

EL IMAGINARIO INDIVIDUAL Y COLECTIVO

CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS PARA CAMINOS COGNITIVOS Y PEDAGÓGICOS

Graciela Patricia Martínez

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires

graciela.martinez_191@hotmail.com

Resumen

La ponencia se propone reflexionar sobre la articulación de la actividad artística con la educación, y la inclusión del imaginario individual y colectivo de la infancia en la construcción de recorridos pedagógicos y cognitivos.

Indagar y reflexionar sobre los modos de nutrirnos de narrativas, representaciones y sistemas simbólicos para atravesar el currículo, dando lugar a la imaginación y al trabajo en el taller de arte para el desarrollo de caminos pedagógicos que incluyan y se nutran de la construcción de sentidos.

Para esta reflexión es prioritario detenernos en la concepción de “infancia”, en los tradicionales elementos que integran la práctica educativa en general (la información, el predominio de las formas lógico-matemáticas del pensamiento, la reproducción de conceptos o datos usuales), y en cómo dar lugar a componentes como la metáfora, la sensorialidad, la percepción, en calidad de elementos constitutivos de la infancia y del desarrollo humano y cognitivo, *habitando* el taller a través de la práctica didáctico-pedagógica.

También es necesario reflexionar y analizar el rol del educador como mediador cultural entre el niño, las versiones de mundo y los sistemas culturales.

Arte, Educación, Infancia, Imaginación, Taller

ARTE Y EDUCACIÓN

“... nunca había podido entender cómo se puede conocer algo verdadero con el razonamiento”

Keats

Reflexionar sobre el *arte en educación* nos sitúa históricamente ante un camino de posiciones y teorías a lo largo de las últimas décadas. Entendiendo que, durante todo ese tiempo, diferentes currículos y proyectos pedagógicos han dado mayor cabida al arte tendiendo a intensificar esta experiencia de los niños en las escuelas. De todos modos sigue siendo aún un camino a ampliar, diversificar y recorrer. Los educadores sabemos que en la práctica de aula específicamente la experiencia del arte o las actividades artísticas para el niño continúan siendo mayoritariamente un evento que está lejos de ser diario.

La vida de las instituciones, de las escuelas, del grupo de niños y docentes, los ambientes físicos y la formalización y cumplimiento curricular no contribuyen a crear posibilidades donde conjugar orgánica y dinámicamente arte y pedagogía, arte y aprendizaje.

No obstante, sin pretender caer en facilismos o simplificaciones y, proponiendo una reflexión que acerque posibilidades, podemos intentar acompañar la vida de las aulas con aquellos aspectos que el arte ofrece a los niños como experiencia humana, insoslayable.

En esta mirada nos enmarcamos en la concepción y reflexión sobre arte desarrollada por J. Dewey como aquello que surge inherente “a la experiencia viva del hombre en su entorno”, “inmerso en la vitalidad de su intercambio de modo sensorial”, “en un presente que incluye e integra el pasado y promete el futuro”, conjugando una dialéctica permanente de “combinación de movimiento y culminación, de rompimientos y reuniones, [donde] “el ser viviente pierde y restablece alternativamente el equilibrio con su entorno, y el momento de tránsito de la perturbación a la armonía es el de vida más intensa”, (J. Dewey, 2008).

De tal modo el arte se genera inseparable de “la plena significación de la experiencia cotidiana” (J. Dewey, 2008) y la expresa.

Asimismo, existe una relación de continuidad entre las experiencias propias de la infancia como acontecimiento humano y el producto artístico, como la ardua y refinada representación de ese acontecimiento en cuanto sistema simbólico y como “medio privilegiado de expresión de ideas, sentimientos y conceptos” (Gardner, 1993). Este proceso constitutivo del desarrollo humano nos obliga a poner en diálogo Arte y Educación.

Respecto de la historia de la Educación y las concepciones sobre lo que es o debe ser la Educación son en general conocimientos que compartimos los profesionales de esta tarea y que vamos actualizando (con capacitaciones, lecturas, talleres, postgrados, etc.) a lo largo de nuestra vida profesional. Asimismo conocemos aportes permanentes desde las ciencias, y vamos asimilando concepciones e investigaciones que nos acercan la Psicología Cognitiva, las Ciencias de la Educación y otras ciencias que parecieran no tan cercanas a nuestro campo de labor como la Biología (con aportes como los de H. Maturana sobre teorías de desarrollo biológico y cultural en torno al amor, al lenguaje y a la emocionalidad) o la antropología.

En el presente los educadores nos sentimos nutridos por aquellas conceptualizaciones y propuestas que presentan la educación, o más específicamente el aprendizaje/ desarrollo, como algo más que la “asimilación y replicación de información” (Kieran E. 2007), como algo más que “enseñar los usos y normas con los cuales tendremos que vivir” (Kieran E. 2007), como algo más que “la socialización de los niños a los usos vigentes” (Kieran E. 2007), también como algo más que la comprensión. Quizás la palabra que hoy sintetiza global o paradigmáticamente al aprendizaje humano sea la de construcción o composición individual y social, donde en la palabra *construcción* se infiere un proceso individual que tiene relaciones con la *apropiación* de elementos y la *transformación* (J. Bruner, 1986), donde entender implica elaborar una interpretación, “reestructurar, componer y reevaluar los sentidos”, (Kieran, 2007.)

Olvidados de la presunción del saber, de la linealidad y previsibilidad del proceso cognitivo podemos construir una práctica docente apoyada en soportes nutridos con libertad, complejidad, pluridimensionalidad.

Esta concepción de Educación nos lleva a revisar y detenernos, casi sistemáticamente, en el rol del educador y sus prácticas, así como en la concepción de infancia, ambas indisolublemente articuladas.

Reunir e integrar en la experiencia pedagógica, en nuestras estrategias como educadores, los elementos vitales de la actividad artística en la experiencia humana junto al proceso de adquisición de conocimiento como aquello “*que contiene en sí diversidad y multiplicidad*”¹ (E. Morín, 1988) sigue constituyendo uno de los desafíos y de los afanes a profundizar en la escuela.

E. Morín define “*el desarrollo [como algo] que es multidimensional y la individualidad, la cerebralización, la afectividad, las posibilidades de elección y decisión, la curiosidad, el juego, que desarrollan el conocimiento y al mismo tiempo la emancipación del conocimiento, son solidarias y e interactivas*”. (E. Morín, 1988).

EDUCACIÓN Y CONCEPCIÓN DE INFANCIA

Ya enmarcados dentro de un sistema que articula *arte y educación*, detengámonos ahora en la concepción de niño, como ser que estructura la experiencia pedagógica. Esta concepción por un lado está determinada por su evolución a través de la historia. Philippe Aries en *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* nos ha acercado una historia minuciosa donde muestra el desarrollo histórico-social de la imagen de niño, signada por la relación y mirada del adulto sobre él.

1 “En adelante el conocimiento ya no podría ser reducido a una sola noción, como información, o percepción, o descripción, o idea, o teoría; más bien hay que concebir en él diversos modos o niveles”. (E. Morín, El conocimiento del conocimiento, 1988-pág.20, Grupo Anaya-Madrid).

En relación con el Arte, en la medida en que la infancia fue cobrando dimensión en la mirada de la sociedad adulta, también han cobrado visibilidad e importancia sus producciones en general, y los intercambios posibles entre arte e infancia. Sabemos que la diversidad de imágenes de niño, de lo que definimos y entendemos como sus capacidades está profundamente arraigada en convenciones y construcciones cuyos orígenes se rigen por contextos históricos, políticos y sociales y culturales.

Respecto de la educación del niño, independientemente de las historias de la educación según los diferentes momentos histórico-sociales y sus contextos geográficos y culturales, Egan Kieran nos sintetiza la postura de tres grandes pedagogos a lo largo de la historia de Occidente: Platón, Rousseau y Dewey, los cuales, si bien difieren radicalmente entre sí en sus concepciones sobre infancia y educación, comparten la observación sobre “la deficiencia educativa como el aprisionamiento de la mente [de los estudiantes] a las ideas usuales” (Kieran E. 2007).

En recientes investigaciones pedagógicas el niño es definido como:

- Un ser dotado de altas capacidades desde su nacimiento.
- Potente, autónomo y protagonista de sus aprendizajes.
- Predispuesto a interactuar con el ambiente y el entorno que lo rodea.
- Poseedor de múltiples lenguajes expresivos.
- Un ser inquieto, curioso, capaz de establecer hipótesis y relaciones sobre el entorno.
- Un niño creativo, capaz de indagar y explorar, desde muy pequeño, en los esquemas de significado de sus propias acciones.
- El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura.
- Rico en potencial, fuerte, poderoso y competente.
- Que experimenta el mundo y se siente parte de él desde el momento de nacer.

Quisiera sumar a esta concepción la propuesta de Sutton-Smith sobre la visión de la mente del niño y lo que él llama el “entendimiento multivoco”, término usado como representación de la dinámica plural de la mente, “destacando la diversidad de posibilidades de desarrollo

que el niño puede intentar, la complejidad de su pensamiento y las características de su cognición, en las que los niños suelen ser superiores a los adultos” (B. Sutton-Smith, 2005). Si bien ese breve escrito se centra en la construcción narrativa de los niños, pone en cuestión el trabajo cotidiano de enseñar como “tarea monolítica”, la búsqueda de leyes generales para el desarrollo que converge en “la tradición pública igualitaria cuyo propósito es el de dar igualdad de oportunidades a todos los niños” dado que “no solo somos diferentes uno del otro sino que somos diferentes dentro de nosotros mismos: somos criaturas multívocas, oímos voces, consideramos posibilidades múltiples (B. Sutton-Smith, 2005). Su trabajo nos aleja del cómodo lugar de la ciencia predictiva a la hora de reflexionar sobre los escenarios que ofrecemos a los niños.

Una vez articulados en este paradigma *arte, educación e infancia*, buscamos un hábitat, referencial, histórico, vital y transformador donde transitar los aspectos que habilitan, generan y concretan la unión en una experiencia integradora: el taller. *¿Qué puede ofrecerle el taller de arte a este niño pedagógico?, ¿qué relación sistémica puede establecer con la educación y el aprendizaje?, ¿qué diálogos son posibles entre arte, pedagogía y aprendizaje, considerando la actividad artística como fuente de procesos cognitivos?*

Enmarcados en la conceptualización de lo estético y del arte como un integrador de la experiencia humana, y en las capacidades inherentes de los niños podemos claramente ver en el espacio del taller como un particular lugar de indagación, búsqueda, expresión y subjetivación que concreta nuevos sentidos en la experiencia de aprendizaje.

Habitar el taller:

- El taller se presenta entonces como el ámbito donde confluye una acción que integra aspectos del hombre constitutivos de su naturaleza como *criatura viviente (la humanización)*.
- La actividad en el taller incluye dos universos en diálogo, la ma-

teria y la interioridad² (*la subjetivación- lo expresivo*).

- El taller como un espacio de relación y construcción operacional del saber (*el procedimiento*).
- El taller puede constituir un ámbito que consolide y profundice lo ético en relación a la naturaleza del niño y a la pedagogía (*lo ético*).
- El taller da evidencia de la cultura de la infancia (*lo político*).
- El taller se pone al servicio de contextos de significado (*la subjetivación*).
- El taller como ámbito de adecuación y comunicación (*socio-construcción y socialización*).

Desarrollaremos brevemente cada uno de los anteriores enunciados.

El taller se presenta entonces como el ámbito donde confluye una acción que integra aspectos del hombre constitutivos de su naturaleza como criatura viviente (J. Dewey, 2008). Allí concretan y consuman la experiencia, reunidos, mente y cuerpo, ambiente y sensorialidad. La sensorialidad y la percepción generan la participación del ser humano en los acontecimientos del entorno. Esta experiencia reúne acción e intelecto en la experiencia de lo artístico en un proceso que desarrolla transformación, expresividad y comunicación.

La actividad en el taller nos presenta dos universos en dialogo, la materia y la interioridad.

El taller permite al niño naturalmente indagar en su subjetividad, recurriendo a su sensorialidad por ejemplo a la hora de la selección de materiales. Cuál es la emoción que se encierra en la elección del color, en el desarrollo de la textura, en el diálogo con la consistencia de los

2 La imaginación creativa exige que el individuo...se asocie con el medio que emplea- la pintura, la madera, la piedra en el caso del pintor y del escultor, las palabras en el del escritor, los sonidos en el músico, los hechos en el del científico- de manera que con él cree una nueva forma que hasta cierto punto sea inesperada aun para el mismo" (Ruth Mock, 1970-pág 21, citado por Kieran Egan).

elementos, con la naturaleza específica y particular de cada material. Qué semiótica encierra el grosor en el trazo de una línea, la intensidad de un punto, la dirección de un gesto gráfico, la selección de soportes, cuál es y cómo se gesta el diálogo sensorial y sensacional.

También se nos presenta como un espacio de relación y construcción operacional del saber. Respecto de este aspecto podemos mencionar las múltiples operaciones pedagógicas, que integran los propósitos educativos, y que se encierran en ese espacio físico y vivencial que es el taller de arte: hipotetizar³, plantear, proyectar, experimentar, descubrir, establecer relaciones, estructurar, confirmar, comunicar. En el taller se producen estas y otras destrezas y procesos que se vinculan a la organización, planificación y desarrollos en el tiempo y el espacio, a marchas y contramarchas, aciertos y errores, conclusiones, y que están fuertemente ligados al desarrollo del pensamiento y al descubrimiento de sí mismo. La atelierista Claudia Giudicci lo expresó bellamente: “las manos conversan con la mente” (Estética y aprendizaje- Centro internacional Loris Malaguzzi, 2011).

El taller da lugar a narrativas en múltiples lenguajes (verbal, gráfico, plástico, gestual, etc.), y a la posibilidad de la polisemia.

El taller puede constituir un ámbito que consolide y profundice lo ético en relación a la naturaleza del niño y a las acciones de la pedagogía.

El taller da visibilidad a los procesos del niño, a los diferentes modos de conocer, permite constituir y poner en valor sus versiones de mundo. Su imaginario, su caudal cultural, su diversidad individual y social quedan revelados en el proceso y en un producto que a la manera que define J. Dewey “*consume y porta pasado, presente y futuro de [su] experiencia.*”

El taller da evidencia de la cultura de la infancia.

3 Es en la generación de hipótesis (y no en su falsación) donde cultivamos perspectivas múltiples y mundos posibles que coincidan con las necesidades de esas perspectivas. (J. Bruner, 2004).

Transcribo una cita hecha por J. Bruner, de un discípulo del antropólogo Geertz, Michelle Rosaldo (J. Bruner, 2004):

“En antropología, a mi modo de ver, el factor clave...es una perspectiva de la cultura...en la que se proclame el significado como hecho público; o mejor aún, en la que la cultura y el significado se describan como procesos de percepción interpretativa de modelos simbólicos por parte de los individuos”.

Por otra parte, en el ámbito de la psicología cognitiva y de la filosofía de la comprensión, enmarcado en los trabajos de N. Goodman, el proceso de conocer requiere de operaciones como interpretar, inventar y aplicar en sistemas simbólicos versiones de mundo, “la concepción de un mundo posible comprende la concepción de procedimientos para actuar sobre él “(J, Bruner, 2004.)

La cultura como foro implica la idea de que la introducción del niño en la cultura requiere la participación del niño de la dinámica del foro, negociando y recreando significados, no solo siendo depositario de contenidos⁴, o “herederos residuales del historicismo cultural” (Sutton-Smith. B, 2005).

El taller se pone al servicio de contextos de significado.

El niño es hacedor. Siempre receptivo y activo ante la interpelación de una experiencia. Y en el taller trabaja unificando contenidos y acciones, conectando significativamente aquello que descubre en fondo y forma. El taller concreta el derecho del niño a la acción.

4 “A partir de los trabajos de Margaret Mead en particular, nos hemos esforzado en reconocer que otras culturas humanas son intrínsecamente valiosas por derecho propio y hemos sostenido que esas culturas no deben ser evaluadas por medio de comparaciones con las normas del hombre adulto occidental; sin embargo, todavía no hemos aplicado esas ideas a nuestros propios niños. (Sutton-Smith, 2005-pág 111).

Ante cada proyecto debemos estar atentos para *escuchar* qué relaciones con el contexto de la infancia nos pide. El niño *da forma* a su conocimiento-experiencia.

El taller como ámbito de adecuación y comunicación a la distintas “maneras de ver, de oír, de hablar, y de narrar” de las producciones (L. Malaguzzi, 1988). Un espacio donde co-existen diferentes abecedarios poéticos, categorías no rígidas que admiten la polisensorialidad, y una posibilidad permanente de construir y re-construir mundos simbólicos.

Estos son algunos de los conceptos que nos sitúan en un espacio de taller enmarcado por claves filosóficas, éticas, antropológicas, sociológicas, pedagógicas.

¿CÓMO PLASMAR EN LA PRÁCTICA COTIDIANA DEL TALLER Y DEL AULA ESTE COMPLEJO ESCENARIO?

Para esto se torna fundamental articular los contenidos del aula con el taller. El taller se constituye en el lugar donde, si no todos, algunos aspectos de los contenidos curriculares cobran forma en la interpretación y reestructuración de la infancia, y a través de productos dan cuenta del niño, de sus hipótesis y sus desarrollos.

Los contenidos y los temas abordados en las aulas puedan tener una representación en el espacio de taller dando lugar a un co-relato expresivo (plástico, narrativo, gráfico, escultórico)⁵ que comunique la re-interpretación de los niños sobre los saberes que transitan en el aula. Este co-relato, que es social e individual, que conlleva cultura, implica también una importancia emocional y concentra cantidad de saberes.

El diálogo de ambos espacios (aula-taller), con la presencia visual de

5 Alasdair MacIntyre ha sostenido que la capacidad de comprender relatos se relaciona con la capacidad de comprender la experiencia humana porque nuestra vida solo es inteligible dentro de narrativas. (Kieran Egan, 2007-p).

la memoria sobre los proyectos, los temas, los intereses, y las instancias que los niños van recorriendo da vida real a las teorías sobre desarrollo y adquisición de conocimiento, donde se evidencian y se juegan los distintos modos de describir y comprender el mundo (el lógico y el imaginativo) y confluyen en una experiencia integradora.

LA IMAGINACIÓN Y EL IMAGINARIO, CAUDAL QUE NUTRE LA EXPERIENCIA DEL CONOCIMIENTO

A la luz de recientes investigaciones y estudios sobre infancia y psicología cognitiva se hace necesario hacer un hincapié en la relación *imaginación* y desarrollo humano.

La presencia de la imaginación desde tiempos remotos de la humanidad y a lo largo de todas las culturas se evidencia en las construcciones del mito. El mito reúne en sí mismo la estructuración social y el compromiso emocional (no así la razón). La estructura narrativa del mito se explica en la mayor posibilidad de recordar, y la acción imaginativa se encuentra allí con todo su vigor, generada por una o varias necesidades humanas.

Diversos mitos de Occidente establecen relaciones entre la imaginación de los hombres y la posibilidad de acceder a la creación, posibilidad y propiedad reservada solo a los dioses.

‘La imaginación se liga al descubrimiento, la invención y la originalidad porque es pensamiento de lo posible antes que lo real’ (White, 1990, citado por Kieran Egan, 2007).

La imaginación está entrañablemente vinculada a lo afectivo y por lo tanto a la emoción. Hoy, desde las diferentes ramas de las ciencias vinculadas a la educación, la infancia y el desarrollo se contempla que los componentes imaginativos y afectivos en la experiencia educativa otorgan sentido a los procesos de aprendizaje. La imaginación reúne y pone en interacción, en un escenario de trabajo cognitivo, percepción,

memoria, emoción, metáfora, la posibilidad de establecer relaciones distantes entre sí, subjetivando el proceso y el producto, “Asegurar que los saberes y habilidades tengan sentido obliga a convocar la imaginación en el proceso de aprendizaje” (Kieran E, 2007)

Aún asistimos a una escuela y nos regimos por una educación en la cual se destacan destrezas lógico-matemáticas, sin embargo el funcionamiento de la mente es visto hoy “como una totalidad” (Kieran E, 2008) compuesto por visualizaciones, memorias, percepciones y metáforas, tan vívidos como lo que entendemos por la realidad misma.

Una serie de características que se enmarcan como inherentes a la vida imaginativa de los niños y adolescentes pueden contribuir a enriquecer estos procesos de trabajo en las aulas y a vincularlos con componentes que la actividad artística nos acerca. El proceso que la imaginación nos ofrece tiende a intensificarse y desplegarse porque incluye aspectos que habitan la infancia tales como “los límites y extremos de la realidad, los detalles minuciosos, lo heroico, el asombro y el terror, la rebelión y el idealismo, todos aspectos que humanizan el conocimiento” (Kieran E, 2007).

El trabajo de Sutton-Smith mencionado (realizado sobre 500 historias de 50 niños de 2 a 10 años), muestra que el niño elabora variantes complejas de argumento, fonología, disparate, moralejas, personales, complicaciones y perversidad. Trabajan con el desastre, con su propia experiencia en términos paródicos, con las historias sin resolución, y la teoría de Sutton-Smith es que lo hacen buscando “una representación gloriosa”, dado que todos estos elementos impresionan y capturan la atención, (Sutton-Smith B, 2005). Por otra parte los lineamientos con los cuales propone la guía hacia las escuelas del futuro, como “escuelas de conciencia multívoca”, se refieren “al sueño y al ensueño”, a la literatura (Bajtín, 1981) como el campo donde “se revelan permanentemente nuevas percepciones sobre la manera de pensar de la gente, y el lenguaje y la filosofía sin “significantes universales ni eternos”. Finalmente señala “el relativismo de las disciplinas del conocimiento” (B. Sutton-Smith, 2005).

ROL DEL EDUCADOR

Requiere la ética de la escucha, de compartir un espacio de saber junto con otro que sabe, de un investigador (adulto) junto a un investigador (niño/ no lineal), como un estar al lado y no adelante. Requiere de la incertidumbre y la duda del adulto sobre los caminos que se tomarán, un educador no predictivo, un buscador de respuestas desconocidas. Requiere de la cooperación y la disponibilidad. Un educador que puede imaginar previamente un escenario de interpelación para el niño, de provocación, generoso y sensible.

J. Bruner sostiene que quizás algún día la cultura no se valore por sus tesoros sino por sus procedimientos, y esa concepción de la cultura como procedimientos nos alienta a implementar e inaugurar específicamente procedimientos en torno de la pedagogía y del desarrollo de la infancia que tiendan a la ampliación de los recorridos actuales. Hay una vasta cantidad de investigaciones que dialogan entre sí buscando arribar a una definición sobre la mente y la cognición humana. No podemos certificar nada como definitivo, solo podemos ir dando lugar a aquellos aspectos y conclusiones que mejor integran la mirada sobre el niño.

Esta breve y primera instancia reflexiva sobre el Arte en diálogo con la Educación nos muestra la importancia de continuar estableciendo escenarios y espacios de provocación donde esta articulación se torne más potente. Dar lugar público a la infancia y al niño pedagógico para manifestar su cultura, sus procesos y legitimarlos desde la formación y la práctica docente, desde las políticas educativas son acciones que requieren aún de continuidad. Debemos acompañarlos con el destino de recursos, con la formación y la capacitación, con puentes que pongan en cuestión las categorías de lo formal y lo no formal en educación, apropiándonos de prácticas docentes más orgánicas en consonancia con los modos del niño y la cultura de la infancia. Arte y educación abrazados a las prácticas de la escuela no deben quedar circunscriptos a instancias aisladas, solitarias y eventuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Jerome Bruner, 2003. *La fábrica de historias*. Buenos Aires. FCE.
- Dewey, John. 2008. *El arte como experiencia*. Barcelona. Paidós.
- Entrevista de Enzo Catini a Loris Malaguzzi, 2005. *El taller tiene una larga historia y se incluye dentro de un proceso educativo en La inteligencia se construye usándola*. Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. 2005. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- Gardner, Howard. 1993. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona. Paidós.
- Kieran Egan. 2007. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Buenos Aires-Madrid. Amorrortu.
- Sutton-Smith, Brian. 2005. *Radicalizar la niñez: entendimiento multivoco en Hunter MCEwan y Kieran Egan (comps). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Rinaldi, Carla. 2011. *En diálogo con Reggio Emilia, escuchar, investigar, aprender*. Perú. Grupo Editorial Norma.