



resDanza

resDanza #23
Agosto-diciembre 2025
Foto: Miguel Ángel Carrillo Fuentes



UACH
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA



M.D. Luis Alfonso Rivera Campos

Rector

C.P. Jesús Ignacio Rodríguez Bejarano

Secretario General

Dra. Ruth Del Carmen Grajeda González

Directora de Extensión y Difusión Cultural

M.A. Martha Lorena Mier Calderón

Directora Académica

Dr. Luis Carlos Hinojos Gallardo

Director de Investigación y Posgrado

Dra. Myriam Victoria Hernández Acosta

Directora de Planeación y Desarrollo Institucional

Lic. Alberto Eloy Espino Dickens

Director Administrativo

M.A. Jesús Xavier Venegas Aragonés

Director

M.A. Hugo Fernando de León Flores

Secretario Académico

M.A.P. Carolina María Aguirre Prado

Secretaria Administrativa

M.A. Evelyn Rocío Girón Velázquez

Secretaria de Investigación y Posgrado

M.A. Marcia Pamela Martínez Navarro

Secretaria de Extensión y Difusión

M.A. Miguel Hernández Andrade

Secretario de Planeación

Tercera llamada

Estimados lectores,

Es un placer darles la bienvenida al número 23 de resDanza, la revista de investigación y divulgación coreográfica de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua. En esta edición, nos sumergimos en un viaje que conecta la rigurosidad técnica, el pulso de nuestras tradiciones y la visión de los grandes maestros que han moldeado el movimiento.

La danza no es solo un despliegue estético; es un fenómeno vivo que evoluciona junto con el contexto social y la psique humana. Los textos que integran este número reflejan precisamente esa dualidad entre la herencia histórica y la experiencia personal del intérprete. Es una invitación a reconocer la danza como un objeto de estudio profundo y multifacético.

Agradecemos a los autores por su labor académica y a ustedes, nuestros lectores, por mantener vivo este espacio de diálogo.

Que el movimiento nunca se detenga!

resDanza

Comité Directivo
Universidad Autónoma de Chihuahua.
Gabriela Ruiz González
Blanca Laura Lee
Yeny Avila García

Comité Académico
Universidad Autónoma de Chihuahua.
Ruth Mora Ordoñez
Rubén Abraham Quintero Gómez

Comité Editorial Nacional
Ana Lucía Piñan Elizondo, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Rocío del Carmen Luna Urdaibay, Universidad Michoacana de SNH, Michoacán.
Rosalinda Rivas Castilla, Universidad Autónoma de Chihuahua.
Verónica Hernández López, Instituto Politécnico Nacional, CDMX.
Alejandra Olvera Rabadán, Universidad Michoacana de SNH, Michoacán.
Liliana Aide Galicia Alarcón, Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
Ana Cristina Medellín Gómez, Universidad Autónoma de Querétaro.

Comité Editorial Internacional
Lucrecia Aquino, Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, Argentina.
Dolores Madrid Vivar, Universidad de Málaga, España.
Jorge Zuzulich, Universidad Nacional de las Artes, Argentina.
Martin Aiello, Universidad de Palermo, Argentina.
Marcelo Isse Moyano, Universidad Nacional de las Artes, Argentina.
Carmen del Rocío León Ortiz, Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.
María Pía Carrizo Guglielmino, Universidad de Palermo, Argentina.
Stella Maris Diez, Universidad de Palermo, Argentina.
Ana González Vañek, Artes Escénicas y Comunicación, Argentina.
Marilyn Castillo Laffita, Universidad de la Habana, Cuba.
Viviana E. Vásquez, Universidad de las Artes, Buenos Aires, Argentina.

Comité de traducción
Marai Garay Coyac, Somerset Community College.
Georgina Montoya Campos, Universidad Autónoma de Chihuahua.

Comité de sistema
Octavio Ernesto Burrola Muñoz, Universidad Autónoma de Chihuahua.

Diseño editorial y maquetación
Jesús Linares González, Universidad Autónoma de Chihuahua.

ResDanza, año 11, número 23, es una publicación semestral agosto diciembre 2025, editada por la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua dirección: Escorza 900, Colonia Centro, C.p: 31000, Chihuahua, Chih., tel. (+52) (614) 439 1850 ext. 4400, URL: <https://uach.mx/fa/revistas/resdanza/>. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-051112242700-203; ISSN 2594- 2794 por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Lic. Ernesto Burrola Muñoz, Campus 1, Av. Universidad s/n, C.P. 31170, Chihuahua, Chih., tel. (+52) (614) 439 1850 ext. 4426, fecha de término de edición: marzo del 2026. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del editor. (Peso total del archivo 23.4 MB)



ÍNDICE

**Emociones derivadas de la exigencia
técnica en estudiantes de danza clásica
Caso Licenciatura en danza, Facultad de
Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua**
Alejandra Jáquez Rodríguez, Martha Verónica
Domínguez Sigala

7

**Origen, evolución y adaptación de la polka
europea en Chihuahua.**
Rubén Abraham Quintero Gómez

17

**Ramiro Guerra:
breve semblanza y obras fundamentales**
Mariana Castro Soltero

25

**Danza moderna norteamericana: el inicio de
un nuevo lenguaje**
Gabriela Ruiz González
Palmira Azucena García Álvarez

33

GALERÍA EN MOVIMIENTO

39

Emociones derivadas de la exigencia técnica en estudiantes de danza clásica:

caso Licenciatura en danza, Facultad de Artes, Universidad Autónoma de Chihuahua

Alejandra Jáquez Rodríguez, Martha Verónica Domínguez Sigala

Resumen

El presente estudio analiza las emociones derivadas de la exigencia técnica en estudiantes de la Licenciatura en Danza de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y su influencia en la formación académica y el bienestar emocional. La investigación se desarrolló mediante un enfoque de herramientas cualitativas —entrevistas semiestructuradas— para obtener una visión integral de la experiencia estudiantil. Los resultados muestran que la exigencia técnica genera emociones negativas como ansiedad, estrés, frustración y miedo al error, pero también emociones positivas como satisfacción, orgullo y motivación, que potencian el aprendizaje y el desarrollo artístico. Se evidencia que estas emociones influyen directamente en el rendimiento académico, la relación con los docentes, la percepción del cuerpo y la autoestima de los estudiantes. Además, se resalta la importancia de la pedagogía sensible y de la ética del cuidado, así como la necesidad de repensar los estándares estéticos y culturales del ballet para promover una formación inclusiva, humana y emocionalmente equilibrada. Este estudio contribuye al campo humanístico al integrar la dimensión emocional en la enseñanza de la danza clásica, ofreciendo perspectivas pedagógicas, éticas y culturales para fortalecer la formación integral del bailarín.

Palabras Clave: Danza clásica, exigencia técnica, emociones, bienestar emocional, formación artística.

Objetivo General

Analizar las emociones derivadas de la exigencia técnica en los estudiantes de la Licenciatura en Danza de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) para comprender su impacto en su formación académica y bienestar emocional.

La danza clásica, también conocida como ballet, se caracteriza por su alto nivel de exigencia técnica, disciplina y constante búsqueda de perfección corporal y expresiva. Esta disciplina artística, además de requerir un exigente entrenamiento físico, implica también un importante proceso emocional y psicológico para quienes la practican. En el contexto educativo, los estudiantes de la licenciatura en danza de la UACH llevan materias de danza clásica, por lo que enfrentan presiones relacionadas con el rendimiento académico y artístico, el cumplimiento de estándares estéticos, la evaluación constante y la competencia vivida en la carrera.

Estas demandas pueden generar una variedad de emociones, tales como ansiedad, frustración, miedo al fracaso, estrés y autocrítica elevada. Sin embargo, también pueden promover emociones positivas como motivación, satisfacción personal, disciplina y resiliencia. Por lo que la forma en que los estudiantes experimentan y gestionan estas emociones puede influir significativamente en su desarrollo artístico, bienestar emocional y permanencia en la formación dancística.

Por lo anterior, resulta relevante investigar las emociones presentes en los estudiantes de la

licenciatura en danza de la UACH que toman clases de danza clásica derivadas de la exigencia de esta disciplina, con el fin de comprender de qué manera impactan en su desempeño, salud emocional y formación integral.

El presente proyecto propone estudiar este fenómeno desde un enfoque mixto, combinando herramientas cuantitativas y cualitativas para obtener una visión integral de la experiencia emocional de los estudiantes de la Licenciatura en Danza en la UACH.

Justificación de la investigación

La danza clásica es una disciplina que implica un alto grado de exigencia física y técnica, pero también emocional, debido a la constante evaluación del cuerpo, la precisión del movimiento y la búsqueda del perfeccionamiento artístico. Las emociones juegan un papel central en el aprendizaje, ya que influyen en los procesos de atención, motivación y desempeño (Goleman, 1996). Sin embargo, en la formación profesional de danza, el aspecto emocional suele ser poco atendido, privilegiando lo técnico por encima del bienestar psicológico del estudiante (Muñoz, 2010).

Estudios recientes en educación artística han demostrado que la presión constante, el miedo al error y la autoexigencia pueden provocar altos niveles de estrés académico y ansiedad en estudiantes de danza (Álvarez-Cossio, 2019). Estas condiciones afectan no sólo la salud emocional, sino también el rendimiento y la permanencia escolar. En el caso de la Licenciatura en Danza de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), no existen investigaciones documentadas que analicen de manera formal las emociones que surgen a partir de la exigencia técnica de la danza clásica dentro del proceso de formación académica.

Desde una perspectiva educativa, este estudio

es pertinente porque permite comprender cómo las emociones influyen en el proceso formativo dancístico y cómo impactan en la motivación, el autoconcepto y el desempeño académico. Al mismo tiempo, desde el enfoque psicológico, el estudio permitirá identificar las emociones negativas más frecuentes –como ansiedad, frustración, inseguridad o estrés– y también aquellas positivas como pasión, resiliencia y satisfacción personal (Damásio, 2005). Esta información podrá servir de base para reflexionar sobre la importancia del acompañamiento emocional en los procesos educativos artísticos universitarios.

Objetivos Específicos

Identificar las emociones más frecuentes experimentadas por los estudiantes durante su formación en danza clásica.

Describir los factores de exigencia técnica que generan mayor impacto emocional en los estudiantes.

Analizar la relación entre las emociones y el rendimiento académico y artístico en la danza clásica.

Comparar la presencia de emociones positivas y negativas según el nivel académico o grado dentro de la licenciatura

Pregunta:

Cuáles son las emociones derivadas de la exigencia técnica en los estudiantes de la Licenciatura en Danza de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y cómo influyen en su formación académica y bienestar emocional?

Contextualización Teórica

La danza clásica, por su naturaleza técnica y estética, exige del intérprete un alto nivel de precisión corporal, control postural y disciplina constante. Esta rigurosidad técnica, característica del ballet

académico, no solo impacta el desarrollo físico del estudiante, sino también su esfera emocional y psicológica. Diversas investigaciones en el ámbito de la psicología de la danza y la educación artística han señalado que la búsqueda de la perfección técnica puede generar tanto emociones positivas como satisfacción, orgullo y plenitud artística como negativas estrés, frustración, ansiedad o miedo al error (Mainwaring, 2010).

Las emociones negativas forman parte fundamental de la experiencia humana y cumplen funciones adaptativas esenciales, aunque en ciertos contextos pueden convertirse en factores que obstaculizan el bienestar personal, el rendimiento académico, laboral o social, y la toma de decisiones.

El estrés se define como una respuesta psicofisiológica que aparece cuando una persona percibe que las demandas del entorno superan sus recursos o capacidades. Desde la perspectiva de Lazarus y Folkman (1984), el estrés no reside en la situación en sí, sino en la evaluación cognitiva que hace el individuo. El estrés activa el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal, lo que provoca cambios hormonales (como el aumento del cortisol) que permiten reaccionar ante amenazas, pero que, cuando se sostienen de forma prolongada, pueden derivar en agotamiento, deterioro cognitivo, problemas emocionales y disminución en el rendimiento.

La frustración surge cuando existe un bloqueo que impide la consecución de un objetivo deseado. Teóricos del campo motivacional han señalado que la conducta humana es direccional, orientada a metas; por lo tanto, cuando los obstáculos persisten, aparece una emoción negativa que puede manifestarse como irritabilidad, desmotivación, impotencia o rabia. La frustración puede tener efectos adaptativos cuando motiva a buscar

alternativas o mejorar estrategias, pero también puede generar respuestas desorganizadas, evitación o abandono de objetivos, especialmente si se percibe como insuperable (Damásio, 2005).

La ansiedad es una emoción asociada a la anticipación de una amenaza o peligro futuro, real o percibido. A diferencia del miedo, que responde a un estímulo concreto e inmediato, la ansiedad implica preocupación, inquietud y un estado de hiperactivación fisiológica persistente (Damásio, 2005).

Modelos cognitivos como los de Beck señalan que la ansiedad se mantiene por distorsiones cognitivas, entre ellas la catastrofización, la sobreestimación del riesgo y la infraestimación de la capacidad propia para afrontar eventos demandantes. El miedo al error, también llamado fear of failure, es una emoción negativa vinculada al temor a equivocarse y enfrentar consecuencias negativas como críticas, rechazo, evaluación desfavorable o pérdida de estatus. Este constructo ha sido ampliamente estudiado en la psicología educativa y del deporte (Beck, Emery y Greenberg, 2014).

Seligman (2004) y otros autores señalan que el miedo al error puede estar asociado al perfeccionismo, a experiencias pasadas de castigo o ridiculización ante fallos, y a creencias rígidas sobre la competencia personal.

En el contexto educativo universitario, estas emociones derivadas de la exigencia técnica adquieren un papel central en la formación del estudiante, influyendo en su motivación, autoconcepto y bienestar general. La Licenciatura en Danza de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) representa un espacio donde la formación técnica se articula con procesos creativos y pedagógicos, generando un entorno de

alta demanda que puede incidir significativamente en la experiencia emocional de los alumnos.

Comprender las emociones asociadas a la exigencia técnica en estudiantes de danza clásica permite no solo ampliar el conocimiento sobre los procesos formativos en artes escénicas, sino también aportar herramientas para el acompañamiento emocional, la prevención del desgaste y la promoción de un aprendizaje integral que equilibre la excelencia técnica con el bienestar psicológico.

Delimitación Del Estudio

El presente estudio se centra en el análisis de las emociones derivadas de la exigencia técnica en estudiantes de danza clásica pertenecientes a la Licenciatura en Danza de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). espacialmente al contexto académico de dicha licenciatura, en las clases de técnica clásica impartidas dentro del programa.

La delimitación poblacional considera a los estudiantes de los semestres más avanzados de la Licenciatura como lo son 5to, 7mo, 9no. Ya que en estas etapas se cursa por voluntad propia la técnica clásica y, por ende, se manifiestan las emociones vinculadas al proceso formativo de manera diferente. comprender las dinámicas emocionales particulares que emergen en este contexto universitario.

Marco teórico o referencial

La danza clásica como disciplina de alta exigencia técnica

La danza clásica se caracteriza por su rigurosidad, precisión técnica y fuerte tradición pedagógica. Históricamente, los métodos como Vaganova, Cecchetti o Balanchine han enfatizado la disciplina, el control corporal, la repetición sistemática y la búsqueda continua de perfección. En consecuencia, los estudiantes de danza se

enfrentan a un entorno de formación que demanda altos niveles de resistencia física, coordinación motriz, concentración, autocontrol y constancia.

El entrenamiento en danza comparte elementos con disciplinas de alto rendimiento, donde intervienen no solo capacidades físicas sino también factores emocionales, cognitivos y motivacionales. Se han señalado que la danza es una práctica artística pero también un deporte, pues requiere entrenamiento intensivo, evaluación constante del cuerpo y retroalimentación técnica frecuente, lo que influye directamente en la experiencia emocional del estudiante (Walker y Nordin-Bates, 2010).

Emociones en el contexto educativo y artístico

Las emociones se entienden como respuestas psicofisiológicas que influyen en la percepción del entorno, la toma de decisiones y el comportamiento (Ekman, 1992). En el ámbito educativo, las emociones juegan un papel decisivo en el aprendizaje, ya que pueden facilitar o bloquear la adquisición de habilidades.

En la formación artística, la presencia de emociones es especialmente relevante, pues los estudiantes interactúan con su propio cuerpo como principal herramienta técnica. En la danza clásica, el cuerpo es evaluado constantemente, tanto por docentes como por el propio estudiante, lo que incrementa la sensibilidad emocional y la autopercepción.

Estrés académico y estrés en disciplinas técnicas-artísticas

El estrés es una respuesta natural ante demandas percibidas como superiores a los recursos disponibles (Lazarus y Folkman, 1984). En enseñanza artística, el estrés se asocia con: evaluaciones de clase, presentaciones públicas, comparaciones entre pares, exigencias de alineación, fuerza, equilibrio y coordinación, retroalimentación

constante del profesor.

El estrés técnico, específicamente, surge durante la ejecución de movimientos complejos, series coreográficas y correcciones posturales estrictas. En danza clásica, este tipo de estrés se intensifica por la naturaleza repetitiva y demandante de la práctica diaria.

Relación entre exigencia técnica y emociones negativas

El proceso de dominar la técnica clásica implica transitar continuamente entre logro y error. La exigencia técnica puede intensificar emociones negativas cuando: el estudiante percibe presión constante por el rendimiento, las correcciones se interpretan como críticas personales, existe comparación entre pares con habilidades distintas, el docente utiliza métodos tradicionales rígidos, el cuerpo presenta fatiga o lesiones.

No obstante, también puede favorecer emociones positivas como orgullo, satisfacción y autoconfianza cuando se desarrolla una adecuada gestión emocional y un clima pedagógico equilibrado.

Exigencia técnica en la danza clásica

La danza clásica es una disciplina que se caracteriza por su rigurosidad técnica, la precisión del movimiento y el dominio postural. La técnica no sólo implica ejecutar correctamente los pasos, sino mantener una disciplina corporal y mental constante. La técnica se estructura en progresiones: alineación, rotación, fuerza, equilibrio y coordinación, cuya adquisición demanda práctica repetitiva, corrección continua y elevados estándares de desempeño (Pérez, s.f).

En contextos académicos universitarios —como una licenciatura profesionalizante— esta exigencia se acentúa debido a: evaluaciones formales de desempeño, corrección permanente del docente,

comparación entre pares, presión por alcanzar un cuerpo ideal de ballet y la carga horaria intensa y desgaste físico. La exigencia técnica, por lo tanto, se convierte en un factor demandante que puede impactar emocional y psicológicamente al estudiante.

Emociones en el proceso formativo

Las emociones, desde una perspectiva psicológica son respuestas complejas que integran componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales. En ambientes de formación artística, estas emociones se vuelven especialmente relevantes porque el cuerpo es simultáneamente instrumento, medio de expresión y objeto de evaluación (Álvarez-Cossio, 2019).

Entre las emociones más frecuentes en procesos de entrenamiento técnico se encuentran: ansiedad asociada al miedo a fallar, ser evaluado negativamente o no cumplir con el estándar técnico. Frustración ante la percepción de estancamiento o incapacidad de ejecutar ciertos movimientos. Autoexigencia excesiva como emoción vinculada al perfeccionismo y al deseo de reconocimiento. Vergüenza corporal cuando se percibe que el propio cuerpo no se ajusta al ideal del ballet. Satisfacción y orgullo generadas por avances técnicos o logros escénicos. Miedo al error o a la lesión especialmente presente en trabajos de alto impacto físico.

Las emociones no son elementos aislados; influyen directamente en el aprendizaje motor, la autopercepción y el rendimiento técnico del estudiante.

Relación entre exigencia técnica y respuesta emocional

Desde el enfoque del estrés académico la exigencia técnica funciona como un estímulo estresor que puede convertirse en estrés como emoción positiva que motiva, impulsa a superarse y

apoya el desarrollo técnico o como distrés entendida como tensión negativa que puede generar bloqueos, ansiedad, lesiones y desmotivación (Lazarus y Folkman, 1984).

En la danza clásica, la relación maestra-estudiante adquiere un rol determinante, pues la corrección constante puede ser percibida como retroalimentación constructiva, que favorece la mejora, o crítica amenazante, que incrementa el malestar emocional. El cómo el estudiante interpreta la exigencia técnica está mediado por su historia corporal, experiencias previas, autoimagen, resiliencia y recursos emocionales.

Metodología

El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, dado que busca comprender la experiencia subjetiva de los estudiantes ante la exigencia técnica y las emociones asociadas. Este enfoque permite explorar significados, vivencias, percepciones y narrativas que no pueden ser abordadas únicamente mediante mediciones cuantitativas para obtener una visión integral de la experiencia emocional de los estudiantes de la Licenciatura en Danza en la

UACH. Se adopta un estudio de caso instrumental centrado en la Licenciatura en Danza de la UACH, lo cual permite analizar en profundidad las emociones que emergen en ese contexto específico.

Se emplea un muestreo intencional o por criterios, seleccionando estudiantes que cumplan con el estar inscritos en la Licenciatura en Danza de la UACH, además de participar activamente en clases de técnica de danza clásica y tener al menos un año de experiencia en el programa. Las entrevistas semiestructuradas nos permiten profundizar en las emociones percibidas durante la práctica técnica, y experiencias con la corrección docente, además de vivencias corporales, y su

percepción de la exigencia técnicas. Se hará la selección de participantes y se tomará de 30 a 50 minutos para la realización de entrevistas para después realizar la transcripción de entrevistas y organización de notas de campo y así poder presentar la codificación y análisis.

En las consideraciones éticas serán: el respeto a la confidencialidad y anonimato además de siempre tener un consentimiento informado, cuidando la sensibilidad ante experiencias emocionales delicadas y dar la garantía de que la participación no afectará evaluaciones académicas al igual que dar resguardo seguro de los datos.

Resultados o Hallazgos Interpretativos

El análisis realizado permitió comprender que la exigencia técnica en la danza clásica constituye un factor central en la experiencia formativa de los estudiantes, no sólo a nivel corporal, sino también emocional. Las encuestas, entrevistas y observaciones evidenciaron que esta exigencia se vive como un proceso complejo en el que convergen demanda física, presión estética, corrección constante y expectativas de desempeño.

Se identificó que las emociones negativas más frecuentes son la ansiedad, la frustración, el miedo al error, la inseguridad y, en algunos casos, el agotamiento emocional, especialmente cuando el estudiante percibe que los estándares técnicos superan sus recursos o capacidades momentáneas. Estas emociones se intensifican en momentos de corrección docente, al compararse con los compañeros o al enfrentar dificultades técnicas persistentes.

Sin embargo, también emergieron emociones positivas, como la satisfacción, el orgullo, la motivación y el sentimiento de logro, particularmente cuando los estudiantes reconocen avances en su técnica o reciben retroalimentación constructiva.

Esto confirma que la exigencia técnica no es exclusivamente estresante, sino que puede convertirse en un motor de crecimiento personal y artístico cuando existe un acompañamiento pedagógico adecuado.

Asimismo, se comprendió que la relación docente-estudiante cumple un papel determinante en la gestión emocional. Estilos de enseñanza más empáticos, explicativos y somáticos favorecen emociones de confianza, calma y seguridad; mientras que estilos rígidos, autoritarios o centrados en el perfeccionismo tienden a incrementar la tensión emocional.

Otro hallazgo significativo es la influencia del ideal corporal del ballet en la autoimagen de los estudiantes. Este ideal, social e institucionalmente arraigado, genera presiones que impactan en la autoestima y pueden provocar emociones de vergüenza o insuficiencia corporal, especialmente cuando los estudiantes sienten que no cumplen con las expectativas estéticas implícitas en la disciplina.

Finalmente, se logró comprender que el manejo emocional no es un aspecto abiertamente abordado en la formación técnica, por lo que muchos estudiantes desarrollan estrategias personales y espontáneas de afrontamiento, como la autoexigencia incremental, el sobre entrenamiento o el silencio emocional, que pueden ser riesgosas a largo plazo. Esto resalta la necesidad de integrar prácticas pedagógicas que contemplen el bienestar emocional como parte del entrenamiento técnico.

De acuerdo a la formación docente con enfoque emocional, los resultados sugieren la importancia de formar a docentes de danza en competencias socioemocionales, manejo de retroalimentación, comunicación empática y regulación emocional. Esto fortalece la práctica educativa al generar ambientes seguros, donde la exigencia técnica se

conjugue con el bienestar emocional.

La investigación destaca que la danza clásica no se limita a la perfección estética o técnica, sino que implica procesos emocionales profundos que moldean la identidad artística del bailarín. Esta comprensión enriquece las discusiones contemporáneas sobre el arte como un espacio donde convergen disciplina, sensibilidad, subjetividad y creatividad.

Cuestionar la narrativa histórica del ballet como un arte que exige dolor, sacrificio y obediencia abre la posibilidad de construir formas de creación más humanizadas. Este aporte invita a valorar la danza desde el cuidado, la presencia emocional y la escucha corporal, ampliando las nociones tradicionales del arte dancístico.

Conclusiones

Las emociones derivadas de la exigencia técnica en los estudiantes de la Licenciatura en Danza de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) son diversas y ejercen una influencia directa tanto en su formación académica como en su bienestar emocional. La práctica de la danza clásica exige precisión, disciplina, control corporal y un nivel elevado de perfeccionamiento técnico, lo que genera una serie de emociones negativas como ansiedad, estrés, frustración, miedo al error, inseguridad y, en ocasiones, agotamiento físico y emocional. Estas emociones suelen intensificarse cuando los estudiantes enfrentan dificultades técnicas, reciben correcciones estrictas o se comparan con sus compañeros, especialmente cuando sienten que no cumplen con los estándares físicos o estéticos tradicionalmente asociados al ballet. Estas experiencias pueden afectar su rendimiento, disminuir la concentración, limitar la ejecución técnica y reducir la motivación, repercutiendo en su proceso de aprendizaje y en la

manera en que se relacionan con la disciplina.

Sin embargo, la exigencia técnica también produce emociones positivas que fortalecen la experiencia formativa. Cuando los estudiantes logran avances, consolidan habilidades o reciben retroalimentación constructiva, emergen sentimientos de satisfacción, orgullo, motivación, confianza y sentido de logro. Estas emociones no sólo favorecen el desarrollo técnico, sino que incrementan el compromiso con la carrera y nutren la construcción de la identidad artística. En este sentido, la técnica se convierte en un espacio de crecimiento emocional que impulsa la resiliencia y la autorrealización.

La influencia de estas emociones en la formación académica es profunda. Las emociones negativas, cuando son constantes y no se gestionan adecuadamente, pueden afectar el rendimiento, generar bloqueos técnicos e incluso provocar desánimo o abandono. Por otro lado, las emociones positivas favorecen un aprendizaje fluido, una mayor receptividad a las correcciones y un desarrollo técnico más sólido. Asimismo, el bienestar emocional se ve condicionado por el clima pedagógico: estilos de enseñanza empáticos y acompañados promueven seguridad y confianza, mientras que enfoques rígidos o autoritarios pueden aumentar la tensión emocional y el malestar.

En conjunto, las emociones derivadas de la exigencia técnica son un componente fundamental de la experiencia formativa en danza clásica. Su impacto puede ser constructivo o adverso, dependiendo de la forma en que se vivan y gestionen en el aula. Comprender esta relación permite visibilizar la importancia de integrar prácticas pedagógicas sensibles, que reconozcan al estudiante como un ser integral y promuevan un equilibrio entre el desarrollo técnico y el bienestar

emocional, garantizando así una formación artística más humana, consciente y sostenible.

La contribución humanista de este estudio radica en visibilizar la dimensión emocional de los estudiantes de danza clásica como un elemento central en su formación, superando la visión tradicional que ha concebido al bailarín únicamente como un cuerpo disciplinado y técnicamente eficiente. Al situar las emociones como parte constitutiva del proceso formativo, la investigación aporta una mirada más amplia y profundamente humana, donde el aprendizaje técnico no se separa del bienestar, la subjetividad y la experiencia personal.

Se observan líneas para futuras reflexiones como la integración de la educación emocional en la formación dancística, la influencia de los estándares estéticos en la autoimagen y la autoestima de los estudiantes, la retroalimentación docente y el ambiente grupal, la relación entre exigencia técnica, estrés, ansiedad, autoexigencia y riesgo de lesiones, las emociones como la satisfacción, la construcción de identidades y comunidades artísticas, y las dinámicas de comparación con pares.

La investigación invita a repensar la estética del ballet, incorporando diversidad corporal y emocional como parte de la práctica artística, favoreciendo un arte más inclusivo, sensible y auténtico, donde la belleza no dependa exclusivamente de la perfección técnica o de un modelo corporal rígido. Se visibiliza cómo las normas y expectativas culturales del ballet influyen en la identidad, la autoestima y la relación con los pares. Los estudiantes no solo se enfrentan a la exigencia técnica, sino también a comparaciones y presiones sociales que pueden generar emociones de ansiedad, inseguridad o competitividad. Comprender este fenómeno permite promover

entornos de aprendizaje colaborativos, equitativos e inclusivos dentro de la comunidad artística.

Desde la perspectiva educativa, el estudio evidencia la importancia de integrar la dimensión emocional en la formación técnica. Las emociones influyen en la concentración, la motivación, la receptividad a la retroalimentación y el progreso académico. Incorporar estrategias pedagógicas sensibles, que reconozcan la relación entre exigencia técnica y bienestar emocional, permite desarrollar modelos de enseñanza más holísticos, donde el aprendizaje del ballet se conciba como un proceso integral que combina técnica, expresión, identidad y salud emocional.

Fuentes de información:

- Álvarez-Cossio, S. (2019). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de danza: Una revisión desde la pedagogía artística.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2014). Trastornos de ansiedad y fobias: Una perspectiva cognitiva. Paidós
- Damásio, A. (2005). En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Crítica.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Editorial Kairós.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Estrés y procesos cognitivos. Editorial Martínez Roca.
- Mainwaring, L. (2010). The psychological landscape of the dancer. En: The Oxford Handbook of Sport and Performance Psychology. Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/365788718_The_Oxford_Handbook_of_Sport_and_Performance_Psychology
- Muñoz, A. (2010). Cuerpo y emoción en la danza: Un estudio sobre la formación profesional.
- Pérez Soto, C. (s.f). Propositiones en torno a la historia de la danza. https://drive.google.com/file/d/17XpCHUxgxNdiDPzI5UuVXgdHVga_Vvaw/view
- Seligman, M. E. P. (2004). El optimismo aprendido. Madrid: Debolsillo.
- Walker, I. J., & Nordin-Bates, S. M. (2010). Performance anxiety, shared and unique to dance: A review of the literature. Journal of Dance Medicine & Science, 14(4), pp.133-145. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1089313X1001400402>

Origen, evolución y adaptación de la polka europea en Chihuahua.

Rubén Abraham Quintero Gómez

La polka, con su contagioso ritmo y su estilo enérgico, se arraigó profundamente en la cultura europea del siglo XIX, convirtiéndose en mucho más que simplemente una forma de entretenimiento. Para la comunidad, la polka no era solo una danza popular, sino un símbolo de identidad y un reflejo de la época en la que vivían. Tanto damas como caballeros la adoptaron con entusiasmo, encontrando en sus movimientos animados una forma de expresar su espíritu jovial y su alegría de vivir. Los salones de baile se llenaban con la música vibrante de la polka, mientras que las clases sociales se mezclaban en un ambiente de camaradería y diversión (Garrido, 2014).

Esta danza se convirtió en el centro de la vida social, atrayendo la atención y el interés de todos, desde los estratos más altos de la sociedad hasta las clases trabajadoras. Su popularidad creció exponencialmente, consolidándose como el baile emblemático de la época y dejando una marca indeleble en la historia cultural europea. La polka no solo era una forma de entretenimiento, sino un símbolo de una era de cambio y progreso, donde la música y el baile unían a las personas en celebración y comunión.

La polka, envuelta en la bruma del mito, se dice que tuvo sus orígenes en Polonia. Sin embargo, es importante destacar que este comentario se debe tomar únicamente como una leyenda, ya que los registros históricos señalan que este animado género de baile vio la luz en realidad

en la República Checa moderna, a mediados del siglo XIX. Esta danza, con su ritmo contagioso y sus pasos enérgicos, rápidamente se convirtió en un fenómeno cultural que trascendió las fronteras de la región, ganando popularidad en toda Europa y más allá. Aunque su verdadero origen puede ser objeto de debate, su impacto y legado en la música y la danza son innegables, consolidándola como una parte integral del patrimonio cultural checo y europeo (Garrido, 2014).

La historia del origen de la Polka como baile nacional checo relata cómo una joven llamada Anna Khadimoya, sirvienta de la clase alta, rebosaba emociones agradables que la impulsaron a cantar y bailar mientras realizaba sus tareas domésticas. Josef Neruda, quien la observaba y era líder de una orquesta, quedó impresionado por los movimientos ligeros y enérgicos de Anna y decidió adaptarlos al lenguaje musical. Así, presentó una nueva melodía en un baile en Brandys nad Labem, dando a conocer la polka al mundo en 1831, marcando un hito significativo en la historia de la música y la danza (Sachs, 2019).

Otra versión sobre el origen de la polka es la del profesor Frantisek Gilmar, a quien se le atribuye como el inventor de este baile, ofreciendo una perspectiva alternativa sobre su autoría. En aquella época, abundaban numerosos bailes similares a la polka, que surgían tanto entre la gente común como en los círculos aristocráticos. Frecuentemente, estos bailes se entrelazaban, fusionando elementos de distintas danzas y dando origen así a la polka como la conocemos hoy en día (Henseler, 2012).

La versión de Frantisek radica en la combinación de una quapik rápida con una nimra lenta. Esta innovadora mezcla resultó ser más que suficiente para desencadenar una auténtica revolución en las fiestas de baile de la época. La

polka, al igual que el vals, generó un intenso debate entre los conservadores de la época. Después de todo, en ambas danzas, los bailarines tenían la oportunidad de tocarse, un hecho que desafiaba las convenciones sociales y morales de la época (Henseler, 2012).

La polka, originaria de Bohemia y posteriormente adoptada y difundida por Austria y otros países vecinos, logró cautivar prácticamente toda Europa central. Sin embargo, fue en París donde esta danza alcanzó una dimensión especial y se convirtió en una auténtica sensación. La curiosidad y el entusiasmo por esta exuberante forma de baile se desataron, y pronto comenzaron a enseñarla en todos los salones de baile de la ciudad. La polka se volvió omnipresente, permitiendo que cada persona experimentara la vibrante y alegre disposición que caracterizaba a este estilo de baile. El amor francés por la polka fue tan apasionado que más tarde dio lugar a la falsa impresión de que los franceses fueron los inventores de esta danza. Sin embargo, la verdad histórica revela su origen en las tierras de Europa central, donde se gestó y se perfeccionó antes de conquistar los corazones de los parisinos y del resto del mundo (Henseler, 2012).

En 1845, el Teatro Alexandrinsky de San Petersburgo emergió como el epicentro de la alta sociedad, atrayendo a multitudes de todas partes de la ciudad ansiosas por presenciar el desempeño de la polka. Antes de la llegada de esta danza energética, el teatro luchaba por atraer audiencias y mantener sus salas llenas. Sin embargo, con la introducción de la polka, inspirada en los salones de baile del elegante beau monde parisino, la situación dio un giro radical. El crédito por la introducción de la polka en San Petersburgo se atribuye firmemente al bailarín de ballet Nikolai Osipovich Goltz. Enamorado del arte de la danza francesa, Goltz

decidió incorporar este estilo a la cultura rusa, logrando así un impacto notable. Nunca antes los médicos habían observado con tanto placer cómo los habitantes de San Petersburgo se entregaban al baile en los salones y fiestas, manteniendo su salud y vitalidad (Garrido, 2014).

Es importante destacar que la polka se extendió ampliamente entre la burocracia, los comerciantes y la gente común. Sin embargo, hacia finales del siglo, fue gradualmente desplazada por un baile más frenético y animado, conocido como el galope. La amplia difusión de la polka ha dado lugar a la creación de numerosas variantes en todo el mundo. Desde Hungría hasta Brasil, pasando por Alemania, Suecia y Finlandia, cada país ha adaptado esta danza a su propia manera única. Sin embargo, la versión original checa ha caído en el olvido, lo que ha generado una serie de mitos sobre el país donde nació este baile.

A pesar de las variaciones regionales, ciertos aspectos de la polka permanecen constantes:

- Su carácter vivo, alegre y energético atrae la atención.
- La polka se clasifica como una danza de dos tiempos, al igual que el galope y la mazurka.
- Se baila en parejas.

Inicialmente, la polka constaba de 10 figuras distintas, pero con el tiempo, su número y naturaleza fueron cambiando. Los saltos se suavizaron y se incorporaron nuevos giros, mientras que la polka se fusionó con otros bailes de salón para dar lugar a variaciones como la polka-vals, la polka-mazurka, la polka-galope, entre otras. Este proceso de evolución y adaptación ha enriquecido aún más la diversidad y la vitalidad de esta danza tan querida en todo el mundo. Otro dato registrado sobre la polka y su nombre es que proviene de su característica principal: el medio paso ejecutado

por los bailarines. En checo, “pulka” significa medio paso. Sin embargo, existe una teoría que sugiere que el nombre del baile podría tener origen polaco. Durante los años 30 del siglo XIX, cuando este género emergió, se produjo un levantamiento polaco. Los checos, profundamente conmovidos por el destino de los polacos, decidieron honrarlos nombrando la danza en su honor (Henseler, 2012).

El origen del estilo de la polka sigue siendo motivo de controversia entre los expertos. Mientras algunos sostienen la versión checa, otros creen que el género se remonta mucho antes, hasta el siglo XVI, y que su precursor fue el baile de las madrigueras.

Durante la Segunda Guerra Mundial, la polka se convirtió en un símbolo de la liberación de los nazis y fue realizada por representantes de numerosos países. Esto llevó a situaciones cómicas, como el asombro de los estadounidenses al ver a los checos bailando su polka, mientras que los checos, a su vez, no esperaban ver a los estadounidenses bailando la polka. A principios del siglo XX, en las pensiones y diversas instituciones educativas de Rusia, la danza se enseñaba a cambio de una tarifa. Las mujeres tenían que pagar para aprender a dominar la polka (Henseler, 2012).

La polka, además de ser un baile, también es un estilo musical que ha dado lugar a numerosas composiciones a lo largo de su existencia. Algunas de estas piezas son emblemáticas y tienen historias interesantes detrás de su creación:

- La “Polka Backgammon” de Johann Strauss Jr., compuesta durante una gira por San Petersburgo en 1858, se convirtió rápidamente en un éxito en Viena, pero su nombre tiene orígenes inciertos, relacionados tanto con una palabra vienesa como con el nombre de un perro.

- La “Polka Infantil” de M.I. Glinka,

escrita en 1854 y dedicada a su sobrina, es reconocible desde las primeras notas.

- La “Polka Víspera”, de origen finlandés y cuya melodía se remonta a tiempos antiguos, se hizo famosa en 2006 gracias al grupo finlandés “Loituma”.

“koda lásky”, la polka checa más famosa, compuesta en 1927 por Jaromir Vejvoda y Vaclav Zeman, fue reconocida como un éxito del siglo XX por los checos a principios de la década de 200 (Tichavský, 2005).

En cuanto al repertorio musical, se observa una presencia significativa de polkas en el trabajo del gaitero Julián Romano y otros músicos de la época. Sin embargo, en la comunidad de tamborileros, la polka tuvo menos popularidad en comparación con otros estilos de baile, como el vals o la habanera. El éxito de la polka fue considerablemente mayor en Iparralde, especialmente en Baja Navarra, donde músicos populares como Faustin Bentaberri y Jean Otheguy Lanyaburu incluían numerosas polkas en sus repertorios. Los bailes dominicales en esta región seguían un orden preestablecido, que incluía la interpretación de una polka seguida de otros bailes como el chotis, la mazurca y el vals, seguidos de varias kontra-iantzak, antes de reiniciar el ciclo con otra polka (Tichavský, 2005).

Las polkas bielorrusas se caracterizan por su riqueza coreográfica y musical, con una variedad de patrones y tonalidades. A lo largo del tiempo, surgieron numerosas variantes locales de polka, cada una con características únicas y nombres que reflejan aspectos específicos de su coreografía. En Estados Unidos, la polka es promovida por la Asociación Internacional de Polka, con sede en Chicago, que se esfuerza por preservar el patrimonio cultural de la música polka y honrar a sus músicos a través del Salón de la Fama de Polka.

En ciudades como Chicago y Milwaukee, la polka es parte integral de la escena musical y cultural, con estilos regionales distintivos y eventos populares que celebran esta tradición (Tichavský, 2005).

La polka también ha dejado su huella en la música clásica, con compositores como Bedřich Smetana y la familia Strauss incorporando esta danza en sus obras. A lo largo de los años, la polka ha evolucionado en diferentes estilos y tempos, desde la polka francesa elegante hasta la polka-mazurka y la polka rápida conocida como Polka schnell (Tichavský, 2005).

La popularidad de la polka se ha extendido por todo el mundo sin necesidad de medios modernos de comunicación, gracias a su capacidad para deleitar y sorprender a la gente. La polka tiene sus raíces en las danzas tradicionales del Centro y Este de Europa. Surgió en el momento perfecto y en el lugar adecuado, ofreciendo a la Europa burguesa una coreografía fácil, relajada y divertida que sigue siendo admirada hasta el día de hoy.

En América, la polka se practica principalmente en comunidades inmigrantes y en salones de baile, aunque también es común en bodas de familias con ascendencia europea. En décadas pasadas, la polka solía ser parte del repertorio habitual en salones de baile, pero hoy en día es poco común encontrarla y prácticamente ha desaparecido de las escuelas de baile. Se caracteriza por movimientos saltarines alrededor de la pista, con giros de pareja similares al vals, pero con un toque de salto. Este estilo vivaz se ha visto representado en películas del género vaquero y es apreciado por su alegría y dinamismo, atrayendo a personas con gustos similares. Con un compás de 2/4 y un tempo rápido, se baila con pasos laterales como "paso", "cierra", paso y "salto", acompañados de evoluciones rápidas, lo que contribuyó a su

popularidad en Europa y América (Garrido, 2014).

Sin embargo, la polka también presenta algunos inconvenientes, como su escasa variedad coreográfica y el alto consumo de energía de los bailarines, lo que la hace ser considerada por muchos como un baile agotador. El salto característico y la velocidad dificultan la aplicación de muchas figuras y vueltas propias del vals a la polka.

En diversos países como Chile, Estados Unidos, México, Colombia, Panamá, Perú, Argentina y Uruguay, la polka ha evolucionado desde su llegada en el siglo XIX, adoptando estilos particulares y convirtiéndose en una música folclórica nacional. En Paraguay, por ejemplo, existe la polka paraguaya o purahéi, que, aunque comparte el nombre con la polka europea, presenta ritmos, melodías y armonías distintas. En Argentina, se encuentran variedades como la polka del centro del país, la polka correntina y la polquita rural del Litoral argentino (Gonzales, 2015).

En cuanto a sus variaciones, la polka se caracteriza por sus pequeños saltos y movimientos en los que un pie se levanta ligeramente, así como por las transiciones de talón a punta. Sin embargo, su amplia difusión, especialmente en Europa y América, ha dado lugar a una gran cantidad de variantes y sub variantes. El carácter de baile agarrado de la polka generó controversias tanto con la autoridad eclesiástica como civil debido a su percepción de inmoralidad. Estos bailes representaban una oportunidad única en la sociedad de la época para establecer relaciones entre los sexos, no solo por el contacto físico, sino también por la intimidad e independencia que proporcionaba a las parejas. Esto se lograba mediante la búsqueda de armonía entre dos cuerpos, exclusivamente entre ellos, algo que no era tan común en aquella época y que se facilitó por primera vez con danzas como la polka,

el vals, la habanera, la mazurca o el chotis, que no requerían coreografías grupales y garantizaban la independencia total de las parejas (Gonzales, 2015).

Desde el siglo XIX, las bandas de viento han difundido géneros dancísticos europeos como la polka y el vals en el noreste de México, popularizándolos entre 1830 y 1835. A pesar de parecer sorprendente, la música, como lenguaje universal, ha traspasado fronteras fusionándose con las tradiciones locales, generando resultados excepcionales (Gonzales, 2015).

Un hito histórico significativo fue la llegada de Fernando Maximiliano José María de Habsburgo-Lorena, conocido como Maximiliano de Habsburgo, al trono mexicano en 1863. Este evento político trajo consigo cambios sociales, económicos y culturales. El inicio del Segundo Imperio Mexicano atrajo a numerosos inmigrantes europeos, incluidos músicos, quienes se establecieron principalmente en los estados del norte. La música local se enriqueció con la adición de instrumentos y la peculiar alegría mexicana (Gonzales, 2015).

Con el paso del tiempo, la polka adquirió matices mexicanos y se volvió cada vez más popular, especialmente durante la Revolución Mexicana, cuando se fusionó con los famosos corridos y otras formas musicales locales. A partir de la década de 1920, diversas agrupaciones musicales del norte de México conservaron los ritmos europeos, pero les añadieron su esencia, convirtiéndose en verdaderos íconos de la música norteña mexicana (Gonzales, 2015).

La música de banda sinaloense, tan emblemática en el noroeste del país, tiene un origen similar. Deriva de la música de banda prusiana, balcánica y franco-suiza, donde predominaban los instrumentos de viento. Se dice que los

conquistadores también introdujeron el baile de la cumbia, originario de Colombia, que tuvo gran aceptación, especialmente en el norte de México, y evolucionó hasta adquirir los ritmos actuales (Tichavský, 2005).

La polka llegó a México gracias a la influencia francesa durante la colonia, siendo adoptada principalmente en los estados de Chihuahua, Tamaulipas, Nuevo León, Sonora, Coahuila y Baja California. La polka norteña surgió cuando los mexicanos del norte adoptaron esta danza, diferenciándose de la polka checa por las variaciones en los instrumentos utilizados, aunque el ritmo se mantuvo constante (Tichavský, 2005).

La polka en Chihuahua tiene sus raíces en la rica herencia musical europea que llegó al país durante el siglo XIX con los inmigrantes alemanes, bohemios y checos. Junto con otros estilos como la redova, el chotis y la mazurca, la polka se destaca como una de las representaciones musicales distintivas de la región (Torres, s.a.).

El schottisch, aparentemente inspirado en un baile escocés y originario de Bohemia, ganó popularidad en Europa Central en la primera mitad del siglo XIX antes de convertirse en el baile emblemático de Madrid para 1850. Pronto, este elegante y sencillo baile se puso de moda en México. De manera similar, la mazurca, una animada danza polaca compuesta por tres partes con ritmos diferentes, pasó de los salones aristocráticos europeos a los salones mexicanos durante el siglo XIX, convirtiéndose finalmente en una parte integral del repertorio de danzas populares del norte del país (Torres, s.a.).

La música tradicional de Chihuahua, interpretada por conjuntos típicos de la región que incluyen acordeón, bajo sexto, tarola y tololoche, se distingue por su estilo único, que incorpora

también el saxofón. Canciones emblemáticas como “La escobita” (conocida como “La segunda de Rosales”), “La furia del río Bravo”, “Santa Rita”, “El huarachazo”, “De Chihuahua a La Concordia”, “Silvia”, “Mi reina” y “El corrido de Chihuahua” son ejemplos destacados de este estilo musical arraigado en la identidad chihuahuense (Torres, s.a.).

Para comprender cómo la música europea llegó a México, es importante remontarse a un momento crucial en la historia del país: alrededor de 1863, cuando el noble Fernando Maximiliano José María de Habsburgo-Lorena, conocido como Maximiliano de Habsburgo, ascendió al trono mexicano. Este evento político no solo marcó cambios en la esfera gubernamental, sino también transformaciones significativas en la sociedad, la economía y, especialmente, la cultura (Torres, s.a.).

El inicio del Segundo Imperio Mexicano atrajo a una gran cantidad de inmigrantes europeos al país, muchos de los cuales eran músicos en busca de nuevas oportunidades. Estos inmigrantes, principalmente provenientes de países como Alemania, Bohemia y Checoslovaquia, optaron por establecerse en los estados del norte de México. Con su llegada, trajeron consigo sus tradiciones musicales y su rica herencia cultural (Torres, s.a.).

La música europea se fusionó con la vibrante atmósfera mexicana, y se complementó con nuevos instrumentos y estilos que reflejaban la diversidad de la población inmigrante. Esta mezcla de influencias musicales europeas y la alegría innata de la cultura mexicana dio lugar a un panorama musical único y emocionante en los estados del norte de México (Torres, s.a.).

Con el paso del tiempo, la polca adquirió un distintivo sabor mexicano que la hizo cada vez más popular entre la población. Este proceso de

mexicanización se intensificó durante la Revolución Mexicana, un periodo tumultuoso que influyó significativamente en la cultura y la música del país. Durante este tiempo, la polca experimentó su apogeo al fusionarse con los célebres corridos y otras formas musicales locales, creando así una expresión musical única que capturaba el espíritu de la época. A partir de la década de 1920, diversas agrupaciones musicales del norte de México continuaron preservando los ritmos europeos de la polca, al tiempo que les añadían su propia esencia distintiva. Estas bandas se convirtieron en verdaderos íconos de la música nortea mexicana, contribuyendo a consolidar y difundir aún más este género musical arraigado en la identidad cultural del país (Torres, s.a.).

En resumen, la polca es mucho más que una simple danza; es una forma de expresión cultural arraigada en diversas comunidades en todo el mundo, con una historia rica y una variedad de estilos y tradiciones asociadas a ella. Además, se destaca como un acompañamiento versátil donde el ritmo y compás de esta música brindan la oportunidad de crear un ambiente vibrante y enérgico. Instrumentos como la mandolina, el contrabajo, el acordeón, el clarinete, la tuba e incluso la batería son comúnmente utilizados para realzar su carácter dinámico. Esta combinación de instrumentos resalta la riqueza sonora de la polca y contribuye a su popularidad en diversos contextos musicales y culturales.

La transición de la polca desde sus raíces europeas hasta las tierras nortea mexicanas es uno de los fenómenos de hibridación cultural más fascinante. Es el resultado de un lento proceso de apropiación donde el ritmo fue redefinido para expresar la fuerza y el espíritu festivo de la región.

Fuentes de información:

- Garrido, A. (2014). Historia de la danza: Desde la prehistoria hasta el siglo XXI. Editorial Lib Deportivas Esteban Sanz.
- Gonzales, M. (2015). historia social de la polka en México . México .
- Henseler, E. (2012). The Polka: A Cultural History [La Polka: Una historia cultural]. University of Chicago Press.
- Sachs, Curt. (2019). Historia universal de la danza. Ediciones centurión. Buenos Aires.
- Tichavský, R. (2005). Polka, Raíces de una tradición musical. Monterrey, Nuevo Leon, México: Amigos de la Republica Checa, A.C.
- Torres, J. d. (S.A.). Lo Origenes, Creación y Evolución de la Polka en el Estado de Chihuahua. Chihuahua, Chih.

Ramiro Guerra: breve semblanza y obras fundamentales

Mariana Castro Soltero

Es fundamental para la formación en la técnica moderna y contemporánea conocer la obra de Guerra, pues representa un puente esencial entre tradición y contemporaneidad: su legado permite comprender cómo la danza puede transmitir historia, cultura, identidad y transformarse en un espacio de creación propia, crítico y consciente.

Ramiro Guerra Suárez nació el 29 de junio de 1922 en La Habana, Cuba, consolidándose a lo largo de su vida como el principal pionero de la danza moderna y contemporánea en la isla. Su destacada trayectoria abarcó múltiples roles: bailarín, coreógrafo, promotor, maestro, investigador, ensayista y teórico de la danza (Riera, 2012).

Su formación fue notablemente multidisciplinar. Aunque originalmente se graduó de derecho en 1949 por la Universidad de La Habana, su vocación dancística se manifestó tempranamente. Desde 1943, inició sus estudios de ballet clásico en la Escuela de Baile de la Sociedad Pro Arte Musical de La Habana con Alberto Alonso. Posteriormente, su formación se enriqueció al estudiar con la maestra rusa Nina Verchinina, quien fue pionera en mezclar la danza clásica con técnicas modernas, conectando a Guerra con el prestigioso Ballet Ruso del Coronel de Basil, donde actuó como cuerpo de baile (Ecured, s.f.).

El punto de inflexión en su desarrollo llegó en Nueva York, donde profundizó en la danza moderna al recibir instrucción de figuras clave del movimiento estadounidense, como Martha Graham,

Doris Humphrey, José Limón y Charles Weidman (Riera, 2012).

Al regresar a Cuba, Guerra logró la síntesis de su rigor académico y su dominio técnico del ballet clásico y la danza moderna internacional con un profundo interés por el folklore cubano. Esta convergencia se convirtió en la base de una estética coreográfica y pedagógica propia e inconfundible.

En 1959, en el contexto de la transformación sociocultural postrevolucionaria, Guerra emprendió una labor institucional trascendental. Fundó el Conjunto Nacional de Danza Moderna (hoy conocido como Danza Contemporánea de Cuba) y el Conjunto Folklórico Nacional de Cuba. A través de estas instituciones, no solo creó un repertorio fresco e innovador, sino que también formó a las primeras generaciones de bailarines de danza moderna cubana, sentando las bases pedagógicas y estéticas de lo que se convertiría en la danza contemporánea nacional (Riera, 2012).

La esencia de su propuesta se centró en la fusión: integró las técnicas del ballet clásico, los métodos de la danza moderna (especialmente las influencias de Martha Graham) y elementos expresivos del folklore afrocubano. Esta mezcla sinérgica dio como resultado un lenguaje dancístico con una fuerte identidad nacional, caracterizado por ser revolucionario y profundamente expresivo (Ecured, s.f.).

Además de su labor como coreógrafo y maestro, Guerra cultivó una detonante producción como investigador, ensayista y teórico. Sus publicaciones son esenciales para comprender la danza latinoamericana:

Apreciación de la danza (1968)

Teatralización de la danza y otros ensayos (1988)

Una metodología para la enseñanza de la

danza (1989)

Calibán danzante (1998)

Coordenadas danzarias (2000)

Eros baila. Danza y sexualidad (2001)

Entre sus creaciones coreográficas dejó piezas emblemáticas como: Suite yoruba (1960), considerada su obra cumbre; Mambí (1960); Impromptu galante (1970); Medea y los negreros (1968); y El decálogo del apocalipsis (1971), entre otras. A través de estas creaciones, Guerra exploró la danza como un vehículo de experimentación artística, profundamente vinculado a la identidad cubana, la modernidad y la expresión corporal, transformando radicalmente la escena dancística en la isla y estableciendo un estilo nacional con proyección internacional (Riera, 2012).

La amplia trayectoria de Ramiro Guerra fue reconocida con múltiples distinciones, incluyendo el Premio Nacional de Danza de Cuba (1999), el Premio Nacional de Enseñanza Artística (2006) y el Premio Nacional de Investigación Cultural (2009). Además, recibió honores como la Medalla Alejo Carpentier, la Orden Félix Varela y el título de Doctor Honoris Causa por el Instituto Superior de Arte de La Habana (Ecured, s.f).

Tras su fallecimiento el 1 de mayo de 2019, su legado perdura. Se mantiene vivo no solo en las instituciones que fundó (la Danza Contemporánea de Cuba y el folclore institucionalizado), sino también en cada bailarín, maestro e investigador que se inspira en su visión estética, pedagógica y filosófica de la danza como una forma de arte viva, social e identitaria.

Obras icónicas de Ramiro Guerra y la Compañía Nacional de Cuba

La comprensión profunda de la técnica cubana de danza contemporánea requiere reconocer el entramado histórico, estético y

cultural que la sustenta. En este sentido, las obras coreográficas de Ramiro Guerra constituyen un referente indispensable para el aprendizaje y la práctica técnica del alumnado.

Incluir el estudio detallado de estas obras permite comprender por qué y cómo se estructura el lenguaje corporal cubano. Cada obra revela un modo particular de abordar la técnica: ya sea a partir de la investigación folklórica, la exploración dramatúrgica del cuerpo, la fusión entre tradición y modernidad o el quiebre radical de los códigos escénicos establecidos. Analizar estas piezas ofrece la oportunidad de vincular la ejecución técnica con sus fundamentos estéticos y conceptuales, favoreciendo una práctica más consciente, contextualizada y sensible.

El recorrido por la obra de Ramiro Guerra se convierte en una vía para comprender desde dónde se habita o se puede adaptar corporal y metódicamente la técnica cubana y, al mismo tiempo, para desarrollar un enfoque crítico que permita a los bailarines reconocer la herencia que sostienen, transforman y proyectan en su propio trabajo artístico.

Suite Yoruba

Suite Yoruba, estrenada el 24 de junio de 1960 en la Sala Covarrubias del Teatro Nacional de Cuba, es una obra emblemática del repertorio fundacional del entonces Conjunto de Danza del Teatro Nacional —actual Danza Contemporánea de Cuba— y una de las coreografías más influyentes en la construcción de la danza moderna y contemporánea cubana. Su creación formó parte de un impulso artístico orientado a resaltar los valores culturales de la nación y a consolidar una danza auténticamente cubana, en sintonía con los procesos socioculturales generados tras el triunfo revolucionario.

Desde finales de los años cincuenta, Ramiro Guerra defendió una postura descolonizadora en su concepción del arte danzario. Argumentaba que, para abrir paso a una nueva etapa en el arte americano, era imprescindible abandonar los moldes euro centristas y dirigir la atención hacia los elementos culturales propios, hasta entonces relegados. Con esta premisa, estableció una serie de pautas creativas: investigar rigurosamente la danza folklórica, sintetizar esa tradición con una técnica corporal contemporánea y universal, propiciar la aportación individual de cada artista y fomentar la integración racial incorporando a bailarines negros y mestizos en roles protagónicos. Estas directrices definieron sus primeras obras de la década de los sesenta, entre las cuales Suite Yoruba ocupa un lugar central (Balbuena, 2022).

La importancia histórica de esta coreografía radica en que, por primera vez en Cuba, se abordó de manera explícita un tema religioso de ascendencia africana, evidenciando procesos de transculturación en la danza mediante la fusión de técnicas de la danza moderna con recursos del folklore afrocubano. Asimismo, se otorgó un papel protagónico a bailarines negros con formación técnico-profesional, lo cual marcó un hito en la representación escénica de la cultura nacional. (Balbuena Gutiérrez, 2022)

El proceso creativo de Suite Yoruba implicó una intensa investigación realizada por el coreógrafo, el equipo de diseño y los bailarines. Todos acudieron a las fuentes vivas del folklore, asistiendo a ceremonias de tambor dedicadas a los orichas y consultando a especialistas como Argeliers León, cuya labor en el Departamento de Etnología y Folklore resultó fundamental. La obra se distinguió además por el uso de tambores batá ejecutados en vivo por religiosos de alta jerarquía

(Schwall, 2017).

En el plano estructural, Guerra se apartó de las formas narrativas tradicionales de la danza moderna de los años cincuenta y adoptó patrones musicales contemporáneos, especialmente el modelo de la suite. Suite Yoruba se organiza en cuatro secciones correspondientes a las danzas de los orichas Yemayá, Changó, Ochún y Ogún. Cada cuadro se diferencia por su diseño coreográfico, por los atributos simbólicos y elementos naturales que representan cada divinidad, por sus colores rituales, gestualidades específicas y por los ritmos, cantos y rezos propios de los tambores batá. La motivación temática se fundamenta en la mitología yoruba y en los patakines, narraciones tradicionales que orientaron la construcción del guion. Según Guerra, la lectura de Los bailes y el teatro de los negros en el folklore de Cuba de Fernando Ortiz fue una de las principales fuentes de inspiración conceptual y dramática (Balbuena, 2022).

Tras la salida de Guerra de la dirección del Conjunto Nacional de Danza Moderna en 1971, Suite Yoruba permaneció en el repertorio de la compañía hasta 1980, cuando se registran sus últimas presentaciones durante una gira por Italia y Grecia (Balbuena, 2022).

Considerada hoy una obra clásica de la danza moderna cubana, Suite Yoruba consolidó un nuevo lenguaje estético al integrar la danza folklórica afrocubana con las búsquedas contemporáneas de su tiempo. Su legado continúa vigente como un ejemplo paradigmático de investigación-creación y como una expresión profunda de identidad cultural. La obra, junto al pensamiento y la práctica de Ramiro Guerra, dejó una huella perdurable en generaciones de bailarines y creadores, trascendiendo el ámbito cubano para influir en el panorama dancístico latinoamericano (Balbuena, 2022).

Impromptu galante

Impromptu galante, estrenada el 20 de febrero de 1970, marca la culminación de la primera gran etapa de búsqueda de una identidad nacional en la danza moderna cubana, proceso iniciado por Ramiro Guerra. Esta coreografía representa la cosecha madura de aquella etapa inicial y anuncia, al mismo tiempo, una transición hacia una estética más desacralizada, crítica y transgresora, que posteriormente alcanzaría su punto más radical en el proyecto Decálogo del Apocalipsis, obra que, aunque nunca se llegó a representar formalmente, se convirtió en una de las propuestas más comentadas y estudiadas de la segunda mitad del siglo XX (Pérez, 2021).

En Impromptu galante, Guerra llevó a cabo una profunda inmersión de la danza en el territorio teatral, fusionando danza y teatralidad como cualidades estructurales del espectáculo. La obra incorporó recursos escénicos poco usuales para la época: pantallas, proyección de diapositivas, improvisación coreográfica, uso de la voz de los bailarines como herramienta expresiva, escenografías no convencionales basadas en estructuras móviles de cajas y cajones, ausencia total de telones y bambalinas, así como la presencia de columpios y trapecios instalados desde el techo y los balcones del Teatro Mella. Este enfoque creó un espacio sin fronteras, de arquitectura escénica aleatoria y dinámica, que rompió esquemas tradicionales y abrió nuevas posibilidades para la danza cubana (Pérez, 2021).

La obra se desarrollaba en siete escenas, caracterizadas por un espíritu lúdico y crítico que incluía la parodia, el choteo, la sorpresa, la discusión y la participación del espectador. Las escenas abordaban con ironía y humor las tensiones entre hombres y mujeres, la cursilería de ciertos

comportamientos de conquista y seducción, y las convenciones sociales que rodean estas dinámicas. El final de cada función era distinto, pues quedaba en manos del público decidir el desenlace: si ganaba la mujer, el hombre o nadie, en cuyo caso la discusión debía continuar. Esta interacción directa convertía al espectador en coautor del sentido final de la obra (Pérez, 2021).

Aunque su atmósfera general tenía resonancias folklóricas, Impromptu galante se sustentó en una investigación profunda sobre el cuerpo y las posibilidades del movimiento. La creación se apoyó en tareas específicas asignadas a los bailarines, en procesos de improvisación y en el uso de la gestualidad como código expresivo capaz de articular la relación entre nación, pueblo y cultura (Pérez, 2021).

Medea y los negreros

Esta obra fue estrenada el 17 de abril de 1968 en el entonces Teatro García Lorca por la Danza Contemporánea de Cuba, es una de las obras fundacionales más audaces de la danza cubana. La escenografía y el vestuario estuvieron a cargo de Eduardo Arrocha, la música fue compuesta por Carlos Chávez, Luciano Berio y Jorge Berroa, e incluyó además toques congos, lo que otorgó a la obra una poderosa síntesis estética entre tradición clásica, modernidad musical y herencias afrodescendientes (Pérez, 2021).

La audacia de la pieza no radicó únicamente en su performatividad narrativa, sino también en el contenido que se atrevió a articular: Ramiro Guerra trasladó el mito griego de Medea y Jasón al contexto cubano del siglo XVIII, momento en que la isla recibió un influjo de colonos franceses que huían de la Revolución haitiana. Esta transposición dramática no solo enriqueció la metáfora escénica, sino que permitió explorar

tensiones históricas, raciales y culturales desde una sensibilidad propia y profundamente cubana. (Pérez, 2020).

Considerada por muchos como una obra perfecta y absolutamente decisiva, *Medea y los negreros* continúa siendo, medio siglo después, una pieza muy recordada y añorada en los escenarios cubanos. Aunque en su tiempo se clasificó como danza moderna, su concepción estética anticipaba rasgos hoy considerados propios de la danza contemporánea. (Pérez, 2020).

La visión artística de Guerra se expresó en la superposición de formas, lenguajes y contenidos, generando una estética caótica que iba más allá de las clasificaciones temporales. Su obra evidencia que las nociones de moderno y contemporáneo no deben entenderse como categorías estrictamente cronológicas, lo más reciente como moderno, lo actual como contemporáneo, sino como perspectivas filosóficas, metodológicas y tecnológicas en constante evolución.

Por su experimentación, su capacidad de cuestionar las estructuras narrativas y su fuerza conceptual, *Medea y los negreros* dinamizó profundamente los criterios de la danza moderna cubana y anticipó desarrollos fundamentales de la danza contemporánea. En este sentido, la obra de Ramiro Guerra demuestra que lo moderno y lo contemporáneo no son etiquetas temporales, sino espacios de reflexión estética y modos de hacer que, desde su complejidad, transforman la historia de la danza (Pérez, 2020).

El Decálogo del Apocalipsis

El Decálogo del Apocalipsis, creado por Ramiro Guerra en 1971, constituye uno de los proyectos más radicales, transgresores y visionarios de la danza cubana del siglo XX. Aunque nunca llegó a estrenarse oficialmente, la obra se vuelve

vanguardia en el fundamento de la danza-teatro en Cuba y un anuncio precoz de las estéticas postmodernas que transformarían el arte escénico internacional (Peraza, 2021).

De acuerdo a Peraza (2021), Guerra reconoce que esta obra fue uno de los actos más atrevidos de su trayectoria, incomprendido y rechazado por el aparato cultural de la época. La obra desafiaba múltiples sacralizaciones del espectáculo danzario vigente, entre ellas el autor enfatiza las siguientes:

La ruptura del espacio escénico:

La obra se desarrollaba al aire libre, recorriendo doce áreas inconclusas del Teatro Nacional de Cuba —jardines, escaleras, puentes, aleros, ventanas, vestíbulos, zonas de parqueo y andamios—, ubicadas frente a la Plaza de la Revolución. La danza abandonaba el teatro tradicional para expandirse en un paisaje arquitectónico real y fragmentado.

La transformación del rol del público:

El público debía desplazarse durante dos horas por todo el edificio para seguir la acción. Cada nueva escena ocurría en un espacio diferente, y los espectadores tenían incluso la libertad de abandonar la obra si lo deseaban.

El uso de la palabra como acción escénica:

Los bailarines cantaban, hablaban, declamaban y emitían sonidos bruscos, integrando la voz como herramienta coreográfica.

La desacralización del contenido sexual:

La obra abordaba la sexualidad desde una perspectiva satírica, carnalesca y explícitamente crítica, inédita hasta entonces en la danza cubana.

Estas rupturas vinculaban el proyecto con los principios de la danza-teatro postmoderna, caracterizada por la hibridación de lenguajes, la fragmentación discursiva, la descanonización

técnica y la expansión del espacio escénico.

Situado en la frontera entre la danza moderna y la naciente danza contemporánea, El Decálogo del Apocalipsis condensaba el espíritu de cambio de la década del sesenta, tanto en Cuba como a nivel internacional. La obra expresó la entrada del arte en la era postmoderna, más allá de las convenciones del neoexpresionismo alemán o de referencias latinoamericanas previas. Este salto conceptual, anunciado por Guerra, inició en pleno hervor cultural, en un país que experimentaba simultáneamente transformaciones sociales profundas (Peraza, 2021).

El título y la estructura dramática de la obra articulan una reflexión sobre la transgresión moral y la crítica a las instituciones religiosas. Así como el Apocalipsis narra el Juicio Final y los Diez Mandamientos regulan la conducta humana, la década del sesenta simbolizó la violación de todas las normas establecidas. A partir de esta lectura, Guerra construyó El Decálogo como una negación radical de los mandamientos bíblicos, cada uno convertido en una escena autónoma:

Adorarás a los dioses.

Matarás.

Deshonrarás a tu padre y a tu madre.

Blasfemarás.

Nada será santificado.

Robarás.

Desearás a la mujer de tu prójimo.

Fornicarás.

Levantarás falsos testimonios.

Codiciarás los bienes ajenos.

La fragmentación del espacio respondió directamente a la fragmentación del discurso. Cada mandamiento negado ocupaba un entorno distinto del edificio, reforzando la diversidad de sentidos. La combinación sonora fue igualmente experimental:

música grabada, música en vivo, instrumentos tradicionales y electroacústicos, cantos folklóricos, voces humanas y ruidos corporales formaban un tejido sonoro híbrido que rompía con la idea de originalidad como valor exclusivo (Peraza, 2021).

Los diseños de vestuario y visualidad, realizados por Pascual Eduardo Arrocha Hernández, sumaron más de cien piezas de estética psicodélica, capturando el imaginario visual de la época, afirma (Peraza, 2021).

Aunque su estreno estaba programado para el 15 de abril de 1971, con invitaciones ya impresas y todos los elementos listos, la obra fue cancelada, por evidentes motivos. Ocho años después, Cuba y el mundo eran otros: los intérpretes originales ya no estaban, la sociedad había mutado, y el espacio arquitectónico donde se concibió la obra había desaparecido simbólicamente y físicamente (Pérez, 2021).

A pesar de no haberse estrenado, El Decálogo del Apocalipsis se convirtió en un mito, un referente imprescindible y un patrimonio artístico. Su audacia formal, su radicalidad conceptual y su anticipación estética lo transformaron en una obra fundacional de la danza-teatro cubana y en un testimonio insoslayable de la sensibilidad, la creatividad y el riesgo artístico de Ramiro Guerra. Con el paso del tiempo, el Decálogo se vuelve más fascinante y legendario: una obra que existió sin existir, que desafió todas las reglas y que permanece como pieza clave de la memoria cultural cubana. (Peraza, 2021).

En definitiva, la figura de Ramiro Guerra no pertenece únicamente al archivo histórico de la nación cubana; su obra es un organismo vivo que sigue interpelando al intérprete actual. Desde la ritualidad sagrada de Suite Yoruba hasta la provocación espacial de El Decálogo del Apocalipsis, Guerra demostró que la técnica no

es un fin en sí mismo, sino una herramienta para la emancipación cultural. Entender su legado implica reconocer que la danza contemporánea en la isla es el resultado de un diálogo valiente entre la herencia africana, el rigor académico y la audacia de cuestionar el orden establecido. Hoy, la formación de un bailarín no está completa sin el paso por esta genealogía: una que enseña que el cuerpo no solo se mueve, sino que piensa, critica y construye identidad.

Fuentes de información:

- Balbuena Gutiérrez, B. (2022). Suite Yoruba: su impronta en la danza moderna cubana. Toda la danza. <http://www.todaladanza.cult.cu/criticaold/suite-yoruba-su-impronta-en-la-danza-moderna-cubana/>
- Ecured. (s.f). Ramiro Guerra Suárez. https://www.ecured.cu/Ramiro_Guerra_Su%C3%A1rez
- Peraza Daumont, V. (2021). DECÁLOGO DEL APOCALIPSIS O, LA MEJOR OBRA DE RAMIRO GUERRA. Toda la Danza. Recuperado de: <http://www.todaladanza.cult.cu/criticaold/dec%C3%A1logo-del-apocalipsis-o-la-mejor-obra-de-ramiro-guerra/>
- Pérez León, R. (2021). Para la memoria del Impromptu galante de Ramiro Guerra. Cubaescena. <https://cubaescena.cult.cu/para-la-memoria-del-impromptu-galante-de-ramiro-guerra/>
- RieraSanz, Carolina. (2012). Ramiro Guerra, bailarín, coreógrafo y maestro. Tesis. Universidad de Chile, facultad de artes, departamento de danza. Santiago, Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111578/riera.pdf#:~:text=Para%20dar%20inicio%20a%20este%20estudio%20comenc%C3%A9,padre%20de%20este%20movimiento%20llamado%20Ramiro%20Guerra.>
- Schwall, Elizabeth. (2017). Cultures in the body. Dance and anthropology in revolutionary Cuba. History of anthropology review. <https://histanthro.org/notes/cultures-in-the-body/>

Danza moderna norteamericana: el inicio de un nuevo lenguaje

Gabriela Ruiz González
Palmira Azucena García Álvarez

La danza moderna norteamericana nació como una ruptura radical al panorama que se encontraba a principios del siglo XX. Entre la rigidez técnica del ballet y el espectáculo, se comenzó a gestar una revolución danzaria que buscaba la autenticidad del espíritu humano. Liderada por figuras visionarias que rechazaron las zapatillas de punta y los corsés, esta corriente propuso que el movimiento no debía seguir reglas mecánicas, sino emanar de la emoción interna y la gravedad natural del cuerpo.

Precursores: Isadora Duncan (1877-1927) - Loie Fuller (1862-1928)

La figura más significativa quien reunió ideas y experiencias revolucionarias y avanzadas de su época fue Isadora Duncan. Logró abrir la vía hacia el surgimiento y desarrollo de la danza moderna, contribuyó de una manera importante a la evolución de la danza y fue reconocida por siempre trabajar de manera espontánea y experimental.

A Isadora le gustaban las improvisaciones de movimientos en base a fantasías o impulsos y sin métodos específicos les daba libertad a sus sentimientos como resultado expresivo de su propia vida personal. Se propuso encontrar un nuevo lenguaje diferente al ballet el cual consideraba antinatural mediante una danza donde existiera

una unidad orgánica más fuerte entre la expresión del cuerpo y el alma; su desarrollo del movimiento se originaba en el pecho bajo principios como los gestos naturales sin estilización, andar, correr, saltar, mover los brazos, obedecer o resistir a la ley de gravedad y respirar (Sánchez, 2003).

Para Duncan el movimiento de danza debía nacer del anterior, en un flujo de movimiento constante que nacía del centro del cuerpo, “lo que Duncan identificó como plexo solar, y fluía libremente hacia la cabeza, los brazos y las piernas, que con su movimiento moldeaban escultóricamente el espacio” (Sánchez, parr.21).

Fue la primera en renunciar a las zapatillas, con el pie descalzo como símbolo de estrecho contacto con la tierra o con sandalias de estilo griego se inspiraba en la naturaleza y el cuerpo natural y el estilo griego. Revolucionó el clásico vestuario en túnicas transparentes que tenían plena libertad, la escenografía la transformó en sencillas cortinas como fondo. Traducía en movimientos corporales las sensaciones y emociones que los sonidos musicales provocaban, se hizo acompañar de música de compositores nunca antes utilizados por la danza y eliminó de su danza todo tipo de movimiento pantomímico. Sus movimientos naturales carentes de virtuosismo técnico hicieron que unos la consideraran el genio absoluto de un arte redescubierto y otros la destructora de la verdadera danza clásica. Nunca existió una técnica específica de Isadora Duncan, ni un método en cuanto a entrenamiento técnico. Guiada por la improvisación como elemento esencial, trabajó con un grupo de jóvenes que serían conocidas como “Las Isadorables” (Sánchez, 2003).

Su propuesta fue punto de partida en la historia de la danza, inauguró una nueva etapa en la que se adquirió un carácter orgánico, libre

e independiente, y la danza moderna comenzó a germinar. Desde el movimiento interno, natural y expresivo, Isadora Duncan y su revelación surgieron como un grito de libertad.

Loie Fuller

Dedicada sobre todo al espectáculo de variedades, relata en sus memorias que fue el descubrimiento de un efecto visual el que la inspiró para la creación de sus primeras coreografías, cuando preparaba un papel en una obra de teatro en la que tenía que representar una escena de hipnotismo. Fuller danzaba con grandes y voluminosos vestidos sobre los cuales hacía incidir luces de varios colores colocadas estratégicamente en distintos ángulos del escenario. Su mayor interés no era en el movimiento del cuerpo que sólo se basaba en movimientos del torso y brazos, sin intentar siquiera elevarse del piso, ni usar saltos, sino en los efectos que podía provocar el movimiento de las telas y los colores, al género se le llamó "La danza de las telas" (Fuller, 1913-/2023).

Para Fuller en la danza el cuerpo en libertad debería expresar todas las sensaciones o emociones que experimenta. Entendía la danza como movimiento, el movimiento como expresión de una sensación y la sensación como una reacción del cuerpo producida por una impresión o idea de la mente (Fuller, 1913-/2023).

El mérito que tiene Fuller en el mundo de la danza se le atribuye principalmente al haber empleado la luz y el color de una manera muy peculiar en el escenario y crear así un espacio diferente al real, con un alto contenido estético.

Danza moderna norteamericana:

Ruth St. Denis (1879-1968)-Ted Shawn (1891-1972)

Doris Humphrey (1895-1958) – Charles Weidman (1901-1975) – Martha Graham (1894-1991)

La danza moderna encontró en Norteamérica un terreno propicio para desarrollarse, propagarse y universalizarse; ésta abarca gran variedad de estilos, a veces opuestos entre sí, donde cada cual buscó su propia forma expresiva con el común propósito de dar vida a una nueva realidad artística.

Ruth St. Denis

Conoció el delsartismo y tuvo la oportunidad de apreciar el trabajo artístico de Isadora Duncan y Loie Fuller. Sus ideas sobre la danza, religión y una fascinación por la cultura egipcia e hindú fueron los elementos que combinó y que marcarían su desarrollo y trabajo danzario. Sin tener suficientes datos sobre estas culturas Ruth St. Denis recurrió y convirtió en una característica fundamental otro elemento a su estilo: la imaginación, una recreación del mundo oriental y antiguo. Empapada de elementos externos como adornos, telas, inciensos, etc., creó un universo exótico y artístico en el cual sus auténticos espectáculos se convirtieron en la cuna de la danza moderna norteamericana. El hecho danzario de Ruth St. Denis se vincula a cuatro ideas: 1. la danza nace del sentimiento religioso, sin importar cuál sea la religión, el movimiento brota de la vida espiritual interior; 2. el uso de la pantomima, el gesto, la mímica y las poses detenidas se utilizan con el propósito de poner en movimiento todo el cuerpo, ya que la danza es movimiento corporal; 3. su gusto por la teatralidad y los efectos que atrajesen visualmente y, 4. fue que nunca se preocupó por crear un método técnico específico. Su búsqueda de movimientos se basó en encontrarlos única y plásticamente bellos, basados en la improvisación y actitudes. Movimientos mínimos y ondulantes eran suficientes si revelaban el pensamiento espiritual del artista (Márquez, 1988).

Ted Shawn

Esposo de Ruth St. Denis, fue fundamental

en el desarrollo de la danza moderna; juntos crearon la Escuela y Compañía Denishawn en donde se impartían clases de danza clásica, yoga, teatro y música, además de técnicas rítmicas de Dalcroze y Delsarte. Fue la primera organización en la historia de los Estados Unidos en tomar en serio el hecho danzario y convertirlo en un acontecimiento artístico-intelectual completo. Ted Shawn fue el verdadero motor impulsor; elaboró programas de estudio, impartió la mayoría de las clases y también adaptó sus ideas religiosas al vocabulario de la danza, fue el primer bailarín masculino de Norteamérica y estuvo en contacto con las teorías de Delsarte; dirigió su trabajo a exaltar a los bailarines masculinos durante toda su vida, componía danzas de grupo donde el papel principal era de hombres, mientras las mujeres eran cuerpo de baile. Insistió en que la primera definición del hombre, debería ser la fuerza física, coincidía con Ruth por el gusto en lo teatral y espectacular, implementándolo en sus coreografías; pero Ted incorporó no sólo temas religiosos, también el folclor, la danza española, la civilización azteca, aportes africanos, todos con la preocupación fundamental del derecho a bailar del hombre en estrecho vínculo entre danza y culto ritual (Márquez, 1988).

Desde el punto de vista técnico la Denishawn centraba el interés en el movimiento de todo el cuerpo, ubicando el tronco como centro de partida. En esta escuela se formaron los principales bailarines que crearon una técnica de danza moderna y que extendieron sus conceptos y principios por el mundo, entre ellos Doris Humphrey, Charles Weidman, Martha Graham.

Doris Humphrey

Gran pilar de la danza moderna y considerada por St. Denis como su alumna más próxima, comienza la exploración de nuevos campos y junto

con Charles Weidman crean su propia institución de enseñanza y compañía, alrededor de diecisiete años estuvieron colaborando y creando hasta su separación. Humphrey sigue su labor como maestra, coreógrafa y directora artística de la compañía de su mejor alumno José Limón. Catalogada como una mujer más teórica y encaminada a la búsqueda de un lenguaje danzario, su labor fue más intelectual; publicó su libro *El arte de componer una danza*, un material que permite comprender los parámetros básicos de la composición en danza y donde expone lo que considera principios básicos de movimiento: caminar, correr, saltar, caer, respirar. En este sentido su técnica es un estudio del movimiento como experiencia y relacionado directamente con la fuerza de gravedad, ya sea a favor o en contra, como una resistencia o una sumisión. Doris veía la danza como el movimiento del cuerpo a través de espacio, desde la posición erguida hasta la horizontal, como reacción directa a la fuerza de gravedad. Incluye también conceptos como ritmo respiratorio, cambios de peso, flujo sucesivo y noción de oposición, todos como elementos fundamentales de sus teorías (Márquez, 1988).

EL principio básico que desarrolla Doris Humphrey es la caída-recuperación como esencia misma del movimiento, un proceso que consta de tres partes: primer movimiento de caída, un recobrarse y una suspensión que es el momento más alto del recobrarse antes de volver al equilibrio. Este acto de caer puede ser realizado en el lugar o en distintas direcciones, en espirales o distintos diseños espaciales y a su vez utilizando diferentes dinámicas, cambios de intensidad, acentos o ritmos, aunque el ritmo básico que rige es el de la respiración. Al caer, el aire se debe exhalar y al recuperarse se inhala para llenar los pulmones (Márquez, 1988). La técnica de Humphrey persigue

desarrollar la fuerza, el control, la flexibilidad y la resistencia en los bailarines; su estudio en la acción de inhalar y exhalar y su efecto en el movimiento hizo consciente el ritmo natural del cuerpo y exploró los distintos modos, construyendo así un estilo de movimiento fluido, rítmico y teatral.

Además de dirigir su labor a grupos de bailarines, destaca su análisis del gesto, que divide en cuatro tipos fundamentales: gestos sociales, que se refieren a las relaciones entre los hombres; gestos funcionales, que implican el trabajo y la vida cotidiana; gestos rituales, vinculados a la religión y gestos emocionales, ligados a sentimientos y emociones humanas (Márquez, 1988).

Charles Weidman

Desarrolló un trabajo en el que su ingenio cómico matizó la creación y encaminó sus esfuerzos a la creación de situaciones y personajes humorísticos y satíricos. Siendo más un hombre de teatro que bailarín vinculó la danza al acontecimiento escénico asociando acciones dramáticas. También desarrolló la pantomima a la cual incorporó procedimientos de cine mudo. La combinación junto con Doris Humphrey en la forma de abordar el movimiento fue reconocida; Doris preocupada por analizar las relaciones del cuerpo con la fuerza de gravedad y el modo de moverse en el espacio; Charles, la utilización de la dinámica, el peso y el gesto. Ambos lograron hacer notoria y novedosa la técnica Humphrey-Weidman (Márquez, 1988).

Martha Graham.

Figura a quien se le atribuye principalmente la difusión de la danza moderna. Como ex alumna de Ruth St. Denis y Ted Shawn comienza la búsqueda de su propio vocabulario y forma expresiva. Para 1926 funda su compañía y comienza a definir una técnica. Se sintió atraída por las teorías de Freud e

intentó traducir en movimientos corporales mediante torsiones y tensiones, el mundo del subconsciente y del psicoanálisis (Márquez, 1988).

Martha Graham se da a la tarea de elaborar su propia técnica a partir de nuevos movimientos y exploraciones en el cuerpo desarrolladas principalmente en el piso. A través de ejercicios progresivos en orden de dificultades técnicas, su técnica comienza a adquirir un carácter de disciplina física que buscaba la destreza, fuerza y control del cuerpo (Dallal, 1986).

La técnica de Martha Graham está basada en los principios de la contracción, la cual se inicia en la pelvis, viaja por la espina dorsal hasta el cuello y la cabeza, acompañada por la exhalación. En la relajación que se realiza al tiempo de la inhalación, inicia el movimiento también en la pelvis pasando por espina dorsal para regresar a una posición neutral. El uso de la respiración es primordial, toda la técnica de Graham se coordina con la respiración (Márquez, 1988).

Martha Graham siempre fue motivado desde el centro de gravedad, la pelvis y la cadera, el movimiento crece a través del torso para cortar planos de dirección en el espacio y grabar formas curvilíneas y angulares que según Martha permanecen impresas en la memoria del cuerpo del bailarín y del observador, como ella lo llamó "blood memory", refiriéndose a una memoria ancestral (Graham, 1991/2013).

Su trabajo persigue tres objetivos: la fuerza del cuerpo, la libertad del cuerpo y la espontaneidad de la acción; y divide su clase técnica en cuatro aspectos fundamentales: 1. Ejercicios en el suelo, para centrar el cuerpo. 2. Ejercicios en el lugar, destinados a las piernas. 3. Ejercicios para la elevación, saltos y espacio total, y 4. Ejercicios de caídas, como estado transitorio. Su principio

básico está basado en la respiración, en la acción muscular para poder denominarlo: contraer-soltar (Márquez, 1988).

Se puede decir que cualquier movimiento danzario moderno ha sentido de alguna forma sus influencias, adaptándolos según los propósitos y estilos particulares.

Lo que comenzó como un rechazo a las formas rígidas del ballet clásico terminó por convertirse en una disciplina con voz propia, capaz de cuestionar la condición humana, la espiritualidad y la identidad social. La danza dejó de ser una búsqueda de la levedad etérea para transformarse en una exploración de la verdad visceral.

Hoy, la danza contemporánea global es heredera directa de este movimiento estético. La libertad de movimiento, el uso consciente de la respiración y la democratización del cuerpo en el espacio son el resultado de este grito de libertad que dieron hombres y mujeres que se atrevieron a bailar con el alma al descubierto. La danza moderna no solo inventó una nueva técnica; otorgó al ser humano un nuevo lenguaje para comprenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea.

Fuentes de información:

- Dallal, Alberto. (1986). Martha Graham. Anales del Instituto de Investigaciones estéticas. México. http://www.analesiie.unam.mx/pdf/56_141-163.pdf
- Fuller, Loie. (1913). Fifteen years of a dancer's life. Proyecto Gutenberg (2023). https://www.gutenberg.org/cache/epub/72257/pg72257-images.html#Page_15
- Graham, Martha. (1991/2013). Blood Memory: An autobiography. Martha Graham's Gilded Cage: Blood Memory—An Autobiography. Victoria Philips. 2013. https://files.commons.gc.cuny.edu/wp-content/blogs.dir/4818/files/2019/05/Phillips_Blood-Memory-DRJ-2013.pdf
- Márquez, Guillermo (1988). Danza moderna y contemporánea. La Habana: editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Sánchez, José. A. (2003). Introducción al libro El arte de la danza y otros escritos, de Isadora Duncan. Edición y traducción de José A. Sánchez. Madrid. pp. 5-50. <https://blog.uclm.es/joseasanchez/2003/05/28/la-danza-liberada/>

GALERÍA EN MOVIMIENTO

Fotografía Octavio Romero
Compañía de danza folclórica de la UACH
Rubén Abraham Quintero Gómez

resDanza #23
Agosto-diciembre 2025 **39**





























