



Anthropologica del Departamento de  
Ciencias Sociales  
ISSN: 0254-9212  
anthropo@pucp.pe  
Pontificia Universidad Católica del Perú  
Perú

Benza, Silvia

Procesos de enseñanza no formal de la danza peruana entre migrantes peruanos en Buenos Aires  
Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales, vol. XXVII, núm. 27, diciembre, 2009, pp. 75-91

Pontificia Universidad Católica del Perú  
San Miguel, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88636917005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Procesos de enseñanza no formal de la danza peruana entre migrantes peruanos en Buenos Aires

Silvia Benza

## RESUMEN

*El incremento de la migración de ciudadanos peruanos a Buenos Aires constituye un fenómeno reciente, y la intensificación del desarrollo organizacional y de la acción pública de los mismos encuentra su correlato en la participación en fiestas, organizaciones civiles, entre otros. Este artículo es un avance de investigación y se centra en los grupos de danzas peruanas en Buenos Aires con el propósito de describir algunas de las modalidades de enseñanza de la danza peruana. Así, veremos cómo las interacciones intergrupales y de los grupos de danza con el Estado peruano en Buenos Aires, la necesidad de «mostrar el hacer» así como las formas de participación en los grupos y los aprendizajes previos de las danzas con los que se insertan los bailarines en estos ámbitos, configuran procesos de educación no formal. El análisis se basa en una dimensión microanalítica que refiere a las representaciones y prácticas de bailarines y directores de grupos. El trabajo de campo se focalizó en el período 2005-2008, constituyendo las unidades de estudio cuatro grupos de danzas folklóricas peruanas. Finalmente, se muestra que estos espacios poseen un potencial intercultural para trascender las manifestaciones culturales, promoviendo trabajos de concientización que incluyan a un público no peruano.*

*Palabras clave:* migración, grupos de danza, educación no formal, interculturalidad, líderes

## **Non formal education in the teaching of Peruvian dances among Peruvian migrants in Buenos Aires**

### **SUMMARY**

*The increasing migration of Peruvian citizens to Buenos Aires is a recent phenomenon, and the intensification of the development of organizations and their public presence are correlated with the participation in festivities, civic organizations and the like. This article is a preliminary report on research that focuses on Peruvian dance groups in Buenos Aires and that proposes to describe some of the ways that Peruvian folkdances are transmitted. I show how a process of non formal education is shaped by the interactions among dance groups and between them and representatives of the Peruvian Government in Buenos Aires; and how it is influenced by the need to «demonstrate through performance,» by ways of participating in the groups and by the previous knowledge of the dances that the performers bring with them. The analysis focuses on the microanalytic dimension of representations and practices of the dancers and directors of the dance groups. The fieldwork was carried out in the period 2005-2008 and focused on four groups of Peruvian folk dancers. The phenomena studied are shown to have great potential as intercultural mediators that transcend cultural manifestations to become mechanisms of consciousness raising that reach out to publics beyond the Peruvians themselves.*

*Key words:* migration, dance groups, non-formal education, intercultural mediation, leaders

El objetivo general del presente trabajo es analizar algunas de las modalidades de transmisión del conocimiento de las danzas peruanas en Buenos Aires, mostrando cómo la especificidad de la gestión de la danza peruana en dicha ciudad permite dar cuenta de ciertas características frecuentemente atribuidas a la educación no formal, a saber: la existencia de decisiones descentralizadas y la integración de la educación a la vida cotidiana; la orientación de los objetivos hacia el corto plazo y la voluntariedad de la participación; o el hecho de que los formadores no sean profesionales de la educación. Algunas de estas características se harán más evidentes que otras, pero todas ellas cobran una nueva dimensión al presentarse en un contexto de migración. Específicamente centraremos nuestra atención en cuatro grupos de danzas folklóricas peruanas en la ciudad de Buenos Aires que son integrados en su mayoría por migrantes peruanos. Entendemos que estos rasgos son de relevancia ya que posibilitan al migrante incrementar su desarrollo organizacional y su acción pública con la puesta en práctica de los derechos culturales, incluyendo el derecho a la cultura en la vida cotidiana, lo cual constituye un potencial para impulsar procesos de educación intercultural en los que pueden verse implicados ciudadanos no peruanos.

Los grupos de danzas folklóricas peruanas en Buenos Aires constituyen organizaciones culturales que presentan una dinámica productiva equiparable a la de los «grupos domésticos», entendidos estos como unidades económicas que mantienen un cierto control sobre medios de producción propios. Esto quiere decir que la distribución del producto social —las danzas,— se basa en la reciprocidad generalizada por la que las danzas producidas o aprendidas se comparten, implicando este acto una obligación de devolución que es indefinida en cuanto al tipo de recursos involucrados y al momento en que debería efectuarse.

Esta modalidad de distribución llevaría a que tanto los directores como los bailarines se sientan con el derecho de demandar la participación, y permitirían que los mismos tengan algo propio y generen sus medios de representación. Se entrevé así cierta propiedad colectiva de las danzas y del grupo, en la que tanto los líderes como los bailarines basan sus interacciones en el carácter indefinido de las contraprestaciones. La reciprocidad generalizada entonces otorgaría a los migrantes la capacidad de tener un control parcial sobre sus condiciones de existencia. A nuestro entender, esta apropiación colectiva de la danza, junto con la generación de medios de representación propios, puede mejorar parcialmente las condiciones (en términos de *autoestima*) desde las cuales los migrantes venden su fuerza de trabajo en el mercado laboral, que ofrece niveles de trabajo muy precarios, y la práctica de la danza estaría posibilitando cierta resistencia no directa contra sus actuales condiciones de vida.

Las tareas y actividades que desempeñan sus miembros en esos ámbitos pueden equipararse a las de la gestión cultural, y el principal bien cultural que se gestiona es la danza. Por lo tanto, encontramos que en la gestión de la danza folklórica peruana en el marco de estas organizaciones culturales, se combina la asignación de recursos para la enseñanza y la difusión de la danza, y para la producción de coreografías y de espectáculos propios. Estos grupos poseen entre veinte y treinta integrantes cada uno, mujeres en mayor proporción que varones; la frecuencia de sus ensayos es, en promedio, de una vez por semana, y la de sus presentaciones es de una vez por mes. El número promedio de personas que interpreta cada danza es de ocho, es decir, cuatro parejas. La mayoría de sus presentaciones se realizan en fiestas privadas, como casamientos o cumpleaños, en festivales que organiza la Municipalidad de Buenos Aires a través de sus centros culturales, o bien en eventos vinculados a la colectividad peruana, como el aniversario de cantantes, ferias culturales organizadas por líderes de la colectividad, aniversario de radios en las que se transmite música peruana, o el Día de la Madre peruana. Si bien solo el 50% de las presentaciones son remuneradas, se establecen criterios para el pago a los bailarines por su participación. En dos de los grupos mencionados se permite a los integrantes nuevos cobrar por la participación en presentaciones al transcurrir poco tiempo después de su incorporación. No obstante, en un tercer grupo, se concede el derecho de cobrar por presentación recién transcurridos los tres meses de haber ingresado al mismo, mientras que en el cuarto grupo es mayor la suma que se otorga a los bailarines antiguos que aquella que se entrega a los nuevos. Los directores o líderes poseen educación técnica o terciaria adquirida en Perú o en Argentina: secretariado y

profesorado de danzas folklóricas, tecnicatura en electricidad, maestra de jardín de infantes, tecnicatura en radiología, etcétera. Los integrantes son peruanos o hijos de peruanos. Algunos de los jóvenes son estudiantes de la escuela secundaria y otros de la universidad, aunque un alto porcentaje de ellos se desempeña como operarios en fábricas o vendedores en negocios. En su mayoría, provienen de ciudades de la costa peruana, como Lima, Trujillo, Chiclayo, Chimbote y, en menor medida, de la ciudad de Cuzco.

Conviene detenerse en el punto anterior, ya que los lugares de procedencia de los integrantes y su inserción laboral podrían indicar que los migrantes en Buenos Aires tienen como antecedente en sus experiencias de vida las migraciones internas en Perú, iniciadas en la década de 1940, que llevaron a que grandes cantidades de la población se trasladen principalmente a ciudades de la costa peruana. En este proceso, los migrantes internos elaboraron una «peruanidad nueva», diferente a la oficial, combinando identidades étnicas, clasistas y regionales con el uso de redes de parentesco, la reciprocidad como relación social y prácticas culturales como expresiones regionales de origen tradicional asociadas con el folclor, con otras imágenes y discursos provenientes de las élites nacionales y del resto del mundo (Alfaro Rotondo 2006).

De este modo, resulta de utilidad abordar desde la antropología estos procesos de enseñanza no formal de la danza peruana entre los migrantes en Buenos Aires, ya que dan cuenta de modalidades de interacción que guardan cierta similitud con formas de relación social derivadas de aquella migración previa. La existencia de microdecisiones descentralizadas, la reciprocidad generalizada como modalidad de distribución de la danza, y el contrato diádico como forma de relación social pueden estar dando cuenta de intentos de construir una «peruanidad nueva» en un campo social transnacional. A continuación, realizaremos un desglose de algunas de las características atribuidas a la educación no formal anteriormente mencionadas, mostrando qué visos particulares adquieren ante el contexto de la migración.

## 1. DECISIONES DESCENTRALIZADAS E INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN A LA VIDA COTIDIANA

Una de las especificidades de la educación no formal está vinculada con la *descentralización* de las decisiones, por lo que no hay autoridad central que fije los objetivos y contenidos, que seleccione la metodología o que decida quiénes son los que aprenden. La acción educativa se encuentra, entonces, bajo la influencia

de una multitud de microdecisiones de cada empresa, de cada actor. Esto hace que la educación deje de ser una especie de «maná» que se distribuye, para convertirse en una propuesta que debe lograr acuerdo. Todos los grupos interesados aparecen con poder sobre la acción (Pain 1988: 17).

En lo que atañe a los grupos de danzas peruanas en Buenos Aires, para poder dar cuenta de la organización social que constituyen las relaciones entre grupos y de la forma en que se expresa la *descentralización*, es pertinente situar a la misma en el contexto de un campo social transnacional (Basch *et al.* 1994) en el que los inmigrantes son culturalmente creativos, pero al mismo tiempo son actores en una arena donde ellos no tienen el control.<sup>1</sup> En estos grupos, el alto nivel de participación y el igualitarismo mantienen la disciplina interna por obra de su oposición a otros grupos similares, (asegurándose así el orden interno). Las oposiciones entre los grupos se perciben en el hecho de que no forma parte de las normas que un bailarín integre más de un grupo. No podríamos plantear que la activación de la cohesión ante la amenaza exterior es el principio preeminente que rige el funcionamiento de estos grupos, pero sí se observa que es un principio que no debe soslayarse. El temor reside en que el bailarín «traslade» las coreografías aprendidas en un grupo a los bailarines de otro. Este temor se profundiza entre los grupos que tienen el mismo repertorio. En palabras de un coreógrafo: «[...] si te dedicas a un grupo que hace lo mismo que hace lo tuyo, hay problemas [...]». Y la «amenaza exterior» recae ante los grupos que interpretan danzas folklóricas peruanas, no así en los que interpretan danzas de otras naciones ni del país de recepción. Esto puede guardar relación con la existencia de la reciprocidad generalizada antes señalada, como modalidad de producción y distribución de la danza, lo que da cuenta de la necesidad de los directores de reivindicar aquellos actos de generosidad a través de los cuales entregan capital cultural y social a los integrantes de los grupos para que tengan la posibilidad de aprender, practicar e interpretar las danzas.

A su vez, estas microdecisiones sobre la forma y el contenido de lo que se debe transmitir guardan relación con el impacto de la práctica de las danzas en la vida cotidiana del migrante. Retomando nuevamente lo propuesto por el educador Abraham Pain, planteamos que la educación no formal se integra a la vida cotidiana porque tiene que responder a las necesidades propias de la acción,

---

<sup>1</sup> En este punto se podría aplicar el término *segmentación* en el sentido en que es usado por Edward Evans Pritchard y que es retomado luego por Ernest Gellner (1995). Este autor afirma que el concepto de *segmentación* «[...] se convirtió en una teoría muy difundida sobre la manera en que se puede mantener en ausencia un Estado [...]».

por lo que es un instrumento para la acción. El adulto en situación de trabajo ya *no aprende solo para saber; aprende para hacer; para modificar su realidad*. La acción educativa, al integrarse a la vida cotidiana y enfrentar la vida real, se vuelve más rica y necesita del compromiso activo de todos los protagonistas (Pain 1988: 17). A estas apreciaciones, cabría agregar que, para el caso que nos concierne, los asistentes a estos ámbitos de educación artística son en su mayoría jóvenes que experimentan la transición a la vida adulta.

La exhibición de danzas peruanas en Buenos Aires se engarza en la dinámica de la fiesta en el Perú, cuyo desarrollo responde y es generativo de la migración interna de los últimos 50 años —que, como ya se mencionó, constituye un antecedente relevante en la migración de peruanos a la Argentina—, a través de la cual los actores sociales están involucrados en el hacer y rehacer geografías de identidad (Cánepa 2006: 223). Pero al mismo tiempo, las representaciones de danzas son modalidades que tienen los migrantes de intervenir en la cultura pública, «mostrando el hacer» (Ortemberg 2006: 52), con respecto a la identidad nacional y a la peruanidad, como una demostración más de las exigencias dadas a las tecnologías de performatividad en el capitalismo tardío, por las que se despliegan ideas de eficacia y rendimiento (Yúdice 2002). Y estas «muestras del hacer» se despliegan en Buenos Aires, una ciudad que busca promoverse como festiva, contraponiéndose a aquellos imaginarios que la proyectaron como no festiva (Lacarrieu 2006). Por otro lado, los grupos de danzas peruanas participan en múltiples eventos de «colectividades» (ferias, fiestas, desfiles) en los que se destacan los aportes de las comunidades inmigrantes a la sociedad, apelando a la metáfora del mosaico, que procura reemplazar a la del crisol (Fischman 2005). Esta constante colaboración estaría indicando la necesidad de ser parte de las «colectividades» tradicionalmente identificadas en la Argentina con los inmigrantes europeos. La participación en estos ámbitos estaría poniendo en un mismo lugar a los migrantes peruanos, quienes al igual que ellos, también tendrían danzas folklóricas por mostrar.

Asimismo, la labor de los grupos de danza de alguna manera se inclina hacia la defensa de los derechos culturales, entendidos como la libertad de participar en la actividad cultural, enseñar a los hijos la lengua y la cultura propia, identificarse con las comunidades elegidas y descubrir toda la gama de culturas que componen la herencia mundial (Yúdice 2002: 36). Nos preguntamos si la labor de los grupos de danza puede equipararse a aquellas esferas privadas cercanas a la familia, los grupos de parentesco y la vecindad, en donde las minorías suelen ser libres para expresar sus identidades. Según Appadurai (2001), «la esfera pública que emerge



en las modernas naciones-Estado es rara vez un espacio multicultural [...] Siempre que se implica la esfera pública, en lo que significa comportamiento en público, la cultura nacional es dominante y se desincentivan las prácticas minoritarias». En este sentido, la danza y los grupos de danza permitirían a los hijos de peruanos «poder ser peruanos» en otros contextos fuera de los grupos, como por ejemplo, la escuela, proveyendo «orgullo» y «distinción» y la posibilidad de moverse con más de una identidad. El potencial funcional de las danzas, que son transformadas para atender a nuevas necesidades o para construir nuevas imágenes, se visualiza claramente cuando los migrantes relatan que las presentaciones o espectáculos son importantes porque de esa forma pueden mostrar a los argentinos su cultura. Al parecer, en las interacciones cotidianas no habría esta posibilidad de mostrar la propia cultura. Estos espectáculos permitirían mostrar la calidad del trabajo del peruano. Los migrantes consideran que mostrar una danza bien interpretada, con un vestuario cuidado y colorido, es mostrar una imagen bella, distinta a la imagen criminalizada que existe del peruano en la sociedad receptora. También es una manera de ofrecer cariño al público y de pedir ser retribuidos. De aquí que es necesario precisar que los grupos de baile, como organizaciones culturales, no se abocan a la resolución de problemas socioeconómicos, si bien algunos de sus líderes tienen un papel protagónico en cooperativas de vivienda y en organizaciones en contra de la discriminación. Más bien las acciones de los grupos estarían destinadas a los peruanos, especialmente a los hijos de los peruanos, para que no escondan su identidad, y, a la sociedad argentina, para que esta conozca cuál es el aporte que hace el peruano en el nuevo país. Así lo manifiesta una coreógrafa:

Se va logrando y está bueno porque yo lo veo en los más chicos, y que ahora ellos van a la escuela y dicen ‘sí yo soy peruano’ o ‘yo soy mitad peruano y mitad argentino’, y ellos mismos invitan a sus compañeros ‘mira vamos a bailar a tal lugar’, lo que antes les daba vergüenza. Es eso. Y con los argentinos [...] que puedan querer, que puedan valorizar, que puedan sentir esto como parte de ellos también.

Respecto de esto, debe señalarse que la Embajada y el Consulado peruanos son considerados como instancias que desalientan la labor de los grupos. Las principales críticas que suelen hacer los directores están relacionadas con la ausencia de los representantes en los ensayos y en los eventos que los propios directores organizan —por ejemplo, el aniversario de Chabuca Granda, los aniversarios de cada grupo, o los espectáculos que organizan los grupos para festejar el «Día de la Canción Criolla»—, así como la poca capacidad de gestión de ambientes para que

presenten su arte, para lo que a veces solo es suficiente con habilitar un espacio con sonido y luces. Estas demandas llevan a pensar en «el derecho a la cultura en la vida cotidiana» (Appadurai 2001), derecho cultural fundamentalmente político que impone al Estado una fuerte obligación de proporcionar espacios para la expresión cultural. Al parecer, la convocatoria anual que hace el Consulado para que los grupos participen en el evento patrio no es una vía suficiente para canalizar la actividad de los mismos. Y esta demanda se da en el contexto de la migración, en el que se privilegia a los ciudadanos de primera y se excluye a los inmigrantes del espacio público (Žižek 1998).

### 3. ORIENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS HACIA EL CORTO PLAZO Y VOLUNTARIEDAD DE LA PARTICIPACIÓN

Gilda Lamarque de Romero Brest (1988), ha señalado que la educación no formal tiene objetivos de formación focalizados, se orientan casi siempre hacia la actualización, ampliación, completamiento, especialización, reciclaje o no conversión de la formación básica. Está organizada por cursos, cursillos o prácticas de actividades diversas, regulada mediante normas de carácter general, no necesariamente referidas a educación, y controlada por mecanismos y normas internas de las instituciones que dispensan el servicio. Por su parte, Pain precisa que «[...] la participación voluntaria es el principio de base para el reclutamiento de los participantes. Sin negar las imposiciones propias a la cultura de cada empresa y la influencia de los jefes sobre sus subordinados para llevarlos a formarse, hay consenso en que la participación voluntaria es el fundamento del éxito de la formación [...]»

Proponemos que atender al ofrecimiento focalizado de enseñanza de danzas que se da en estos ámbitos no permite entender la continuidad de los grupos a lo largo de los años. En cambio, son las interacciones entre los directores/coreógrafos/líderes con los bailarines las que posibilitan la membresía a los grupos, lo que permite ver en qué medida aquellos que allí asisten están satisfaciendo necesidades en un corto plazo, y qué mediaciones se dan en la *voluntariedad* de la participación. Nos extenderemos sobre este punto más adelante.

Para aquellos directores y coreógrafos que arribaron a Buenos Aires en la década de 1990, el contacto y el ingreso a los grupos de danza se dio en el lapso del primer año o al año y medio de estadía. De esta forma, los grupos de danza constituyen uno de los primeros espacios de socialización de los migrantes en Buenos Aires. Los actuales directores y coreógrafos ingresaron a grupos que

ya existían, en calidad de bailarines, y luego de un tiempo optaron por formar, dirigir y enseñar en un grupo propio. Este proceso de desligarse del grupo inicial y conformar un nuevo grupo supone la disolución de derechos y obligaciones recíprocas con los coreógrafos/directores de los grupos de los cuales se separan, así como la creación de nuevos derechos y obligaciones recíprocas con los integrantes de los nuevos grupos. Esto conlleva liderazgos organizativos. Precisamente, podemos conceptualizar a los directores/coreógrafos de los grupos de baile como líderes, en el sentido en el que es usado por Teófilo Altamirano. El autor define como líderes a «[...] aquellos peruanos que no solamente mantienen un interés en los distintos problemas y posibilidades del Perú, sino que fundamentalmente dedican una parte de sus ingresos a la promoción sociocultural y económica del Perú [...]» (2000: 103).

Otro concepto que resulta útil para comprender la continuidad y permanencia de los grupos a lo largo de los años —recordemos que el tiempo mínimo que un grupo lleva realizando sus actividades es de seis años,— y para evaluar las modalidades de participación voluntaria, es el de *contrato diádico* desarrollado por Foster (1967). Estos contratos diádicos implican intercambios informales o implícitos, no tienen base legal y se hacen mayormente en contextos rituales, tales como los ensayos y las presentaciones. Planteamos entonces que lo que mantiene unidos a estos líderes —directores y/o coreógrafos— a sus seguidores —bailarines—, son los constantes intercambios de bienes y servicios entre unos y otros.

Uno de los *contratos* existentes entre los directores/coreógrafos y los bailarines tiene que ver con la asistencia a los ensayos. En algunos casos, la asistencia a los ensayos y no el conocimiento y la habilidad para bailar, parece ser la condición necesaria para ser retribuido con la participación en una presentación. Sin embargo, se observa también que en ciertos grupos el hecho de ingresar con un capital cultural acumulado en relación con la danza, conduce a que la persona adquiera un rol protagónico. Así lo manifiesta una coreógrafa:

[...] una norma del grupo es que la gente nueva no baile toda las danzas al comienzo, es de a poquito, les vas dando manija, rienda suelta se puede decir, y... entonces, pero hay una cláusula también, que si hay gente que ya sabe o un profesor que viene del Perú o algo así, ya lo dejamos... le damos prioridad, la posibilidad de que pueda enseñar también

Asimismo, si bien puede afirmarse que para aquellos bailarines que no ingresan con un capital cultural acumulado en relación con la danza es requisito asistir

a los ensayos para poder participar en una presentación, la condición para ser miembro de los grupos no es participar de las presentaciones, sino básicamente asistir a los ensayos. Es importante aclarar este punto, pues de aquí se desprende que una de las metas recurrentes que tienen estos líderes es que los grupos se transformen en asociaciones culturales en los que se convoque a distintos coreógrafos para dar clases de danza con un sueldo pago.

La continuidad en la asistencia a los ensayos y a las presentaciones durante un período prolongado de tiempo permite calificar a los bailarines como *antiguos* o como *nuevos*. Así, se ve que los directores/coreógrafos delegan tareas de enseñanza a aquellos bailarines con mayor antigüedad y con presencia constante y continua en ensayos y presentaciones. Mientras estos —los *antiguos*— se ocupan de enseñar los movimientos básicos de alguna danza, de *marcar el paso* en un costado del ensayo a quienes recién ingresan a los grupos, aquellos —los directores/coreógrafos— se encargan de pulir movimientos y coreografías. En algunos grupos se observa que los *antiguos* corren con ciertas ventajas por haber permanecido tanto tiempo en el grupo. Como comenta una coreógrafa:

Hay derechos que se van ganando los antiguos, y no así los nuevos, no? [...] por ejemplo vamos a volver al dinero. Los antiguos ganan algo. Los nuevos no es lo mismo. Si un nuevo que recién viene que por ahí ya va a bailar, este, no se, mira... digamos... simbólico no?... no se diez, veinte, dependiendo de lo que nos den y dependiendo de... se maneja de esa forma, porque, el otro tiene un derecho ganado ya, no? Por el tiempo, por lo que baila

No se considera adecuado que a un bailarín *nuevo* se le enseñe todas las danzas que conforman el repertorio del grupo. A los ingresantes se les comienza a enseñar la danza reconocida como la más sencilla en cuanto a cantidad de pasos y secuencias coreográficas. El progreso de ellos dependerá de cómo se van «ganando su lugar», lo que implica la asistencia a los ensayos en forma continua y el interés, las ganas y el esfuerzo que demuestran por aprender otras danzas. Estas diferentes instancias de aprendizaje de las danzas muestran que la voluntariedad de la participación está mediada por estatus relacionados con la antigüedad y permanencia en el grupo, y por el capital cultural con el que ingresa el bailarín. Al respecto, una de las coreógrafas entrevistadas señaló que los nuevos comienzan interpretando danzas de un determinado estilo y que luego se van interesando por los otros estilos.

Por ejemplo por ahí una chica que ya sabe «Huaylash» —danza andina— y tiene ganas de aprender otra danza, de otra provincia y «...bueno, yo quiero

seguir aprendiendo...», hay chicas que bailan «andino» y nunca bailaron un «afro» y se nota en su afán de... porque ya su cuerpo como que está... está como acostumbrado al baile fuerte y bueno entonces es cómo que no... les cuesta los ritmos «afro peruanos» entonces se esfuerzan, se esfuerzan se esfuerzan, practican, practican, hasta que lo logran.

Lo anterior está mostrando que en estos ámbitos de educación no formal artística peruana, el instrumental pedagógico diverso tiende a configurar un nuevo estilo pedagógico que, parafraseando a Lamarque de Romero Brest (1988: 14), se traduce en programa de materias y actividades, método de enseñanza-aprendizaje sistemático, estándares y verificación de logros, e identificación de clientela y registro de presencia.

#### 4. LOS FORMADORES NO SON PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

En la educación no formal, no hay normas que precisen cómo acceder a la función de formador, que se define en la acción por la intersección de una oferta y del acto de compra de los interesados. Los participantes son quienes, por su presencia en un curso, confieren el rol de formador a aquel que se encuentra frente a ellos.

Cabe destacar que la mayoría de las personas entrevistadas manifiestan haber llegado a Argentina con la experiencia previa de haber bailado en diversidad de contextos, lo que lleva a visualizar a estos líderes, no solo como grandes distribuidores de capital social y cultural, sino que su accionar puede equipararse al del *trabajo cultural*. Según Domínguez, los trabajadores culturales son «[...] aquellas personas que articulan una profesión a partir de saberes aprendidos informalmente en sus lugares de origen y pertenecientes a lo que ellos entienden su cultura [...]» (2002:1).

Estos saberes aprendidos en contextos informales habrían conformado su *habitus*, lo cual lleva a que en determinadas ocasiones naturalicen su aprendizaje, es decir, que lo consideren como una *cualidad intrínseca*. Según Bonfil Batalla (1993), ningún acto humano puede imaginarse ni realizarse más que a partir de un acervo cultural previo, lo cual lleva a pensar que el patrimonio cultural constituye aquel acervo que una sociedad determinada considera suyo y del que echa mano para formular sus proyectos, para imaginar, gozar y expresarse. Para Pierre Bourdieu (1996), el *habitus* permite dar cuenta de aquellos «esquemas de conocimiento y acción», disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar que han sido interiorizadas por el individuo y que le permiten definir su acción según las nuevas situaciones que se presentan. El *habitus* es también

interiorización de la exterioridad, lo social y lo histórico incorporado, encarnado en el cuerpo. En cierto sentido, otorgaría el «derecho a bailar» al migrante en el nuevo país. Es desde esta perspectiva que nos referimos a la naturalización de su aprendizaje. Un director comentaba: «[...] yo ya venía bailando desde Perú [...] ». De este modo, los migrantes revalorizan en el nuevo país aspectos de ese capital cultural incorporado. Esta revalorización de la danza como práctica cultural no debe remitirse simplemente a la *continuidad de una tradición*. Como bien señala Grimson (1999), no se trata simplemente de que los migrantes lleven consigo un *equipaje cultural* a las zonas de destino, sino que además presuponen entre ellos saberes compartidos y esperables de los demás y de esta forma construyen una práctica cultural. Y aquí debe resaltarse la presencia de argentinos, quienes participan de esta complicidad. Este argumento permite entender mejor aquellas excepciones que muestran algunos de los directores entrevistados, que señalan que en el Perú no bailaban ni le prestaban atención a las danzas y que si se hubiesen quedado viviendo en Perú no habrían sido directores de un grupo.

## CONCLUSIONES

Hemos revisado algunos rasgos que adquieren los servicios no escolarizados de educación artística en el contexto de la migración de peruanos a Buenos Aires. Cabe precisar que estos ámbitos cumplen las funciones de *educación para el arte* (Kon 1988: 27) pues los talleres que allí se ofrecen están dirigidos por artistas o maestros, algunos de los cuales son considerados prestigiosos en los rubros de danzas peruanas, danzas andinas, danzas afro, y marineras y vales en la ciudad de Buenos Aires. A su vez, acceden a estas ofertas aquellos argentinos que rechazan las propuestas de educación dancística que se brinda en las escuelas formales, pero también aquellos peruanos que no pueden alcanzar —por diversos motivos— a estos últimos ámbitos. También se ofrecen servicios de *educación a través del arte*, puesto que se incluyen actividades para alcanzar otros fines, específicamente terapéuticos y asistenciales, que apuntan a la defensa de los derechos culturales en la esfera pública. No obstante, consideramos que una futura política cultural y educativa relativa a esta temática deberá propender a que estos grupos trasciendan el ámbito de las ferias y festivales en los que se propician ideas de sociedad concebidas a modos de mosaicos étnicos, e ir más allá de las manifestaciones culturales, promoviendo trabajos de concientización sobre historias de subestimación y una práctica de derechos humanos (Briones 2007: 10).

Hemos descrito las formas en que se aprende la danza, que pueden ser concebidas como medios de participación, entendida esta última como «la capacidad de la población de incidir en la toma de decisiones fundamentales que hacen a su vida cotidiana» (Sirvent 1988: 24). Estos ámbitos son instancias de aprendizaje de la participación, y creemos que un puente entre la educación artística no formal y la educación formal contribuirá a políticas de interculturalidad, en las que también se vean modificadas las ofertas educativas para los no peruanos.

Para finalizar, es preciso señalar que la existencia de decisiones descentralizadas no se basa solamente en la modalidad de las interacciones intergrupales, sino en los vínculos de los líderes de los grupos de baile con una institución del Estado peruano en Buenos Aires, como es el Consulado. Así, en la producción, financiamiento y auspicio creciente que hace esta institución del evento patrio, los líderes más que supeditarse a determinadas *zonas centrales* que el Estado peruano intenta configurar, tienden a desafiar a estas últimas, participando en los shows sin concederle al Estado peruano la facultad de administrar las danzas. En contraposición, los directores de los grupos consideran que en sus ámbitos las representaciones dancísticas sí constituyen representaciones de la identidad. Así, el Estado peruano solo estaría cumpliendo su función de difusor de folklore, a diferencia de los grupos de baile que impulsan procesos de educación intercultural, ya que permiten a los migrantes y locales abrirse desde sí mismos de manera crítica al mundo externo, impulsando condiciones más simétricas de interacción e intercambio con la sociedad receptora. De esta forma, la educación no formal de la danza peruana en Buenos Aires, entre los migrantes, permite crear una *peruanidad nueva*, que enfrenta la ausencia del Estado argentino y confrontando las activaciones oficiales del patrimonio intangible peruano que hace el Consulado peruano en Buenos Aires.

## BIBLIOGRAFÍA

ALFARO ROTONDO, Santiago

2006 «El lugar de las industrias culturales en las políticas públicas» En Guillermo Cortés y Víctor Vich (eds.). *Políticas culturales. Ensayos críticos*. Lima: IEP/INC.

ALTAMIRANO, Teófilo

2000 *Liderazgo y organizaciones de peruanos en el exterior*. Lima: PromPerú/PUCP.

APPADURAI, Arjun y Katerina STENOUE

- 2001 «El pluralismo sostenible y el futuro de la pertenencia». En *Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: Mundi-Prensa/UNESCO.

BASCH, Linda, Nina GLICK SCHILLER y Cristina SANTON BLANC

- 1994 *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation States*. Amsterdam: Gordon and Breach Science Publishers.

BONFIL BATALLA, Guillermo

- 1993 «Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados». En Enrique Florescano (comp.). *El patrimonio cultural de México*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 28-56.

BOURDIEU, Pierre

- 1996 *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

BRIONES, Claudia

- 2007 «La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancias y efectos». *Educación y Pedagogía*. Vol. XIX, Nº 48, mayo-agosto, pp. 37-51. Medellín.

CÁNEPA KOCH, Gísela

- 2001 «La fiesta en el Perú». En Luis Millones y José Villa Rodríguez (eds.). *Perú. El legado de la historia*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 223-234.

- 2006 «La ciudadanía en escena: fiesta andina, patrimonio y agencia cultural». En Gísela Cánepa Koch y María Eugenia Ulfe (eds.). *Mirando la esfera pública desde la cultura en el Perú*. Lima: CONCYTEC, pp. 221-242.

DOMÍNGUEZ, Eugenia y Alejandro FRIGERIO

- 2002 «Entre a brasilidade e a afro-brasilidade: trabalhadores culturais em Buenos Aires». En Alejandro Frigerio y Gustavo Lins Ribeiro (eds.). *Argentinos e brasileiros: encontros, imagens, estereótipos*. Petrópolis: Vozes.

FISCHMAN, Fernando

- 2005 «La producción cultural judía argentina como patrimonio». En Alicia Martín (comp.). *Folclore en las grandes ciudades. Arte popular, identidad y cultura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.



FOSTER, George

- 1967 «The Dyadic Contract: a model for the social structure of a Mexican peasant village». En J.M. Potter *et al.* *Peasant Society: A Reader*. Boston: Little Brown, pp. 213-230.

GELLNER, Ernest

- 1997 [1995] «O maghreb como espelho para o homem». En E. Gellner. *Antropología e Política*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 205-215.

GRIMSON, Alejandro

- 1999 *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

KON, Víctor

- 1988 «Aprender creando». En *Las otras formas de aprender. Educación no formal y alternativas no escolares de la educación*. Serie: Comunicación y Sociedad. Cuaderno N° 1. Buenos Aires: Fundación Roberto Noble.

LACARRIEU, Mónica

- 2006 «Atlas de fiestas, celebraciones, conmemoraciones y rituales de la Ciudad de Buenos Aires: una iniciativa pública del ámbito local». (Capítulo: Patrimonio y Diversidad). En Carlos Moneta (comp.). *El jardín de los senderos que se encuentran: políticas públicas y diversidad cultural en el Mercosur*. Montevideo: UNESCO.

LAMARQUE DE ROMERO BREST, Gilda

- 1988 «Precisando los términos». En *Las otras formas de aprender. Educación no formal y alternativas no escolares de la educación*. Serie: Comunicación y Sociedad. Cuaderno N° 1. Buenos Aires: Fundación Roberto Noble.

ORTEMBERG, Pablo

- 2006 «El caleidoscopio de la efeméride patria y sus proyecciones en la esfera pública: “Bienvenido Sr. Wong”». En Gisela Cánepa Koch y María Eugenia Ulfe (eds.). *Mirando la esfera pública desde la cultura en el Perú*. Lima: CONCYTEC.

PAIN, Abraham

- 1988 «Los aportes de la formación continua de adultos». En *Las otras formas de aprender. Educación no formal y alternativas no escolares de la educación*. Serie: Comunicación y Sociedad. Cuaderno N° 1. Buenos Aires: Fundación Roberto Noble.

SIRVENT, María Teresa

1988 «Aprendizaje y participación». En *Las otras formas de aprender. Educación no formal y alternativas no escolares de la educación*. Serie: Comunicación y Sociedad. Cuaderno Nº 1. Buenos Aires: Fundación Roberto Noble.

TUBINO, Fidel

2005 «La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos». *Cuadernos Interculturales*. Año 3, Nº 5, pp. 83-96. Viña del Mar.

YÚDICE, George

2002 *El recurso de la cultura*. Barcelona: Gedisa

Žižek, Slavoj

1998 «Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional». En Fredric Jameson y Slavoj Žižek. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires-Barcelona-México D.F: Paidós.