

# La lectura en tensión: representaciones sobre la práctica en el Plan de Lectura BA (2019-2021)

GATTARI, María Eugenia / Instituto de Lingüística - UBA - mariaegattari@gmail.com

---

Eje: Lingüística y Educación / Tipo de trabajo: ponencia

---

» *Palabras claves: representaciones – lectura – Glotopolítica - Plan de Lectura BA*

## » **Resumen**

El presente trabajo propone colaborar, desde la perspectiva Glotopolítica, a la historización de las políticas públicas sobre la lectura al abordar la descripción de las tópicas desplegadas en los catálogos de lectura que regulan las dos ediciones del Plan de Lectura BA, una política pública implementada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 2019 en el marco del “Plan Nacional de Lectura y Escritura” (2017-2019). Los resultados del análisis plantean que en la variación de una edición del plan a otra, la jerarquización heterogénea de aspectos relevantes demuestra que, al menos para la ciudad, la superficie discursiva de la práctica lectora es aún hoy un campo en construcción que evidencia signos de disputa.

## » **Introducción**

Las acciones oficiales destinadas a la promoción o a la enseñanza de la lectura han partido de concepciones muy diversas tanto acerca de lo que se considera que es leer, el modo en que debe ser abordada la práctica, cuáles son las tecnologías que le dan soporte o qué funciones adquiere su dominio. En América Latina, comienzan a planificarse intervenciones concretas y de envergadura a partir de los '90, con la Reunión Internacional de Políticas Nacionales de Lectura para América Latina y el Caribe, llevada a cabo en Río de Janeiro en 1992. Esto desemboca en la presentación del Plan Iberoamericano de Lectura (Ilímita) en el año 2000, que incentivó a los países a crear y/o reformular sus planes nacionales de lectura. Estos son proyectos liderados por las instituciones del Estado de un país, para concretar y fortalecer su política pública de lectura mediante la concertación y la articulación de esfuerzos de diversos actores: la sociedad civil organizada, la empresa privada y la academia, entre otros. Tienen como propósito mejorar la realidad de la lectura y se formula y desarrolla en un proceso que trasciende el corto plazo (CERLAC, 2007, p. 20).

En Argentina, el primer Plan Nacional de Lectura “Leer es Crecer” (Secretaría de Cultura de Nación, 1986) fue implementado durante el alfonsinismo, en respuesta al período de censura que lo antecedió. Según Mihal (2008), articuló actividades con bibliotecas populares del país y se destacó por abordar la lectura como problemática social. Posteriormente, en la década de los noventa, Barros (2015) señala que la lectura se subsumió al proceso de aprendizaje<sup>1</sup> y este, a su vez, a los resultados (la calidad) suplantando el imperativo modernista “aprender a leer” para poner énfasis en el *slogan* empresarial “leer para aprender”, lo que constituyó las bases sobre las que se sostendría el neoliberalismo pedagógico a finales del siglo XX. Sin embargo, el acceso al código en tanto instrumento no se instauró como garantía del éxito porque este, dadas las condiciones propuestas, sería solo alcanzado por quienes estuviesen mejor capacitados para competir en el mundo laboral, por lo que se reforzó la vulnerabilidad de estos sujetos por restringir sus alternativas educativas.

El deterioro de las condiciones de vida ocasionados por las medidas neoliberales de los noventa erosionó la legitimidad del gobierno menemista. Como respuesta, en 1997 la Alianza derrotó al oficialismo en las elecciones legislativas de ese año y consolidó su posición triunfal en las elecciones presidenciales de 1999. Esta gestión lanzó en el año 2000 un Plan de Lectura, seguido por la “Campaña Nacional de Lectura” desarrollada junto al Ministerio de Educación (Mihal, 2011, p. 3). Si bien las precarias condiciones institucionales del período hicieron que su implementación sea breve, cubrió dos líneas principales en el nivel primario: la consolidación de la figura de lectores y narradores orales por medio del trabajo con madres cuidadoras en zonas marginales y con abuelos y, además, por la implementación de Círculos para la Promoción de la Lectura (Mihal, Paparella & Cardini, 2020, p. 10).

Como consecuencia del prolongado período de inestabilidad social, comenzaron a circular discursos que planteaban que la lectura era uno de los frentes educativos más vulnerados (Di Stefano & Pereira, 2009, p. 6). Frente a esto, en el año 2003, se lanzaron dos programas que la adoptaron como objeto: el Plan y la Campaña Nacional de Lectura, que estuvieron vigentes en distintas modalidades hasta 2015. El primero gestionó la lectura en el ámbito educativo aumentando el acervo de libros en bibliotecas escolares, pero también proveyendo material para la conformación de una biblioteca en los hogares; la segunda difundió la lectura en ámbitos menos convencionales, promoviendo el placer del “leer por leer”. En ambos casos, los materiales que se repartieron fueron diseñados específicamente con un fin cultural. Pereira y Di Stefano (2009, pp. 25-27) plantean que el primero evidenció una posición polémica respecto de las concepciones tradicionales de la lectura, la de la modernidad, en particular con la comprensión lectora, reivindicando la libertad del sujeto para construir sentidos, mientras que la segunda condensó fuertemente vínculos con la tradición posmoderna, perspectiva que se manifestó en la representación de la lectura que surge de los nuevos espacios y hábitos que promueve desde algunas de sus campañas. Además, señalan

---

<sup>1</sup> Esto se debe a la implementación la Ley Nacional de Educación de 1993 y el Plan Social Educativo de 1994.

que ninguna de estas iniciativas establece en sus discursos una relación entre crisis económica y lectura, y que la falencia a nivel estatal, en todo caso, deriva de no facilitar hasta entonces el acceso al objeto libro por lo que construyeron una respuesta a lo que fue la historia de la lectura en la escuela previa al neoliberalismo: a la censura de la dictadura, al control disciplinado a través de la imposición de cánones y de sentidos morales y políticos. Las iniciativas fueron desarticuladas con el cambio de gestión en 2015.

En 2017, Mihal, Paparella, y Cardini (2020, p. 14) señalan que, tras un primer intento de conformar una “mesa de lectura” en conjunto con distintas áreas ministeriales<sup>2</sup>, la renovación de autoridades y la consecuente reestructuración ministerial que trasladó nuevamente la Coordinación de Materiales Educativos a la órbita de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, se conforma el Plan Nacional de Lectura y Escritura (2017-2019). Este propuso tres líneas de trabajo: "Escuelas Escritoras", "Semana de la Lectura y la Escritura" y la formación docente continua vinculada a prácticas de lectura y escritura a través de cursos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)<sup>3</sup>. La primera apuntó a priorizar las prácticas de lectura y escritura de estudiantes de los distintos niveles educativos de escuelas públicas; la segunda propuso un período acotado para que cada escuela, por nivel educativo, lea y seleccione un texto, realice producciones colectivas y las comparta con una lectura en voz alta. Esta propuesta estuvo fuertemente signada por una reducción del equipo y del presupuesto, al igual que el financiamiento general otorgado a educación, lo que supuso que las propuestas se articularan sobre los materiales provistos por las gestiones anteriores y, además llevó a que durante esos años varias provincias discontinuaron sus Planes de Lectura.

### › ***Objeto, marco teórico metodológico y corpus de este estudio***

Como hemos intentado mostrar hasta aquí, diversos estudios han abordado estas políticas a nivel nacional. Sin embargo, el carácter federal de la República Argentina hace que cada jurisdicción defina la forma en la que los planes nacionales se implementan en cada territorio, y hasta ahora no se ha profundizado en la forma en la que los planes de lectura se han implementado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es por ello que esta ponencia propone dar un paso en este sentido al analizar la recurrencia de temas (destinatarios, valor, vínculo con los libros) e ideologemas (Angenot, 2010) relacionados con la representación (Abric, 1994; Jodelet, 1989) discursiva de objetos, espacios y sujetos de la lectura (Chartier, 1999) en los apartados introductorios de los catálogos “Vamos a leer” (2019) y “Tiempo de

---

<sup>2</sup> Las autoras señalan que la mesa de diálogo involucró a la Biblioteca Nacional de Maestros, el Departamento de Áreas Curriculares de la Dirección Nacional de Gestión Educativa y la Coordinación de Materiales Educativos, conformada esta última en 2010 con la mayoría de los integrantes del que había sido el Plan Nacional de Lectura entre 2003 y 2007.

<sup>3</sup> El Instituto Nacional de Formación Docente es un organismo nacional descentrado cuya función es planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua.

Lecturas” (2021) que regularon la implementación de las dos entregas de libros en papel del Plan de Lectura BA, una política pública implementada en CABA desde 2019 para el fomento del libro y la lectura. El marco general de este estudio es el de la Glotopolítica (Guespin & Marcellesi, 1986; Arnoux, 2008, 2016), que se ocupa de las intervenciones en el espacio público del lenguaje que tienden a establecer (reproducir o transformar) un orden social.

## › ***La promoción de la lectura en CABA: hacia el Plan de Lectura BA***

El marco de las activas propuestas a nivel nacional, Mihal, Paparella y Cardini (2020) señalan que CABA implementó desde 2002 el programa “Escuelas Lectoras. Programa de Lectura de la Ciudad” (2002-2019), orientado a acompañar y asesorar sobre lectura, escritura y promoción de bibliotecas escolares a docentes de todos los niveles y modalidades de la ciudad. Luego, en el año 2010 se implementó “Leer para crecer”, un proyecto para conformar bibliotecas personales para cada estudiante de escuelas estatales y privadas con cuota cero, por medio de la entrega de dos libros de literatura infantil y juvenil. A su vez, para primarias y secundarias de adultos mayores, se incorporó la entrega un libro de texto<sup>4</sup>.

Posteriormente, en 2018 se lanzó el Plan de lectura BA”, en el seno de una nueva forma del neoliberalismo denominada “nueva gestión de lo público (Verger & Normand, 2015; Robertson & Dale, 2013) que en el plano educativo, a grandes rasgos, desplazó la responsabilidad del estado a los ciudadanos y al mercado y posicionó como agentes reguladores de la inversión pública a empresas privadas, ONGs y demás agencias con influencia global. Producto de esta transformación, se implementó un fuerte ajuste en diversos ámbitos de las políticas públicas, entre los que se encontró el presupuesto destinado a las políticas de lectura. El objeto del plan es “Fortalecer prácticas significativas de lectura y escritura en la escuela, con el propósito de transformar la realidad de la lectura en el corto y mediano plazo” (Ministerio de Educación e Innovación [MEeI], 2018). Para ello, creó una colección de libros en papel<sup>5</sup>, cuya implementación se regula con la entrega del catálogo de lectura (Chartier, 1996; Di Stefano, 2013).

Según indica su página web<sup>6</sup>, enmarca su aparición a nivel nacional en la Ley Nacional 26.206 de Educación (2006), que especifica en su Capítulo II, artículo 11, inciso I: “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”; y en la Ley 26.917

---

<sup>4</sup> Actualmente, este programa redireccionó su estrategia y se dedica únicamente a la entrega de libros de texto en escuelas primarias.

<sup>5</sup> Además, se creó una biblioteca digital de acceso libre y un repositorio de recursos teóricos.

<sup>6</sup> <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion-e-innovacion/plan-de-lectura/plan-de-lectura-ba>

de Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas (2013), en tanto estipula:

El Consejo Federal de Educación establecerá la integración del Sistema, debiendo estar conformado por las redes de Bibliotecas Escolares, Archivos Escolares, Centros de Documentación y de Información Educativa, Bibliotecas Pedagógicas y Museos de Escuela, el patrimonio escolar, dentro del sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidad de unidades dedicadas a la gestión de la información y el conocimiento y a la preservación del patrimonio escolar, dentro del sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades, de gestión estatal y privada, de todas las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En lo relativo a sus destinatarios, se orienta a las bibliotecas de escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lo que inscribe la práctica lectora dentro de la escolaridad de una manera particular, jerarquizada. Esta perspectiva se explicita en su visión, que propone “Garantizar en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el funcionamiento de una biblioteca escolar a la altura de los desafíos del Siglo XXI” (MEeI, 2018). En relación con su objetivo general, plantea “Fortalecer prácticas significativas de lectura y escritura en la escuela, con el propósito de transformar la realidad de la lectura en el corto y mediano plazo”. De esta manera, las determinaciones que se toman para incidir en la realidad de la práctica se conciben como un conjunto de propuestas que, por un lado, circunscriben el origen de la lectura al ámbito escolar, y por otro, fomentan el diseño de un conjunto de acciones orientadas a destacar el origen y pertenencia de los materiales que habilitan la lectura. Lo que se concede, entonces, es el objeto situado como base de la práctica, necesidad que debe satisfacerse en un lugar particular, la escuela, para los sujetos en tanto alumnos. El anclaje de la lectura en la escuela es el fundamento a partir del cual se trabaja en “la inclusión plena <sup>a7</sup> la cultura escrita” (MEeI, 2018). Esta conceptualización propone, entonces, la lectura como una instancia de encuentro entre sujetos y objetos de lectura en el marco de lineamientos actitudinales muy precisos, que regulan el comportamiento individual antes que de construcción y apropiación de sentidos. Es en esta línea que se delimitan tres ámbitos de trabajo vinculados con la práctica lectora: “el fortalecimiento de las bibliotecas escolares, la creación de una colección de libros en papel y la creación de una biblioteca digital escolar” (MEeI, 2018).

### › ***Los catálogos del Plan de lectura BA***

---

<sup>7</sup> La cursiva me pertenece. M.E.G.

El corpus seleccionado para este estudio resulta significativo porque el género catálogo cumple tradicionalmente una función decisiva como dispositivo regulador de prácticas lectoras, bien en lo relativo al orden, bien en relación a sus funciones (Di Stefano, 2013, p. 57). Esto es así ya que pone a disposición del lector el conjunto de obras que lo componen para que sean conocidas y ofrece valoraciones y diversas clasificaciones que posteriormente deberán integrarse a los sistemas de clasificación preexistentes “a fin de crear una red y un catálogo común a disposición de todo el sistema” (MEeI, 2018). A grandes rasgos, ambos documentos se organizan en cuatro secciones<sup>8</sup>. La primera, que es la que abordaremos aquí, presenta cada una de las colecciones y el proceso y motivo de su conformación. A continuación, veremos qué quiebres y continuidades de las tópicos se pueden identificar en los fragmentos analizados de los dos catálogos del plan.

› *Las tópicos que conforman la lectura en el Plan de Lectura BA:  
destinatarios, valor, vínculos*

Como puede anticiparse a partir de lo expuesto previsamente, en ambos casos se construye como destinatarios de las colecciones a las bibliotecas de las escuelas de la ciudad autónoma. En este sentido, se refuerza que el patrimonio de la colección es producido por el estado para sí y que los alumnos pueden disponer de él en tanto forman parte del sistema escolar.

- (1) Garantizar en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el funcionamiento de una biblioteca escolar a la altura de los desafíos del Siglo XXI. (2019, p. 16)
- (2) Es importante destacar que la colección está dirigida a las bibliotecas de cada establecimiento educativo para fortalecerlas institucionalmente (...). (2021, p. 6)

Una segunda tópica tiene que ver con el valor de los libros, que es otorgado por las distintas instancias de selección – evaluación y los profesionales involucrados “Son especializados en lectura, en literatura, en infancia, en bibliotecas escolares y en currícula” (MEeI, 2018, p. 13). Sin embargo, una diferencia significativa se presenta en torno a la cuantificación de los títulos: en el caso de “Vamos a leer” la cantidad aparece reforzado constantemente por la aparición de números:

---

<sup>8</sup> Las otras tres secciones ofrecen reseñas de los títulos que componen cada colección y diversos índices que facilitan el acceso a los textos.

- (3) Vamos a leer es una colección que comienza con ciento sesenta y ocho (168) libros (...) El equipo de seleccionadores que participaron en las diferentes instancias leyó 4500 libros. (...). (MEeI, 2018, p. 12)

Por otra parte, la calidad de los libros se garantiza en relación con su materialidad, asociada a su dimensión comercial:

- (4) Un equipo interno (...) que trabaja especialmente en la producción de materiales impresos, fue el encargado de garantizar que toda la colección tuviera la calidad gráfica necesaria para su uso en la escuela. (...) Desde el punto de vista material, la mayoría de los libros son similares a los que pueden encontrar en las librerías. (MEeI, 2018, p. 13)

En “Tiempo de Lecturas”, por otro lado, la calidad de los títulos nuevos tiene que ver casi por completo con lo literario y las premiaciones del ámbito. Además, si bien se manifiesta la incorporación de una gran cantidad de títulos, el foco está puesto en la diversidad en un sentido amplio. Esto va desde la multiplicidad de géneros, temas y autores hasta los distintos lectores que esta variedad presupone:

- (4) Nuestra colección tiene piezas que consideramos de altísima calidad literaria. Varios premios Andersen (la distinción más importante en literatura infantil y juvenil), varios White Ravens (los catálogos más prestigiosos de literatura infantil y juvenil) y premios nacionales. (...) Hemos pensado esta entrega como una oportunidad de acercar a las escuelas una gran variedad de libros de autores y autoras consagrados junto a otros que no circulan asiduamente en las escuelas, de manera de renovar el canon escolar (...) que les van a permitir desarrollar distintos itinerarios lectores. (...) Nuestro foco está puesto en la bibliodiversidad más que en la cantidad de ejemplares. (MEeI, 2021, p. 5)

Como se desprende de lo expuesto previamente, el énfasis presupone que la dificultad al acercarse a la lectura tiene que ver con una falta de temáticas o géneros que convoque desde el interés de los lectores. En este punto, podemos mencionar la última de las tópicas configuradas en estos apartados, la del vínculo con los libros.

En el caso del catálogo 2019, este se centra sobre todo en el cuidado de la dimensión material de los libros:

- (5) (...) prolongar el uso va de la mano del cuidado en la manipulación y en la circulación de los libros, concertados con los alumnos y maestros. Para ello la biblioteca escolar de cada institución debe catalogar esta colección como parte de su acervo y será la responsable del material y su circulación. Para fortalecer algunas prácticas de lectura en clase, hemos resuelto entregar varios ejemplares de uno de los títulos, para el trabajo en el aula cada dos alumnos o alumnas; el resto se entregará en la cantidad estipulada internacionalmente para el trabajo en biblioteca. (MEeI, 2018, p. 12)

Por otra parte, en 2021 el vínculo con los libros es complejo: puede desencadenarse desde el gusto particular del lector o ser organizado a partir de una línea de trabajo propuesta por docentes o bibliotecarios. En cualquier caso, se requiere un tiempo, disposición, una actitud, un ejercicio cotidiano y recurrente.

- (6) Lamentablemente, en la adolescencia muchos dejan de leer. Por eso, debemos hacer el esfuerzo de darle a la lectura un lugar central en la escuela y, de esta manera, entrenar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en lectores/as activos/as, conscientes y con capacidad crítica (...). (MEeI, 2021, p. 6)

Además, en este punto se plantea un nuevo vínculo con los libros dentro de la escuela. Este caso, la materialidad, entendida como la presencia del objeto de lectura para todos los lectores, parece no ser un factor central: "Queremos además pensar con ustedes formas nuevas de leer en el aula (distinta de) la idea instaurada por las editoriales de que es necesario contar con un libro por alumno/a" (MEeI, 2021, p. 6).

## > ***A modo de cierre***

A lo largo de este trabajo analizamos, aunque de modo fragmentario, la forma en la que un sector de la discursividad oficialista de CABA tematiza la lectura en documentos que cumplen una función decisiva

en la orientación de las prácticas lectoras, como son los catálogos que presentan las colecciones de libros en papel del Plan de Lectura BA. Las representaciones que de aquí se desprenden se formulan a partir de: los destinatarios (la biblioteca y la escuela como el origen de la práctica), la calidad (entendida en términos materiales o literarios según el caso), la vinculación con el objeto de lectura. Estos aspectos de la práctica se cimientan en el mismo presupuesto, el ideologema del progreso, que da cuenta de una ideología lectora anclada en el modelo político de “la nueva gestión de lo público”.

Sin embargo, de una edición del plan a otra, la jerarquización heterogénea de aspectos relevantes como ser la superioridad material en contraposición a la superioridad de calidad literaria; la inconsistencia entre la decisión de orientar o no de manera explícita la práctica; el foco puesto, por un lado, en la cantidad o en la diversidad de títulos; y, a su vez, la tensión que se crea en torno a la necesidad de dotar a la lectura de un tiempo en el aula pero sin los materiales adecuados, demuestra que, para la ciudad, la superficie discursiva de la práctica lectora es aún hoy un campo en construcción que evidencia signos de disputa. Queda para futuras investigaciones profundizar sobre los factores que inciden en esta transformación.

## Bibliografía

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. P.U.F.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.
- Arnoux, E. (2008). *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Biblos.
- Arnoux, E. (2016) La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 2(38), 18-42.
- Barros, M. (2015). Un acercamiento al lugar de la lectura en la transformación educativa Menemista. *Traslaciones*, 2(4), 9-34
- Chartier, A.M. & Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Gedisa.
- Chartier, R. (1998). Lecturas y lectores ‘populares’ desde el Renacimiento hasta la época clásica. En G. Cavallo & R. Chartier (directores), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Di Stefano, M. (2003). Pensamiento ilustrado y acción contestataria: ideas sobre la lectura en las propuestas educativas del anarquismo argentino a principios del siglo XX. En E. Arnoux & C. Luis (compiladores), *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Eudeba.
- Di Stefano M. & Pereira, M. C. (2009). Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006). En M. Pini (coordinadora), *Discursos y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 233-262). UNSAM EDITA.
- Guespin, L. y J. B. Marcellesi (1986). Pour la Glottopolitique. *La Glottopolitique, Langage*, 83, 5-34.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En A.A.V.V. (1989), *Les représentations sociales*. P. U. F.
- Ley 26.206 de 2006. Por la cual se regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. 27 de diciembre del 2006. D.O. No. 1938
- Ley 26.917 de 2013. Por la cual se reconoce el rol fundamental de las bibliotecas para la mejora en la igualdad de oportunidades que garantice el acceso a la información y el conocimiento a estudiantes, docentes, investigadores y familias. 9 de enero de 2014. D.O. No. 30/2014.
- Mihal, I. (2008). Notas sobre una política de promoción de la lectura. *Pilquen*, 11(11), 1-9.
- Mihal, I. (2011). Viajar, llegar y llevar: Argentina y el Plan Nacional de Lectura (1986- 1989). *Revista de Estudios Sociales*, 8, 151-168.
- Mihal, I., Paparella, C. & Cardini, A. (2020). *Un recorrido por las políticas de lectura en la educación argentina. Documento de Trabajo N°191*. CIPPEC
- Ministerio de Educación e Innovación / Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa. (2019). *Catálogo de colecciones “Vamos a leer”*. CABA. <https://cdn2.buenosaires.gob.ar/educacion/catalogo.pdf>
- Ministerio de Educación e Innovación / Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa. (2019). *Plan de Lectura BA*. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion-e-innovacion/plan-de-lectura/plan-de-lectura-ba>
- Ministerio de Educación e Innovación / Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa. (2022). *Catálogo de colecciones “Tiempo de Lecturas”*. CABA. <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/catalogo-secundaria-2021.pdf>
- Pereira, M.C. (2009). Objetos, lecturas y maestros: una aproximación a las representaciones de la práctica lectora en instituciones educativas oficiales. En S. Ferreira & M. L. Fonsalido (compiladores), *Palabras cruzadas*. UNGS.
- Verger, A. & Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativo global. *Educ. Soc.*, 132(36), 599-622.