



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA

 **INBAL**

Repositorio de investigación y educación artísticas
del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

**Centro Nacional de Investigación, Documentación e
Información de la Danza José Limón**

**Habitados por la luna. Descubriendo la danza desconocida de
niños y niñas bajo la etiqueta del trastorno por déficit de atención**

Maestra en Investigación de la Danza

P R E S E N T A

Zaira Ximena Pulido Ovalle

Asesores:

Dra. Eurídice Amanda Pacheco Cabello

Mtra. Eunice Mayela Ayala Seuthe

Mtro. Javier Contreras Villaseñor

Ciudad de México, septiembre de 2022

 **CENIDID**

www.inbadigital.bellasartes.gob.mx

Formato digital para uso educativo sin fines de lucro.

Cómo citar este documento: Pulido Ovalle, Zaira Ximena. *Habitados por la luna. Descubriendo la danza desconocida de niños y niñas bajo la etiqueta del trastorno por déficit de atención*. CDMX.: INBA/Cenidi Danza, 2022. Descriptores temáticos (palabras clave): déficit de atención, infancia, danza, movimiento creativo, movimiento lúdico, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA



INBAL

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón

Habitados por la luna. Descubriendo la danza desconocida de niños y niñas bajo la etiqueta del trastorno por déficit de atención

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestra en Investigación de la Danza

Presenta:

Zaira Ximena Pulido Ovalle

Directora de Tesis:

Dra. Eurídice Amanda Pacheco Cabello

Comité tutor:

Mtra. Eunice Mayela Ayala Seuthe

Mtro. Javier Contreras Villaseñor

Ciudad de México, septiembre 2022



Si la danza me abandona mi sistema solar se detiene. En la muerte de la danza, yo misma muero.

¿Cómo haberme permitido una vida sin danza y cómo imaginar una danza sin vida?

Recorro los pasos de un tiempo perdido cuando veía distante la magia del movimiento en algo que creía ser mi cuerpo y encuentro los vestigios del amor profundo por esta poesía que nace desde el alma y se prolonga en brazos, piernas, cabeza, tronco; que recorre cada célula, articulación, músculo y me reclama vida-muerte, muerte-vida, indagación, sentimiento y fragilidad.

Camino en la danza y ella, irreductiblemente, camina en mí y a través de mí, como ha sido siempre y como siempre será.

Siempre Danza – Zaira Pulido 2012

Agradecimientos

Agradezco a mi niña interior por acompañarme en este viaje intrincado.

A Eloisa, mi mamá, quien pudo reconocer y respetar mis procesos danzarines y curiosos a pesar de no entenderlos.

A Oskar y Emmanuell por acompañar de principio a fin el sueño que precedió a estas páginas.

A Milagros por hacer parte fundamental de la construcción de esta investigación, por oírme pacientemente y brindarme las palabras necesarias en el momento preciso.

A Amanda, mi tutora, por guiarme con suavidad y amorosidad acompañando mis tropiezos y aciertos en este camino.

A todos mis maestros y maestras del CENIDID que abren puertas y forjan caminos para la investigación en danza.

A los niños y niñas participantes de la investigación que me permitieron compartir y danzar.

A la danza que es la brújula de mi vida.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	7
Capítulo I: Generalidades	14
1.1. Justificación	14
1.2. Planteamiento del problema	18
1.2.1. Antecedentes de la Investigación.....	18
1.2.2. Definición del Problema	21
1.3. Pregunta de investigación	27
1.4. Objetivos.....	28
1.4.1. Objetivo general.....	28
1.4.2. Objetivos específicos	28
Capítulo II: Bailando con el trastorno por déficit de atención, hacia una visión del cuerpo danzado.....	29
2.1. Trastorno por déficit de atención (TDAH)	29
2.1.1. Una mirada desde el discurso de la ciencia médica	30
2.1.1.1. La aproximación médica: la vista adultocéntrica del TDAH infantil.	32
2.1.1.2. Síntomas y diagnóstico.....	34
2.1.2. La postura crítica desde la educación	38
2.1.2.1. La atención: un elemento de la esencia que admite cuestionamiento.	39
2.1.2.2. Las funciones ejecutivas, otro pilar que puede tambalear	40
2.1.2.3. La normalidad de lo anormal.	43
2.2. Niñez otredad	45
2.3. Cuerpo	47
2.4. Danza	49
Capítulo III: Tendiendo puentes.....	52
3.1. Traductor de dos mundos: caracterización de los niños y la niña participantes	53
3.1.1. El mundo infantil participante.....	55
3.1.2. El mundo adulto circundante.....	58
3.2. Construyendo un puente entre la adultez y la infancia	61
3.3. Rastreado la Danza Oculta	64
3.3.1. Momentos Previos al trabajo de campo.....	64
3.3.2. Trabajo de campo.....	66
3.3.3. Laboratorios De Movimiento Creativo como espacios de encuentro	67
3.3.4. Momentos posteriores al trabajo de campo: análisis de datos y triangulación.....	74
Capítulo IV: La Danza Desconocida	76
4.1. Solos: coreografías individuales que hablan de quién eres	78

4.1.1.	Danzas orgánicas unipersonales	79
4.1.1.1.	Danzas para hacerse notar.	81
4.1.1.2.	Danzas para el yo personal.	92
4.1.1.3.	Danza para estar sin ser visto.	102
4.1.1.4.	Danza homónima.	113
4.1.2.	Danzando en diálogo con los sentidos: danzas emergentes alternativas	117
4.1.2.1.	El tacto: ser tocado para danzar desde otros lugares.....	119
4.1.2.2.	Vista: descubriendo la danza de la oscuridad.	124
4.1.3.	Entrecruzamiento con la danza cotidiana	127
4.2.	Duetos: cocreaciones con lo otro	130
4.2.1.	Los objetos significantes como puentes a exploraciones	131
4.2.1.1.	Las pañoletas: representación de otros roles.	131
4.2.1.2.	Balones de caucho: contención para la acción.	134
4.2.1.3.	Las tarjetas de yoga: atraer la atención y la creatividad.....	135
4.2.2.	Un compañero o compañera que danza.....	138
4.2.2.1.	Danzando con el reflejo.	139
4.2.2.2.	El juego de la marioneta.	142
4.2.2.3.	Diálogo entre mimesis y creatividad: el gusto por la elección particular	146
4.2.3.	Del déficit de atención a la necesidad de atención. O la normalidad de pasar desapercibido 151	
	Capítulo 5: Otre- Dance: la danza desconocida	158
5.1.	Características de la Otre-Dance	160
5.1.1.	Una danza que responde al sentimiento y la emoción.....	160
5.1.2.	Una danza de expresión creativa	163
5.1.3.	Una danza atenta	165
5.2.	Una reescritura del TDAH desde la Otre-Dance.....	168
5.3.	La Otre-Dance en mí	172
	CONCLUSIONES.....	176
	BIBLIOGRAFÍA.....	187
	Anexo No. 01	190

INTRODUCCIÓN

Según cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 6% de los niños y las niñas de la población general padecen trastorno por déficit de atención (en adelante, TDAH) (Fundación Cadah, 2020). De acuerdo con la ciencia médica, este trastorno está relacionado con alteraciones en el comportamiento de los niños y las niñas. Además, se caracteriza por la insuficiencia en la atención, el déficit de algunas funciones ejecutivas, la distracción, la impulsividad y la hiperactividad.

El diagnóstico del trastorno inicia con la detección de los síntomas en los entornos familiares o escolares y continúa con la atención médica en la que un profesional de la salud mental se encarga de evaluar al niño o la niña, mediante la aplicación de test de valoración y entrevistas que se hacen a los padres y madres respectivos. Como resultado del diagnóstico se determina el tratamiento, el cual puede ir desde el manejo conductual hasta la medicación.

Mi primer acercamiento a este trastorno se dio en el desarrollo de talleres y clases de movimiento creativo y lúdico que realizaba para población infantil. En este escenario, los padres y madres de familia acudieron a mí, para consultarme si observaba alguna anormalidad con sus hijos e hijas, dado que estos últimos estaban recibiendo calificativos como: rebeldes, inquietos, hiperactivos e incontrolables, por parte de sus maestros y familiares. Sin embargo, en los espacios que compartí con los niños y las niñas, sus comportamientos no eran disruptivos. En general, desde mi punto de vista eran juguetones, creativos, espontáneos y participativos.

Cabe mencionar que, en los casos a los que he tenido acceso en las etapas previas a esta investigación y en el transcurso de la misma pude notar que cuando un niño o niña es identificado bajo la etiqueta del TDAH debido a un diagnóstico médico o bien derivado del juicio de valor que ha hecho alguno de sus cuidadores estas niñas y niños son tratados como enfermos y se les atribuye la necesidad de terapia o medicación. Adicionalmente, en los ambientes escolares de los que hacen parte son considerados niños y niñas problema, llegan a ser segregados e incluso invisibilizados. En lo que respecta a los padres y madres de los

niños y la niña que hicieron parte de esta investigación estos manifestaron estados de angustia y agotamiento al intentar comprender y solucionar los comportamientos asociados con el TDAH.

El presente trabajo de investigación surge a partir de cuestionamientos que tenía frente a lo que ocurría con estos niños y niñas, y sus familias: la forma en que la danza podría apoyar su interacción, la posibilidad de entender los comportamientos asociados al trastorno por déficit de atención desde la perspectiva del movimiento lúdico y creativo, la manera en que estos niños y niñas usaban su cuerpo para comunicarse y lo que ellos y ellas pensaban de sí mismos y de las etiquetas que les eran impuestas. Es necesario aclarar, que dados estos cuestionamientos el presente escrito no es concluyente ni pretende establecer generalizaciones en relación con la población infantil etiquetada bajo el TDAH, más bien es un esfuerzo de escucha e interpretación de los y la participante para construir una primera aproximación a su singular forma de ser.

Al indagar sobre el trastorno por déficit de atención, encontré que las aproximaciones teóricas provistas por la medicina son insuficientes para dar respuesta a algunos de los interrogantes que tenía. Sobre este punto, identifiqué que el diagnóstico y tratamiento de este trastorno se basaba principalmente en la exteriorización del movimiento de los niños y niñas, pero no se mencionaba la relación del mismo con sus pensamientos, sentimientos o emociones. De hecho, entre las consultas documentales no encontré indagaciones sobre aquello que los niños y niñas tienen que decir en relación con el trastorno por lo que me pareció que permanecen invisibles y silentes tras los planteamientos clínicos y los criterios adultos, en relación con la enfermedad, su diagnóstico y tratamiento.

En el curso de mis primeras aproximaciones a niños y niñas etiquetados con TDHA, noté que mientras otros veían en los comportamientos de estos niños y estas niñas una infancia trastornada, yo veía la elocuencia de la expresión de una danza singular infantil. En otras palabras, observaba pequeños y pequeñas ávidos de exploración corpórea, inquietos y creativos. Intuía que lo que me llevaba a estas conclusiones era la forma en que yo me aproximaba a ellos y ellas: a través de la danza, el cuerpo, el juego, la autoindagación en el

movimiento, lo que me permitía conocerlos y crear una imagen de ellos y ellas desde nuestro encuentro corpóreo compartido.

Estas reflexiones aunadas a las experiencias personales que he tenido como bailarina me condujeron a centrar mis preguntas en torno a la relación entre la acción motriz de estos niños y niñas, y sus formas de ser. Por ello, el propósito de este trabajo es develar la danza que se esconde tras el movimiento de los pequeños y las pequeñas participantes, para conocer aspectos de su forma de ser, sentir y pensar. En definitiva, conocer su expresión corpórea danzada, aproximarme a la danza que les habita.

Mi punto de partida al acercarme a los niños y la niña participante en esta investigación fue la ignorancia y la curiosidad, concebí este momento de la misma manera en cómo se relacionan el Sol y la Luna: hay un lado iluminado, pero otro siempre se mantiene en la penumbra. Para el Sol solo existe la porción lunar que le devuelve su reflejo, así la luna queda reducida a lo iluminado, pero la zona oscura no es tenida en cuenta. Asimismo, cuando me preguntaba por los niños y niñas etiquetados o diagnosticados con TDAH que había conocido incluyendo los involucrados en la investigación, solo podía rastrear la información que los adultos me brindaban sobre ellos y que posiblemente respondía a lo que ellos y ellas observan de estos pequeños y pequeñas.

En este sentido, ante mis ojos, los infantes eran definidos por los síntomas del trastorno y acorde a las representaciones que el mundo adulto que los circundaba tenía sobre ellos y ellas. En este sentido, los niños y las niñas se me revelaban solo a través de la definición de sus cuidadores y cuidadoras, y los demás aspectos de su personalidad permanecían oscurecidos y silentes hasta que compartía con ellos cuerpo a cuerpo. Los espacios de encuentro corporal danzado y en movimiento me brindaban un acercamiento al que no podía acceder a través de la concepción o la opinión de los padres, madres, maestros o maestras. De esta manera, al centrar esta investigación en la expresión motriz, el cuerpo y a la indagación corporal de estos niños y niñas me permitió iluminar lo que para mí permanecía en la oscuridad, habitar la luna para que emergiera lo desconocido.

Para ello se diseñaron espacios de interacción corporal con los y la participante, laboratorios que favorecieron la exploración corporal a través del movimiento lúdico y creativo. Estos laboratorios que en su mayoría se condujeron de manera individual con cada uno de los y la participante me permitieron indagar en las acciones motoras de la y los pequeños e indagar en las conexiones que podían derivarse de ellas y su forma de ser, pensar y sentir.

El trabajo de campo de esta investigación se desarrolló con un niño diagnosticado con TDAH, Manuel; una niña que no ha sido diagnosticada médicamente pero que de acuerdo con sus maestros y maestras presenta síntomas de dicho trastorno y por lo tanto es identificada con el TDAH en su entorno escolar Emma, y con un niño que no ha sido diagnosticado con TDAH ni presenta síntomas de este trastorno, Juan. La razón para involucrar a este último participante obedece a la inquietud que tenía por comparar la expresión motriz de quienes eran etiquetados con TDHA (con o sin diagnóstico médico) y un participante que no obedeciera a esta categorización.

Esta investigación reconoce la importancia del cuerpo y el movimiento como canal, forma de expresión infantil y puente comunicacional entre el mundo interno y externo de los infantes. Por lo anterior, la metodología implementada involucró el encuentro corporal, la exploración del movimiento creativo, el juego libre y contenido para crear espacios de interacción con los y las participantes. De esta manera pude entrar en contacto con su particular expresión e ir desentrañando la danza que habita sus cuerpos. El abordaje metodológico fue gestándose gracias a la consulta de autores como Aucouturier (2015) su perspectiva de la niñez desde la psicomotricidad; Bernard (1994), la concepción del cuerpo como lugar de encuentro y expresión; Tortora (2006) (2008), el movimiento como danza vital y expresión del ser; Rey (2004), la relación entre lo sensible y la expresión corporal).

Como se explicará más adelante los espacios de encuentro y aproximación con los y la participante fueron laboratorios de movimiento creativo diseñados para aproximarme a la

expresión motriz propia de cada uno de los niños y la niña que hicieron parte de la investigación. El registro de lo acontecido en estos laboratorios constituyen el material fundamental de reflexión de este documento.

Mientras desarrollaba los laboratorios de movimiento creativo como parte del trabajo de campo vertí en mis diarios de campo mis propias impresiones, intuiciones, sensaciones, pensamientos. Posteriormente, me tomé el tiempo para ver y transcribir uno a uno los videos y entrevistas hechas; al punto es importante indicar que revistió un particular reto la transcripción de lo acontecido en los laboratorios porque describir el movimiento corporal es una labor detallada y ardua, pero una vez hecho y al revisar estas transcripciones empecé a encontrar los rastros de las características motrices de cada uno de los y la participante.

Autores como Rey (2004), Bernard (1994), Wengrower & Chaiklin (2008) y Caldwell (1999) me brindaron herramientas para relacionar las acciones motrices de los infantes con emociones, pensamientos y cuestiones interiores del ser de estos niños y niña, que fui notando durante los laboratorios pero que necesitaron decantarse desde la experiencia personal a la palabra, para lo cual la compañía de estos escritores fue fundamental. En *“The Dancing Dialogue”* (Tortora, 2008) encontré la inspiración para observar más allá de la acción corporal, la danza existente en Emma, Juan y Manuel, de la mano de Tortora pude transitar mis propias dudas sobre la posibilidad de ver una expresión danzada como resultado de los laboratorios y nombrarla.

Igualmente, resultó importante la aproximación al TDAH desde la perspectiva de la educación provista por García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez (2014) en el libro *“Volviendo a la normalidad”*, en especial con los cuestionamientos que plantean en relación con lo normal y saludable en la niñez, así como en relación con la necesidad de considerar la perspectiva infantil para la comprensión de este trastorno.

De la misma manera, fue relevante la consulta de literatura médica en relación con la definición, diagnóstico y tratamiento del TDAH. Si bien este trabajo no pretende adentrarse en el campo de la medicina o la psicología, era necesario conocer de manera general la concepción del TDAH desde estas aproximaciones para permitirme dialogar con ellas.

Es así que se gestó el presente escrito que consta de los siguientes apartados:

En el primer capítulo se mencionan los antecedentes de la investigación, se describe el problema y su abordaje desde la danza. En el capítulo dos se desarrolla el marco conceptual, en el cual se describe el trastorno por déficit de atención, la niñez, el cuerpo y la danza. En el capítulo tres se plantean las consideraciones metodológicas de la investigación. En este punto, se consideran los sujetos/participantes de la investigación y se describen las etapas de la misma. En el capítulo cuatro se caracterizan las danzas de los niños y las niñas que, en el marco de los laboratorios de movimiento creativo fueron dibujándose frente a mí. Agrupé las expresiones motrices danzadas en solos y duetos, teniendo en cuenta si el movimiento del infante era interpretado por sí mismo o en contacto con otro, otra o un objeto. Por medio de esta categorización se ha buscado establecer las relaciones y vínculos entre la expresión motriz y el mundo interno infantil de Emma, Juan y Manuel.

Dentro del capítulo 5 se recogen elementos comunes de las danzas de Emma y Manuel bajo la denominación de *Otre-Dance*, una categoría que emergió de mi inventiva para nombrar la expresión motriz danzada del niño y la niña que participaron en la investigación y a los que se les aplicaba la etiqueta del TDAH. En este sentido, se intenta una aproximación descriptiva a la danza que los diferencia y singulariza, y que pude ir rastreando en el marco de los laboratorios de movimiento creativo. A partir de ella, se busca el planteamiento de una mirada alterna desde la danza respecto a los niños y niñas bajo la etiqueta del trastorno por déficit de atención que participaron en la investigación. En aras de proteger la intimidad de los participantes en la investigación, sus nombres y el de sus padres y madres han sido cambiados.

Es mi deseo que quienes leen este documento puedan sumergirse en el mundo infantil junto al cual compartí en esta investigación. Asimismo, espero que encuentren pistas y elementos que les permitan observar a los niños y niñas etiquetados con el trastorno por déficit de atención con una perspectiva que les reconozca su voz y reivindique la importancia de escucharlos y conocerlos a partir de su cuerpo danzarín.

Capítulo I: Generalidades

1.1. Justificación

Habitante del mundo sensible, de las texturas, los colores, los sonidos y los movimientos, crecí soñándome a cada instante. Los juegos en solitario y la adultez, de una que otra reflexión que se escapaba por mi boca proveniente del diálogo interior constante e inquisidor marcaron algo de rareza poco inteligible por mi entorno familiar durante la niñez. A medida que el tiempo transcurrió, la brecha entre mis procesos individuales, la manera en cómo sentía, cómo pensaba, cómo encontraba el significado de lo cotidiano, y lo que constituía mi contexto (familiares, compañeros, amigos) fue haciéndose cada vez más notoria. Me era difícil expresar con palabras muchas de mis sensaciones, pensamientos y emociones y por lo general me costaba integrarme o socializar, tenía una especial preferencia por participar en conversaciones adultas y una cierta apatía a algunas de las dinámicas escolares o familiares.

Durante la mayor parte de mi niñez y adolescencia tuve dificultades con identificarme con mi cuerpo físico, en ocasiones sentía que no me pertenecía y que era un vehículo ajeno a mí. Me sentía ajena al mundo que me circundaba y se me dificultaba encajar en los contextos sociales. Calificada en ocasiones como precoz, demasiada adulta, retraída o tímida, encontraba que vivía en un mundo interno que era difícil explorar sola y que era totalmente ajeno y marginal en relación con lo que las personas llamaban “la realidad”.

Del mundo de ensoñación, proveniente de los deseos de las musas de mi inspiración, surgió la danza. Desde una edad temprana, me aferré a la sensación de plenitud y éxtasis que me brindaba el moverme libremente. Lo anterior dado que, con un flujo cadencioso y creativo que nacía adentro y se proyectaba afuera, era posible ser y permitirme sentir. La sensación de desmaterializarme que me acompañaba cotidianamente se desvanecía y me encontraba con la magia del peso de mis propios músculos y huesos.

La danza, concebida como ese juego desde mí y hacia mí, se transformó en una verdad plausible y próxima; un río en cuyas aguas podía zambullirme tranquilamente, en donde yo percibía el cuerpo como propio y el maremoto de mis emociones (siempre intensas y errantes) dejaba de ser reprimido, para convertirse en una inagotable corriente de materia prima, a la que podía acudir siempre que las palabras no fueran suficientes. En compañía de la danza, me sentía integrada, podía socializar y disfrutaba el compartir del encuentro corporal. En retrospectiva, creo que las posibilidades de expresarme y gestionar mis emociones y pensamientos que se abrieron a partir de la experiencia con la danza y el movimiento, fue lo que me llevó a ahondar sobre el trastorno por déficit de atención, desde la perspectiva de mi yo danzarín.

Los niños y las niñas que acudían a mis clases mostraban un gusto por las posibilidades del cuerpo y el movimiento muy similares a las que viví siendo niña. Mientras que en los entornos escolares y familiares estos niños y niñas eran calificados como “desadaptados”, “problemáticos”, “descoordinados” e “hiperactivos”, en el contexto de las clases de Movimiento Creativo eran pequeños y pequeñas que no mostraban mayores problemas comportamentales, motrices, de orientación o sociales y que podían relacionarse armónicamente con los demás. Los niños y las niñas eran los mismos, pero sus comportamientos y expresiones eran diferentes o se ponderaban de manera distinta en el marco de las dinámicas de la familia o la escuela, y en las clases impartidas por mí, en las que cobraba relevancia la auto indagación corporal, el juego, la creatividad, la libertad contenida, el movimiento.

En un primer momento, me sorprendí concibiendo el trabajo de investigación como una intervención terapéutica desde la danza, que se soportaba en la premisa de que algo necesitaba ser sanado, reparado o normalizado para que se percibiera saludable. Al elegir ese enfoque estaba gravitando en torno al paradigma principal de la medicina buscando rutas de intervención y mejora para el trastorno por déficit de atención. Este lugar de enunciación dejaba por fuera la posibilidad de abrazar la otredad de los niños y las niñas, invisibilizando y limitando la posibilidad de escuchar la perspectiva del sujeto investigado.

Ahora bien, al recordar los procesos personales que pude transitar gracias a la danza durante mi infancia, pude reconocer que, en el fondo de mis cuestionamientos y preocupaciones, se encontraba el individuo: el niño y la niña, que vistos desde la perspectiva del trastorno quedan reducidos a un conjunto sintomático. De esta manera, la etiqueta resultante de lo patologizado constituye un paradigma sobre lo que debe ser la infancia: lo normal y saludable, derivándose de ello que los niños y las niñas que no encajan en estas representaciones, son señalados como diferentes, marginados, enfermos y trastornados. De esta reflexión surgió mi interés por indagar el movimiento externo de los niños y las niñas estigmatizados con el trastorno por déficit de atención (en adelante TDAH), con la intención de descubrir su danza, la poética detrás de lo que en apariencia es tildado de inconexo, anormal, excesivo, trastornado.

La danza es una forma de auto movimiento que favorece (en algunos estilos) una experiencia no cosificadora del cuerpo físico, abre las posibilidades de jugar con él, exponerlo, surtir procesos internos y externos, experimentar sentimientos cinestésicos (Sheets Johnson citado por Alarcón, 2015), en definitiva vivirlo. Al considerar lo anterior, el movimiento corporal de los niños y las niñas bajo la etiqueta del TDAH resultaba intrigante y cautivador para mí. Este movimiento puedo entenderlo como una acción motriz que no debe limitarse a las evaluaciones conductuales, sino que requiere de un espectador que pueda preguntarse por la expresión contenida en ella.

Para quien escribe, el cuerpo humano “(...)no es la suma de una mente y un cuerpo, es consciencia corporizada” (Costa, 2016, p.6) es una unidad que no puede “(...) entenderse como un simple conjunto de órganos, sino que obedece a un principio de organización, principio conforme al “movimiento general del ser-en-el-mundo en tanto que es la figura coagulada de la existencia” (Merleau-Ponty citado por Aisenson Kogan, 1981 p. 76) y que por lo tanto alberga en su interior no solo “(...) los aspectos funcionales del movimiento, sino también las intrincadas relaciones e influencias recíprocas entre pensamientos, emociones y sentimientos, así como el modo en que el mismo movimiento provoca cambios en ellas” (Chaiklin, 2008 p. 30). En definitiva, el cuerpo, lejos de ser solo un conjunto de piel y huesos,

es el reflejo de los procesos que se desarrollan a nivel mental y emocional, el puente entre lo interno y lo exterior, la herramienta comunicativa por excelencia, dado que traspasa la intención consciente y refleja incluso la inconsciente.

Desde esta perspectiva no era posible comprender a los niños y niñas bajo la etiqueta del TDAH, sin compartir la experiencia de su actividad motriz, sin salir al encuentro de su movimiento, su juego y su expresión corporal. Así, para aproximarme a esta parte del mundo infantil que parecía inaccesible desde la óptica adulta, elegí determinadas estrategias desde el cuerpo en movimiento, la indagación corporal, la lúdica y la creatividad. De esta manera, se originó un espacio entre los infantes y yo, en el que pudimos acercarnos y conocernos desde una experiencia corporal y en movimiento dando rienda suelta a la imaginación, el juego y la creatividad.

Esta investigación en danza no pretende ahondar en el TDAH, sino abordar el aspecto corpóreo de los niños y niñas participantes, para encontrar su lugar de enunciación y conocer espacios no iluminados de sus personalidades. Para ello acudo a mi experiencia personal, utilizando el cuerpo y el movimiento de la misma forma en que los usé siendo niña para liberar mi propia danza, dado que me permitió rastrear, encontrar y traducir mis sentimientos y pensamientos, comprenderme y conocerme.

Esta manera de encuentro con el mundo infantil, este viaje hacia lo desconocido de ese otro (niño-niña) que desde la perspectiva adulta suele verse a través del cristal del estereotipo del TDAH, se asemeja a una excursión al lado oscuro de la Luna, aquel que desde la perspectiva del Sol no alcanza a ser apreciado, la zona desconocida y oculta desde la definición de normalidad, niñez y virtud que ha sido diseñada por los adultos, obstaculizando que lo diferente se visibilice y que se dance con la otredad singular de niños y niñas. Este viaje no es de una sola vía, al retornar se pretende que los hallazgos y la forma en que lo oculto se develó ante mí, pueda compartirse con otros, en especial con las y los cuidadores, para que si lo desean ellos mismos puedan navegar hacia estas tierras infantiles desconocidas.

1.2.Planteamiento del problema

1.2.1. Antecedentes de la Investigación

Mi formación como bailarina estuvo siempre acompañada de una fascinación por crear y facilitar espacios para niños y niñas a través de la danza. En algunas ocasiones, me centré en la enseñanza de la técnica clásica o contemporánea, pero en otros momentos diseñé clases y talleres desde la exploración corporal, la creatividad, el juego y quizás alguna temática de interés. Esta inclinación me permitió conocer diferentes segmentos poblacionales e ir puliendo una forma de aproximarme a los niños y niñas asistentes a las clases usando la danza como espacio de encuentro entre nosotros, y a través de ella aproximarme a sus inquietudes y particulares formas de ser.¹

Corría el primer semestre del año 2014 cuando Micaela, conocedora del trabajo de exploración que venía haciendo con niños y niñas me pidió hacer unas clases personales para Emma. Micaela quería mi opinión sobre el comportamiento de su hija, porque según los maestros de Emma, ella era una niña hiperactiva. La psicopedagoga del colegio había recomendado una evaluación por parte de un profesional de salud mental (psiquiatra o neuropsicólogo), al advertir que la niña presentaba los síntomas propios de un trastorno por

¹ En el año 2011 participé como parte de la Unión Temporal Kálamo Danza Contemporánea en el diseño e implementación de un programa denominado “El Territorio De Mi Cuerpo: Los Niños Las Niñas Y Las(os) Jóvenes Exploramos El Mundo A Través Del Movimiento”. Este proyecto que se desarrolló entre el 2011 y el 2013 en Bogotá estuvo dirigido a 180 niños y niñas entre los 6 y los 9 años de edad, pertenecientes a la institución educativa de carácter público Técnico Palermo. El objetivo del mencionado proyecto consistía en generar y fomentar espacios de diálogo a través del movimiento entre los niños y niñas y los adultos cuidadores (maestros, maestras, madres y padres) en donde ellos y ellas se reconocieran como sujetos corpóreos, creativos, propositivos y críticos del contexto personal que habitaban (familiar, escolar, comunitario) por medio de las artes del movimiento.

En el año 2013, como ganadora de una pasantía nacional otorgada por el Ministerio de Cultura colombiano desarrollé el proyecto de investigación acción “Cartografía Corporal: Yo, Tu y Nosotros como Mapa Humano” con más de 130 niños y niñas entre los 4 y los 9 años y sus cuidadores en el municipio de Tumaco, Nariño (una de las zonas más violentas de Colombia ubicada en el pacífico sur). Teniendo en cuenta las condiciones de violencia extrema de este territorio, este proyecto surgió como un espacio en el que a través de la danza y el movimiento libre los participantes pudieran auto explorarse, compartirse con el otro desde sus preferencias y afinidades, y reconocer en ellos y en el otro una forma distinta a la aproximación violenta del cuerpo y del individuo con la que se convivía a diario.

déficit de atención. Sin embargo, como madre cabeza de familia, esta socióloga amante de la diferencia se negaba a someter a una valoración médica a su pequeña por temor a que sobre ella pesara un diagnóstico que ahondara en las etiquetas que para ese momento ya soportaba. Llamó mi atención que en la ruta de intervención que se había desplegado desde la escuela y el hogar, no se había preguntado a Emma sobre cómo se sentía, el motivo específico de sus comportamientos, y en consecuencia la atención que estaba recibiendo esta pequeña buscaba atender una sintomatología advertida en su entorno escolar. Desde mi perspectiva Emma quedaba reducida a las recomendaciones que los adultos pudieran dar en relación con ella y a la ruta de manejo que fuera decidida por sus cuidadores y cuidadoras.

Movida por esta idea, decidí atender a la necesidad planteada por Micaela, compartiendo con Emma 3 clases de 60 minutos cada una, buscaba acercarme a la niña, comprender desde mi experiencia directa lo que desde la escuela habían referido y lo que preocupaba a la madre, pero también indagar si aquellos comportamientos de Emma que habían llevado a recomendar una evaluación médica podrían tener un espacio en un contexto en el que se priorizara la expresión corporal y el movimiento como canal comunicante.

En la última sesión, invité a Micaela para que observara. Al poco tiempo, su corazón se precipitó por los ojos, lloró y luego me dijo: “En realidad nunca había visto a Emma”. Me explicó que al verla en este espacio, reivindicó la imagen que como madre tenía de su hija, en cuestión de segundos recordó quién era esa pequeñita en su totalidad, con sus múltiples colores y tonalidades. De alguna manera Micaela había perdido la perspectiva de Emma como un todo y se había quedado con las referencias de la escuela; debido a su preocupación maternal se había enfocado en las alternativas para solucionar las dificultades que Emma estaba experimentando de cara al entorno escolar y según sus propias palabras, se había distanciado del embeleso que puede generar el conocer a su propia hija minuto a minuto.

No obstante, Emma y Micaela vivían en Ibagué, Tolima (una ciudad intermedia a 3 horas de Bogotá, Colombia) y cuando se fueron sentí que este proceso que habíamos iniciado

no podía terminar allí. Al considerar que sería útil mantener estos espacios para Emma, diseñé un Taller de Movimiento Creativo abierto para niñas y niños ibaguereños entre 4 y 12 años.

Las clases de Movimiento Creativo, eran definidas como un espacio para niños y niñas contenido no prohibitivo. El objetivo fundamental de estos talleres era permitir el autoconocimiento y la autoexploración corporal de los niños y las niñas a través del movimiento auténtico, el yoga para niños y el mindfulness.

Durante la segunda mitad del 2014, los Talleres de Movimiento Creativo se llevaron a cabo con una intensidad de 2 horas a la semana. Una vez al mes, las madres y los padres eran invitados a participar junto a sus hijos e hijas en una clase denominada “Movimiento Creativo Grandes y Peques”. Con esta, se pretendía que los padres y madres pudieran compartir desde su niño o niña interior un espacio lúdico y creativo con sus hijos e hijas respectivos.

A los talleres, concurren aproximadamente 20 niños y niñas, 7 de los cuales mostraron continuidad en la asistencia. De los 7 participantes regulares, 4 (incluida Emma) presentaban aspectos relacionadas con el TDAH: estaban medicados, diagnosticados o eran estereotipados, a pesar de no contar con este diagnóstico. Cada caso lo abordé de manera distinta: podía ocurrir que el niño o niña me lo contara durante la clase; el padre o madre me prevenía justo al llegar a la clase y dicha mención la realizaba en frente del pequeño o la pequeña; o al terminar la primera clase a la que el niño o la niña asistían, los padres o las madres me preguntaban si había algo raro en su hijo o hija, o alguna situación que yo quisiera tratar con ellos.

Pese a las advertencias de los padres y madres que en ocasiones me decían que podría ocurrir que yo no aguantara el comportamiento de sus hijos e hijas, en el desarrollo de las

clases encontraba que ellos y ellas se adaptaban sin mayores problemas a las actividades planteadas. De hecho, en la mayoría de los casos, se relacionaban de manera armónica con los demás niños y niñas. En ocasiones, decidí tomar fotos y videos de ellos y ellas dentro de las clases, para mostrarles a padres y madres el comportamiento de sus hijos e hijas. Cuando lo hacía, sus expresiones eran de sorpresa, como si fuera la primera vez que vieran a aquellos niños y niñas, algo similar a lo que le ocurrió a Micaela cuando atestiguó el taller que hice con Emma.

En el transcurso del 2014, investigué sobre el TDAH y de allí se derivaron muchas preguntas. Hablé con los niños y niñas, conversé con sus familias, danzamos juntos cuando pudimos, y entre más ahondaba mis interrogantes, unos nuevos surgían. Al finalizar el año, encontré que necesitaba tomar distancia de toda esta experiencia que había atravesado mi cuerpo, me despedí de los niños y las niñas, abracé a los padres y madres y conservé sus preguntas y dilemas.

1.2.2. Definición del Problema

De manera similar a como ocurrió con Micaela, quien se mostró angustiada, preocupada y confundida cuando, a principios del 2014, me llamó para conversar sobre lo que le ocurría con Emma. Alba e Iván (padres de Manuel) me buscaron luego de una clase para pedirme apoyo con su hijo, quien había sido diagnosticado con trastorno por déficit de atención. Ellos estaban abrumados por el diagnóstico, porque no sabían cómo manejar la situación. Al respecto, recuerdo que Alba, me contó que sus días eran insostenibles, que Iván (de quien se había separado) no entendía lo que era estar todo un día con “un niño así”. Su llanto se precipitó y sus ojos se encontraron con los míos esperando una respuesta, mientras me decía “¿Qué hago?”

En el año 2017, hablé con Carmen. Ella me contó, entre sollozos, que sus dos hijos habían sido diagnosticados con trastorno por déficit de atención, sus palabras se

entrecortaban cuando narró que uno de ellos estaba siendo medicado, pero que ella no podía controlar la medicación, porque los niños vivían con su padre. Adicionalmente, veía como día a día la situación se agravaba: en el colegio los maestros y maestras se quejaban, sus hijos no tenían amigos y cada vez se mostraban más rebeldes con ella; la situación parecía incontrolable. Lo que describió fue un campo de batalla al que se enfrentaba a diario, siempre con el temor a cuentas del no saber y tener a su cargo a unos niños que estaban siendo marginados por comportamientos que parecían irreparables.

Estas historias reflejan sentires de adultos cuidadores de niños o niñas etiquetados con el TDAH. En otras palabras, estas historias muestran cómo padres y madres están desbordados emocionalmente, se sienten impotentes, frustrados y atemorizados ante el no saber qué hacer. Ellos sufren el desconocer las razones por las que su hijo o hija tienen comportamientos que los ponen en la mira de sus entornos sociales y escolares, y en especial por situarse frente a una condición que se supone requiere tratamiento médico y por lo tanto pareciera ser una enfermedad.

Ahora bien, los niños y niñas también corren con determinadas consecuencias por llevar esta etiqueta. Familiares y cuidadores se refieren a sus comportamientos usando calificativos y descripciones como: expresiones verbales excesivas, movimientos de las extremidades incontrolables, ruidos extraños, jugueteo con la ropa, tocar cosas, trepar o corretear en exceso, actuar como si “lo moviera un motor”, problemas en sus habilidades motoras dificultad para autorregular su movimiento (Sattler, Weyandt, & Roberts, 2002). Todas ellas son palabras que se usan para referirse a los niños y niñas diagnosticados con trastorno por déficit de atención, pero también son las usadas para referirse a pequeños que, sin contar con un diagnóstico médico, son clasificados como “hiperactivos” por el entorno en el que se desenvuelven y condenados a sufrir las consecuencias de esta etiqueta. En efecto el uso de este tipo de apelativos lleva consigo consecuencias en la forma en que los adultos se relacionan con estos niños y niñas e incluso en la forma en que se plantea el relacionamiento con otros infantes.

Desde el campo de la medicina, el TDAH, es una alteración en el comportamiento del niño, adolescente o adulto. Esta hace referencia al hecho de que los periodos en los que puede mantenerse la atención tienen una duración insuficiente, y se caracteriza por la distracción, la impulsividad y en algunos casos la hiperactividad. (Sattler, Weyandt, & Roberts, 2002). El diagnóstico se obtiene con la aplicación de un procedimiento que involucra entrevistas a los cuidadores del evaluado, el diligenciamiento de una prueba que califica el comportamiento del niño o niña sujeto de consulta y una valoración médica del niño o niña. Teniendo en cuenta lo anterior, el diagnóstico clínico no obedece a pruebas químicas, biológicas o fisiológicas, sino a un conjunto de síntomas agrupados por la medicina que, con el paso del tiempo, ha ido redefiniendo no solo los comportamientos que constituyen el trastorno, sino también su tratamiento.

En cuanto al tratamiento pueden diferenciarse tres grandes tipos de aproximaciones terapéuticas: la conductual, que se basa en el “(...) reforzamiento positivo para aumentar el comportamiento adecuado y retirar el reforzamiento para reducir el comportamiento indebido” (Sattler, Weyandt, & Roberts, 2002, p. 287); la cognitivo-conductual, cuyo objetivo es aumentar la capacidad del pequeño para “pensar antes de actuar o demorar la gratificación” (Sattler, Weyandt, & Roberts, 2002)²; y la farmacológica, que se centra en el uso de medicamentos estimulantes, que actúan aumentando la dopamina en varias partes del cerebro implicadas en la atención. Sin embargo, el uso de estos fármacos, pueden generar efectos colaterales adversos como la pérdida de apetito, alteración del sueño, dolores de cabeza y de estómago (Sattler, Weyandt, & Roberts, 2002).

Así las cosas, toda vez que el enfoque clínico es la mirada dominante en relación con el TDAH, en especial por el “*predicamento* científico que se arroga y, por supuesto, por el prestigio que tienen las ciencias en que se basa (neurociencia, genética, psicofarmacología)

² De acuerdo con el estudio realizado por Palacio, y otros (2009), sobre el manejo clínico del TDA-TDAH en Colombia, las terapias que más se usan en niños y niñas diagnosticados en edad escolar, son 20,9 % la medicación y el 64,5% la terapia conductual y medicación. (Palacio, Botero-Franco, Muñoz-Farías, Vásquez-Rojas, & Carrizosa-Moog, 2009)

y los investigadores que lo estudian” (García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez, 2014, pág. 7), es comprensible entonces que la mayor parte de la literatura y la investigación disponible para padres, madres y cuidadores gravite en torno a la descripción del trastorno, los síntomas y las formas para tratarlo y mitigar sus efectos.

Sin embargo, la literatura disponible, pone en el centro de la investigación el trastorno y desplaza al sujeto, obviando las consideraciones subjetivas a las que difícilmente se accede desde un cuadro clínico y sin considerar cuestiones diferentes a la sintomatología establecida desde los estudios cuantitativos. En consecuencia, los niños y niñas diagnosticados con TDHA parecen quedar sujetos a la definición del TDAH, sin que se consideren otros aspectos de su personalidad.

Cuestión similar ocurre con los niños y niñas que no han sido diagnosticados médicamente pero que de acuerdo con sus cuidadores y cuidadoras muestran síntomas propios del TDAH. Estos infantes que no han sido valorados médicamente son tratados igualmente bajo los parámetros del TDAH debido a sus conductas externas y a los estereotipos que empiezan a cernirse sobre ellos, de tal forma que aunque no cuenten con una opinión médica diagnóstica sobre ellos pesa la etiqueta del TDHA.

Así, pese a que son muchos los pequeños y pequeñas que están involucrados en el TDAH, ya sea por un diagnóstico o una etiqueta, no conocemos la opinión de ellos y ellas, no se les ha preguntado en relación con aquello que viven y cómo lo viven, es decir, no se toma en cuenta su subjetividad. La cuestión es que el TDHA se ha abordado más desde la ciencia médica que es el campo epistemológico que se ha ocupado de su estudio, caracterización y tratamiento; es así que, la literatura disponible para padres, madres y cuidadores pone énfasis en los síntomas clínicos, los datos cuantitativos y los tratamientos conductuales o químicos, solo algunos autores se han ocupado del tema desde otros puntos de vista como el educativo, el social o se han aproximado a los síntomas desde otras aristas del conocimiento.

Por lo tanto, el papel del cuidador o cuidadora frente a un niño o niña con TDAH no es tarea fácil, se enfrenta a retos cotidianos en la labor de formación del infante sin guía suficiente para gestionar lo que ocurre día a día; usa las herramientas que tiene a su disposición pero estas no parecen suficientes porque de alguna manera le apartan de la comprensión de la totalidad del niño o niña bajo su cuidado y empieza a observarlo a través del lente más comúnmente disponible: el médico, que puede no ser eficiente para brindar contención, educación y formación a los niños y niñas con estas características de comportamiento.

En este sentido, se hace conveniente y necesario la aproximación al TDAH infantil desde otras vertientes, para ampliar la mirada de lo que se considera el trastorno, pero en especial para conocer al individuo bajo la etiqueta de la patología y para brindar a los padres, madres y cuidadores formas diversas de entender los comportamientos patologizados por la medicina y por ende, rutas nuevas para afrontar el cuidado de los niños y niñas a su cargo.

Como bien lo dice García de Vinuesa, González Pardo & Pérez Álvarez (2014):

Son muchos los niños que están involucrados en este fenómeno pero pocos los que han podido opinar al respecto. Somos los adultos los que escribimos sobre ellos porque ellos no pueden hacerlo o al menos no de la forma en la que sus palabras sean tomadas en consideración. (p.36)

En lo que respecta al TDAH, parece haber una dificultad para comprender aquello que está atravesando al niño o niña, dado que tan solo se observa el comportamiento de manera externa. En otras palabras, lo que se analiza es su incesante e intenso parloteo corporal; sus diferencias, catalogadas como disruptivas. De esta forma, el adulto cuidador se pierde en la forma externa de ser del niño o niña, porque le resulta ajena y de alguna manera inaccesible.

El problema reside entonces en que el uso del lente provisto por la ciencia médica hace que los adultos que forman parte del contexto en el que el niño o la niña se desenvuelve, lo definan y se aproximen a él o ella desde una concepción estrecha y reducida que exalta aquello que valida la existencia del trastorno. Lo anterior, oscurece otros aspectos que también hacen parte de las y los niños, y los convierte en un otro desconocido. Paradójicamente, el cuidado responsable que brindan los padres, madres, maestras y maestros desplaza las necesidades, sentimientos e ideas de estos niños y niñas, que permanecen silentes, ocultos detrás de la clasificación sintomática; que son evaluados, diagnosticados y que soportan las consecuencias de la medicación. Cabe agregar que, el acceso a su química cerebral es permitido por el adulto cuidador, guiada por los médicos y médicas tratantes y observada por los adultos circundantes (maestros, maestras, madres, padres, familiares). De esta forma, en el TDAH infantil, lo único que es infantil es quien lo porta y lo soporta, lo demás hace parte del dominio del mundo adulto.

En este orden de ideas, estos niños y niñas permanecen en la sombra del mundo adulto, eclipsados por la definición que se hace de ellos desde las observaciones de la ciencia médica en torno al TDAH. Pese a que son protagonistas, lo que tienen por decir no es escuchado. Por su parte, los adultos cuidadores enfrentan el reto cotidiano de la convivencia con ese otro, cuyo cuidado se le ha confiado, encontrándose en ocasiones con una imagen parcial de quien es el niño o niña y terminando por definirlo a través de los lentes de la etiqueta médica, no disponiendo de los recursos suficientes que el cuidado parental parece requerir para la crianza de niños y niñas etiquetados con TDAH.

En caso de resistirse a mirar a través de la lente del trastorno, el adulto inquieto deberá emprender la búsqueda de sus propias herramientas de traducción, que le permitan aproximarse al mundo del pequeño o la pequeña. Esta búsqueda, suele ser un camino transitado en soledad, sesgado por estereotipos sociales tales como los juicios en contra de padres y madres de estos niños o niñas que ponen en duda su probidad como cuidadores, el aislamiento social que pueden sufrir las familias enteras por tener en su núcleo infantes calificados como problemáticos o indeseables, o el responsabilizar a la madre del

comportamiento del pequeño o pequeña atribuyéndole la carga de solucionar la situación. A su vez, este proceso puede truncarse por la frustración de no encontrar, no comprender, y sentirse fuera de lugar, por la forma en que otros establecen verdades sobre el niño o niña a su cargo, sin que se cuente con la información para disentir o defender.

La necesidad de que los padres y madres conozcan al niño o niña que presenta los síntomas por TDAH o que es estereotipado por su comportamiento, radica en cómo los cuidadores pueden visibilizar la voz del niño o niña en el mundo adulto. Si el cuidador comprende y conoce al niño o niña a su cargo, a través de la comprensión de su comportamiento podrá guiar la toma de decisiones en la formación y la crianza, y lo que es más relevante, podrá plantear un relacionamiento afectivo a partir de la empatía que provoca el aproximarse a la realidad del otro que permanecía desconocida o incomprendida. Es posible que esta comprensión y el fortalecimiento de los lazos afectivos de padres y madres con los pequeños y pequeñas bajo la etiqueta o el diagnóstico del TDAH les permita a las y los cuidadores redefinir aquello que está detrás de lo que otros ven como anormal, patológico o disruptivo y dotarlos de argumentos para hacerlo evidente para los habitantes del mundo adulto reivindicando y explicando la postura del infante.

Iluminar el conjunto de matices provenientes de la corporeidad de estos niñas y niños juguetones e inquietos, al margen de las categorías propias del campo médico y mediante una aproximación corporal, motriz y danzada que acepte la diferencia y la individualidad singular, puede proveer de un nuevo lente para observarlos y conocerlos sin reducir sus comportamientos a sintomatologías propias de un trastorno clínico. Esto permitiría una aproximación al terreno del mundo del TDAH infantil partiendo de la singularidad de los infantes .

1.3.Pregunta de investigación

¿Cuál es la danza que habita el cuerpo de los niños y las niñas etiquetadas con TDAH, participantes de la investigación, y que podemos conocer a través de laboratorios de movimiento creativo?

1.4.Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Conocer la danza que habita en los cuerpos del niño y la niña bajo la etiqueta del TDAH participantes de los Laboratorios de Movimiento Creativo para establecer características de su forma singular de ser.

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Identificar rasgos particulares en la comunicación no verbal del niño o niña sujeto de la investigación a partir de sus decisiones de movimiento dentro de los laboratorios de movimiento creativo.
- b) Establecer correlaciones entre las respuestas de movimiento de los niños y niña sujetos de investigación y los estímulos a los que son expuestos en los laboratorios de movimiento creativo.
- c) Develar aspectos de la forma en que los niños y la niña sujetos de la investigación piensan, sienten y actúan desde la observación de la interacción de su movimiento en los laboratorios, estableciendo similitudes y diferencias en relación con sus comportamientos.

Capítulo II: Bailando con el trastorno por déficit de atención, hacia una visión del cuerpo danzado

La presente investigación pretende conocer a los niños y la niña participante que han sido etiquetados o diagnosticados con TDAH, a partir de su danza personal, usando para ello una aproximación desde el cuerpo y el movimiento. Para lograrlo, es pertinente la revisión de los conceptos de TDAH, niñez, cuerpo y danza. En este capítulo se establece el referente teórico de los mencionados conceptos tal y como han sido usados en el trabajo investigativo.

2.1. Trastorno por déficit de atención (TDAH)

El trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad es una alteración en el comportamiento del niño, adolescente o adulto, que hace referencia al hecho de que los períodos en los que puede mantenerse la atención tienen una duración insuficiente. Adicionalmente, se caracteriza por la distracción, la impulsividad y, en algunos casos, la hiperactividad (Sattler, Weyandt, & Roberts, 2002). La APA (American Psychiatric Association) y la OMS (Organización Mundial de la Salud) como organizaciones que sirven de referente en el área de la salud, también se han ocupado de la definición del TDAH:

La APA lo define como un trastorno propio del neurodesarrollo “caracterizado por niveles de desarrollo mental inapropiados de la atención, impulsividad y/o hiperactividad, que da como resultado la discapacidad funcional crónica en todos los entornos” (American Psychiatric Association, 2000 citada por Rickel & Brown, 2008 p. 13). A su vez, la OMS (en su calidad de autoridad directiva y coordinadora de la acción sanitaria en el sistema de las Naciones Unidas), se ha ocupado del trastorno dentro de la Clasificación Internacional de Enfermedades (herramienta de diagnóstico estándar para la epidemiología, el manejo de la salud y los propósitos clínicos), bajo el código F90 “trastorno hiperactivo” y F90.0 “alteración de la actividad y la atención” (Rickel & Brown, 2008). Actualmente, se

diferencian tres subtipos del trastorno, de acuerdo a las principales características asociadas al desorden. Estas son: inatento, hiperactivo-impulsivo y combinado (Fundación Cadah, 2016). Al considerarlas, se menciona a continuación la diferencia entre el Trastorno por Déficit de Atención (TDA) y el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA+H), aunque para efectos de la investigación los hemos englobado bajo la denominación genérica de TDAH.

La diferencia entre el Trastorno por Déficit de Atención con y sin Hiperactividad, se puede establecer desde el punto de vista clínico. En presencia del TDA+H, se puede observar una sobreactividad motora o una actividad motora desadaptativa. Por su parte, en el caso de los niños que padecen el trastorno sin el componente de hiperactividad, se evidencian más problemas con la atención focalizada o la velocidad de procesamiento de la información.

Desde el punto de vista comportamental, aquellos que sufren TDA+H presentan conductas disruptivas e incluso antisociales. Además, suelen estar implicados en problemas académicos y de adaptación familiar y escolar. En cambio, el TDA genera mayores dificultades con la atención sostenida y el control de la impulsividad, y con los parámetros motivacionales implicados en la tarea en quienes lo padecen (Martínez, 2006).

2.1.1. Una mirada desde el discurso de la ciencia médica

Cabe resaltar que el TDAH no siempre fue conocido bajo esta denominación. A principios del siglo XX, se le identificó como un “defecto de control moral”. Fue descrito como una deficiencia mental, es decir, se le asoció con posibles daños cerebrales. En un primer momento, la medicina buscó una correspondencia entre los síntomas con un daño orgánico pero los hallazgos en este sentido no resultaron concluyentes por lo que esta postura fue abandonada.

En una segunda etapa, la visión orgánica de la enfermedad sería reemplazada por una concepción encaminada a medir las conductas o los síntomas comportamentales, bajo el

entendido de que no necesariamente había una relación de causa a efecto entre las anomalías orgánicas y éstos. En esta perspectiva, lo que se realiza es agrupar conductas que constituyeron un grupo de síntomas para dar un diagnóstico clínico médico. A partir de la década del 60, la medicina aceptó que la hiperactividad podía estar asociada o no con daño cerebral. Esto se conoció como “síndrome hiperkinético (Moses Laufer ,1957,y Stella Cess,1960, citados por Sánchez & Ruiz, 2007, p.2) importante precisar que, solo hasta los años 70, se incluiría el elemento de la atención como parte del trastorno. En 1972, Virginia Douglas (citado por Gratch, 2009), señaló que “Las características esenciales de este síndrome eran la dificultad para mantener por un largo período la atención y para controlar los impulsos” (p.20), condiciones que eran incluso más significativas para el diagnóstico que la hiperactividad.

En la actualidad, el TDAH no hace referencia a la disfuncionalidad orgánica. De allí, el uso de la palabra “trastorno”, para evitar el utilizar otros conceptos tales como “enfermedad” o “padecimiento”. Aunque trastorno no es un término preciso, se usa para señalar la presencia de un comportamiento o de un grupo de síntomas identificables en la práctica clínica” (CIE-10 citado por Calmels 2002, p. 94). Ahora bien, Calmels (2002) hace una distinción interesante en torno a la evolución de las denominaciones más utilizadas para el TDAH (estas se resúmen en la Tabla 1), al enfatizar que “las modificaciones en el nombre, más que un replanteo en la caracterización de los signos, reflejan cambios en la concepción de su etiología” (p. 84). En consecuencia, cada una de estas se referirían a un tipo de alteración (daño, disfunción o trastorno por déficit), a una localización (cerebral o de la atención) y a un grado (mínimo(a) o con o sin hiperactividad).

Tabla 1

Cuadro de Calmels sobre la denominación del TDA-TDAH

Tipo de Alteración	Localización	Grado
Daño	Cerebral	Mínimo
Disfunción	Cerebral	Mínima
Trastorno por déficit	De la atención	Con o sin hiperactividad

Nota. Tomado de (Calmels, 2002, p. 84)

2.1.1.1. La aproximación médica: la vista adultocéntrica del TDAH infantil.

El TDAH es el resultado de un proceso de categorización médica que tiene sus inicios a principios del siglo XIX y que hoy se presenta como un conocimiento hegemónico que alimenta el adultocentrismo, hasta el punto de validar a cualquier adulto para identificar conductas asociadas al TDAH como síntomas. Entre el adulto y el niño o la niña, emerge una relación de poder jerárquica y vertical, sustentada en la edad (la mayoría de edad) y en la incapacidad del infante para responder por sí mismo. Si bien todos los cuidadores han sido niños y niñas, la infancia se presenta como una memoria, una remembranza, una etapa que se ha recorrido satisfactoriamente, arribando a un siguiente nivel considerado como superior: la adultez. Desde la perspectiva social a la infancia se le mira homogénea, sin reconocer recorridos singulares, por lo que cualquier desviación a ello se le considera anormal o patológico.

Desde allí y gracias a la experiencia obtenida, se piensa que el adulto puede establecer aquello que resulta mejor para los que aún habitan el mundo infantil, dado que su tránsito por la niñez le ha brindado conocimientos sobre lo que es ser niño o niña y lo que es una infancia normal (presumiblemente la que él o ella ha vivido y recuerda). Con base en esta experiencia, se otorga la autoridad para supervisar, controlar, guiar, permitir, prohibir y juzgar a los niños

y niñas que son puestos a su cargo. Estos últimos se desarrollan en presencia de los adultos; entretanto, los adultos diseñan y reglan los entornos destinados a los infantes, como lo son el hogar y la escuela. En estos espacios, los adultos establecen las dinámicas generales, las pautas de comportamiento, las reglas dominantes que deben ser observadas por los niños y las niñas. De esta manera, el niño o la niña es visto como un incapaz que requiere de la guianza y el cuidado del adulto (padre, madre, tutor, tutora, maestra, maestro), de la disciplina establecida en casa (relativa a pautas de comportamiento y hábitos básicos) y de la educación provista por el sistema escolar al que es insertado desde temprana edad.

Dentro de esta dinámica entre el mundo adulto y el infantil, tiene lugar la detección, el diagnóstico y tratamiento del TDAH; cuestiones que son impactadas por el miedo que invade al adulto cuidador ante las consecuencias negativas que puede sufrir el niño o la niña a su cargo y sobre las que los tratadistas más reconocidos en el campo médico han prevenido así:

Estos niños tienen también más probabilidades de desarrollar *otros* trastornos mentales; que tienen más riesgo de llevar a cabo conductas sexuales sin precaución, que por este motivo tienen más probabilidades de contraer sida (...) que tienen riesgo estos menores de fracasar escolarmente. (Rusell Barkley, 2002, citado por García de Vinuesa, González Pardo & Pérez Álvarez, 2014, (p. 74).

Adicionalmente, el temor que muchos padres y madres tienen sobre sus hijos o hijas que sufren de TDAH se nutre de las afirmaciones de profesionales de la salud relacionadas con los desequilibrios que la presencia de este trastorno infantil puede generar en el entorno del niño o niña que lo sufra:

Los niños con este trastorno tienen la capacidad de sacar a relucir lo peor de cada padre y esto a menudo hace que los padres se sientan terriblemente culpables de sus

errores (Barkley, 2002, p. 173, citado por García de Vinuesa, González Pardo & Pérez Álvarez, 2014, p. 75).

En suma, el abordaje médico del TDAH está compuesto por procesos de detección, diagnóstico y tratamiento que son guiados y desatados por los adultos cuidadores. De hecho, el temor que ellos y ellas pueden sentir frente a las consecuencias que podría acarrear el no atender oportunamente los síntomas del trastorno, hace que se aproximen a los niños y niñas a su cargo, desde el filtro provisto por la ciencia médica como fuente de conocimiento dominante para tomar decisiones por ellos y ellas en aras de su bienestar. Sin embargo, no tienen en cuenta que los niños y las niñas silentes y acalladas tendrán que soportar las consecuencias de las valoraciones y decisiones adultas en relación con ellos y ellas, sin siquiera ser preguntados o tenidos en cuenta. Esto lleva a los y las infantes a ser un blanco de una negación social que los objetiva.

2.1.1.2. Síntomas y diagnóstico.

Los niños y niñas que han sido diagnosticados o que son etiquetados con el TDAH, no responden a los comportamientos esperados por el discurso hegemónico como guardar silencio cuando se les pide, quedarse quietos, seguir instrucciones. Es decir, mientras sus pares (otros niños y niñas) responden a lo que desde el adultocentrismo se denomina “la normalidad”, los y las infantes que muestran comportamientos asociados al TDAH son estigmatizados bajo el velo de lo trastornado. En este sentido, son blancos de segregación y estigmatización.

En lo que respecta a los síntomas del TDAH, estos se evidencian principalmente entre los 5 y los 12 años de edad, dado que en esta época el niño y la niña empiezan su inmersión al sistema escolar en el que en la mayoría de los casos se le exige aquello que más le cuesta hacer: que se siente, que esté quieto y que se concentre (Van-Wielink, 2000), todas ellas cuestiones que se espera que los niños y las niñas incorporen en sus comportamientos de

manera natural para ser catalogados como buenos alumnos y alumnas. En esta etapa, se presentan las primeras interacciones del niño y de la niña con sus pares. Si bien el tema de concentración puede no ser definitivo para que entable relaciones sociales, sí lo es el déficit en la inhibición de su comportamiento. Esto causa que los y las infantes no actúen de acuerdo con los parámetros sociales y que se muestren impulsivos, groseros e incluso violentos. Como consecuencia, se puede generar y encontrar en muchos casos la resistencia por parte de sus compañeros para compartir con él o ella (Essential Ideas for Parents YouTube, 2012).

Adicional al resultado de la aplicación del DSM-IV, el diagnóstico involucra una documentación detallada de la historia clínica del paciente, en la que se evidencien los antecedentes familiares hereditarios y los datos evolutivos del niño o la niña desde el embarazo (Gratch, 2009). De igual manera, pueden realizarse entrevistas con los padres y madres, pruebas neuropsicológicas para evaluar la presencia de otro trastorno asociado o descartar otros posibles trastornos como diagnóstico principal (Rickel & Brown, 2008). Una vez establecido el diagnóstico y de acuerdo con el consejo médico, podrá optarse por un tratamiento que involucre una o varios de los siguientes componentes: psicoeducación y manejo conductual, apoyo académico y tratamiento farmacológico.

La ciencia médica y la difusión del TDAH ha dispuesto un escenario para que adultos y adultas de las más diversas procedencias se abroguen la posibilidad de calificar la conducta de un niño o una niña como posible TDAH. En otras palabras, para que padres, madres, maestras y maestros estén atentos ante cualquier anomalía en el comportamiento de los niños y las niñas, presurosos acudan a los servicios médicos y de esta manera eviten las graves consecuencias del trastorno para los pequeños y pequeñas y para sus propias vidas. En este sentido, no es raro que las estadísticas de niños y niñas que sufren de TDAH se vean incrementadas de manera significativa, dado que los cuidadores que los rodeamos somos adiestrados a diario para estar a la caza de un posible nuevo paciente: un niño, una niña trastornado en su conducta.

Al llegar a este punto, el diagnóstico del TDAH, está lleno de opiniones adultas sobre el comportamiento del niño o niña. Se asigna un puntaje a partir de preguntas sobre lo que se considera normal o no en relación con la hiperactividad, la impulsividad y la falta de atención. Las escalas de puntuación que se encuentran en los *tests* diagnósticos, normalmente están compuestas con respuestas del tipo “nunca”, “a veces”, “casi siempre”, “siempre”. Esta serie de respuestas pertenecen a la visión que tienen los adultos del niño o la niña en la vida cotidiana. Las hipótesis comportamentales respecto a las versiones de los cuidadores, empiezan con frases como: “A menudo (...)”, “con frecuencia...”. Este tipo de cualificaciones, lejos de hablar sobre el niño o niña al que se refieren, dan cuenta del “(..) nivel de tolerancia de los adultos que responden, de lo que crean normal o anormal (o de lo que consideren como “ a menudo”) y de otras tantas subjetividades” (García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez, 2014, p. 101) más que de una valoración del comportamiento del niño o niña; así una vez más estamos en terrenos del adultocentrismo.

En relación con lo anterior, García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez (2014) realizan un llamado respecto a la ambigüedad del DSM-IV como instrumento diagnóstico. Esto no solo por lo expuesto anteriormente, sino porque no ahonda en aquello que genera el comportamiento. El adulto o la adulta observa un comportamiento, lo valora y responde al cuestionario diagnóstico: El padre o la madre que indica que un niño o niña “a menudo es *descuidado*³ en las actividades diarias”, fácilmente podrá opinar que el niño “a menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares” (García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez, 2014, p.104)

Tal y como lo menciona Liebel (2016):

De manera similar a la relación entre colonizadores y colonizados, se introduce una estricta separación entre adultos y niños, institucionalizándose la relación entre

³ La cursiva es propia del autor

ambos en forma de una constelación de poder que se basa en la violencia y en las preeminencias del más fuerte. (p. 254)

Corresponde a los padres y madres la labor de guianza y cuidado hacia los niños y niñas para velar por una adecuada calidad de vida y por una formación que les permita el desarrollo pleno de su personalidad. Sin embargo, las dificultades en este relacionamiento aparecen cuando la labor de cuidado se plantea como una relación jerárquica que desconoce la singularidad del niño o la niña y la preeminencia de la adultez sobre la infancia de tal suerte que se resta importancia al sentir y pensar de los y las pequeñas. Desde esta perspectiva la infancia llega a ser equiparada “(...) con un estado de imperfección, de necesidad de educación y de subordinación, “una especie de violencia epistémica que restringe las posibilidades y acciones del ser humano” (Cannella y Viruru (2004) citados por Liebel, 2016, p. 255), y por esta vía la voz de niños y niñas es acallada y las expresiones de sus pensamientos, emociones y sentimientos obviados.

Pero la brecha que se traza entre lo adulto y lo infantil bajo las relaciones meramente jerárquicas tiene un desenlace aún más profundo en la práctica, puesto que amplía la distancia entre dos mundos (el del colonizador –adulto- y el del colonizado –niño y niña-) de tal forma que el adulto o la adulta concibe al niño y a la niña como alguien ajeno, otro desconocido y en esta medida como lo apunta Moscoso (2008) “La infancia sería pues el espacio de la ajenidad, de la otredad, de la exclusión en distintas esferas de la vida social (cultural, económica, estética, política, etc...)”. Entonces, la distancia sobre la que se cimienta el relacionamiento jerárquico va relegando a los niños y niñas y poniéndolos a merced de la voluntad de los y las adultas a cargo, negando su individualidad y confundiendo su potencial con la necesidad de cuidado maternal, parental y escolar.

Como consecuencia de la visión adultocéntrica que puede presentarse en relación con los y las niñas, se estaría generando una mismidad, entendida como dialécticas ideológicas, donde “simultánea y sistemáticamente se van privilegiando actitudes hacia lo “mismo” y

clausurando actitudes hacia lo “otro” (Colmenares, 2004 citado por González Silva, 2009). De tal suerte que es posible que cobijados por estas concepciones de la mismidad aparezcan juicios sobre los pequeños que tienden a pendular entre extremos tales como : bueno-malo, correcto-incorrecto, mejor-peor, disciplinado-indisciplinado, normal-anormal. La mismidad en la que se sumerge a los niños y las niñas, facilita la identificación de lo diferente, de los comportamientos divergentes, de aquello que genera incomodidad por salirse de lo establecido. En palabras de Testasecca (2019), “La otredad es la construcción de saber y poder que realizará la mismidad sobre aquellos otros que representan en principio un elemento incómodo. (...) La mismidad busca curas, las otredades enferman, contaminan a las sociedades” (Testasecca, 2019, p. 147). Por lo tanto, esta otredad permanece distante del mundo adulto, tiene un potencial de peligrosidad y remite al código de enfermedad.

Adicionalmente, la preponderancia del adultocentrismo en los terrenos del TDAH es mayor a la que recae sobre la niñez en general: la o el adulto cuidador es el que desata y alimenta el sistema de diagnóstico, define, supervisa, vigila el tratamiento y el uso de la medicación. Adicionalmente, esta otredad propia del TDAH y que surge del seno de la mismidad no solo se basa en la distinción de la niñez por oposición a la adultez, sino que se refuerza con los calificativos de lo enfermo, lo trastornado. De esta manera los niños y niñas bajo la etiqueta del TDAH son la otredad para las y los adultos pero también lo son para otros niños y niñas que se conciben como normales y saludables.

2.1.2. La postura crítica desde la educación

Si bien la primera aproximación al TDAH proviene de la medicina, otras visiones han emergido en relación con lo que se considera el núcleo del trastorno, desde aproximaciones que ponen su mirada en los y las niñas. Es así que, García de Vinuesa, González Pardo & Pérez Álvarez (2014), en el libro *Volviendo a la Normalidad*, pese a que reconocen que el enfoque clínico del TDAH es la mirada dominante, llaman la atención sobre otras alternativas para poder observar los comportamientos y los presuntos síntomas que llevan al diagnóstico

del trastorno, enfoques que desplazan su mirada hacia los y las niñas como sujetos del diagnóstico . Al respecto manifiestan:

La ciencia del TDAH pesa más de lo que puedan decir los niños o lo que se pueda observar acerca del cómo y por qué se comportan de tal manera. (...) los niños aún siendo protagonistas del TDAH se ven un tanto ajenos a ello, impedidos para posicionarse (claro, podrá pensarse, no hacen edad para ello) pero ¿y si los niños hablaran? (p. 36)

El planteamiento que hacen García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez (2014) desde la educación se basa en que no existe tal cosa como el TDAH al que la ciencia médica ha dado forma, y que por el contrario lo que ocurre es que se está frente al fenómeno de la «patologización de problemas normales de la infancia, convertidos en supuestos diagnósticos a medicar» (Salud Integral, 2017). Así, los argumentos centrales de García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez (2014) son el entendimiento de la atención y las funciones ejecutivas de los y las niñas en relación con lo cual desarrollan una línea argumentativa que busca contradecir el discurso adultocéntrico y hegemónico de la ciencia médica.

Sin perjuicio de que estas miradas han sido de utilidad para esta investigación, no nos ocuparemos en establecer la existencia o no del TDAH en los infantes participantes de la investigación, más bien rescatamos de esta perspectiva la mención a que debe repararse en los niños y niñas que son diagnosticados o etiquetados con el trastorno para aproximarnos a aquello que ellos y ellas tienen que decir. En consecuencia, nos hemos aproximado a los y la participante para escuchar, ver, sentir y compartir su única forma de ser, para conocerlos en su individualidad.

2.1.2.1. La atención: un elemento de la esencia que admite cuestionamiento.

La atención humana realiza 3 funciones: una se asocia con el sistema de control de los recursos limitados; otra es un mecanismo de selección de la información que debe ser

procesada; la última actúa como un mecanismo de alerta o vigilancia que permite sostener la atención. El TDAH se centra en este último (García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez, 2014). Al considerar lo anterior, si se tratara de un déficit atencional, se estaría hablando de todo lo que la atención comporta, pero desde la perspectiva médica se trata de un trastorno asociado al mecanismo que permite sostener la atención. Cabe agregar que, lo que resulta paradójico, es que cuando se aborda el TDAH desde la base biológica, también se hace referencia a la hiperatención o hiperfocalización:

Los mismos individuos que tienen dificultad crónica para distraerse una y otra vez ante una tarea tienen a veces el problema contrario: son incapaces de retirar su atención de alguna cosa y redirigir su concentración a otra cosa cuando lo necesitan. (Brown, 2006, citado por García de Vinuesa, González Pardo & Pérez Álvarez, 2014, p.65)

En relación con este punto, García de Vinuesa, González Pardo & Pérez Álvarez (2014) abordan el aburrimiento y el interés como núcleo para la atención, teniendo en cuenta que para algunos expertos los niños y niñas con TDAH “(...) son niños a los que tan solo les cuesta mantener la atención en “actividades ingratas” (Fernández Jaén, 2013 citado por García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez, 2014 p. 57). En este sentido si analizamos nuestros propios comportamientos como sujetos adultos, podremos observar que aquello que más nos interesa es en lo que nos enfocamos, mientras desechamos aquello que no encontramos interesante. De esta manera, resulta que el interés específico que muestra un adulto sobre algo en particular no se patologiza mientras que respecto de un niño o niñas sí.

2.1.2.2. Las funciones ejecutivas, otro pilar que puede tambalear .

La definición y uso que se le da al término funciones ejecutivas es un tema sobre el que existe controversia científica:

El constructo “funciones ejecutivas” abarca un número creciente y diverso de capacidades mentales (...) como la planificación y control del comportamiento, capacidad de iniciativa, formular estrategias para la solución de problemas, autocontrol y capacidad para inhibir conductas inapropiadas, capacidad de atención sostenida, uso de la memoria a corto plazo para resolver problemas. (Jurado y Rosselli, 2007, citado por García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez, 2014, p. 61)

Existen muchas patologías neurológicas que se asocian con alteraciones de las funciones ejecutivas (parkinson, alzheimer, los ictus) y trastornos mentales (esquizofrenia y depresión). Si bien muchas de estas alteraciones se presentan en la corteza prefrontal, también comprometen en ocasiones otras partes del cerebro, como el cerebelo, el tálamo, los ganglios basales.

En relación con el TDAH, se indica que el daño o alteración se localiza en la corteza prefrontal, por lo cual podría concluirse en que este trastorno se asemeja a otro tipo patologías frente a las que se reporta una lesión en esa zona cerebral, que ocasiona graves alteraciones de conducta (García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez, 2014). No obstante, en los estudios desarrollados para el TDAH, no existe ninguna evidencia científica y comprobable de que tal daño exista: “No existen pruebas clínicas ni de neuroimagen (como TC, RM, PET, etc) ni neurofisiológicas (EEG, ERP) o *test* psicológicos que de forma específica sirvan para el diagnóstico” (Salud Integral, 2017). El argumento de quienes sostienen que existe una alteración en las funciones ejecutivas, es que “Los deterioros en el cerebro de los sujetos con TDA se deben principalmente, aunque no en exclusiva, a la dopamina y la noradrenalina” (García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez, 2014 p. 61). Esta afirmación sostiene que los diagnosticados con TDAH “Responden” a los estimulantes, los cuales al incidir sobre la dopamina y/o la noradrenalina están demostrando que habría un déficit en dichos neurotransmisores (García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez, 2014).

De esta manera, dado que no existe un daño cerebral o una disfunción que pueda ser observada por métodos clínicos, se crea una argumentación que parte de los efectos de la medicación para validar el trastorno:

Desde el punto de vista neuroquímico, la respuesta positiva de los niños hiperactivos a los fármacos estimulantes apoya la hipótesis de una deficiencia en la producción regulada de importantes transmisores cerebrales (la dopamina y la noradrenalina). (Orjales, 1998 citado por García de Vinuesa, González Pardo & Pérez Álvarez, 2014, p. 62)

“Escuchar al fármaco”, esta es la aproximación que en torno al TDAH como un trastorno en las funciones ejecutivas resuena. Como bien lo apuntan por González Pardo y Pérez Álvarez (2007) citados por García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez (2014): “como si un “desequilibrio de ácido acetilsalicílico” explicara el dolor de cabeza que remedia una *aspirina*” (p. 64)

De otro lado, la argumentación en torno a las funciones ejecutivas, sigue la misma suerte que la basada en la atención, al respecto comenta Thomas Brown:

Las personas con diagnóstico TDA habitualmente son capaces de prestar atención, iniciar y detener sus acciones, mantener activado su estado de alerta y esforzarse y utilizar con eficacia su memoria a corto plazo cuando participan en determinadas actividades que les gustan mucho. (...) El deterioro químico de las funciones ejecutivas cerebrales hace que algunas personas que son buenas prestando atención a actividades específicas que les interesan tengan un deterioro crónico de la atención en muchas otras tareas, a pesar de su deseo y su intención de hacer lo contrario

(Brown, 2006, citado por García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez, 2014, p. 64)

En este sentido, una vez más la esencia del TDAH está ligada con el interés que se despierte en el niño o niña, se reconoce que se trata de un individuo heterogéneo con sus propias singularidades que habrían de tenerse en cuenta antes de patologizarse y en esa perspectiva García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez (2014) definen al niño como:

(...) un ser heterogéneo en sus formas, diverso en sus comportamientos y, a menudo, escurridizo ante los intentos de describir en pocas líneas su entera idiosincracia. Si estrechamos el cerco al repertorio de conductas de los niños gracias al empleo de esos “deberías”, sin duda dejaremos fuera a una ingente cantidad de niños y niñas que no cumplen con sus dictados, ni por consiguiente con aquellas clasificaciones, ya que no pocas veces es justo todo lo que los niños no hacen, a pesar de que los mayores les decimos que lo deben hacer, lo que irremediablemente lleva a los padres y cuidadores a estar día a día educando, encima de los niños, en definitiva modelando su conducta. (p. 69)

Si bien los padres y madres cumplen el mandato social de brindar educación a sus hijos e hijas, desde la perspectiva de esta investigación es importante reivindicar las expresiones propias de los pequeños y pequeñas en formación. De tal suerte que los deseos y preferencias de niños y niñas puedan ser atendidos y que ellos y ellas puedan ser valorados desde la pluridimensionalidad de su personalidad y no solamente encasillados en las patologías o etiquetas, reconocimiento a la expresión motriz un espacio tan importante como la verbal.

2.1.2.3. La normalidad de lo anormal.

La definición del TDAH está basada en el concepto de normalidad. Algunos expertos sostienen que el TDAH es una activación, una impulsividad y una falta de atención mayor de lo normal. Sin embargo, son ellos mismos quien se encargarán de definir dicha normalidad.

Según Barkley (2002, citado por García de Vinuesa, González Pardo & Pérez Álvarez, 2014):

Un niño debería ser capaz de perseverar en los deberes escolares porque sabe que la recompensa que obtendrá más tarde, cuando pueda entregar el trabajo hecho el día siguiente, es más importante que la recompensa actual de evadir esa tarea aburrida. Es más probable que el niño TDAH abandone la tarea (se salte la regla) para hacer cosas que le recompensen más en ese momento. (p. 58)

En definitiva, el extracto del escrito de Barkley contiene una opinión respecto de lo que debería ser la normalidad de los niños. En esta línea, debería poder decirse que es lo que el niño o la niña debería hacer de acuerdo con su edad, como se hace en el DSM-IV (“Períodos cortos de atención para la edad mental del niño”). Sin embargo, no es claro lo que se considera corto o quién puede juzgar si los períodos de atención de alguien son cortos o suficientes.

En el libro *Volver a la Normalidad* se menciona que, el aumento en la cantidad de diagnósticos de TDAH obedece a la aceptación generalizada de afirmaciones que tratan de describir a los niños y niñas mediante un léxico reduccionista. Los expertos se encargan de definir lo que constituye la normalidad, al identificar cuáles y qué tipo de conductas han de estar presentes en un niño o niña normal. Se limitan a escoger una fracción pequeña y arbitraria dentro de la normalidad y dejan a todos los demás bajo una anormalidad que está

paradójicamente presente en la mayoría (García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez, 2014 p. 68)

En este orden de ideas, es evidente que lo que corresponde a nuestra contemporaneidad no es la atención sino la dispersión. Lo normal no es que se sostenga la atención sino que la misma no sea sostenida. Aquí “Se da la paradoja de que se diagnostica a niños, y a adultos, por una atención deficiente, en comparación con la población general tomada como norma. Pero la norma general es estar distraído, picoteando un poco de todo (...)” (García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez, 2014, p. 81). La falta de atención o la deficiencia en la misma, al ser tachada de anormal pese a que pareciera ser la regla general, queda entonces ligada con la búsqueda de medicamentos y fármacos como herramientas eficientes para lograr el desempeño ideal en las labores que demandan períodos de atención mayores al habitual, tal y como se refleja en el diagnóstico y tratamiento del TDAH infantil por parte de los adultos cuidadores.

2.2. Niñez otredad

El TDAH es un trastorno infantil, pese a que, como se ha mencionado, los niños y las niñas no tienen mayor injerencia en el proceso de detección, diagnóstico y tratamiento. Por ello, para una aproximación alterna a la dominante, se requieren plantearse algunas características en torno a la niñez y, de esta forma, se logre rebasar la concepción hegemónica sobre la misma. En primer lugar, se debe tener presente que los y las niñas tienen una relación diferente con su cuerpo y el movimiento a la que tienen los adultos. Para ellos y ellas:

Lo natural, normal y saludable es que se muevan, ya que la motricidad del niño es el medio privilegiado que tiene para expresar su psiquismo: sensaciones, emociones, percepciones, representaciones, conocer el mundo y relacionarse con los demás. (...) Movimiento y cuerpo es al niño lo que el lenguaje es al adulto. (Aucouturier & Mendel, 2011 p. 7).

Esta cercanía con el cuerpo y el movimiento hace parte del desarrollo infantil, dado que los niños y las niñas acceden a las primeras experiencias sensoriales de las que recaban información gracias a su cuerpo. La información a la que acceden se registra inicialmente en un nivel somático, kinestésico y sensorial. Adicionalmente, estas experiencias orientadas corporalmente configuran la forma en que la niña o el niño otorga sentido al medio que lo rodea y perfilan su desarrollo como seres que sienten, actúan, se mueven, comunican y conocen el mundo. (Tortora, 2008)

El niño y la niña han de ser concebidos en su singularidad; es decir, reconociendo en cada uno de ellos características particulares que establecen una manera de ser y que en consecuencia tienen necesidades singulares que no pueden englobarse en un conjunto sino que deben verse en perspectiva del individuo, como lo dice Aucouturier (2015):

(...) el niño tiene una originalidad, una manera de ser, de expresarse y de pensar. Pienso que es necesario respetar el desarrollo propio de cada niño: el niño no es un adulto en pequeño. El niño es niño con su originalidad y sus características. El niño tiene necesidad de tiempos, que se le respete su ritmo de desarrollo y su forma de pensar, que no es la del adulto, pero debemos ayudarlo progresivamente a adquirir un pensamiento más maduro. (...) (p. 207)

En consecuencia, el niño y la niña cuentan con un apoyo motriz que parte del uso de su cuerpo en movimiento para actuar sobre el mundo, pero igualmente la motricidad es relacional, “Es la expresión de la afectividad y el apoyo para la comunicación con los interlocutores humanos” (Aucouturier & Mendel, 2011 p. 9). Así las cosas, la expresión motriz ha de reconocerse como un elemento esencial y nuclear en la niñez, entendiéndose como un indicio de la manera en que se percibe el entorno y en que se plantea un relacionamiento con él. En este sentido, las acciones o movimientos de los niños y niñas no

han de ser vistos solo desde el punto de vista mecánico, sino que deben abordarse de cara a establecer lo que da sentido a dicha acción o movimiento. (Aucouturier & Mendel, 2011)

2.3. Cuerpo

La aproximación al cuerpo que hace la medicina, en especial en lo que respecta al TDAH, se hace desde una perspectiva biológica y mecanicista, al abordarla en su composición anatómica y funcionamiento. La aproximación desde la danza a niños y niñas bajo la etiqueta de TDAH que se ha planteado en torno a esta investigación, parte de una concepción de lo corpóreo y de la corporalidad que rebasa el concepto meramente físico. Además, comprende al cuerpo como canal de comunicación del adentro al afuera, como el puente de los mundos interiores y exteriores, como el límite entre lo que se ve y lo que no se ve, sino que se experimenta. En esta línea de pensamiento se concibe al cuerpo, no solo como aquello que comporta la funcionalidad anatómica y biológica del componente físico, sino también aquello que refleja “Las intrincadas relaciones e influencias recíprocas entre pensamiento, emociones y sentimientos, así como el modo en que el mismo movimiento provoca cambios en ellas.” (Chaiklin, 2008 p. 30)

De esta manera, las formas del cuerpo, las acciones que con él son ejecutadas, sus estados, brindan acceso desde fuera a lo que se alberga en el mundo emocional y mental, así el cuerpo recibe influencia del mundo y el mundo es influenciado por él, como lo diría Merleau-Ponty (1945, citado por Bernard, 1994):

(...) el cuerpo es el vehículo de estar-en-el-mundo, y tener un cuerpo significa para un ser vivo volcarse en un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y emprender continuamente algo". En suma, "mi cuerpo es el eje del mundo. (p. 63)

Adicionalmente, el cuerpo también nos pone en relación con el otro y los otros. Por ello actúa “Como el punto de referencia a través del cual se articula el mundo, en donde se ponen en juego toda la constelación de las relaciones subjetivas e intersubjetivas del ser humano en la sociedad” (Godina Herrera,2001, citado por De Castro, Cargía, & Rodríguez, 2006, p. 131). Esto resulta esencial para conocer al otro y también para diferenciar a ese otro de lo que llamamos “yo” porque lo que no se experimenta en primera persona es el otro, al que podemos conocer como externo a nosotros pero ese otro plantea a la vez la posibilidad de una relación entre dos mundos el propio y el ajeno.

La aproximación desde la danza a los niños y niña participantes en la investigación, se basa en una relación intracorpórea, que responde al entendimiento de que “ (...) el cuerpo está, pues, inmediatamente abierto al cuerpo de los demás o, más exactamente, yo estoy instalado en el cuerpo del otro, así como el otro está instalado en el mío en virtud de nuestros sentidos, nuestra motricidad y nuestra expresión misma.” (Merleau-Ponty,1964 citado por Bernard, 1994, p. 75) Así, se tiene presente una relación que se teje entre el otro y yo, que nos retroalimenta en la experiencia de nosotros mismos y de cada uno de manera individual. En consecuencia, se hace indispensable el observar aquellos puntos en los que existe un encuentro con ese otro puesto en frente, en este caso el niño o la niña, así como los espacios de distanciamiento. Sin embargo, también es esencial el reconocerse a través del otro, notarme y observar la influencia de ese otro en la forma en que defino quien soy para con él y conmigo.

De esta manera el cuerpo es impactado por el otro, los otros y el entorno y a su vez canaliza el impacto que se precipita afuera, pues no se trata de un cuerpo fijo, sino impermanente. Si bien es un cuerpo que se mueve y lo hace a través de las acciones motrices, también lo hace a través de las fluctuaciones emocionales, de la presencia de sensaciones físicas, respuestas o reacciones psíquicas. El cuerpo entonces, abandona su estado instrumental (diríamos fisiológico, biológico o anatómico) y se convierte en un “cuerpo en danza” esencialmente mutable y por ello en movimiento:

(...) el movimiento es el conocimiento que tiene el cuerpo momento a momento de su inestabilidad y estado de fragilidad. No se trata de un cuerpo instrumento que actúa, es un cuerpo discurso al que tenemos que escuchar sin expectativas, para poder entender la organización de su construcción y deconstrucción como proceso continuo socio cultural de un complejo cuerpo viviente-pensante. (...) (Irigaraya,1985, citado por Reza, 2005, p. 150)

Al considerar lo anterior, surge entonces el cuerpo como un discurso del sí mismo, que cuenta y evidencia lo que se cuece adentro y su relación con el afuera. Este actúa externamente movido por la causa interna, la cual trae consigo el universo de relaciones que lo han atravesado, de experiencias que le han ido esculpiendo. Asimismo interactúa desde otros cuerpos que lo han hecho cuerpo y que en estos movimientos pluridimensionales y heterogéneos encuentra su danza vital.

2.4.Danza

La danza ha sido definida desde diversos puntos de vista. Algunos están ligados con la técnica, con su especial contenido artístico y estético, con la poética sobre la que gravita. Al hablar de danza, todos tenemos una imagen a la que acudimos para definirla: tabladitos, escenarios, técnicas o la remembranza de una fiesta familiar. Desde mi yo danzarín, la danza se define como una metáfora de vida, que abarca todo el movimiento vital y que aparece incesante y significativa minuto a minuto. De lo anterior se colige que danzamos sin pausa desde el primer segundo de vida y hasta la última exhalación. Lo hacemos en solos, duetos, tríos y ensambles, a la vista de todos o en la intimidad de la soledad; nuestra danza de vida está llena de espacios que elegimos y otros que, como el palpitar del corazón, existen por la simple acción de vivir.

Respecto de los niños y las niñas, para quienes, como hemos indicado previamente, el movimiento es su canal primordial de expresión, la danza se presenta como una forma de superar las limitaciones que el lenguaje puede suponer y como una vía para expresar ideas y sentimientos a través de metáforas y símbolos (Payne, 2005). La danza de los niños y niñas es expresión sensible y estética de quienes ellos son, de lo que perciben, de su entorno y de sí mismos vertida en formas y motricidades que los expresan (Rey, 2004, p. 48). Esta aparece en el movimiento corporal que responde a las sensaciones o percepciones que surgen de la “vida interior” y se presenta como medio privilegiado de comunicación con el otro y se mezcla esencialmente con el juego y las posibilidades creativas del cuerpo.

El juego aparece como un elemento esencial de la danza infantil puesto que es la forma de expresión privilegiada de los niños y niñas. Para ellos jugar es vivir, representarse, afirmar la existencia en el mundo (Aucouturier, 2015). A través de él, los niños y las niñas pueden satisfacer necesidades que tienen y que no expresan o que no atienden de ordinario toda vez que el juego tiene lugar en un mundo imaginario e ilusorio, en el que la acción surge más de las ideas que de los objetos o las situaciones internas y por lo tanto todo se torna posible (Gaviria del Castillo, 2004). En lo que respecta a los gestos, estos hacen parte también del juego. Su importancia radica en que actúan como un simbolismo, al comunicar significados en relación con los objetos, pero también al brindar información sobre lo que es comunicado.

En consecuencia, dado que el juego y los gestos están intrínsecamente relacionados con las dinámicas infantiles “(...) es frecuente que la distinción entre danza-movimiento y juego-actuación se diluya, como ha ocurrido en la danza moderna y la contemporánea y en algunos de sus géneros, como la danza teatro.” (Wengrower, 2008, p. 47). Para efectos de esta investigación, se entiende la danza como el movimiento corporal en su sentido más amplio, el cual “puede suponer tanto un simple gesto como implicar al sujeto en su totalidad (...) siempre es una acción motriz que procede de un individuo que responde a sensaciones internas o a la percepción de estímulos externos” (Wengrower & Chaiklin, 2008, p. 20). Adicionalmente, expresa los ritmos y conexiones, las crisis y rupturas, la complejidad y la

riqueza de lo que a veces es llamado ‘vida interior’ del ser humano, la corriente de experiencia directa, la vida como la sienten los que viven (...) (Suzanne Langer, 1978, citada por Kalmar, 2005, p. 28). En los niños y las niñas la danza se nutre y se entreteje con el juego que se presenta como un espacio de creación y representación libre y creativa, que les permite satisfacer sus necesidades de expresión. Así, se danza al jugar y se juega danzando.

Capítulo III: Tendiendo puentes

Desde su movimiento y la exteriorización de sus comportamientos, los niños y niñas que son etiquetados bajo la categoría del trastorno por déficit de atención, permanecen ocultos tras las representaciones que pesan sobre ellos. En su mayoría, estos paradigmas se configuran por una vista adultocéntrica y homogeneizante que propugna por la mismidad y desdeña aquello que resulta desconocido e incómodo: la otredad. A su vez, están siendo observados y definidos desde el punto de vista que provee la patologización de sus comportamientos que desencadena en la creación de la etiqueta del TDAH.

La manera en que desde esta investigación se pretende visibilizar estos espacios que permanecen en la penumbra infantil, se centra en escuchar. Con escucha me refiero a prestar atención a lo que es dicho por los niños y las niñas y no todo lo que se tiene por decir se verbaliza. De hecho, mucho de lo que habría de ser escuchado está en la forma en que ellos se relacionan, contenida en sus movimientos, en su cuerpo, en su danza. Tal y como lo expresa Bonnie Bainbridge Cohen:

Nuestro cuerpo se mueve tal y como se mueve la mente. Las cualidades de cada movimiento son la manifestación de como la mente se está expresando a través del cuerpo en ese momento. (...) Así encontramos que el movimiento puede ser una forma de observar la expresión de la mente a través del cuerpo (...). (Cohen, p. 3, 2011) (Traducción propia)

Partiendo de estas ideas y premisas se desarrolló la ruta metodológica de esta investigación, además se tuvieron en cuenta las características de los niños y la niña participante, y su contexto. A continuación, se da cuenta del desarrollo metodológico y , se aborda el diseño y ejecución del trabajo de campo, el cual brindó datos esenciales que configuran los hallazgos posteriores.

3.1. Traductor de dos mundos: caracterización de los niños y la niña participantes

El trabajo de campo se desarrolló en Ibagué, Tolima, ciudad en la que emergen los cuestionamientos que me llevaron a esta investigación. Ibagué es una ciudad intermedia, de clima templado, con un poco más de 526 mil habitantes. Se encuentra ubicada a 3 horas de Bogotá (ciudad capital de Colombia en donde resido). La sociedad ibaguereña se caracteriza por ser tradicional, da especial énfasis a las costumbres del catolicismo religioso y encuentra en la familia nuclear (conformada por padre, madre e hijos) la base del adecuado desarrollo social. Según lo que dicen los ibaguereños que conozco, su cultura cuenta con importantes rasgos tradicionales, patriarcales, machistas y conservadores.

La decisión de realizar el trabajo de campo, en un lugar relativamente distante de mi lugar de residencia, obedeció a que en Ibagué conocí los casos de TDAH y se presentó como el lugar natural para seguir tejiendo este conocimiento, a partir de la danza. Elegí trabajar con una población infantil entre los 6 y los 9 años, debido a que es el rango de edad con el que mayor experiencia he tenido y porque los posibles participantes que habían estado presentes en los Talleres de Movimiento Creativo estaban entre estas edades. Para la realización del mismo, planteé integrar tres tipos de participantes así: niñas o niños diagnosticados médicamente con TDAH; niñas o niños medicados como consecuencia de un diagnóstico médico por déficit de atención; niñas o niños estereotipados como hiperactivos (es decir, niñas o niños que sin tener un diagnóstico médico son tratados como si lo tuvieran por los adultos a su alrededor); y niñas o niños que responden a las características de una infancia normal según las representaciones del mundo adulto.

Al abordar esta categorización en la investigación, pretendía contrastar los resultados obtenidos para cada uno de ellos y ellas. Con esto, la intención era, establecer las diferencias y similitudes de sus respuestas a los dispositivos aplicados en la investigación. A la primera niña que consideré fue a Emma, como ya le he contado a quienes leen, gracias a la experiencia con ella y su madre se abrió para mí la posibilidad de investigar en torno al TDAH. Cabe mencionar que, el hecho de que Micaela, en su rol de madre, hubiera mantenido su postura

de no acudir a la ruta del sistema de salud tradicional llamó mi atención, dado que lo hacía porque quería evitar un diagnóstico que, según ella, la llevaría peligrosamente hacia la medicación de su pequeña.

Al respecto, resultaba interesante que, si bien Emma no había sido diagnosticada médicamente como una niña con TDAH, sus cuidadores en el ámbito escolar le recalcan que era hiperactiva, incluso el personal de apoyo del colegio (conductores y acompañantes del transporte) lo afirmaban frente a ella. Así, Emma debía soportar que le dijeran que tenía una enfermedad por hiperactividad cuando preguntaba o argumentaba en contra de una postura adulta en la escuela. Adicionalmente, no podía dejar de moverse por la emoción que algo le causaba, tal y como me lo relató en uno de nuestros encuentros.

Los siguientes participantes en quienes pensé fueron Juan y Manuel, dos hermanos que se llevaban dos años de diferencia. Ellos habían sido compañeros de colegio de Emma y habían participado regularmente en los Talleres de Movimiento Creativo. Su madre y su padre habían hablado insistentemente sobre los retos de la crianza de estos niños, puesto que Juan era un niño muy aplicado, juicioso desde el punto de vista escolar y familiar. En contraste, Manuel era un niño “diferente”, había sido diagnosticado con TDAH. No obstante, desde el principio sus padres decidieron que la medicación nunca sería una alternativa, por lo que tomaron la decisión de indagar sobre formas de crianza de niños con estos retos. Gracias al ensayo y el error, ellos diseñaron formas para gestionar algunos comportamientos de Manuel.

Posteriormente, Alba, la mamá de Manuel y Juan, me presentó a Carmen. Ella es madre de dos niños que estaban diagnosticados con TDAH. Los dos tenían prescrita medicación. Estos niños eran compañeros de colegio de Juan y Manuel. Ahora bien, debido a la cercanía de estos dos niños con los demás, consideré trabajar con los dos, porque decirle a la madre que solo uno de ellos estaría invitado no me pareció adecuado en su momento. El trabajo de campo se planteó finalmente con Emma, Juan y Manuel. Carmen no asistió con

sus hijos al primer laboratorio programado y luego la comunicación con ella no se pudo restablecer, así que decidí continuar con lo previsto sin la presencia de estos pequeños.

3.1.1. El mundo infantil participante

Emma, Juan y Manuel, fueron los niños y la niña que participaron en el trabajo de campo y sobre quienes versa esta investigación. Considero indispensable presentarlos a los lectores de una manera general para que esta descripción acompañe las páginas que siguen.

Emma:

Hija de una socióloga apasionada por la literatura. Emma ama las letras. Aprendió a leer sola y ello causó un revuelo en su colegio. Adora a Harry Potter y se ha leído toda la saga completa.

Pregunta y argumenta de una forma poco usual para una niña de 9 años. Emma pasó por varios colegios porque parecía no encajar en ninguno. Gracias a su perseverancia y a la de su madre, cursó sus últimos años de primaria en un colegio pequeño en el casco urbano de Ibagué, en el que finalmente encontró y le dieron su lugar.

Su padre vive en Bogotá, pero entre ellos no ha existido una relación cercana, incluso Emma expresó que no quería volver a hablar con él.



Entre el 2016 y el 2017 Emma afrontó un momento difícil en su vida debido a la muerte de su abuela Olga, quien era una figura muy importante para ella, y el posterior

fallecimiento de su bisabuela. En alguna de nuestras conversaciones, Emma expresó que no le gustaba pensar en la muerte y que sus abuelitas le hacían falta. Cuando realizamos el trabajo de campo, estas heridas aún permanecían abiertas e incluso en uno de los talleres Emma hizo un dibujo de su abuelita Olga unida a ella por un cordón.

Emma ha presentado algunas dificultades en relación con su alimentación. Hay varias cosas que no le gustan mucho y para Micaela ha significado una tarea importante establecer hábitos acordes con las necesidades de Emma. En ocasiones, ha sufrido de reflujo y molestias estomacales e intestinales. A Emma le gusta montar en bicicleta, tomar café en un lugar especial en la Plaza de Bolívar y jugar con su gata Noche.

Juan:



Ojos despiertos tras el vidrio de los anteojos. Por lo general lleva algún dispositivo o un objeto en su mano. Le gusta la clase de castellano y no tanto la de inglés ni la de matemáticas, porque dice que son las materias más difíciles.

Con 11 años, es el hermano mayor y asume su rol cuidando de Manuel. Sin embargo, también cuida de su mamá: está pendiente de ella y le hace comentarios y preguntas en relación con sus necesidades y preocupaciones.

Alba e Iván no vivieron juntos durante la gestación de Juan. Posterior al primer año de nacido, el padre y la madre se mudaron juntos con el pequeño. A esta situación particular

atribuye Iván el hecho de que Juan sea más cercano a su madre. Ella lo define como un niño “bien portado” y calmado, con unas ganas enormes de convertirse en médico cardiólogo, lo que lo motiva a leer e investigar sobre esta materia.

Juan es un niño amable que proporciona una cálida compañía. Cuando te lo encuentras, repara en algo que llevas puesto o en cómo te ves y te hace un cumplido. Desde el punto de vista escolar, Juan ha cambiado de colegio cuando lo hace Manuel, como lo expresó su mamá “*el error que hemos cometido es que preocupados por Manuel nos hemos arrastrado siempre a Juan*”. De alguna manera, Juan se ha visto desplazado por Manuel, tal y como tuve oportunidad de conversarlo con los padres.

Manuel:

Con 9 años ha pasado por más de 4 colegios. Su favorito era uno que tenía un gran campus, lejos de la ciudad y con espacios verdes e incluso animales. Aunque por esa época llegaba embarrado a su casa luego de la jornada escolar, asegura que se divertía mucho, lo cual no ocurre en el último colegio al que acude. Esto se debe a que no hay espacios verdes, se ubica en la ciudad y por supuesto no llega embarrado lo que califica como aburrido.

Pese a que Manuel dice que tiene muchos amigos, su padre indica que no es así, que muchos niños lo han aislado o marginado. Cuando Manuel tenía un año y medio, estando en el jardín infantil, una profesora le hizo saber a su madre que el niño era “hiperactivo”. Posteriormente, cuando estaba en segundo grado, una maestra pidió a sus padres que lo llevaran a valoración médica, le aplicaron el DSM-IV, hicieron otras pruebas y lo diagnosticaron con TDAH.



Manuel es muy apegado a su papá y a su mamá, ellos se separaron cuando él tenía un año y medio. Según Alba, “esto le dio muy duro”, incluso por esa misma época se rehusó a ir al colegio. A Manuel le encantan los deportes, los aprende de forma autodidacta. En la escuela, aprendió a leer de corrido a los 7 u 8 años, lo cual se vio como un problema por sus maestros y maestras. Este niño tierno y cariñoso es de respuestas sencillas y no le gusta hablar mucho; a veces, cuando le haces una pregunta se queda mirándote y luego resume su respuesta en una frase.

3.1.2. El mundo adulto circundante

Si bien la pregunta de investigación y los objetivos de la misma se centran en aproximarnos a los niños y niña participantes, a través del encuentro del cuerpo en movimiento, para develar su danza oculta y así dibujar una imagen de ellos y ella, es necesario conocer el mundo adulto que los rodea. Los individuos no pueden ser estudiados como realidades aisladas y necesitan ser comprendidos en el contexto de sus conexiones con la vida cultural y social (Martínez, 2006). Por lo anterior, los adultos que rodean la cotidianidad de Emma, Manuel y Juan son de interés en esta investigación, porque ellos tienen visiones particulares sobre los niños y la niña a su cargo. Además, crean el contexto en el que estos pequeños y pequeña se desarrollan impactando su forma de ver el mundo e incluso de concebirse a sí mismos.

Los niños y la niña que hace parte de esta investigación, así como muchos otros y otras, están al cuidado de una red de adultos que se hace presente en la escuela, en la familia e incluso en la sociedad. Los cuidadores y cuidadoras influyen en la vida de los pequeños y la pequeña, porque determinan las circunstancias de tiempo, modo y lugar en que se lleva a cabo su crianza. Adicionalmente, intervienen en su día a día y son la primera red de apoyo de estos niños y esta niña. Emma, Manuel y Juan conviven con sus mamás. En el caso de Manuel y Juan, el padre está presente y comparte la formación y cuidado con la madre. En

lo relacionado con Emma, el padre está ausente y desde su nacimiento Emma ha hecho parte de un núcleo familiar monoparental.

Las madres, Micaela y Alba, han expresado haberse sentido desbordadas física y emocionalmente por su función como madres cuidadoras principales de los niños y la niña⁴. Esto se debe a que las exigencias naturales de la maternidad parecen incrementarse, debido a los requerimientos escolares (asistencia a citaciones, reuniones personales, supervisión especial de tareas, manejo de solicitudes de los maestros de cara a actuar sobre determinadas conductas de los niños); las dinámicas familiares (como podría ser la especial supervisión que en algunos contextos sus hijos necesitan o bien la manera en que ellas defienden la singularidad de sus pequeños frente a adultos que los juzgan o etiquetan); y sociales (que atañen especialmente a la forma en que Emma y Manuel son o no integrados en los grupos sociales a los que pertenecerían: grupos de amigos en el barrio, en la escuela, primos, sobrinos, entre otros).

Micaela y Alba, rondan los 40 años de edad. A pesar de que tienen formaciones académicas y experiencias familiares diferentes, las dos han optado por tener una comprensión profunda de sus hijos (en el caso de Alba este comportamiento incluso se ve en relación con Juan), incluyendo el diálogo con ellos, la investigación en relación con lo que les ocurre (acudiendo incluso a consejos de expertos, literatura sobre diversas materias). Asimismo, en su lenguaje nunca se advierte referencias a Emma y Manuel como hiperactivos o trastornados o como normales o anormales, ellas usan otro tipo de palabras para

⁴ Debe tenerse en cuenta que estas condiciones de paternidad ponen una especial presión sobre las madres, en una sociedad como la ibaguereña, que ve con malos ojos el divorcio y, pero peor aún, el asumir la maternidad autónoma, sin presencia paterna como es el caso de Micaela. Estas características de la comunidad, en la que se desarrollan estas familias, genera retos a niveles culturales, puesto que en general está arraigada la idea de que la crianza o la mala crianza es responsabilidad de las madres. Por lo tanto, si un niño o niña no se ajusta a los cánones sociales establecidos, implica que su madre se ha equivocado, no sabe cómo conducir la formación de sus hijos, está demasiado ocupada en otras labores como trabajar o socializar cuando se supone que deberían dedicarse a ser solamente madres.

describirlos, porque no están de acuerdo con observarles desde una categoría médica que, para ellas, no abarca la totalidad de lo que él y ella son⁵.

Estas madres, ocupan roles paralelos a la maternidad al ser trabajadoras, al ocuparse de labores domésticas; e incluso, en el caso de Micaela, al asumir el cuidado de otros miembros de su entorno familiar. La sobreocupación que asumen, les deja poco tiempo para ellas mismas. Ellas se sienten agotadas y, en ocasiones, al borde de un colapso. Quizás por las obligaciones relativas a los roles que representan, son mujeres a las que percibí dispersas cuando hablábamos, afanadas, con muchas ideas en la cabeza que se precipitaban en nuestras conversaciones y que a veces quedaban inconclusas o no desarrolladas.

Las dos familias, cada una a su manera, han adelantado procesos en aras de buscar apoyar a la y los niños. Estos van desde tomar decisiones en la convivencia, como podría ser el establecer horarios de tareas, supervisar las labores escolares, modificar su forma de corregir los comportamientos; hasta soporte con ayuda de terceros: clubes de tareas, refuerzos escolares, trabajos con terapeutas y participación en actividades extracurriculares. En general, se muestran abiertos, permeables y son capaces de cuestionar la forma en que han abordado diferentes situaciones con sus hijos. Reconocen los puntos de mejora y cuestionan su papel como adultos cuidadores de la pequeña y los pequeños a su cargo.

⁵ Alba en la entrevista hecha el 25 de marzo de 2017, se refirió a Manuel como “autodidacta”, un niño “autosuficiente”, con una “inteligencia diferente”, “especial”, “solidario”, “protector”. Y en torno a Juan comentó que era un niño “inteligente”, “cariñoso”.

Incluso en la entrevista hecha con Iván el padre de Juan y Manuel, pudo notarse que cuando él habla de Manuel, en vez de aludir al diagnóstico que sobre él han recibido, usa frases alternativas para describir a su hijo como las siguientes: “niños con altas potencialidades”, “niños así”, “niños con inteligencia cinético corporal desarrollada”, “este tipo de niños”.

Por otro lado, Micaela en las conversaciones que sostuvimos habló de Emma como una niña a la que le gusta llamar la atención, inquieta, que “no come entero” y por lo mismo argumenta sin importar si se trata de un adulto u otro niño.

3.2. Construyendo un puente entre la adultez y la infancia

La exteriorización del movimiento de Emma y Manuel ha sido observada bajo la etiqueta del TDAH desde la patologización y el trastorno por el mundo adulto circundante, sin que se haya reparado en el contenido experiencial y comunicacional de estas formas de expresión infantiles. Esta investigación se centra en el niño y la niña como sujetos singulares. Pretende focalizar su atención en aquello que es expresado o dicho a través de sus acciones motrices. Para esto, fue necesario diseñar una metodología que permitiese una aproximación a este mundo infantil, el cual desde mi perspectiva no se comprendía en su totalidad y cuya experiencia se ignoraba.

Esta metodología se basó en reconocer el cuerpo y el movimiento como un espacio de encuentro e interacción con los infantes, reparar en sus acciones motrices, compartirlas, experimentarlas junto a ellos e indagar en lo que las motiva. Para ello se crearon Laboratorios de Movimiento Creativo, pensando en recrear la forma en la que comúnmente nos aproximamos a un desconocido: la observamos, nos acercamos, interactuamos, y en medio de este proceso nos vamos sintiendo a nosotros mismos. En este sentido, como se verá más adelante la estructura de los laboratorios de movimiento buscaron espacios para observar el movimiento de los y la participante (solos), interactuar con ellos directamente o a través de objetos (duetos), y notar mis resonancias y distancias a lo largo de estos encuentros.

Los Laboratorios de Movimiento Creativo fueron diseñados de un conjunto de estrategias que, al partir del cuerpo, la lúdica y la indagación corporal, permitieron momentos de expresión libre, co-creación en movimiento, negociación y diálogo cuerpo a cuerpo. Estos laboratorios se concibieron y ejecutaron como espacios flexibles, dinámicos y mutables, al tener en cuenta que se construirían de la mano de los participantes, es decir, los niños, la niña y yo.

Por consiguiente, estos Laboratorios de Movimiento Creativo se convirtieron en mi forma de conocer al otro, en la manera de acercarme, de transitar la distancia existente entre lo adulto y lo infantil, de sumergirme en terrenos desconocidos, de procesar desde mi propia experiencia la vivencia de la otredad del niño y la niña, para finalmente conocer sus danzas particulares, sus repertorios personales que fueron develándose ante mí en el transcurso de las sesiones. El movimiento jugueteón de los niños y la niña participante se transformó ante mis ojos en danza; entretanto, ellos y ella se convertían en pequeños danzarines vitales. Debajo de lo que otros podían observar como movimiento inconexo, sin sentido o excesivo, pude identificar danzas propias, íntimas y profundas. Estas danzas las identifiqué como acciones motrices poéticas que surgían como respuestas a los sentimientos, emociones y pensamientos derivados de la interacción de los pequeños y la pequeña con el mundo exterior.

El rastreo de las danzas de estos infantes se hizo posible gracias al uso de la empatía kinestésica como mecanismo para intentar sumergirme en su experiencia corporal. La empatía kinestésica es la capacidad de acompañar y sostener desde la presencia a quien se mueve. Esta es la cualidad que nos permite ponernos en el lugar del otro, oscilar entre la observación y la participación, en la experiencia afectiva de éste. Asimismo, nos permite sentir en el propio cuerpo (corporizar) las sensaciones y cualidades del movimiento de aquel a quien se observa (Fischman, 2008). Igualmente se atribuye a la capacidad empática la posibilidad de entrar en el mundo del otro, al ir a su encuentro, allí donde está (Levy, 1988 citado por Malaquías, 2010).

Los instrumentos de intervención incluidos en los Laboratorios de Movimiento Creativo, en ausencia de la empatía kinestésica, hubieran resultado insuficientes para arribar a la comprensión del lenguaje danzado de los niños y la niña. Por lo anterior, fue indispensable que como observadora participante pudiera entrar en su mundo, participar en su experiencia y compartirla desde mi ser danzarín. Así, se lograría encontrar elementos comunes y distantes en nuestras experiencias para luego reconocer y tolerar las diferencias (Fishman, 2008). Por tal razón, la empatía kinestésica se convirtió en un elemento transversal de la investigación.

Esta es una investigación basada en las artes, entendida por Barone y Eisner (2006, citado por Hernández Hernández, 2008) como:

(...) un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de experiencias en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias develan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. (p. 92)

De manera más específica, se trata de una investigación en y desde la danza. Esta forma de expresión permea todo el trabajo investigativo, al convertirse en herramienta para comprender y traducir a los pequeños danzantes participantes. En consecuencia, se le reconoce a la danza su papel de lenguaje y expresión, y su capacidad de generar saber experiencial.

Igualmente, nos situamos en el campo de la investigación hermenéutica, entendida como "El proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación" (Dilthey, 1900, citado por Martínez, 2006, p. 102). Esta tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos. En general, comprender el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, al conservar su singularidad en el contexto que forma parte (Martínez, 2006).

La hermenéutica en una investigación como la que se documenta en estas páginas, pues brinda la posibilidad de comprender la vivencia del niño. Desde un enfoque hermenéutico, el trabajo consistió en aproximarme al mundo de los niños y las niñas, por medio del movimiento libre y creativo. Esto me permitió reconocer el lenguaje infantil singular bajo la acción motriz aparente y encontrar el pequeño danzarín bajo la etiqueta

médica. Con esto, logré extraer información sobre la forma de ser de cada uno, para comprenderla, traducirla, comunicarla y hacerla accesible al adulto cuidador. La intención no fue establecer una interpretación generalizada del movimiento de los niños y la niña participante, o de los niños y las niñas con trastorno por déficit de atención. Se trató de comprender la singularidad y la individualidad del hablante danzarín, de su vivencia personal.

3.3. Rastreando la Danza Oculta

3.3.1. *Momentos Previos al trabajo de campo*

En una etapa anterior al trabajo de campo y habiendo seleccionado a los posibles participantes, se llevaron a cabo varias actividades con el ánimo de crear vínculos de confianza y afinidad con los niños, las niñas y sus cuidadores.

La siguiente tabla resume las actividades que se desarrollaron y la finalidad de cada una de ellas:

Tabla 2

Actividades Previas al Trabajo de Campo

Fecha	Actividad	Finalidad
Marzo 2017	Entrevista no estructurada con los padres y madres	-Conocer la experiencia de los padres y madres en torno a la crianza de sus hijos e hija. -Conocer su postura en relación con la etiqueta y/o diagnóstico del TDAH

		-Obtener información en relación con la manera en que conciben a los niños y la niña a su cuidado.
Marzo 2017	Entrevista no estructurada con los niños y la niña	-Conocer, desde su propia voz, algunas cosas sobre ellos, su entorno escolar y familiar.
Junio 24 de 2017	Realización de una clase taller de Movimiento Creativo con los posibles participantes y sus madres.	- Seleccionar a los y la participante. -Establecer empatía con los cuidadores, los niños y la niña. -Evaluar la receptividad de los laboratorios tanto en cuidadores como en los niños y la niña.
Diciembre 2017	Carta a las madres de los niños y la niña participante.	-Construir confianza con las madres, brindar contexto de la investigación y explicar la manera en que se realizaría el trabajo de campo.
Diciembre 2017	Clase Laboratorio Movimiento Creativo Madres cuidadoras	-Brindar a las madres una experiencia en primera persona de lo que serían los Laboratorios de Movimiento Creativo.
Febrero 2018	Firma de consentimientos informados	-Contar con la autorización de las madres para realizar las sesiones, grabarlas y usar los datos resultantes de las mismas.

3.3.2. Trabajo de campo

El trabajo de campo tuvo lugar entre los meses de febrero y julio de 2018. En este lapso, se desarrollaron 10 Laboratorios de Movimiento Creativo con la niña y los 2 niños que participaron en la investigación. Las sesiones se distribuyeron de la siguiente forma: 3 sesiones individuales por cada uno de los niños y la niña y 1 sesión grupal. Cada uno de los laboratorios tuvo una duración de entre 45 y 60 minutos y fueron grabados en vídeo.

Cabe mencionar que, entre los meses de marzo y junio de 2018, se obtuvieron datos de unas entrevistas semiestructuradas que se hicieron con las madres de los y la participante. Sobre ellas, se les mostró la grabación de las sesiones 1 y 2 de los Laboratorios de Movimiento Creativo y posteriormente se les invitó a comentar sus impresiones sobre lo visto. Esta actividad se llevó a cabo en relación con Manuel y Emma. En lo que respecta a los videos de Juan, no fue posible agendar con Alba el espacio para hacerlo, debido a que sus compromisos laborales aumentaron para ese momento. Solo se hicieron estas entrevistas y no se llevaron a cabo entrevistas al realizar los talleres.

Estas entrevistas buscaban contrastar el punto de vista de las madres, en relación con la forma en que observaban a sus hijos e hija en estos espacios de juego, movimiento y creatividad, con mis propias impresiones. En las conversaciones sobre los Laboratorios de Movimiento Creativo, las madres evidenciaron relaciones entre la forma en que percibían el movimiento de sus hijos e hija y lo que consideraban que el pequeño o pequeña pensaba o sentía. De igual forma, ellas pudieron identificar algunas acciones similares a las que observaban de los pequeños y la pequeña en la cotidianidad

Me resultó útil escuchar las asociaciones que ellas hicieron entre las actitudes, gestos, movimientos y ritmos de sus hijos e hija; así como el reconocimiento de lo que consideraban rasgos de las formas de ser de Emma, Juan y Manuel. En algunos casos estos coincidieron con algunas de las características de las danzas infantiles que estaban emergiendo ante mí.

Cabe resaltar que, así como estaba ocurriendo conmigo, pude notar que las madres podían empezar a dibujar y valorar las danzas de los infantes que habían pasado desapercibidas, bajo la apariencia de un simple movimiento. El observar a sus pequeños y pequeña en un registro fílmico, les dio el espacio para reconocer las conexiones entre la personalidad de sus hijos e hija y su forma de moverse, interactuar y comportarse. Asimismo, pudieron identificar sus propias reacciones, pensamientos y emociones, al entrar en contacto con estos aspectos inadvertidos de sus pequeños y pequeña.

3.3.3. Laboratorios De Movimiento Creativo como espacios de encuentro

Los Laboratorios de Movimiento Creativo, en adelante LMC, surgieron a partir del reconocimiento sobre lo que los niños y niñas, bajo la etiqueta del TDAH, configuraban como una otredad infantil. Cada uno de los niños y la niña participante era un otro que no conocía, no comprendía, pero con quien quería llegar a relacionarme. Por lo tanto, partí de una distancia entre los niños, la niña y yo.

El diseño de los LMC pretendió crear caminos para acortar la distancia y así conocer a Emma, Manuel y Juan, a través del devenir de su propio movimiento exterior. Allí, se indagó en aquello que no es visible en el mundo adulto. Ello implicó dar forma a un espacio de observación, que me permitiera conocer aquello que naturalmente surgía cuando el movimiento era el protagonista del espacio compartido. Desde este escenario, también pude reconocer las posibilidades de sus elecciones de movimiento frente a propuestas de juego o pautas sugeridas, las reacciones y respuestas al uso de instrumentos que invitaban a la exploración y expresión motriz y corporal. Por ello, los LMC se pensaron como un espacio dinámico, cambiante en el que se puede explorar desde el movimiento, el juego y la creatividad a ese otro en sí mismo, en relación conmigo y con el entorno.

Estos LMC no siguieron la misma estructura que los talleres de Movimiento Creativo que solía conducir. Esto se dio porque se priorizó el diseño de dispositivos que permitieran

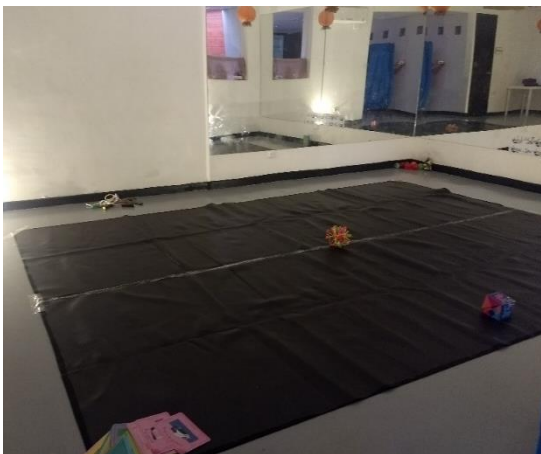
indagar y conocer las formas en que los niños y la niña respondían a diferentes estímulos. De igual forma, permitió identificar la manera en que, desde su movimiento particular, se puede interactuar y dialogar con ellos, en definitiva, conocerlos.

Desde este punto de vista, las sesiones se basaron en el juego y la auto indagación corporal creativa, se concibieron como espacios flexibles, que permitieran a los y la participante expresar sus gustos motrices y comunicarse mediante su acción. Por consiguiente, se diseñó una estructura para el desarrollo de los LMC que combinó espacios libres de movimiento y algunos guiados o sugeridos, el detalle puede encontrarse en la Tabla No. 03. En los LMC se incluyeron instrumentos de intervención entendidos como variedad de actividades corporales, de movimiento y de danza (Tortora, 2008). Estas se describen a continuación:

- ❖ Danza- Movimiento: Se considera el movimiento y la interacción como una danza. Se hace uso de la danza como una forma de dialogar desde el movimiento espontáneo apoyado en recursos como las imágenes, la palabra, la música, los relatos, las acciones cotidianas.
- ❖ Danza-juego-representación. Utilización del movimiento, de la pantomima y de la expresión dramática que “son instrumentos muy útiles con los niños más pequeños y de mayor edad, y facilitan la imaginación, permitiendo la exploración simbólica de los sentimientos” (Tortora, 2008, p. 179)
- ❖ Yoga para niños y niñas: entendido como algunas formas organizadas y específicas de movimiento, que permite exploración a partir de secuencias y posturas estructuradas.

Como parte de los instrumentos de intervención, en los LMC se incluyeron algunos objetos que permitieron explorar movimiento con los niños y la niña, al usar consignas relacionadas con dichos objetos o valiéndose de éstos. La decisión de dotar el espacio con objetos al alcance de los niños, la niña y el mío propio permitió que los mismos fueran usados según se iban necesitando o deseando, que se explorara con ellos desde el movimiento. Lo anterior apoyó el diseño de la estructura flexible de los laboratorios creando un ambiente en que la elección particular era permitida y aceptada. En especial, se usaron regularmente: las bolas (de diferentes tamaños), los lazos o cuerdas, un gong, una bola Hoberman, cartas de yoga y pañoletas.

Estos elementos estuvieron disponibles en todos los LMC, en la periferia del espacio usado. Esto bajo la premisa de que la y los participantes podían usarlos en cualquier momento. Ocasionalmente, fueron involucrados dentro de las actividades guiadas previstas dentro de los laboratorios.



aproximación sencilla a partir de la cual se podían explorar otras actividades: mimesis, creación de movimiento que incluyera el lanzar y recibir, entre otros.

En general, las pelotas de diferentes tamaños y texturas sirvieron para establecer relación con los niños y la niña. En especial, al hacer con ellas lanzamientos, lo cual implicaba una invitación al relacionamiento. Debido a que la acción de lanzar es cotidiana y conocida por los pequeños y la pequeña, la misma permitió una



Las tarjetas de yoga posibilitaron el desatar o focalizar la creatividad de los niños y la niña. Su uso resultó bastante útil en aquellos casos en que no era muy claro hacia dónde conducir las actividades previstas o cuando los niños o la niña se mostraban cansados o dispersos.

La bola Hoberman y el gong fueron dispuestos en una esquina, como lugar de descanso o de pausa al que los y la participante podían ir si querían detenerse, cambiar de actividad o sencillamente observar. Finalmente, los lazos y la pañoleta fueron objetos que fueron incluidos en el espacio sin un fin específico, pero los niños y la niña los integraron en sus exploraciones y juegos.

Como se evidenciará en los capítulos posteriores y como ha quedado sugerido en estas líneas previas, la metodología usada en los LMC implicó varios retos a nivel personal. En especial porque en ocasiones me encontré rebasada por la propuesta de libre auto indagación corporal, en especial en la sesión 1 y 2, así como en la sesión grupal, con la que me fue claro que lo más conveniente para los objetivos de la investigación era conducir laboratorios individuales. Por supuesto, los LMC distan de la realidad escolar o familiar en la que Emma y Manuel se desarrollan, en estos espacios los y las cuidadoras no pueden permitirse de ordinario, espacios de atención exclusiva para cada uno de los niños y niñas, por lo que los LMC han de ser considerados como espacios extracotidianos que no necesariamente pueden ser aplicados en los contextos de la escuela o el cuidado y crianza en el hogar, pero podrían brindar información a los y las cuidadoras.

Incluso, en el marco de los LMC, el cansancio y frustración que experimenté por momentos, puede ser interpretada como una oportunidad para afinar algunos aspectos metodológicos de las sesiones, como podría ser una mayor estructura en las actividades, el generar otro tipo de acuerdos en el espacio o incluso involucrar a un monitor adicional que pueda colaborar con aspectos técnicos que por pequeños que sean suelen ser retantes.

No obstante lo anterior, el conocer a Emma, Juan y Manuel implicó aproximarme a ellos y ella desde una propuesta nueva que pudiera ser rediseñada en la marcha y que me permitiera gestionar lo que acontecía en los espacios que compartíamos. Creo que en general, me zambullí en la experiencia de conocer a los y la participante de la misma manera en que lo hago con cualquier persona que topo por primera vez en mi camino, pese a los retos que implicó la metodología y los ajustes que puedan realizarse a ella en futuros trabajos, son estos mismos retos los que en mi cotidianidad me implica conocer a alguien de quien no sabía mucho.

En la siguiente tabla se recoge la estructura general de los LMC realizados y su detalle.

Tabla 3

Estructura General de los Laboratorios de Movimiento Creativo

Sesión No.	Objetivo	Descripción General	Algunas Variantes
1 y 2 Febrero 2018	Observar al niño o a la niña en sus preferencias de movimiento, participando de ellos.	Se dispone de varios elementos alrededor del salón para que puedan ser usados por el niño o la niña según su elección: pelotas, cartas de yoga y movimiento, lazos, un gong. Estas sesiones no tienen un orden establecido o una temática específica. En estas sesiones se permite al niño o a la niña la exploración libre de lo que quiere, al	La primera sesión individual de Emma y de Juan tuvo lugar después de la sesión grupal, mientras que la primera sesión de Manuel fue la individual y su segunda sesión fue la grupal. Mientras que Emma tenía muy claro que iba a hacer una película que contara la historia de una niña y su hada madrina, Manuel se inclinó por explorar con los objetos en el espacio y su movimiento personal. Juan prefirió que iniciáramos jugando a

brindar algunos parámetros generales que son dados en relación con la música que se ha seleccionado, o bien con sugerencias sobre formas de moverse (sonidos, imágenes, historias). Esto incluye algunos juegos, pero en general se da preferencia a aquello que cada uno de los y la participante quiere hacer. Mi función principal es ser un soporte de la actividad o facilitarla.

En estas dos sesiones el niño o la niña guían las actividades de acuerdo con lo que va surgiendo para ellos.

Sesión No.	Objetivo	Descripción General	Algunas Variantes
Grupal Febrero 2018	Observar la interacción de los niños y la niña en un espacio de libre juego, contenido y no prohibitivo.	Esta clase no cuenta con una estructura fija. Se busca que los niños y la niña exploren con los diferentes elementos existentes y que usen el movimiento. Sin embargo, en algunos momentos se intervino para dar pautas generales de interacción, entre ellas se usaron: juegos miméticos,	En la sesión grupal, que para Emma y Juan fue la primera de las sesiones y para Manuel la segunda, se pretendió observar la interacción de los niños y la niña en un espacio de libre juego, contenido y no prohibitivo.

exploración de movimiento y sonido, indicaciones de velocidades y partes del cuerpo para componer movimiento, juego con cartas de yoga.

Sesión No.	Objetivo	Descripción General	Algunas Variantes
3 Marzo 2018	Observar los cambios que aparecen en el movimiento físico, mental y emocional del niño o la niña, trabajando con la sensibilización de los sentidos, y en especial restringiendo el sentido de la vista y	<p>En estas sesiones se incluyó una estructura más detallada en relación con las actividades a realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Juego del espejo ✓ Mímesis de cartas de yoga ✓ Uso del tapaojos: mímesis del recuerdo de la secuencia de cartas de yoga ✓ Juego de la marioneta: con los ojos vendados se pondrán vendas en manos y pies, para invitar desde allí al movimiento. ✓ Relajación y cierre 	<p>En las sesiones tres y cuatro se buscó observar los cambios que aparecen en el estado físico, mental y emocional de la niña y los niños restringiendo el sentido de la vista, usando ejercicios de mímesis y contacto indirecto (con vendas) y directo (contacto corporal). En contraste con la primera sesión individual, la propuesta de la actividad venía del facilitador y no del niño o la niña. En estas sesiones, mi función o rol era ser la guía y no un apoyo o facilitador de la actividad elegida por ellos.</p>
4 Julio 2018	restringiendo el sentido de la vista y	En esta sesión se incluyó una estructura más detallada en	

ahondando en relación con las actividades a
el tacto y en el realizar:

- juego de la marioneta.
- ✓ Mímesis corporal (espejamiento)
 - ✓ Tacto con vendas y voz
 - ✓ Juego con la pelota
-

3.3.4. Momentos posteriores al trabajo de campo: análisis de datos y triangulación

Los datos recabados en el trabajo de campo consistieron en: videos y algunas fotografías de los LMC, entrevistas realizadas antes y durante el trabajo de campo, y diarios de campo personales. El análisis de los videos se llevó a cabo haciendo una transcripción de los mismos, en la cual se priorizó la descripción de aquello que ocurría durante el LMC. Allí, se incluyeron descripciones del movimiento del niño o niña, mi intervención en estos espacios, así como detalles de gestos, posturas o cualquier tipo de comunicación no verbal que llamara mi atención. Si surgía, incluía alguna sensación que generaba en mí la imagen transcrita o alguna mención que recordaba sobre lo que había experimentado en ese momento.

Una vez las transcripciones estuvieron completas, empecé a rastrear similitudes en los LMC de cada uno de los participantes. Estas emergieron por acciones repetidas, movimientos similares o situaciones semejantes. Con esto, volví a los videos, los analicé varias veces. Luego, tomé distancia de ellos y, posteriormente, los revisé otra vez. Al distanciarme, surgían algunas nuevas preguntas, algunas posibles respuestas a las ya planteadas y, de esta manera, fui decantando aquello que da forma al capítulo 4 de este documento. Usé varias formas para agrupar los datos recabados del análisis de los videos, matrices, textos escritos cuando surgía la necesidad, audios sobre alguna idea que tenía.

Posteriormente, revisé las transcripciones de las entrevistas hechas previamente al trabajo de campo y durante el mismo. En ellas identifiqué aquello que podría relacionarse con el análisis de los videos de los LMC. Durante el proceso de análisis de datos, me fue de utilidad repasar los diarios que llevé durante el trabajo de campo, los escritos previos al mismo e incluso el observar aquello que emergía en mí, al volver sobre la imagen de lo vivido (emociones, pensamientos, sentimientos).

El observar la información disponible, identificar aspectos comunes a lo que llamaba mi atención, preguntarme sobre ello y cotejarlo con mi propia experiencia de los LMC, fue transformando el movimiento en una danza particular de los niños y la niña participantes. Esto al brindarme información sobre aquello que, al ocurrir dentro, se proyecta afuera; y al eco que se genera con ocasión de lo que acontece en el exterior. Para efectos de describir la danza desconocida de los y la participante y para el desarrollo del capítulo 4, se han usado fragmentos de las transcripciones de los videos y entrevistas. Para identificar aquello que se relaciona con los hallazgos de las transcripciones de los LMC, se usará la siguiente estructura: la mención “transcripciones”, el nombre del participante, número de la sesión y la fecha en la que se realizó: (*Transcripción LMC, nombre del participante, Sesión xxx– fecha*). En aquellos casos en que los apartes de las entrevistas son citados, se identificarán bajo la denominación “entrevista”, el nombre del entrevistado y la fecha en que se realizó la entrevista: (*Entrevista nombre del entrevistado, fecha*).

Capítulo IV: La Danza Desconocida

Los niños y las niñas bajo la etiqueta del TDAH son estereotipados con base en sus comportamientos y movimientos. Esto se da a partir de la interpretación que el mundo adulto circundante hace de sus acciones motrices, dado que da pie a la aparición de los juicios sobre lo enfermo y lo trastornado. El niño o niña, tanto como Manuel, Emma o Juan tan solo se mueven, gesticulan, usan tonalidades de voz, se expresan y comunican a partir del uso de su cuerpo y el movimiento, su forma privilegiada de expresión. Por su parte, el adulto receptor da el significado a la expresión de los pequeños y lo hace basado en su experiencia, así como en los paradigmas de lo normal, lo saludable y lo adecuado.

La mirada adultocéntrica y hegemónica demarca lo que es la niñez. Desde esta perspectiva, se observa y define a los niños y las niñas bajo la etiqueta del TDAH. En medio de la mismidad infantil, validada por los adultos, lo diferente e incomprendido de los pequeños es relegado a una zona que permanece en la penumbra. En este sentido, los infantes bajo la etiqueta del TDAH viven habitados por el fenómeno lunar, habitados por la Luna. La concepción adulta sobre ellos se refiere a lo que es iluminado desde lo que constituye el centro (el Sol). Además, considera la negación de lo que el centro no puede comprender y que por lo tanto no ilumina. Tal y como ocurre con la Luna, que solo refleja la luz proveniente del Sol. Así, los pequeños y las pequeñas que escapan a los estereotipos de la concepción adultocéntrica y hegemónica de la niñez, solo proyectan lo que los adultos ya han definido sobre ellos. En consecuencia, en el reflejo de la Luna solo se conoce al Sol, mientras que la luz propia de los niños y las niñas, quiénes ellos son, permanece guarecida en la zona oscura, esperando a ser observada, vista, iluminada. La danza desconocida de los niños y la niña participantes de esta investigación, hace parte de la zona no iluminada, permanece oculta, se esconde bajo la apariencia de formas y cualidades de movimiento que usan para expresarse (Tortora, 2006) y que constituyen coreografías personales que caracterizan su baile y que develan la forma en que se relacionan consigo mismos y su entorno, algo similar a una huella digital danzada.

Ahora bien, a través de los LMC empezaron a emerger acciones reiteradas y diversas de el y la participante bajo la etiqueta del TDAH. En este escenario pude identificar ausencia o inhibición del movimiento y también exaltación. Algunas me brindaron información de estos infantes, en el entendido de que "Las acciones de los niños no son hiperacciones, es decir, no son causas sino efectos de estas relaciones dialogantes y recíprocas que se establecen entre el sujeto y el medio" (Aucouturier & Mendel, 2011, p. 7). A partir de allí, rastree sus propias composiciones, las cuales fueron tomando forma en el transcurso de las sesiones. Desde el cuerpo en movimiento, de las entrañas del movimiento libre y creativo, empezó a evidenciarse la relación de lo que estaban experimentando con su danza singular y única, desconocida para mí hasta ese momento. En ese punto, empezó a emerger la danza oculta, al darme pistas de la vida interna de estos pequeños y pequeña en forma de experiencia compartida, ha de aclararse que estas danzas no solo las observé en Emma y Manuel, sino también en Juan a pesar de que él no es identificado como un niño con TDAH, pero como se verá adelante la expresión motriz de Juan fue particularmente diferente a la de Emma y Manuel.

Desde mi perspectiva como espectador, y en ocasiones participante, la acción motriz desenvuelta en los LMC adquirió significado al encontrar su razón y causa en la vida interna de los pequeños y la pequeña. Es decir, al observar de cerca y notar las conexiones con sus emociones, sentimientos e ideas. Así, surgió la danza, la poética del movimiento que guarda en sí misma la información de una experiencia y del danzante que la atraviesa, la danza de la y los participantes.

Con base en lo anterior, el movimiento que cuenta las intimidades de su ejecutante se hace danza y comunica no solo lo que exteriormente puede apreciarse, sino el contenido interno que el danzante va dejando plasmado en su expresión. En suma, las siguientes páginas recogen la danza desconocida de la y los participantes, pues allí se visibiliza el surgimiento de los pequeños danzarines y la pequeña danzarina frente a mis ojos. Adicionalmente, aparece la luz con la que pude iluminar el lado oscuro de la Luna, esos aspectos de los y la participante que son esquivos a la mirada desprevenida del observador, la danza desconocida que habita los cuerpos de estos niños y de esta niña. Este aparte está dividido en dos formas

de danza: los solos o danzas unipersonales y los duetos. Las primeras nos permiten conocer formas de ser particulares de cada uno de los y la participante. Además, están más enfocadas en características singulares e individuales. Las segundas, los duetos, brindan información sobre la forma en que los y la participante se relacionan con el entorno y responden a algunos estímulos a través de sus formas danzadas.

Pese a que el esfuerzo investigativo se centró en la expresión motriz de Emma y Manuel, la misma no podría haberse apreciado de la manera en que se ha logrado de no haber contado con la presencia de Juan, pues la identificación de sus propias danzas permitió dibujar las de los otros infantes y contrastar la expresión motriz de la niña y el niño bajo la etiqueta del TDAH y aquella de un niño que como Juan no es definido con esta etiqueta.

La categorización que se incluye a continuación fue el resultado de la observación y análisis del material fílmico y fotográfico de los LMC desde la perspectiva de una estructura que brinda la danza y que parte del número de intérpretes en escena y la forma en que se relacionan. Sin embargo el agrupar las acciones motrices en solos y duetos emergió de la comprensión del movimiento interpretado por los niños y la niña y la relación con lo que constituía su entorno, así como de las modificaciones en los patrones de expresión motriz resultantes de este relacionamiento.

4.1. Solos: coreografías individuales que hablan de quién eres

Hablamos de danzas unipersonales o solos para referirnos a aquellas que son ejecutadas por un único intérprete y que responden a sus necesidades. Dentro de la investigación, los solos son aquellos repertorios que son interpretados por cada uno de los y la participante, como consecuencia de su decisión personal y tanto su creación, como su interpretación corresponden a un único individuo. En lo que concierne a Emma, Manuel y Juan, ellos tienen sus propios solos. Sobre estas expresiones danzadas versa esta primera parte que nos permite encontrar la forma de colorear algunos aspectos de ellos. Mismos que surgen de su

movimiento propio, espontáneo y juguetón, la preferencia en sus acciones motrices y el vínculo con el mundo interior del cual ellas surgen.

4.1.1. Danzas orgánicas unipersonales

Hablamos de danzas orgánicas unipersonales para referirnos a los movimientos significantes que generalmente ejecutan Emma, Manuel y Juan. A su vez, son repertorios que hacen parte de su lenguaje común y aparecen como respuesta a determinadas emociones, pensamientos o sentimientos. Estas danzas son orgánicas porque habitan naturalmente la expresión danzada de estos pequeños y pequeña; actúan como su huella personal y están impresas en sus cuerpos.

Identifiqué estas danzas como resultado de observar y analizar el material fílmico de los LMC. Este tipo de danzas unipersonales fueron extractadas de los LMC 1 y 2 y de la sesión grupal, en las que se observaron las preferencias de movimiento de los niños y la niña. En este sentido mientras el trabajo de campo se llevó a cabo no tuve claridad sobre este tipo de expresión danzada de Emma, Juan y Manuel.

Lo que me llevó a ensayar una definición de este tipo de danzas, como se hace en este apartado, fue el establecer patrones de movimiento que tenían lugar frente a situaciones similares, me pregunté sobre la relación de la acción motriz, el contexto en el que se desarrollaba y la percepción emocional y mental que tenía de cada niño o de la niña en esa situación particular, en este último punto me fueron de gran ayuda mis notas personales sobre cada sesión pero también las entrevistas que tuve con las madres de los y la participante.

Cabe agregar que, durante el proceso de revisión del material de los LMC y el cotejo con los elementos mencionados, pude notar mi gusto personal por algunos tipos de danzas y por determinadas danzas orgánicas unipersonales. Esas observaciones son hallazgos en

relación con mi postura de investigación, que no he querido dejar de lado y que el lector encontrará incluido en este apartado.

En la Tabla 4 se encuentra un resumen de lo que constituyeron estas danzas y la interpretación de las mismas desde mi aproximación danzada a estos pequeños que me permitió nombrar y dibujar la danza que permanecía desconocida a mis ojos. Valga por ahora mencionar que las Danzas Orgánicas Unipersonales se han agrupado en: Danzas Para Hacernos Notar, Danzas para el yo personal y Danzas para estar sin ser visto.

Tabla 4
Danzas Orgánicas Unipersonales

	DANZAS PARA HACERNOS NOTAR		DANZAS PARA EL YO PERSONAL		DANZAS PARA ESTAR SIN SER VISTO	
	Descripción	Interpretación Danza Oculta	Descripción	Interpretación Danza Oculta	Descripción	Interpretación Danza Oculta
Emma	Extensión y elevación de brazos y piernas. Tronco inmóvil, rígido y tenso. Medialunas y saltos. Desplazamientos lineales en su mayoría.	Deseo de querer abrazar, llamar la atención, sentirse en control. Sensación de seguridad para ser visibilizada, observada y admirada. Disposición a la interacción con el exterior.	Movimiento pendular en las piernas o en el torso, desgano o falta de energía en el movimiento o bien desbalanceo del cuerpo adelante y atrás.	Choque entre aquello que se quiere hacer y lo que debe ser hecho o lo que se indica que debe ser hecho. Se sigue un proceso así: estímulo que irrumpe, emoción que transita el cuerpo, movimiento de péndulo, hamaca o mecimiento,	Habla y ralentiza la respiración.	Incomodidad o frustración al no poder realizar una acción.
Manuel	Saltar y cruzar los pies y piernas mientras salta, voltereta en la que todo el cuerpo se apoya sobre un brazo o cualquier tipo de movimiento acrobático que permita elevarse desde el piso. Movimientos ondulantes en los	Búsqueda de una forma de sentirse, que podría ser relajado, concentrado o entretenido. Intención de relacionamiento interior, no busca un relacionamiento externo, búsqueda de sensación interior.	Movimiento desganado, abandono del peso del cuerpo, relajación muscular. Movimiento pendular u oscilatorio en la cabeza, seguido por una expresión verbal o una decisión de movimiento. En ocasiones, el movimiento de cabeza se combina con		Pivotea y patea el balón o los objetos. Lanza el balón en dirección hacia alguien o algo.	Efecto anestésico que busca evadirse del cuerpo, del aquí y ahora huyendo de algo no deseable. Busca llevar la atención lejos de él: a la acción o a alguien distinto.

	brazos, péndulos en cabeza o micro movimientos en el torso. Ocasionalmente lineal.		recorridos circulares en el espacio. En ocasiones el movimiento pendular puede abandonar la cabeza y concentrarse en los brazos o el torso.	decisión que busca conciliar los opuestos. (Puede darse por una decisión de movimiento que sigue la instrucción para luego volver a la elección personal, o por medio de una explicación sobre lo que desea ser hecho o mediante una decisión que sigue la instrucción para luego abandonarla y aislarse)		
Juan	<p>Quietud, generalmente en posición sentado, con piernas cruzadas o en mariposa o en cuclillas.</p> <p>Movimiento ocasional de manos y antebrazos mientras los codos se flexionan y se pegan al tronco.</p> <p>Cambio de peso en los pies de talón a punta y de regreso.</p> <p>Casi ningún desplazamiento y cuando se presenta es lateral.</p>	<p>Deseo de hacer lo correcto, de no molestar o interrumpir.</p> <p>Disciplinado y obediente.</p> <p>Duda en relación con la acción que va a realizar, esta puede provenir del miedo, la timidez o el no estar seguro sobre la pertinencia de su acción.</p>	Balaceo de lado a lado del torso.		<p>Conversaciones en relación con temas que pueden ser de común interés. Verbalización.</p> <p>Dirige la atención hacia los objetos creando una relación con un público imaginario ubicado al otro lado de la cámara.</p>	Evadirse o alejarse de la situación. Desensibilizar el cuerpo llevando la atención a algo afuera: objeto, situación, persona.

4.1.1.1. Danzas para hacerse notar.

Son danzas que están hechas para ser vistas, que ponen a su intérprete en la mira de aquellos que están en su entorno. Son las que les gusta ejecutar, que ponderan como populares o virtuosas y tienen por finalidad el visibilizar al danzarín, al generar un impacto en quien observa o está presente. Tal como ocurre con la danza escénica. Esa consiste en movimientos aislados o en frases de movimiento que se repiten en orden diferente, pero con características específicas que se mantienen constantes. En el contexto de los LMC, este tipo de danzas

buscaron exaltar aquello que Emma, Juan o Manuel consideraron estético o bueno: algo que ha sido considerado por otros, como los adultos cuidadores, como una característica diferencial o una habilidad especial; o una forma de moverse que evoca para los niños o la niña algo deseable.

La aparición de *la Danza para Hacerse Notar* fue más evidente en las sesiones 1 y 2, que tenían como objetivo observar los gustos y preferencias de los y la participante respecto al movimiento. Estas sesiones involucraban espacios de libertad para la auto indagación y la creación de movimiento.

Para **Emma**, *la Danza para Hacerse Notar*, está compuesta por la extensión y elevación de brazos y piernas, mientras la zona del tronco permanece inmóvil, rígida y tensa; sus brazos y piernas se prolongan para abarcar todo el espacio a su alrededor. La medialuna es un movimiento recurrente, que precede a un salto o que es precedido por éste.

Los movimientos de brazos y piernas, en estacato o a altas velocidades, son combinados en una frase de movimiento que empieza generalmente frente al espejo: el punto de partida es una posición firmes que agrupa todo al centro, acto seguido aparece la elevación de la pierna derecha o izquierda al lado, los brazos se extienden paralelos al piso o arriba ayudando al equilibrio, y cuando se alcanza la máxima altura posible, se permite que la pierna elevada y los brazos sean atraídos por la gravedad y se sueltan sin control; la frase culmina con unos pasos en línea recta generalmente hacia el frente, una medialuna, un salto y luego un giro:

(...) Los movimientos de Emma incluyen medialunas, parada en firmes, saltos con piernas abiertas, todo denota una extensión de las extremidades. (...)

(...) Con sus brazos y piernas Emma quiere abarcar todo el espacio, ser vista y hacerlo por encima de mí. (...)

(...) Resaltan los extremos del cuerpo, aquellos que nos hacen visibles, y la zona comprendida entre estos extremos queda rígida, tensa (...)

Emma (...) quiere usar los sonidos para generar su propio movimiento, de los cuatro movimientos todos involucran movimiento de brazos y al menos una pierna extendida (...). (Transcripción LMC, Emma, Sesión 1 –febrero 17, 2018)

Emma está en la mitad del salón hacia atrás extendiendo su pierna derecha frente al espejo y frente a la cámara (...) toma el liderazgo de la fila. Intenta una extensión de pierna derecha e izquierda hacia los lados en forma de patada y puedo observar como busca el referente del espejo (...) (Transcripción LMC, Sesión Grupal –febrero 16, 2018)

Emma empieza a jugar desbalanceando su peso adelante y atrás y luego da dos medialunas, se para frente al espejo y mientras se mira eleva su pierna derecha al lado, luego juega con liberar su peso y luego una media luna. (Transcripción LMC, Emma Sesión 2 –marzo 4, 2018-)

Los desplazamientos de Emma consisten en trayectorias lineales, generalmente dando pasos cortos y cercanos al centro, o saltos de un pie al otro. La velocidad del movimiento es constante y acelerada. Por regla general, no responde al ritmo de la música que la acompaña⁶. En ocasiones, el movimiento se detiene para dar paso a frases en estacato que se agrupan en la parte alta del cuerpo: hombros, cabeza, brazos y manos.

Mientras atestiguaba esta danza, no podía evitar seguir a Emma en sus recorridos. Desde mi perspectiva, estas extensiones sugerían un deseo de querer abrazar el mundo y de ser contenida por aquello que la circundaba. Emma conoce muy bien aquello que se le facilita

⁶ “ (...) cambio el ritmo de la canción y su tiempo, buscando algo más fluido y tranquilo y observando si hay cambio en su movimiento.... Pero para ella es sencillo mantener una misma velocidad sin consideración al ritmo, al que solo se une cuando va más rápido y más frenético” (Transcripción LMC Emma Sesión 1 –febrero 17, 2018)

en relación al movimiento. Por lo mismo, dominar estas formas de movimiento le permiten sentirse en control y sabe que al hacerlo llama la atención. Ella se siente a gusto, porque reconoce que es algo que atrapa la mirada del espectador. Así, lo grande, lo amplio, lo visible es lo que Emma considera que la hace notable.

Pude reconocer en *la Danza para Hacerse Notar* de Emma, mi propia danza. Conozco la sensación de lograr abarcar el espacio con el cuerpo y permitirse ser visto por otros. En mi experiencia escénica como estudiante y bailarina ejecutante, siempre me fue cómodo todo aquello que implicaba elevación de piernas y grandes aperturas, estando frente a otro en estas posturas estaba segura de que no habría forma de fallar. Sabía que, al final del movimiento, ese otro observador quedaría impactado e impresionado.

Así, teniendo a Emma en frente, encontré una niña que quiere ser vista desde el lugar que considera seguro, uno que abarca grandes extensiones, que es alto y está en control, un espacio que habita a sabiendas de que otros lo encuentran inaccesible. Muchos de los movimientos que constituyen esta danza de Emma requieren condiciones físicas que no todas las personas tienen, tales como flexibilidad en las extremidades, capacidad de salto hacia atrás, entre otros. Mientras, Emma interpreta esta danza, ella está dispuesta a la interacción con el exterior, lista para ser visible, se siente confiada y en control.

De otro lado, la *Danza para Hacerse Notar* de **Manuel** consiste en cruzar los pies y piernas mientras salta. La velocidad se va incrementando a medida que la frase avanza. Generalmente finaliza con una voltereta en la que todo el cuerpo se apoya sobre un brazo o en cualquier tipo de movimiento acrobático que permita elevarse desde el piso. Estos movimientos pueden ir acompañados de desplazamientos y, en ocasiones, pueden combinarse con otros que no son recurrentes, como ondulaciones en los brazos, péndulos en la cabeza o pequeños movimientos de torso. Su punto de inicio puede ser el piso. Sobre este, Manuel puede dar un salto para ponerse en pie o puede empezar como parte de una caminata

que termina en un cambio de peso entre el pie derecho e izquierdo, que actúa como prelude de la frase:

(...) Manuel vuelve a las mismas rutinas de movimiento: saltando cruza un pie frente al otro intercambiándolos. Se desplaza lateralmente apenas uno o dos metros y vuelve al centro; las manos y brazos cuelgan al lado del cuerpo y luego da uno o dos saltos cruzados, sigue saltando, pero alternando un pie y luego el otro, mientras los dos codos se flexionan dejando arriba las manos. La frase de movimiento llega a su máxima expresión cuando Manuel hace la voltereta buscando la parada de manos o cuando los saltos se complementan con una trayectoria circular en el aire (...)

(...) Luego, Manuel se dirige al espejo lateral, y reinicia su frase de movimiento, sin embargo, en esta ocasión busca iniciar con una ondulación de los brazos y lentamente el movimiento desciende... una vez más los pies cambian adelante y atrás valiéndose de pequeños saltitos, el movimiento se alterna con un cruce de pies adelante y atrás y los brazos caen libres a los lados. Luego vendrán saltos y en el culmen del movimiento una voltereta en el aire que permita que la cabeza quede abajo. (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 1 –febrero 15, 2018)

Esta frase de movimiento se repetirá en varias ocasiones durante este LMC:

“(...) Manuel se balancea de lado a lado y de repente empieza a mover sus pies y piernas saltando en cruces sobre el piso (...) Mientas salta deja que sus brazos cuelguen a los lados. Cruza el pie derecho adelante y luego atrás, intercambiándolos con cada nuevo salto y siempre de frente al espejo”

“(...) Manuel se levanta de un salto, gira su cuerpo al espejo y empieza a saltar. Salta con las dos piernas altas, y mueve los pies en cruz (...) (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 1 –febrero 15, 2018)

Saltar, librarse de la gravedad de la Tierra por un milisegundo para volver de vuelta hacia ella. Cuando se salta, el ritmo cardiaco se acelera, la respiración se agita, el movimiento adquiere una mecnicidad que permite que algunas tensiones musculares se suelten. De igual forma, ocurre con lo que se ha estancado en la mente. ¿Ha saltado sin parar por alrededor de un minuto? Inspirada por el movimiento de Manuel, me decidí a hacerlo. Me preguntaba qué podría sentirse saltar en cruces sobre el piso, sin parar por un tiempo. Como resultado, además de sentirme cansada en poco tiempo, lo cual podría hablar de mi estado físico en comparación con el de Manuel, encontré que haciéndolo de forma repetitiva, llegaba un punto en que ya no pensaba más y mi atención se centraba solo en la sensación física del latir cardiaco y la respiración. Allí estaba yo y el rebote, el piso y el techo, si me aburría intercambiaba formas de salto, pero en el salto estaba yo y estaba el juego, lo demás no era importante. Al terminar, estaba algo cansada, agitada, pero mientras la respiración fue ralentizándose, lo hizo el corazón y también mis pensamientos.

Me pregunto si lo que experimenté es lo mismo que siente Manuel al saltar. Es decir, una acción mecánica que le da cierto placer, que recrea una cierta forma en la que él quiere estar. No obstante también me pregunté si algún otro adulto que lo conoce y lo ha visto hacer esto, ha intentado imitar esta forma de danzar (con él o en soledad). Seguramente no, dado que el saltar no es algo que aparezca dentro de las actividades cotidianas del mundo adulto, pero sí está presente de varias formas en el mundo infantil, en especial en los juegos y los retos.

Sin embargo, en nuestro mundo adulto realizamos movimientos repetitivos en nuestras *Danzas para Hacernos Notar*. Al respecto, puede que alardeemos de nuestro trabajo, nuestra familia o nuestra pareja, a veces nos sobreocupamos para dar la sensación de ser importantes y productivos, podemos vivir hiperconectados al móvil comentando y documentando todo sobre nuestra vida diaria. Estas acciones no son diferentes del saltar de Manuel, pueden ser parte de nuestra coreografía personal y la mantenemos porque genera en nosotros una sensación de completitud, que nos lleva a caminar el mismo surco una y otra vez, sin notarlo.

Desde mi punto de vista, Manuel encuentra este movimiento placentero, pero a diferencia de Emma, el mismo no surge para entrar en relación con el exterior, con el otro, con lo otro, sino para entrar en relación consigo mismo. Su intención no es expansiva; por el contrario, su cuerpo se dispone al centro mientras ejecuta los movimientos. Por ello, evoca en mí algunas danzas como las africanas que se valen de saltos y que tienen más un objetivo ritual que uno escénico. Manuel se hace notar desde el movimiento que expresa, pero su intención no tiene que ver con hacerse visible, sino con vivenciar una forma específica de sentirse que le provee este tipo de movimiento y que él conoce cómo generar.

Finalmente, en contraste, **Juan** busca la notoriedad a través de la quietud y lo que podría denominarse “el buen comportamiento”. A él le cuesta lanzarse al movimiento por decisión propia y como se analizará adelante, parece sentirse más cómodo en los ejercicios miméticos, que en aquellos que brindan libertad para la expresión. No obstante, en el marco de su aparente quietud, pueden identificarse movimientos que hacen parte de esta *Danza para Hacerse Notar*. Esta se evidencia en el estar en cuclillas o sentado en el piso en postura de semi loto o con las piernas cruzadas, al acomodarse los anteojos o tocarse los ojos mientras sostiene un objeto en la mano sobre el que mantiene fija la mirada (en los casos de los LMC, fueron objetos dispuestos para las actividades que se realizarían). La frase se modifica levemente y puede combinarse con posturas similares en otros niveles, entonces Juan puede elegir pasar de estar en cuclillas a estar de rodillas.

Existen otros movimientos aislados en la *Danza para Hacerse Notar* de Juan que pueden corresponder a rezagos de antiguas danzas o bien a danzas en construcción, que se asoman tímidamente en algunos momentos. A saber, el movimiento de las manos y los antebrazos, al mantener los codos flexionados y pegados al tronco, cuando Juan cree que no es visto, o en las oportunidades en que habla o se dirige a la cámara a saludar. Particularmente, estos últimos empiezan siendo lentos o pausados, y se van haciendo más grandes hasta convertirse en remolinos hechos con los brazos. Estos terminan en un beso enviado con una mano o con las dos hacia la pantalla, para volver a empezar una vez más. Esta frase de movimiento contrasta con la quietud casi constante que conserva Juan, a quien

en general, cuando no hay indicación específica para seguir, puede vérselo sentado en la periferia del espacio con algo entre sus manos y la mirada baja.

Al observar detenidamente los LMC, encontré que, en medio de los ejercicios de mimesis, se abre la oportunidad para que Juan proponga o cree a partir de una premisa general. Asimismo ocurre cuando se propone una frase o movimiento que le ocasiona algo de dificultad o nerviosismo, pues allí surge una micro danza que tiene lugar en los pies, a través del cambio de peso del cuerpo entre los metatarsos y el talón:

El apoyo va hacia las puntas, mientras las piernas se liberan desplazándose hacia lo horizontal del linóleo (...)

A Juan se le hace difícil recibir el balón, en especial cuando las pelotas cambian de tamaño, mientras la bola se aproxima a él, se mece sobre las puntas de sus pies, y cuando se cae, desciende a cuclillas; entonces el movimiento va de puntas a cuclillas ida y vuelta (...) (Transcripción LMC, Juan, Sesión 2 –marzo 4, 2018)

Estas micro danzas de Emma, Juan y Manuel requirieron que aguzara mis sentidos. Especialmente, porque las *Danzas Para Hacerse Notar* de **Manuel** y **Emma** son evidentes y están compuestas por fraseos que, por el uso del espacio o por la velocidad en el movimiento son fácilmente identificables. En cambio, la sutil coreografía de **Juan** se presenta contenida en los pies. Estos movimientos parecen emular un deseo de dar un paso adelante, actuar, lanzarse a algo, pero contenido, como si en la mitad hubiese duda. Esta micro danza nos da pistas sobre la manera en que Juan percibe sus posibilidades de movimiento. Es como si quisiera impulsarse para hacer eso que él quiere, pero a lo que le tiene algo de prevención. Para **Juan**, la *Danza para Hacerse Notar* está compuesta por quietud física, pero también por micro movimientos que dan cuenta de sus sentires, todo ello

ejecutado en la periferia del espacio desde donde observa. Él participa, pero sin que le interese ser el centro de atención.

Por otra parte, en las danzas de **Emma** y **Manuel** se encuentran referencias a aquello que les gusta, que los motiva o los inspira. Elementos que incluyen para hacer su coreografía interesante, impactante y llamativa: **Emma** emula los movimientos de los videos de moda; **Manuel** incluye los movimientos propios de algunos deportes. A su turno, Emma incorpora en su *Danza para Hacerse Notar* movimientos de “*popping*” y cortados, similares a los que usan los bailarines de videos populares. Incluso busca oportunidades para representar “*jams*” en los que ella sale victoriosa:

(...) La actividad propuesta por Emma es una guerra de baile, con la canción “Mi Gente”, Emma trata de ganarle al hada madrina en la guerra de baile y dice que la deja ganar en gimnasia.

Con la canción elegida, Emma mueve los hombros y hace nuevamente la media luna, su movimiento es una mezcla entre los propios y aquellos aprendidos y vistos en los videos, es evidente donde empieza uno y donde termina el otro. En esta actividad son muy importantes las actividades físicas retantes e incluso provocadoras, y el uso del espejo como lugar principal para presentarse. Su referente visual es su propia imagen. Hay algo de ondulación en el torso, pero usando figuras típicas de los videos comerciales. (Transcripción LMC Emma, Sesión 1 –febrero 17, 2018)

Manuel pateo los balones e incluso las esferas de cualquier tamaño. De hecho, las lanza hacia el techo de múltiples formas. De esta manera, él involucra movimientos relacionados con el futbol, el baloncesto y el voleibol, en especial cuando tiene a su disposición pelotas o esferas con las que puede hacer estos movimientos.

(...) coge la pelota y busca hacer movimientos de voleibol con ella, la deja y toma otra pequeña, mira la cámara por detrás, decide jugar con la bola pequeña y la grande alternando las dos y haciendo que pivoteen en sus antebrazos. Intenta con la bola pequeña que sale una y otra vez de control y sigue el pivote con sus palmas hacia arriba intentando que la pelota no caiga. (...)

Manuel se integra con nosotros un momento, pero rápidamente vuelve a su espacio, pateando los balones una y otra vez, como lo haría un futbolista. (Transcripción LMC, Manuel ,Sesión 2A –marzo 4, 2018)

Estas frases de movimiento aprendidas en otros contextos y que son traídas a sus danzas personales en los espacios de exploración nos dice algo de la historia individual de la y los niños. **Manuel** me contó que el hecho de ser “deportivo” es algo que le gusta de su personalidad y es posible que por ello incluya estos movimientos en la *Danza para Hacerse Notar*, que aparece como una forma de presentarse:

Yo: ¿Que te gusta sobre ti?

Manuel: Que soy divertido y deportivo

Yo: ¿Qué deportes has hecho?

Manuel: Futbol, natación, waterpolo, taekwondo, baloncesto

(Entrevista Manuel, 26 de junio 2017)

La misma mención hicieron sus padres, para quienes es obvia la habilidad natural que tiene **Manuel** para los deportes y el gusto que ha desarrollado por ellos desde una temprana edad:

(...) Manuel, a él siempre le ha gustado el fútbol, le gustan los deportes entonces dice que va a ser el mejor futbolista del mundo y yo le digo que sí (...) (Entrevista Alba, 25 de marzo de 2017)

(...) aprendió (Manuel) a montar en cicla de una vez, tan pronto puso el pie en el pedal, cosas así, es un excelente nadador, es, le encanta jugar al futbol, todo lo que sea físico, lo que sea la finca, todo lo que sea el contacto con los animales, es una cosa impresionante. (Entrevista Iván, 26 de junio de 2017)

Manuel aprende con el movimiento, a él le gusta bailar, le gusta cantar, le gustan los deportes extremos, todos los deportes (Entrevista Alba, 8 de julio 2018)

Ahora bien, Micaela, madre de **Emma**, luego de que viéramos los videos de la sesión 1 y 2 del LMC, pudo identificar en los movimientos de su hija gustos personales que ha observado en casa:

“(...) ella (Emma) está actuando como una YouTuber por el tono y por el movimiento de la cabeza y todo eso” (Entrevista 8 de julio de 2018)

“(...) Veo que imita mucho un video que le gusta y que ve mucho Shape of You” (Entrevista Micaela, 8 de julio de 2018)

La *Danza para Hacerse Notar* es el primer contacto danzario que se generó con Emma, Juan y Manuel. Desde la perspectiva de la comunicación verbal adulta, podría asemejarse a una presentación general que se da sobre uno mismo. Allí bajo el movimiento significativo y el juego libre se presenta lo que se quiere que el interlocutor sepa, quizás una semblanza general. Tal y como ocurre con dos desconocidos, la comunicación inicial puede dar mucha información del otro o poca, puede ser adornada con el lenguaje o bien puede mantenerse básica y simple. Del mismo modo, ocurre con las danzas de Manuel, Emma y Juan, que poco a poco fueron surgiendo de sus movimientos juguetones.

La *Danza para Hacerse Notar* de Manuel y Emma apareció ante mí de manera más nutrida, más coloreada por elementos que pueden ser identificados como propios, aprendidos o emulados. Su coreografía singular me permitió acceder a sus gustos en relación con las

formas de moverse. Incluso, me permitió comprender algunas de sus preferencias cotidianas. En oposición, la *Danza para Hacerse Notar* de Juan me generó muchas más preguntas que respuestas. Fue de algún modo clara su disposición para seguir las instrucciones del cuidador (en este caso yo como facilitadora), su preferencia por la inmovilidad o el escaso movimiento más que por la autoindagación de la expresión corporal. No obstante, a través de esta elección de danza, pude aproximarme al aprendizaje que, en relación con el comportamiento adecuado, ha obtenido en los entornos escolares o familiares en los que se refuerzan este tipo de comportamientos y se califican como buenos y deseados. En este contexto, una danza de mínimos movimientos parece ser la perfecta *Danza para Hacerse Notar*. En esta medida, la danza de Juan también me deja conocer quién es él en un primer plano, y en especial cómo se define.

Los encuentros corpóreos en los LMC constituyeron un estímulo para la y los participantes. No solo por la presencia de un observador participante adulto, sino por los instrumentos propuestos, que generaron sensaciones y emociones en ellos. Lo anterior, al incidir en la elección de su movimiento y en la construcción de su danza. Las *Danzas para Hacerse Notar*, que surgieron en las primeras sesiones de los LMC, contienen la información inicial que la y los participantes quieren evidenciar y que reflejan aquello que desde su perspectiva los enorgullece.

4.1.1.2. Danzas para el yo personal.

Las *Danzas para el yo personal* son patrones de movimiento que el intérprete usa para atender alguna emoción, sentimiento o pensamiento que surge con ocasión de una situación exterior. Estas danzas permitieron que el niño o la niña que participaron en los LMC negociaran entre su deseo o impulso personal (su querer) y la instrucción o invitación que venía de fuera (el deber), y que eligiera su acción motriz a favor del deber o del querer. El tiempo que transcurrió mientras ejecutaba el movimiento le permiten al niño o la niña elegir una respuesta al estímulo exterior.

A diferencia de la anterior, esta creación coreográfica, basada en hamacas, péndulos, mecimientos y balanceos, no está hecha para ser vista por los otros. Inclusive, es posible que pase desapercibida. Con esto, el intérprete participante no pretende una interacción con el otro, sino el crear un espacio y una estrategia para gestionar lo que ocurre dentro, para posteriormente interactuar.

La acción de mecerse o pendular puede darse a nivel de todo el cuerpo o a través de porciones corporales, generalmente las extremidades. Este tipo de movimiento aparece frente a situaciones diversas e incluso pueden ser usadas por la y los niños para comunicar diferentes emociones o pensamientos.

Mientas (Manuel) salta deja que sus brazos cuelguen a los lados. Cruza el pie derecho adelante y luego atrás, intercambiándolos con cada nuevo salto y siempre de frente al espejo. No dejo que disfrute de este movimiento y rápidamente quiero forzar la actividad a lo que tenía, entonces le pido que proponga un movimiento para que yo elija lo que más me gusta y lo imite, cuando lo hace, yo hago un movimiento y le pido lo mismo... mientras doy la instrucción veo como **Manuel deja caer sus brazos a lado y lado de su cuerpo y me mira sin respuesta por un momento, luego elige el movimiento que hice con mis brazos y lo imita, aunque su movimiento parece desganado.** (...) Incluso mientras doy la instrucción me atravieso entre él y el espejo para que me mire. Manuel **ladea su cabeza hacia la derecha y luego la menea de lado a lado y para el movimiento; habla y trata de explicar el movimiento que le gusta y quiere hacer.** Poco a poco me doy cuenta de que no está resultando divertido y que, si sigo haciéndolo igual, Manuel se aburrirá y se desbordará. Entonces le propongo hacer un movimiento, que le guste y que yo lo seguiré. (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 1– febrero 15, 2018)

En esta transcripción resulta evidente que mientras Manuel está disfrutando del movimiento que ejecuta irrumpo con una propuesta diferente y busco insistentemente que él

se separe de su forma de moverse para seguir la que propongo. En el cuerpo de Manuel se produce una sensación de desgano, que puede definirse como una cualidad de movimiento en la que se abandona el peso corporal hacia el piso, las articulaciones se desganzan y el tránsito de energía por las extremidades disminuye. Según lo descrito, es tanta mi determinación para que Manuel me siga, que me atravieso entre el espejo y él. En ese momento, aparece la *Danza Para El Yo Personal*, un pendular en su cabeza, y una comunicación verbal por medio de la cual él busca disuadirme de aquello que yo quiero hacer.

El desganzarse me indica un deseo de no querer hacer; quizás una lucha entre aquello que se quiere y la propuesta del adulto cuidador. Sin embargo, esta desazón se gestiona a través de un cambio en la tensividad corporal, en la regulación de la energía física y se hace no solo con el abandono de lo corpóreo sino que se tramita, aparentemente, desde los procesos mentales (el sacudir de la cabeza de Manuel) y finaliza con una argumentación verbal con la que se expresa aquello que ha sido recogido desde el cuerpo y el movimiento.⁷

Este tipo de danza fue observada en el LMC en el que todos los niños participaron. En esta ocasión Manuel incorporó a los patrones anteriores, recorridos circulares que no suelen hacer parte de su *Danza Para Hacerse Notar* y que parecen reflejo de sus pendulares y sacudidas de cabeza, pero a nivel de uso de la trayectoria:

Cuando vuelvo los niños naturalmente se hacen a mi alrededor, veo a Manuel moverse según lo propuesto pero algo **desganado**, no hay fuerza en su movimiento como cuando se mira al espejo, **decide dar un gran círculo** a nuestro alrededor saltando en un pie y luego en el otro, luego vuelve a mirarse al espejo, **oscila su cabeza de lado a lado, como si estuviera diciendo no con la cabeza pero de una forma disimulada,** cuando lo hace se aleja y busca otro espacio frente al espejo, lo

⁷ Como se verá en otro capítulo una de los hallazgos de los LMC fue el identificar la capacidad de la y los participantes de negociar entre aquello que se desea y lo propuesto, pero la Danza para el yo Personal hace parte de estos movimientos previos a la negociación que se suscita en estas situaciones.

llamo y él intenta volver pero me doy cuenta que no le interesa, se traslada lentamente por la mitad del círculo buscando el espejo y recobro su atención cuando me equivoco, es entonces cuando retoma el movimiento, hay más fuerza en su movimiento pero rápidamente vuelve a **girar su cabeza** a la izquierda y se va hacia un lado del salón y toca el gong... es su forma de llamar la atención, nos sentamos frente a él y nos dice que **está aburrido**, entonces le digo que puede hacer cualquier cosa... que no es obligatorio. Cuando retornamos a la actividad, los niños se ubican frente al espejo, así que decido seguir el movimiento de frente al espejo, **mientras Manuel deambula a nuestro alrededor con una pelota en la mano**, luego deja caer la pelota al piso y empieza a patearla. En ese momento la música termina y decido cambiar de actividad. (...) (Transcripción LMC, Sesión Grupal – febrero 16, 2018)⁸

En algunas ocasiones los hamaqueos de los y la participante indicaron un estado de duda, relacionada con no saber qué hacer o cómo reaccionar frente a una situación dada:

(...) llego con Emma y le doy la instrucción de observar antes de jugar con lo que encuentre. Le pido que esté quieta. **Ella lleva su mano a la boca y se cruza de brazos, mientras se mece de derecha a izquierda** (...) (Transcripción LMC, Sesión Grupal – febrero 16, 2018)

(...) Manuel se toma su tiempo, vuelve a mirarse al espejo, **pero ahora sus brazos están pendulando de un lado al otro de su cuerpo**, se observa y yo hago lo mismo, me decido por el no hacer, porque de repente me doy cuenta de que hemos perdido cierta conexión, como cuando hablas y el otro no escucha. (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 1 – febrero 15, 2018)

⁸ Este tipo de comportamientos pueden ser los mismos que Manuel presenta en el entorno escolar o en otros espacios en los que este tipo de acciones motrices no pueden ser atendidas por la estructura o metodología propia de estos espacios. Es claro que la presente investigación no pretende establecer o diseñar nuevas estructuras o metodologías para espacios escolares o de otro tipo, sino que es un esfuerzo por interpretar las acciones motrices de los y la participante por lo que se permitieron dinámicas que en otros entornos no son de recibo como cambiar la actividad de acuerdo al gusto de los niños y la niña o permitir su acción libre.

La combinación de la instrucción dada, el mecerse y el llevar la mano a la boca, indica que Emma está intrigada y de alguna manera está conteniendo su impulso natural que es usar aquello que ve. Así, puede decirse que se mece para dar cabida al deseo, junto al cumplimiento de la instrucción. Además, esta acción de mecerse estuvo presente en momentos en que Emma adaptó su comportamiento a la instrucción:

Acompaño a Emma a recorrer el espacio, pero sigue mirando al espejo, caminando a su lado busco que su caminar se haga lento y ella responde evitando la flexión de la rodilla en la marcha, **de esta manera sus piernas se mecen hacia el lado antes de dar el paso, como si estuviera caminando en un río o con alguna oposición en el espacio, los brazos caen inmóviles a los lados y el torso gira levemente para equilibrar la marcha.** (Transcripción LMC, Sesión Grupal – febrero 16, 2018)

De acuerdo con esta descripción, Emma se encuentra cautivada con su imagen en el espejo, pero la instrucción que recibe es la de caminar por el espacio observando. En esta situación las cualidades de su caminata se modifican y generan un pendular en su cadencia.

Cuando empieza la sesión la bola Hoberman y el gong están puestos en la mitad, Emma empieza a **jugar desbalanceando su peso adelante y atrás** y luego da dos medialunas, se para frente al espejo y mientras se mira eleva su pierna derecha al lado, luego juega con liberar su peso y luego una media luna. (...) Mientras espera que dé la instrucción cruza sus manos atrás y deja que sus piernas pendulen y las libera en círculo de tal forma que su cuerpo gira. (Transcripción LMC, Emma, Sesión 2 – marzo 4, 2018)

En otras ocasiones, el mecerse hace parte de un estado de alta concentración en el que parece que el niño o niña está ponderando alguna información, para tomar decisiones en relación con el actuar posterior:

Saco las tarjetas de yoga buscando algo más de movimiento en la sesión y en el cuerpo de Juan. De inmediato, empieza a verlas una a una, mientras se balancea estando en cuclillas... elige aquellas que más le gustan. (...) Juan habla suave y cuando se dirige a mí cruza sus piernas mientras se balancea en espiral. (Transcripción LMC, Juan, Sesión 2 – marzo 4, 2018)

El balanceo es también interpretado por Juan, en la sesión grupal frente a una situación similar a la descrita en el LMC 1 de Manuel. Durante la sesión, Juan había usado la bola Hoberman una y otra vez al no querer participar en alguna de las rondas de movimiento. Hacia la mitad de la sesión

Le pido a cada niño que tome dos pelotas: Emma y Manuel van hacia la esquina de las bolas, pero Juan se aleja buscando el Hoberman, cuando le indico que esa bola no puede ser incluida, **se acerca a la esquina balanceándose de lado a lado.** (Transcripción LMC, Sesión Grupal – febrero 16, 2018).

Tal y como ocurrió con el caso de Manuel, es posible que Juan se haya sentido coartado por mi interpelación. Así que, mientras se acercaba a un rincón del espacio, él se balanceaba de lado a lado, buscando una forma de conciliar este deseo de usar uno de los objetos dispuesto en el espacio y la prohibición a la que lo he avocado. Posteriormente, Juan termina sentado en esa esquina, lanzando pelotas al techo y observándolas, pero no se integra a la acción que ocurre en el centro. Los péndulos o hamaqueos pueden observarse combinados con otras características de movimiento, como ocurrió con las trayectorias circulares o semicirculares.

En la sesión en la que agrupé a los tres infantes, hubo un momento en el que la sesión se vio interrumpida por una conversación que tuve con Juan, quien entró al espacio un poco después que Emma y Manuel. Esta situación generó que mi atención se desviara de Manuel y Emma, para poder conversar con Juan. Así, mientras esta tenía lugar,

Emma y Manuel, caminan por el espacio, se observan en el espejo y permiten que **sus cuerpos pendulen, oscilando de un lado al otro o describiendo semicírculos sobre su centro.** Estos movimientos de Emma y Manuel, me sugiere que quieren empezar, así que decido priorizar esta necesidad y llamo al centro a todos para que nos sentemos y empezar. (...)” (Transcripción LMC, Sesión Grupal – febrero 16, 2018).

En este contexto, la trayectoria circular y el hamaqueo o mecimiento corporal sugieren un nivel de excitación, de expectativa, que ha sido puesto en pausa mientras se espera el retorno del facilitador del espacio. Este dueto orgánico interpretado por Manuel y Emma muestra patrones de movimiento disímiles a los observados en la *Danza para Hacerse Notar* y evidencia un estado de ánimo similar entre los infantes en mención. Lo anterior se traduce en movimientos similares que involucran cadencias fluidas y direcciones semicirculares que distan de los estacatos, latigazos, desplazamientos lineales y movimientos directos que fueron identificados en las danzas anteriores de Manuel y Emma.⁹

De acuerdo con la literatura médica consultada, a los niños y niñas bajo la etiqueta del TDAH se les endilga comportamientos impulsivos. Sobre este punto, se menciona que a ellos les cuesta posponer estados de gratificación. Igualmente, se les atribuye una dificultad para autocontrolarse y automotivarse. No obstante, lo que pude atestiguar en las *Danzas para el Yo Personal*, de Emma y Manuel es que en el marco de los LMC estas danzas aparecieron cuando un estímulo proveniente del exterior, generó una emoción que no quería expresarse fuera y por lo tanto el sintiente danzarín, abrió un espacio para gestionar la emoción y luego producir la respuesta o interacción. En este orden de ideas, se trata de una

⁹ Emma involucró las trayectorias semicirculares y los movimientos pendulares en otros momentos en los que parece haber experimentado duda sumada a impaciencia:

“Mientras espera que dé la instrucción cruza sus manos atrás y deja que sus piernas pendulen y las libera en círculo de tal forma que su cuerpo gira.”(SESIÓN 2)

En consecuencia, la combinación de la oscilación y la trayectoria circular no pueden interpretarse de manera constante en todas las circunstancias en que aparece.

danza sobre lo que no se ve, que se convierte en danza visible por medio de la comunicación con el otro una vez se ha desarrollado un proceso interno, por lo tanto a través de estas danzas fue evidente que Emma y Manuel pudieron autocontrolarse y automotivarse para seguir en contacto.

Cada vez que se presentó una danza de hamaca, de mecimiento, de péndulo, los niños y la niña estaban frente a una encrucijada, se encontraban cómodos en su hacer, estaban focalizados en el movimiento y un fenómeno irrumpió en este flujo danzado. El momento del choque entre aquello que estaba siendo disfrutado o atendido y lo nuevo, se presenta como un camino que se bifurca. Allí existe un espacio para la elección, pero esta tendrá algunos impactos respecto a la relación con los demás que acompañan el espacio.

Cabe añadir que, mientras los niños se balancean, parecen emular el acunamiento que se les da a los bebés. Esto es similar a un movimiento que tranquiliza, que permite la creación de un espacio, una brecha para generar una respuesta en vez de una reacción. Sobre este punto, Caldwell (1999) menciona que los gestos repetitivos tienen un efecto hipnótico o anestésico, como ocurre con la y los niños cuando se mecen, dado que permite mantener al margen el sentimiento o experiencia doloroso. Además, anota que los adultos recurrimos a esta estrategia en momentos de tensión, como cuando nos comemos las uñas, nos tocamos el pelo o damos golpecitos en el suelo. Si bien la autora indica que esta es una forma de apartarse del cuerpo o tomar distancia, desde nuestra observación, esta estrategia fue usada por los niños y niña participante para estar en contacto con la sensación, ponderar las circunstancias externas y de esta manera elegir el sentido de su acción.

En ninguno de los casos descritos se presentó una acción que pudiera calificar como impulsiva. Todo lo opuesto. Observé que ante una situación imprevista, y en la mayoría de los casos molesta, los pequeños eran capaces de ponerse en contacto con lo que les ocurría (allí generalmente el peso del cuerpo se soltaba y parecía carente de energía, sugiriendo algo similar a un abandono quizás una aceptación de lo que ocurría). En seguida venía el auto

consuelo y la ponderación de lo exterior y lo interior (el movimiento tranquilizador, a través del cual se crea una forma de sopesar la información que viene de fuera en contraste con aquello que surge dentro). Finalmente, se toma la decisión en relación con el movimiento a ejecutar.

En un entorno adultocéntrico, como en el que se desenvuelve la niñez, los espacios familiares y escolares son reglados y las actividades se establecen de acuerdo con el orden creado por los adultos.¹⁰ Hay un tiempo para tomar los alimentos, otro para jugar, para hablar en clase. En este sentido, son los adultos y adultas quienes conducen las actividades desarrolladas por niños y niñas, y si esta labor se hace sin la consideración suficiente respecto de los deseos y necesidades de los y las pequeñas es posible que se exterioricen algunos comportamientos de desacuerdo de los infantes que pueden pasar desapercibidos por el mundo adulto que les rodea. Entonces, en espacios sociales en los que no hay mucha cabida para el cuerpo y su danza ¿Qué reemplaza estas *Danzas Para El Yo Personal*?

Es posible que las formas que usan los niños y niñas en reemplazo de estas danzas en los entornos cotidianos sean interpretadas como desmotivación, desgano, tal y como se describieron estos movimientos en el marco de los laboratorios. Estos se consideran resultado de contener una emoción, en un entorno que limita la expresión de los que sienten y piensan de formas creativas. La irrupción de lo externo en el niño o niña que recorre este proceso de sentir-moverse-responder hace parte de un encuentro entre polaridades. Por un lado, está lo que él o ella quieren hacer (seguir danzando de determinada forma, jugar con un objeto específico, participar en una actividad). Por otro lado, está lo que se “debe” hacer, por ejemplo, atender a la instrucción, esperar a que se solucione un imprevisto, integrarse en otra actividad, entre otras órdenes. Así, este pendular físico danzado, que se expresa afuera, no es otra cosa que el ir y venir de la mente ponderando dos extremos. El lado de los “quiero” se

¹⁰ Este orden reglado es necesario en contextos familiares y escolares en los que se requiere de regulación y disciplina para la crianza y la formación, sin embargo, vale la pena preguntarse por las reacciones que este tipo de contextos generan en los niños y niñas como Emma y Manuel para quienes el movimiento se pondera sobre otras cuestiones, no necesariamente para modificar los contextos aludidos, sino para comprender al niño o a la niña que hace parte de estos sistemas.

sitúa en el deseo individual, libre y creativo; entretanto, están las actitudes de obediencia, de dependencia y de respeto a la relación jerárquica con el adulto, que ha definido lo que se espera que sea la respuesta frente a una situación dada; los “debo”.

La posibilidad del moverse, danzar desde el cuerpo físico, mental o emocional o con todos al unísono (tal y como ocurrió en los LMC), en respuesta a una emoción, hace las veces de una herramienta homeostática. En términos de Eliseo Rey (2004), el movimiento es respuesta, es “La capacidad de operar cambios y adaptaciones que todos nosotros potencialmente poseemos ante cualquier contingencia. Es la búsqueda del nuevo equilibrio (la homeostasis)” (Rey, 2004, p. 35). Por ello, a través de esta danza entre opuestos, se gesta una respuesta a la situación y se replantea el relacionamiento con el otro, pero para ello, se debe dar espacio a la expresión.

Hasta el momento, se ha dicho que el movimiento es al niño tanto como la palabra es al adulto. Por consiguiente, para que este mecanismo homeostático pueda ser usado, el adulto debe permitir estos movimientos, estas danzas, al dar espacio a esta expresión y al evitar acallar desde la palabra. No obstante, en contextos en que la niñez es subvalorada y donde el lenguaje hablado prima sobre la expresión de la danza singular, la expresión del niño y la niña se esconden bajo lo que al adulto considera que es lo mejor para describir a ese otro incomprendido: desmotivado, desganado, desinteresado, desconcentrado.

Desde esta orilla, es decir desde la danza, lo que observamos y compartimos es a un danzante que está en presencia de un conflicto, de un desacuerdo dentro de sí, que lo sitúa dentro del dominio del "no sé qué quiero". En este punto, debe sumergirse en la emoción, en la desazón, pues esto genera un modo de moverse particular, una danza especial, que posibilita responder, resolver, ejercer vida, ser individuo (Rey, 2004). Por ende, los músculos se sueltan (aparece el desgano), el intelecto sigue el ritmo muscular y, entre el ir y venir entre dos aguas aparentemente opuestas, se haya el espacio comunicante, la variante, la elección personal que se traducirá en la elección de una acción motriz.

4.1.1.3. Danza para estar sin ser visto.

La *Danza para Estar sin Ser Visto* consiste en estrategias corporales que permiten al intérprete ocultarse o evadir la relación con el exterior. Esta surgió en ocasiones en las que los niños o la niña se sintieron incómodos, perdieron motivación o se encontraron frente a una emoción, sensación o sentimiento que no pudieron o no querían comunicar con el exterior, ni procesar internamente. Pese a que se puede identificar una acción desenvuelta por el niño o la niña, que parece responder a la interacción externa, lo que estas estrategias les permiten a los pequeños es desviar la atención hacia algo diferente de ellos: evadir, huir, ocultarse bajo una coraza.

De acuerdo con Kesselman (2005):

(...) Las corazas son conductas defensivas que nos protegen de sentimientos, de sensaciones que nos ponen en peligro, porque nos conectan con nuestras debilidades -provenientes tal vez de otros momentos de la vida- y que se actualizan en verdaderas armaduras. (...) (p. 76)

Las corazas presentes en las *Danzas para Estar sin ser Vistos* de la y los participantes gravitaron en torno a la verbalización y a la acción motriz. En ambos casos, el objetivo consistió en llevar la atención hacia un elemento externo o diferente del niño o niña acorazada, al usar una habilidad o cualidad que dominan y que saben puede ser aceptada por los adultos cuidadores.

La verbalización fue usada especialmente por Juan y por Emma, a quienes en sus entornos escolares y familiares se les reconoce su habilidad en el uso de la palabra. El padre de Juan exalta la habilidad de expresión del niño, en contraposición con el nerviosismo o

temor que experimenta ante algunos retos físicos¹¹. Por su parte, la mamá de Emma indica que en el colegio le han dicho que la niña tiene una capacidad verbal importante. Sin embargo, reconoce que en los espacios que comparten las dos, a veces la verbalización excesiva en la que cae Emma la sobrepasa y considera que es porque tiene “Muchas ideas en la cabeza”.

(...) a veces siento que ella está acostada, y claro, no es que yo le lea para dormir y quiera que no hable, pero yo le estoy leyendo la historia y empieza, sé que escucha la historia, pero empieza a hablar más cosas, y yo le digo: “escucha la historia”, entonces le digo hablemos, pero luego leemos la historia. Siento que se embala o empieza con la gata a querer jugar, la quiere coger... se empieza a mover, pero es porque tiene muchas ideas en la cabeza (...)

(Entrevista Micaela, julio 20 de 2018)

De otro lado, como parte de su *Danza para Estar sin Ser Visto*, Manuel pivotea, lanza o pateo el balón. En esa medida, la destreza deportiva en especial los movimientos usuales de disciplinas como, el fútbol y el baloncesto son incorporados por Manuel en su expresión motriz cuando quiere usar una coraza para huir de algo que le genera incomodidad. Estas mismas destrezas son calificadas por la madre y el padre del pequeño como importantes en la vida y desarrollo de su hijo, porque observan una tendencia y habilidad natural en Manuel y porque desde su perspectiva, las prácticas de estas actividades permiten que el niño se “calme”.

Es así como las habilidades y destrezas de los y las participantes, son usados por ellos y ella para construir una coraza que los aleja y protege de una situación pero que por otro lado se considera como una virtud por los y las cuidadoras. En relación con esto, dentro de los LMC fue importante observar en qué momento los y las participantes acudían al uso de habilidades y destrezas transformadas en coraza y lo que expresaban a través de ellas. En

¹¹ Iván: yo también soy como muy fuerte con él de pronto porque es el mayor y eso, no sé, soy más fuerte con él, le exijo mucho. Identifico en él (Juan) como algunas eh, como muchos temores, le falta como más seguridad en sí mismo, es muy nervioso, eh, le cuesta como más, aunque es un niño demasiado elocuente (...) (Entrevista Iván junio 26 de 2017)

relación con cada uno de los niños y la niña participante estas corazas se diseñan y desarrollan de manera diferente y atendiendo a las particularidades de su personalidad.

La armadura que protegió a Emma de las sensaciones o emociones que emergieron ante la dificultad o incomodidad de un reto físico, estuvo compuesta por verbalización de pensamientos en torno a lo que estaba haciendo. En otras palabras, ella manifestaba ideas relacionadas con el movimiento (casi siempre una historia complementaria o fantástica); descripciones de aquello que quería hacer, aunque no lo estuviera ejecutando con su cuerpo; y disminuía, en términos de profundidad, su respiración:

(...) Mantenerse en equilibrio es un total reto, y puedo notar que haciéndolo la comodidad desaparece y cuando ello ocurre, la atención deja de estar en el espejo. **Emma tiene dificultades para hacer lo que quiere y busca siempre verbalizar** (Transcripción LMC Emma Sesión 1 – febrero 17, 2018)

(...) desde lo que veo, Emma no se siente del todo cómoda, como si la fuerza del apoyo atrás fuera demasiado y la cansara. Entonces llevo nuestra posición a estar sentados y en huevito. **Cuando Emma se siente incómoda o siente que no puede hacer algo en esta posición empieza a hablar, como si estuviera distrayéndose de la incomodidad del cuerpo.** (...)

Todo lo que es flexibilidad es sencillo para Emma, pero sostener, elongar... le es difícil, cuando esto ocurre, **ella tranca su respiración, así que le digo: acuérdate de la magia de la respiración. Una vez más me doy cuenta que cuando hay dificultad Emma habla. Cuando llega el arado, Emma dice que le duele la espalda, le pido que respire, ella habla y le digo: “no estás respirando”... insisto y ella busca hacerlo, pero ante la incomodidad una vez más, habla.** (Transcripción LMC, Emma, Sesión 3 – julio 6, 2018).

En la *Danza para Estar sin Ser Vista*, pareciera que Emma busca evadir lo que siente, no podemos saber si es porque no quiere confrontar su emoción o bien no sabe cómo hacerlo. Bajo esta conducta observable, el cuerpo acorazado de Emma, tal y como lo diría Kesselman (2005), “(...) empobrece su respiración, la hace superficial, y al empobrecer la respiración disminuye sus sensaciones (...)” (p. 76) y mediante la eliminación de la respiración profunda se permite el distanciamiento de los sentimientos (Caldwel, 1999). Pero adicionalmente, ella usa una coraza que lleva nuestra atención hacia el discurso hablado. Esto nos mantiene en mutua relación, sin ahondar lo que se percibe como incómodo o difícil.

El vínculo entre una sensación desagradable y el surgimiento de la coraza (verbalización-respiración) fue evidenciada por Micaela, madre de Emma, al ver el video del LMC 2. Al final de la sesión, le pedí a Emma que permaneciera en silencio mientras hacía masajes en sus pies con una crema y la ayuda de un rodillo. Emma al parecer no estaba a gusto y creó un distractor derramando crema en el piso. Esta acción precedió a la aparición de la verbalización. Así lo relató Micaela:

“Yo noté que hizo algo con la crema, porque ella no estaba cómoda con esa situación. Creo que ella lo hizo conscientemente porque sabía que eso lo iba a terminar, si ella hacía eso, sabía que no iba a seguir y le gustó y estuvo feliz (...) entonces veo ese contraste entre esa fuerza con sus movimientos y eso, pero también hay fragilidad. **Y al final ella habla mucho, cuando lo de la cámara, yo siento que al final ella quiere hacer lo que ella quiere, (...) y ella ahí empieza a verbalizar.**” (Entrevista Micaela, 20 de julio de 2018)

Por otro lado, en momentos de incomodidad, mal estar o dificultad, Juan se oculta en una armadura hecha de conversaciones e interacciones adultas. Es decir, conduce su atención hacia un tema de interés que él considera que podría interesarle al adulto. En el marco de los LMC, las conversaciones del cuerpo acorazado de Juan se centraron en los dispositivos de audio y video usados, como la marca de la cámara, la capacidad del celular o la nitidez de la

imagen a través de la tableta. Estas conversaciones le permitieron a Juan usar estos objetos para crear un espacio alterno con un interlocutor distante y ausente físicamente, algo así como un público imaginario con el que interactuó cuando tuvo dificultades para relacionarse con Manuel y Emma. Esto lo realizó, probablemente, sintiéndose aislado, avergonzado, tímido, nervioso o en desventaja:

Para ese momento me he retirado un poco del espacio que usan los niños y he ido hacia el salón contiguo, cuando **Juan me pierde de vista va detrás de mí, no recuerdo con exactitud lo que me dice, pero me habla de la cámara, su marca y su capacidad (...)**

Juan se pone de pie e intenta el movimiento, pero alcanza una altura menor y tambalea, entonces Emma y Manuel se ríen de él. (...) Juan, se gira y empieza a enviar saludos a la cámara. Mientras pongo la música les doy 5 minutos libres, rápidamente **Juan se va hacia la cámara, saluda, la toca la mira por detrás.**

Manuel y Emma vuelven a sostener una de sus piernas con la misma mano mientras la estiran en el aire, **Juan intenta, pero no puede alcanzar la misma altura, entonces corre una vez más frente a la cámara a hablarle;** al mismo tiempo, Emma está corriendo y saltando para hacer un salto (una especie de “grand jette”) y al verla Manuel la imita, corren y saltan juntos y al tiempo y lo hacen 3 veces. **Juan grita frente a la cámara “adoro esta cámara”** y se va corriendo hacia el lado opuesto del salón donde está Manuel

Manuel empieza a saltar con el lazo, Emma sigue con su pierna extendida viéndose al espejo y se anima a tomar un lazo del piso, **mientras Juan vuelve hacia la tableta y el baffle quedándose junto a la mesa y observando los dispositivos.** (Transcripción LMC, Sesión Grupal –febrero 16, 2018)

En este sentido, el primer estadio de la coraza de Juan se da en el momento en que usa la interacción verbal con el otro (adulto), para crear una conversación que busca desviar la atención hacia otro tema diferente que le permita apartarse de la incomodidad que le generó el no poder levantar la pierna tan alto como sus compañeros. Acto seguido, Juan crea un espacio de interacción virtual, exclusivo e inaccesible para los demás, dado que es producto de su imaginación. Al ser el creador y visitante de un mundo paralelo, Juan consigue abstraerse de las dificultades (temor, vergüenza o rechazo) que experimenta, restándoles importancia y dirigiendo sus esfuerzos a ese otro escenario virtual que, al ser producto de su imaginación, lo acoge. Pero, la *Danza para Estar sin Ser Visto* de Juan no se agota en la conversación o la desviación de la atención hacia otro punto, pues existe otro repertorio que Juan usa y que está relacionado con el uso del espacio personal y social.

Ahora bien, se alude al espacio personal cuando se abarca todo lo que se “habita” de la piel hacia adentro del cuerpo. En otras palabras, se habla del espacio parcial, cuando se refiere a lo que está contenido entre la piel y los extremos del cuerpo (kinesfera). En contraste, se entiende por espacio social el que “Abarca la conciencia vincular con los otros: parejas, tríos, grupos.” (Kalmar, 2005 p.49)

El uso del espacio personal, parcial y social de Juan en los LMC estuvo relacionado con la gestión de las emociones y las sensaciones, al dar lugar a otro tipo de *Danzas para Estar sin Ser Visto*. En estas, el movimiento se desarrolló prioritariamente en el espacio personal y parcial, al establecer un límite para el relacionamiento. En este punto, Juan buscó replegarse en su espacio personal u ocultarse en su espacio parcial. Esto con la finalidad de protegerse de lo que estaba ocurriendo en el espacio social; bien sea para continuar en la acción o bien para elegir un actuar o movimiento alterno.

Al considerar lo anterior, Juan interpreta esta forma de *Danzas para Estar sin Ser Visto* para gestionar los nervios, la timidez o la pena. Cuando él se siente apenado o temeroso,

tapa su rostro o deja que este repose en sus manos, plegándose sobre su espacio personal, para luego transitar hacia el espacio parcial y reintegrarse con el espacio social:

La nueva actividad consiste en que los niños se muevan al ritmo de la música quedándose quietos cuando la misma acabe. Mientras doy la instrucción Juan se mantiene a mi lado quieto. Emma salta en su puesto diciendo algo, Manuel salta hacia atrás dando vuelta para verse al espejo, **Juan toma su cara entre las dos manos apoyando el marco de sus anteojos.** Para este momento Juan y Emma están a un lado del espacio demarcado para moverse, en una esquina, mientras Manuel recorre el espacio caminando hacia adelante y atrás y mirándose al espejo. (Transcripción LMC, Sesión Grupal – febrero 16, 2018)

Para este momento Manuel entra al salón y lanza una pelota por la mitad de los dos, le pregunto a Juan si podemos invitar a Manuel, Juan sonrío y asiente. La idea es que Manuel se aprenda lo que llevamos hasta el momento. **Juan se tapa la cara y cabeza con la bufanda...** (Transcripción LMC, Sesión Grupal – marzo 4, 2018)

Hay otras situaciones en que Juan prioriza su sentir y se aleja del lugar en el que podría participar. En estos casos, él se gira y da la espalda. En estos momentos, parece que emerge un nerviosismo o una inseguridad, un “no querer hacer” frente a la propuesta que viene de fuera, la cual es expresada por la contracción de su espacio de acción, que incluso es subrayada con un cambio de dirección:

Mientras invito a Emma y a Manuel a que pongan un pie en mi hombro y salten, Juan **se gira dándonos la espalda y empieza a hacer movimientos con sus manos en alto, como si las manos fueran títeres y quisieran hablar.** (...)

(...) Juan sigue dando la espalda y viendo las cartas de yoga. Emma se anima y se mueve justo en el centro del espacio, luego va al suelo haciendo un arco hacia atrás con ayuda de su pelvis y viéndose al espejo, se pone en pie y sale dando brinquitos.

(...) Para ir cerrando la clase, invito a los niños a jugar con las cartas de yoga, eligiendo 3 para luego llevar a cabo el movimiento retante. **En ese momento Juan se voltea.** (Transcripción LMC, Sesión Grupal – febrero 16, 2018)

A partir de los gestos de Juan, se puede vislumbrar un manejo de su espacio personal y parcial, el cual refiere lugares en los que se refugia, se pliega sobre sí o se aísla. En esos momentos, él no elige su *Danza Para Hacerse Notar*, la cual está relacionada con el escaso movimiento, sino que manifiesta descontento a partir del movimiento de sus manos; se gira o literalmente se esconde detrás de un objeto o de una parte de su cuerpo. En este marco, Juan dibuja desde su expresión corporal los límites claros del espacio que está ocupando. Él busca taparse la cara y, al hacerlo, encuentra refugio en su espacio personal. Así evita la confrontación y el contradecir una instrucción, pero refugiado en su coraza logra no participar de la acción.

Por su parte, Manuel usa las acciones de patear, lanzar o pivotar el balón para dar forma a su coraza. En presencia de algo que genera en él frustración elige el pivote:

Manuel lo intenta, pero una y otra vez cae. Al caer da volteretas, y jamás cae estrepitosamente, como si controlara su caída. Lo intenta una y otra vez asiéndose de pies y manos... **luego de varios intentos decide pivotar con fuerza la pelota y lanzarse sobre ella, evidentemente pierde el equilibrio. vuelve a trepar y a pivotar.** (Transcripción LMC Manuel , Sesión 2A –marzo 4, 2018)

El lanzamiento que puede ser directo (en dirección a alguien) o indirecto (lanzar la pelota sin destino específico) le permite distraerse de algo que no le resulta deseable y posar

la atención sobre los objetos que avienta o sobre la persona o cosa a la que ha lanzado el balón. En el LMC 4, se presentó una situación particular en la que la que el pivote y el lanzamiento se combinaron y que puede ilustrar las observaciones anteriores:

Manuel se desliza unos metros hacia adelante y entonces lo felicito por haberlo logrado; (...) giro mi cuerpo diciéndole que busque un espacio para descansar y acostarse, mientras me dirijo a la mesa de la música, Manuel **se pone de rodillas y lanza en la dirección en la que voy una pelota de tamaño pequeño, golpeándome en un brazo.** Luego se acuesta en la pelota grande y deja su cabeza reposar sobre la mediana, esquivando mi mirada. Le digo que no puedo seguir jugando así porque lo que hizo es agresivo y violento conmigo. (...) entonces, me siento en una esquina del salón. Manuel sigue asido de pies y manos a las pelotas y en silencio, no me mira. Le pregunto por qué me lanzó la pelota, pero él solo se mece sobre las bolas. (...) Le pregunto qué podemos hacer y entonces **él, acostado boca arriba, empieza a lanzar la pelota más pequeña hacia el techo y a darle pataditas con sus pies, haciéndola rebotar;** luego lanza hacia esta pelota hacia el lugar en donde yo estoy, pero cuidando de no golpearme; **toma la roja hace lo mismo y repite la acción: la pivotea y la lanza hacia donde estoy.** Le vuelvo a preguntar qué propone para seguir la clase, y **me dice que no sabe mientras pivotea la pelota mediana,** Manuel me dice que él sabe que no me dolió el golpe asestado con la bola, pero **mientras me habla sigue lanzando la pelota hacia el techo y luego la toma en la mano para repetir la acción. Todo el tiempo está tumbado sobre su espalda. Me quedo en silencio y el sigue en la misma acción por 2 minutos.** (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 4 – julio 7, 2018)

El lanzar la pelota de manera directa (hacia mí o contra mí) ocurre como respuesta a mi decisión de cambiar de actividad¹². Posiblemente, Manuel quería continuar con lo que

¹² Al punto es importante recordar que la sesión 4 de los LMC de la que ha sido extractada la situación citada tenía una estructura en el desarrollo de las actividades específica que contrastó con la libertad con la que se planteó la sesión 1 y 2 de los LMC, por ello en estas sesiones aparecen este tipo de danzas como consecuencia de la estructura propuesta por mí y no por los niños y la niña participantes.

veníamos desarrollando, pero no puede expresar este deseo lo suficientemente rápido. Como consecuencia, antes de que yo siga con otra cosa, lanza la pelota hacia mí, golpeándome, tal vez en un intento por detenerme. En este caso, no se trata de llamar la atención hacia lo que él está haciendo. Este hecho se aproxima más a una reacción que se tiene, porque no se puede procesar lo que se siente, pero a pesar de ello, se quiere seguir en relación. Lo que ve un observador desprevenido es una agresión, pero lo que sigue sin ser visto es el deseo de Manuel de conservar el estado anterior: íntimo, cercano, relajado, acompañado. Según la transcripción, mientras Manuel pivotea, está intentando entender, contener o expresar una emoción que le resulta intensa, como podría ser el malestar de haberme hecho daño sin querer o sin medirlo. Ante este malestar y, con el deseo de aproximarse al otro (en este caso a mí), lanza la pelota de forma indirecta, esperando que haya alguna respuesta de mi parte que nos permita retomar donde lo dejamos.

Para dar forma al cuerpo acorazado, Manuel involucra a la pelota como una extensión comunicante de él. Allí, lo importante y visible es el balón lanzado o pivoteado y no quien ejecuta la acción. La coraza se construye entonces bajo una distracción que permite a Manuel diseñar su propio escondite, el cual emerge de las acciones que ejecuta. Esto lo lleva a centrarse en la actividad motora repetitiva, lo que le ayuda a mantenerse a distancia del sentimiento o experiencia dolorosa y, a su vez, le proporciona cierto grado de comodidad y tranquilidad (Caldwel, 1999). Es posible que Manuel haya aprendido que este tipo de movimientos le permiten desviar la atención de quien observa desde él hacia la acción misma, puesto que la ejecución de este tipo de movimientos, en otros entornos, es vista como una forma de jugar a la pelota.

La Danza para Estar sin Ser Visto de la y los participantes involucran las dos maneras que de acuerdo con Caldwell (1999), tenemos de distraernos de nuestra experiencia aquí y ahora: intelectualizando o centrando nuestra atención en lo que nos rodea. Según esta autora, “(...) aunque esta manera de concentrar la atención fuera del yo puede servir, en efecto, para dicha función (desensibilizarnos), también se considera un desestabilizador físico, ya que si constantemente prestamos atención al exterior, desatenderemos nuestro cuerpo” (Caldwel,

1999 p. 58). Bajo este entendido, este tipo de movimientos constituyentes de la *Danza para Estar sin ser Visto* permiten que los niños y la niña se alejen de una sensación o sentimiento llevando su atención a otro lugar y haciendo lo propio con la atención del cuidador o cuidadora, pero si resulta que estos niños y niña usan este mecanismo reiteradamente por no desear o no poder lidiar con sus emociones y sensibilidades estaremos ante una posible desestabilización física, que podría encajar en las definiciones de los síntomas del TDAH.

En las *Danzas Para Estar Sin Ser Visto*, estas formas comunes mencionadas están presentes como parte del cuerpo acorazado de los niños y la niña participante. Su danza oculta aparece en una situación que genera en ellos un sentimiento indeseable, y se desliza hasta un lugar seguro, en el que pueden ocultarse de ese sentir. En todos los casos, se da forma a una expresión externa que desvía la atención del adulto cuidador del niño o la niña hacia la acción: hablar, conversar, interactuar con un mundo imaginario, jugar con el balón sin objetivo aparente. Al mismo tiempo, el niño o la niña usa esta acción para evitar sentir aquello a lo que se resiste.

Al considerar la desensibilización mediante el uso de la concentración en lo externo, Caldwell (1999) alude a la hipervigilancia y a la hiperactividad como procesos corporales para distraer la atención. Esto mismo ocurre con las conductas que buscan llevar la atención a lo que nos rodea. Así las cosas, podría entenderse que todas estas acciones constituyen corazas y que lo que existe en común en torno a ellas es el deseo de quien las ejecuta de abstraerse de un sentimiento o sensación no deseado.

A partir de lo mencionado, el hecho de hablar en exceso, atributo que se asigna a los niños bajo la etiqueta de TDAH; o las acciones impulsivas, que hacen parte de la caracterización del diagnóstico de esta patología, resultan ser armaduras para ocultarse o protegerse. Desde esta perspectiva, la hiperactividad o la falta de atención podrían surgir como mecanismos para no sentir, formas de ausentarse, de acorazarse que serían usadas por igual por Juan, Manuel y Emma. La diferencia podría radicar en la frecuencia con que estos

niños y esta niña usan estas respuestas y las consecuencias de este uso reiterado en su forma de gestionar sus emociones y el relacionamiento con su entorno. En este sentido, Emma y Manuel parecen acudir con mayor frecuencia a este tipo de danzas en comparación con Juan, lo cual puede deberse a una mayor sensibilidad o una dificultad para gestionar emociones o sensaciones que generan displacer.

4.1.1.4. Danza homónima.

Tal y como ocurre con los diálogos desde la palabra hablada, en lo que respecta a las danzas unipersonales de los pequeños participantes, se observó lo que se puede denominar “danza homónima”, entendida como una forma de moverse que, de acuerdo con una situación particular y algunas circunstancias contextuales, puede significar cosas diferentes. De acuerdo con la Real Academia Española, lo homónimo se refiere a que una palabra “(...) se pronuncia como otra, pero tiene diferente origen o significado muy distante” (Real Academia Española, 23.^a ed, 2022). Así la *Danza Homónima* es el conjunto de movimientos o coreografías que se ven igual pero que tienen un origen o significado diferente. En estos casos, el observador puede notar los mismos movimientos exteriores, pero la causa de los mismos, lo que los inspira, es distinta.

En la danza de Manuel, la acción saltar se presentó como una constante. Esta acción hizo parte de su *Danza para Hacerse Notar*, en el momento en que es combinada con un intercambio de movimiento de pies hacia adelante y hacia atrás. A saber, estos saltos en caballito o en dos pies constituyen una acción, que al no mostrarse aislada de otros movimientos, puede significar una expresión de emoción o excitación o puede ser una respuesta a situaciones en que Manuel siente algo de desinterés o aburrimiento. En esos momentos, pareció que esta acción le permitió una transición entre lo que debía hacer y la forma en que quería sentirse (animado, emocionado o feliz). En este sentido, la acción de saltar en Manuel pudo aparecer como una consecuencia de una emoción placentera y exultante o pudo ser usada como una forma de llegar a sentirse de estas maneras.

Para llegar a ese punto, resulta útil comparar dos momentos diferentes del LMC grupal en el que participaron los tres niños. Para comenzar, cuando inició el laboratorio, Manuel se mostraba entusiasta y excitado justo después de ingresar al espacio:

Manuel recorre el espacio dando **saltos de caballito**, ella (Emma) observa junto a la mesa en la que tengo la música y otras cosas, Manuel dice: “música, música” mientras **salta** y se mira al espejo. Le digo que primero observe lo que hay. (...) Manuel **sigue dando saltos** mientras sus brazos pendulan al lado de su torso. (Transcripción LMC, Sesión Grupal – febrero 16, 2018).

En un segundo momento de la misma sesión, invité a los niños y a la niña a seguir acciones miméticas coordinadas con sonidos, en esta ocasión también observé a Manuel saltando, él se muestra aburrido y algo desmotivado, quizás porque quería continuar con movimientos libres en vez de imitarme o seguir el sonido:

(...) los niños no están enganchados con esta actividad, entonces les propongo moverse como quieran: mientras **Manuel salta intercambiando pies en forma de caballito**, Juan salta en los dos pies en el mismo lugar, Emma se traslada por el espacio terminando frente al espejo, deteniéndose y volviendo a elevar su pierna al lado.(...)

(...) los niños se ponen a mi alrededor, me observan y empiezan a hacer los movimientos propuestos. **Manuel los hace, pero en vez de quedarse quieto a mi lado, empieza a moverse hacia el espejo haciendo los movimientos frente a él, en ocasiones salta y no hace el movimiento, pero vuelve a retomar, va y viene del círculo haciendo los movimientos propuestos y alternándolos con saltos** (Transcripción LMC, Sesión Grupal – febrero 16, 2018).

Por su parte, Emma usa también la “*danza homónima*”, la cual consistió en tocar o acomodar su cabello. El significado respectivo puede establecerse al identificar otros movimientos que acompañan la acción. En algunas ocasiones, Emma toca su cabello y lo acompaña con un movimiento pendular, en especial en los casos en los que la percibo, indecisa:

Para ese momento me he retirado un poco del espacio que usan los niños y he ido hacia el salón contiguo para observar lo que ocurre. (...) Emma suelta la pelota, se para frente al espejo y **cogiendo su cabello, pendula su torso a un lado y otro dibujando semicírculos** (Transcripción LMC, Sesión Grupal – febrero 16, 2018)

Le doy a Emma la posibilidad de verse en la cámara y le gusta **observar su cabello, es notorio como la imagen le roba la concentración de sus palabras, se nota un poco más tímida que cuando no se estaba viendo... su forma de comportarse cambia... se mueve de lado a lado,** busca acercarse a la cámara de muchas maneras y jugar con su propia imagen. (Transcripción LMC, Emma, Sesión 1 – febrero 17, 2018)

Al respecto, se pudieron identificar momentos en que el encuentro con el cabello y especialmente el ordenarlo o emular hacerlo está relacionado con una forma de retomar algunos procesos mentales como recordar, concentrarse o imitar:

(...) Al ver la primera carta, Emma hace una pose que se parece en sensación pero que no es la del dibujo, le digo mira bien yo veo solo un pie y una mano apoyada... entonces **Emma se toma su cabello lo pone detrás de su oreja y observa con más cuidado. (...)** (Transcripción LMC, Emma, Sesión 3 – julio 6, 2018)

(...) Inicio un ejercicio que consiste en asignar un movimiento a cada sonido. Emma rápidamente se pone frente al espejo observando sus movimientos. Ágilmente le da un movimiento específico a cada sonido. Cada vez que hace uno, vuelve a pararse frente al espejo y se observa, observa su imagen y gira su cabeza buscando mi

aprobación. **Al terminar el movimiento y una vez se encuentra con su imagen en el espejo y justo antes de iniciar el siguiente movimiento, toca su pelo despejando su rostro, incluso cuando éste no está sobre la cara.**(...) (Transcripción LMC, Emma, Sesión 2 – marzo 4, 2018)

Cabe agregar que Emma también involucra movimientos con su cabello cuando se trata de reafirmar una postura de poder personal, dado que esta surge cuando considera que ha hecho algo que merece reconocimiento o cuando está a punto de desplegar sus habilidades, en este caso físicas:

Primero es el turno de Emma, empieza en el centro del salón, dando una voltereta de pie, y girando en un pie. Termina y me mira, su cuerpo vuelve erguido al centro **y su mano derecha toma un mechón de su pelo**, quedando en posición firme con un pequeño saltito. (...)

Manuel me pregunta si puede hacer lo que quiera, cuando le digo que sí, se impulsa para levantarse y entrar en el espacio rápidamente, lo primero que hace es dar una voltereta apoyado en sus manos y pararse frente al espejo. **Ve como Emma empieza a moverse en la periferia casi automáticamente, pero en un segundo, cruza los brazos, se apoya en una pierna, y flexiona la otra, se toma el pelo y se ajusta las coletas... hay en su actitud algo de retador en relación con lo que está viendo.** (Transcripción LMC, Sesión Grupal – febrero 16, 2018)

Las denominadas danzas homónimas descritas arriba, nos dejan entrever la singularidad de cada uno de nuestros danzantes participantes, no solo en relación los unos con los otros, sino incluso en la relación con su propio movimiento, la coreografía creada para cada momento y situación, que a pesar de que tenga elementos similares, no es siempre la misma. El reconocer estas danzas singulares, requiere aceptar la mutabilidad constante del cuerpo y de la danza individual y, en esta medida, se atesora el no saber frente a una danza que creíamos conocer. Sobre lo anotado menciona Tórtora (2006):

El proceso de interpretación de los aspectos cualitativos de la acción de un cuerpo no es un sistema de diccionario, tan estructurado o definido que cada cualidad del gesto o del movimiento tenga un significado universal codificado; el proceso no puede estar basado en un vocabulario predeterminado del lenguaje del cuerpo (p. 14)

Este acto de reconocimiento permite que ahondemos en el conocimiento del otro, al entender que los elementos del estilo de la danza de cada persona, en este caso de cada niño y niña, nos revela como él o ella se está relacionando e interactuando con el mundo circundante. A partir de allí, esta observación sobre las particularidades en las formas de moverse del otro, me permiten obtener una mayor comprensión de las formas de expresión e interacción del danzarín (Tortora, 2006). Con ello, puedo ampliar mi definición de él o ella, al tener en cuenta el contexto específico en que cada danza tiene lugar, de esta manera reconociendo que los movimientos no son expresiones fijas y estáticas de emociones y pensamientos puedo permitirme relacionar su aparición con las condiciones externas en que hicieron su aparición y a partir de allí vislumbrar la expresión pretendida por el ejecutante danzarín.

4.1.2. Danzando en diálogo con los sentidos: danzas emergentes alternativas

La danza desconocida que se devela en esta investigación respecto de Emma, Manuel y Juan, incluye la danza producto del diálogo entre los sentidos y el movimiento y los procesos que se desarrollan a partir de la comunicación entre lo exterior y lo interior. También incluye las emociones ligadas con las exploraciones sensoriales, al entender que, “Las sensaciones físicas del tacto, el gusto, el oído, la visión y el olfato, son la materia prima de las emociones y que sin el concurso de los sentidos, las emociones no pueden ponerse en marcha” (Caldwel, 1999, p. 42). Además, el conocer la danza oculta de la y los participantes, permitió considerar que cualquier movimiento crea una experiencia sensorial y que la experiencia sensorial estimula al movimiento (Taylor, 2008). Por ende, observar la respuesta motriz ante un estímulo usado posibilitó rastrear el sentir, puesto que tal y como lo explica Bernard (1994) sentir y moverse están estrechamente relacionados:

(...) una unidad, por una parte, entre los cinco sentidos, por otra parte, entre los cinco sentidos y el movimiento, es decir, el sentido kinestésico y, por fin, entre esta sensoriomotricidad y la palabra. En efecto, puede afirmarse que vemos sonidos y oímos colores en la medida en que los sonidos y los colores repercuten en nuestro modo de existencia, en nuestro cuerpo como estar-en-el-mundo. (...)

Esta unidad de entrelazamiento de nuestros sentidos es, en realidad, más general aún en la medida en que cada sensación supone una actividad motriz real o virtual: ver un objeto es siempre anticipar el movimiento para tocarlo, lo cual lo hace de antemano tangible. (Bernard, 1994, p. 73).

Como parte de esta unidad sensorial, también es importante reconocer que hay una intercomunicación entre los sentidos, con lo cual las cualidades de un campo sensorial se comunican a otro, pero también la debilidad en un sentido hace que se afine otro. Como lo expone María Zambrano (2007) “(...) En los dos casos se revela una intercomunicación sensorial, como si una capacidad sensorial unitaria se distribuyera, se avivara, circulara en suma entre los sentidos mayormente diferenciados (...)” (p. 55). Así, en la búsqueda de las formas en que se manifiestan estas intercomunicaciones sensoriales, se usaron en los LMC instrumentos de exploración con el tacto y se restringió la vista. Esto se debió a que en la observación de las primeras sesiones, se pudo identificar que la información visual para los niños y la niña participantes era nuclear en su expresión. En otras palabras ella y ellos usaban este sentido como retroalimentación o estímulo de su movimiento. Por otro lado, el tacto por ser el sentido que permite el contacto corporal, ya sea directo o indirecto constituyó un punto de interés en relación con el desarrollo de los LMC toda vez que fue utilizado para crear confianza con la y los participantes, así como para guiar su acción, incentivarla o modularla.

Dado lo anterior, estas danzas son emergentes y alternativas. Esto es expresiones danzadas o coreografías, productos de dispositivos que fueron utilizados en los LMC, para explorar los sentidos en los y la participante. A diferencia de las danzas orgánicas

unipersonales, estas no hacen parte de lo que podríamos entender como la huella digital en movimiento o la danza característica de cada uno, sino más bien son danzas que surgieron en medio de una exploración lúdica y creativa, que nos llevaron a conocer algunos aspectos que se encuentran en un sustrato más profundo del movimiento de los niños y la niña e inaccesible a simple vista.

En suma, las *Danzas en Diálogo* con los Sentidos son interpretaciones en movimiento que surgen de la indagación sensorial con cada uno de los participantes. Estas danzas no están impresas en su acción motriz cotidiana, aparecen ante la ausencia o presencia de estímulo sensorial específico. Sin embargo, son formas de danzas potenciales que habitan los cuerpos de los pequeños y la pequeña.

4.1.2.1. El tacto: ser tocado para danzar desde otros lugares.

El tacto es el sentido inicial y básico del ser humano. Con él, inicia el flujo de los procesos perceptivos. De acuerdo con Taylor (2008), todos nuestros otros sentidos son

Las respuestas especializadas al tacto y a los diferentes estímulos en nuestros cuerpos. Así es como la mano de un amigo puede tocar tu piel, las ondas de luz tocan los receptores en tus ojos, las ondas sonoras tocan tus tímpanos, y las partículas de comida tocan tus papilas gustativas. (p. 35)

Es así que, se entiende por tacto un sentido amplio que, no solo se refiere al contacto piel a piel o cuerpo a cuerpo, sino que también cobija algunas acciones provenientes desde la expresión de otro sentido, como ocurre con la palabra:

Le digo que piense en ser un avión, suavizo mi tono de voz y hablando casi en susurro le digo que respire y que lo vamos a hacer paso a paso... 1. Sentir ombligo contra la pelota, 2. Pensar en unas piernas muy largas, 3. Ver al espejo, 4. Lentamente extender los brazos, 5. Dar fuerza a la pancita sobre la bola. Con estas instrucciones a Manuel se le facilita más (...) (Transcripción LMC Manuel, Sesión 2, marzo 4 de 2018)

El tacto fue usado de un modo directo (cuerpo a cuerpo) e indirecto (a través de la voz o de un objeto en contacto con el niño o la niña). Esto permitió que los niños y la niña llevaran la atención a algunos lugares específicos de su cuerpo y que involucraran una sensación corporal específica (alargamiento, tensión, relajación, presión), para ejecutar algún tipo de movimiento:

Tocándola (a Emma) le guío en la siguiente pose, y le digo largo y con fuerza, pero no puede elevar su pierna. Entonces le digo: ¿recuerdas que no es por fuerza es por conciencia de tu cuerpo?, ella dice “sí”. **Voy acomodándola pose a pose, llevando mi tacto a esos lugares que parecen vacíos y que permiten estabilidad.** Al hacer la asana de la flor, toco su espalda y le digo” alárgate”, Emma (...) baja la mirada y el equilibrio aparece (...) (Transcripción LMC, Emma, Sesión 3 - julio 6 de 2018)

Pongo en orden las tarjetas elegidas por Manuel y le digo empieza por la que quieras. Manuel las observa primero y le ayudo a repasar algunos detalles. Busco que sea mi palabra la que guíe y que él vaya encontrando el espacio y las formas con su cuerpo. Le digo “no es necesario hacerse daño”, cuando noto que está forzando el cuerpo sin necesidad. Manuel intenta la postura, pero contiene toda la fuerza muscular al centro y se cae, es una postura que implica equilibrio sobre los codos. **Así que toco sus codos y ubico sus manos y le digo: se trata de llevar las piernas atrás y muy estiradas; estíralas y lleva la cabeza adelante.** (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 3 –julio 6 2018)

De igual forma, el tacto a través del soporte (brindado por el piso o las pelotas) o el masaje (hecho por mí o por los mismos niños y niña) provocó modificaciones en el estado físico y emocional de ellos, al permitirles llegar a estados de relajación o quietud, que contrastan con sus danzas orgánicas unipersonales:

(...) Manuel ha puesto su pecho en una pelota... yo he acercado crema para masajes y él me dice que la aplique en sus piernas, se quita la gorra, y conserva la pelotita entre una de sus manos (...)

(...) Manuel está totalmente abandonado al piso, incluyo la bola pequeña y ahora el masaje es con las dos bolas por su espalda y piernas. Sigo haciendo masaje y Manuel reposa inmóvil. Pongo una bola bajo su mano y con el tacto lo invito a sentir la bola bajo su mano, luego paro el movimiento y dejo la pelota como apoyo a su mano, él sigue inmóvil y con los ojos cerrados (...) (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 2 – marzo 4 de 2018)

(...) le doy (a Emma) un pequeño rodillo, ella pasa el rodillo por sus manos y brazos, le digo: “vamos a hacerlo amorosamente sintiendo todo nuestro cuerpo, recordando qué paso en la clase”. Emma pasa el rodillo por sus manos y su torso, luego en sus pies, volviendo a los brazos y manos. Le digo: “tomamos aire y sacamos por la boca”. Entonces retiro el rodillito y Emma deja que sus manos caigan en forma de candelabro, apoyando los brazos sobre el piso (...) (Transcripción LMC, Emma, Sesión 4 – julio 7 de 2018)

Al llegar a este punto, cabe mencionar que, las posibilidades que abre el tacto aplicado en los niños y niñas participantes permiten identificar que la actividad motriz es solo una de sus formas de expresión, así como lo es la quietud y la relajación, lo cual contrasta con la cualidad de incesante que endilga el TDAH a la motricidad de los pequeños etiquetados bajo

esta patología. Adicionalmente, el tacto permitió crear un canal comunicacional entre los participantes y yo. A partir de él, se recrearon algunos estados de su primera infancia como lo son el buscar acunamiento, contención en mi regazo o brazos y la postura fetal:

(...) Emma permite que sus brazos caigan mientras la sostengo y luego hago masaje en el cuello, **mientras ella se masajea sus pies, su cuerpo está pesado entonces la acuno en mi regazo ella se deja caer libremente atrás mientras acaricio su carita.** Suelta todo el peso y la puedo acostar lateralmente sobre mis piernas, se desgonza y la invito a girar, pero cuando gira tiene rígida la cabeza y pies; sin embargo, luego de dos giros suelta todo el peso de su cuerpo en mí, incluso boca arriba. La sesión termina con un abrazo. (Transcripción LMC, Emma, Sesión 2 – marzo 4 de 2018)

(...) Empiezo a hacerle girar sobre las pelotas (a Manuel), llevando su cuerpo a que gire en el piso, él se permite ser llevado y apoya sus pies para ayudar al movimiento. **Poco a poco se va encorvando y entonces uso mi cuerpo para ponerlo sobre mis piernas y mecerlo. Ahora mis piernas hacen las veces de piso, él se deja caer en mis piernas y suelta todo su peso.** Decido ir al piso y hacer que su cuerpo ruede sobre el mío, (...) Manuel está totalmente entregado a este movimiento que termina con posarlo sobre mis brazos acunándolo. **Lo dejo acostado en posición fetal sobre el piso y retomo el masaje con las pelotas pequeñas.** Le digo que mueva sus pies, y sus piernas, vibro un poco su espalda con mi mano y le pido que mueva las muñecas para sacarlo de este estado. (...). (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 4 – julio 7 de 2018)

En estos casos, la sensación física parece llevar a una experiencia sensorial que podría asimilarse con sentirse confiados, protegidos, relajados, contenidos. Estos momentos me conmovieron, porque en mi experiencia estas acciones que involucran la cesación del movimiento, la bienvenida a la quietud, el abandono en el otro de una forma confiada y

sensible, evocan una revelación de algo muy íntimo de Emma y Manuel, como la posibilidad de bajar la guardia, las defensas y permitirse estar allí sin ninguna otra pretensión.¹³

Al hablar con Alba y Micaela, las dos me contaron que les hacían masajes a Manuel y Emma respectivamente, cuando eran muy pequeños. Mientras que Alba mencionó que Manuel lo disfrutaba, Micaela contó que a Emma no le gustaba. Al ver a la y los niños y al haber escuchado los relatos de las madres, esta experiencia sensorial logró ser significativa. En relación con lo anterior, ante este estímulo se abre una vinculación sensorial, en el sentido expresado por Taylor (2008):

Nos vinculamos y defendemos a través de cada uno de nuestros sentidos. Nuestra experiencia de vida y percepciones, desde a la infancia hasta la adultez, crean patrones habituales de vinculación y defensa en cada órgano sensorial. (...) De igual forma, es posible obtener gran placer y un sentimiento de calma al experimentar sensaciones con las que hemos establecido un vínculo emocional en algún momento (...)" (p. 25)

Del mismo modo, las experiencias táctiles que tuvieron lugar en el marco de los LMC, se presentaron como una oportunidad para que Manuel y Emma se familiarizaran con los límites de su cuerpo físico. Por medio del tocar y ser tocados retroalimentaron su forma de moverse y pudieron identificar los lugares en su cuerpo desde donde surgía el movimiento. En general, estas aproximaciones brindaron un espacio de contención para la niña y los niños al plantear una forma de comunicación diferente a la verbal o la simple mimesis y que se basa en el encuentro piel a piel, con una superficie o con un objeto que les permitió el reconocer aquello que se toca y es tocado y retroalimentarse a partir de este encuentro.

¹³ El diseño de los LMC pretendía generar este tipo de espacios que me permitieran una aproximación a Emma y Manuel diferente a la que podría tener con ellos en un entorno escolar. Sin embargo, la pretensión hermenéutica de este trabajo investigativo hace pertinente crear caminos para contrastar las acciones motrices que de ordinario se les endilga a Emma y Manuel como consecuencia de la etiqueta de TDAH, con otras que pueden surgir de él y ella bajo otras condiciones.

Las facetas que se hicieron visibles de la danza oculta de los participantes, a partir del uso del tacto, hablan de lo que ocurre cuando somos tocados:

(...) cuando un ser humano es acariciado, cuando es contenido en los brazos del otro, reestructura su autoestima, cambia la percepción de su corporalidad, se percibe como fuente de placer para otro, capaz de dar, no solo necesitado de recibir, sino recibiendo desde la abundancia afectiva. (García, 2008, p. 74)

Así, se debe tener en cuenta que la y los niños que son etiquetados con TDAH muestran una relación particular con su cuerpo y movimiento. Por ello, identificar cómo la respuesta corporal y motriz se modifica ante la interacción con otro, el cual está abierto a relacionarse desde el cuerpo y el tacto cobra especial importancia para comprender el alcance de la comunicación corporal y en movimiento que es planteada desde esta y estos infantes. Desde esta perspectiva, se revela una danza que permite la interacción a partir de las posibilidades de la piel, entendida como vínculo y puente entre la experiencia externa y el mundo interior y como estrategia comunicacional.

4.1.2.2. Vista: descubriendo la danza de la oscuridad.

En los LMC 3 y 4, decidí usar tapaojos para trabajar con los niños y la niña. Me interesé en lo que pasaría en su danza si se restringía la visión, porque de la observación de los LMC 1 y 2 pude notar que este era un sentido que permanecía muy activo. Como se verá adelante, cuando se hable de lo que para la y los participantes significó bailar con el reflejo, se dará cuenta de que los pequeños y la pequeña buscaban referentes visuales de manera reiterativa. Con esto me pregunté si habría alguna diferencia al no contar con la visión, si habría resistencia o si por el contrario sería una excusa para indagar en otros lugares poco familiares.

Contrario a lo que pensé, no encontré resistencia en Manuel, Juan ni Emma para el uso de los tapaojos, aunque acostumbrarse a no ver les llevó algo de tiempo. Para empezar, Juan se mostró un poco renuente a moverse con los ojos cubiertos, pues parecía inseguro al hacer algunos movimientos que le gustaban, como los de las cartas de yoga. El no tener a disposición la vista, hizo que Juan bloqueara su movimiento y que su cuerpo se pusiera rígido. En contraposición, Emma y Manuel modificaron su velocidad y calidad de movimiento. En general, mostraron danzas más pausadas, la precisión de sus movimientos se incrementó y pudieron lograr el equilibrio de manera más sencilla. Al ser conscientes de su cuerpo, ella y él lograron hacer los ajustes necesarios para lograr los movimientos en mención. A continuación, relaciono algunas observaciones de las sesiones en las que se evidencia lo anterior:

(...) Con la postura en torsión, decido darle instrucciones (a Manuel) con mi voz, dado que lo veo algo confundido; luego me acerco para apoyarlo con mi tacto... a diferencia de la vez anterior con ojos abiertos, Manuel puede lograr fácilmente la postura y los brazos se muestran con más tono, lo que le facilita la postura. Igualmente su espalda se alinea fácilmente. (...)

(...) Cuando a Manuel se le olvidan algunas posturas lo guío con mi voz, indicándole la posición de alguna parte del cuerpo y él sigue fácilmente organizando su cuerpo para lograr la postura. Me puedo dar cuenta que con los ojos vendados le es más sencillo guardar el equilibrio.(...)

(...) En la segunda pose, que es la flor, logra también rápidamente el equilibrio. Me llama la atención que toma una carta y para hacer la figura da la espalda a la carta... en el arco invertido, sostiene la postura, pero la suelta dejando que su cuerpo golpee con fuerza al piso; empiezo a notar que sus movimientos son sueltos, como si soltara todo el peso del cuerpo contra el piso. (...) (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 3 – julio 6 de 2018)

(...) Juan se muestra dubitativo y nervioso, en ocasiones se queda muy quieto y se toca la boca, sonriendo un poco, pero puedo sentir que está nervioso y entonces le propongo que siga con aquellas que se acuerde. Le doy pistas describiendo la pose, pero Juan parece estar bloqueado, a veces ni escucha la instrucción que le doy, le toma tiempo, pero poco a poco recuerda las posturas que le faltan. (Transcripción LMC, Juan, Sesión 3 – julio 6 de 2018)

(...) Emma está muy quieta... se pone de pie, y me empieza a decir algunos sonidos que escucha, los brazos están atrás... sus manos se mueven como buscando, pero la energía en el cuerpo cambia, se mueve lento, como explorando, le digo que respire y hago sonar el gong por 3 veces, le pido que haga las poses y se las voy nombrando, pero también le digo que otra... a ver si se acuerda... en el arado le es más fácil ir atrás, cuando hace el murciélago su movimiento es más lento y controlado, en el camello le cuesta llevar la cabeza atrás, al sostener la medialuna, aunque pierde el equilibrio, entre que cae y lo intenta otra vez parece detenerse para planear el movimiento, y puedo ver algo más de energía llegando a sus extremidades (...). (Transcripción LMC, Emma, Sesión 3 – julio 6 de 2018)

El restringir el sentido de la vista a través de tapaojos generó un espacio de juego y exploración para los niños y niña participantes. Al cesar el estímulo visual, la y los niños se mostraron más atentos a la forma de moverse y a las partes del cuerpo involucradas. Con esto, al no contar con la información sensorial proveniente de los ojos, Juan se mostró más cauteloso con su exploración de movimiento y se sintió en ocasiones atemorizado. En relación con la forma en que Juan se enfrenta a lo desconocido o lo nuevo, él necesita de tiempo para adaptarse y encontrar una nueva zona segura. Por el contrario, Manuel y Emma se mostraron proclives a la exploración. Él y ella tienen una personalidad más aventurera y adaptable, quizás algo más confiada. En conclusión, la restricción del sentido de la vista permitió evidenciar otras formas de expresión motriz de la y los participantes, al emerger ante mis ojos facetas no vistas previamente. Como bien lo diría Zambrano (2007), surgieron dos modalidades de la propia alma, dos formas danzadas que habitan la misma corporeidad.

4.1.3. *Entrecruzamiento con la danza cotidiana*

Hasta este punto, ya se ha mencionado que los solos, en especial las danzas orgánicas unipersonales, corresponden a la danza que los niños y la niña interpretan para responder a una necesidad y que aparece como su huella personal. Por esta razón, algunas de las danzas identificadas a partir de los LMC tienen eco en la vida cotidiana de Emma, Juan y Manuel, al ser referidas por sus cuidadores en las entrevistas que tuvimos.

La Danza Para Estar Sin Ser Visto de Emma está presente en otros contextos por fuera de los LMC. Su facilidad en la expresión verbal, cuenta Micaela, es algo que siempre han destacado en ella. En ocasiones, algunos adultos pueden quedar sorprendidos ante lo que Emma pregunta o argumenta. (Entrevista no estructurada Micaela Triana, agosto 25 de 2018). En este sentido, es posible que la verbalización no solo haga parte de la Danza para Estar sin Ser Vista de Emma sino que haga parte de la Danza para Hacerse Notar en otros contextos en los que el movimiento corporal es restringido o sencillamente aparece como una herramienta de más difícil acceso para comunicar, frente a los adultos. Así, tal y como ocurre con los pasos que conforman una coreografía, los mismos pueden mezclarse y ser usados en diversas puestas en escena. Sin embargo, surge un interrogante y es cuándo, en la vida cotidiana, Emma usa su coraza del habla para resguardarse de una emoción que le incomoda o de una situación no deseada; y en qué momentos la verbalización es expuesta con otra intencionalidad. Desde lo que refiere su madre, respecto a que algunos adultos la catalogan como “irreverente”, podría ocurrir que sea por una ejecución de la *Danza para estar Sin Ser Vista* que de cara a un adulto puede aparecer como una forma de confrontar y llevar la contraria, cuando para Emma es una coraza en la que puede resguardarse.

La Danza para Hacerse Notar de Juan es identificada por Alba, su madre, como una señal de que él ha renunciado a algunos gustos y preferencias, a expresarse con libertad por el deseo de “encajar”. Es decir, de adaptarse a los contextos en los que se desenvuelve

ponderando el “buen comportamiento” sobre la autenticidad. En relación con este tema, se encuentran las menciones de Alba sobre el derecho de sus hijos a “brillar con luz propia”, al hacer referencia a la posibilidad de cualquier ser humano de mostrarse tal cual es, sin que deba ser encajado en un esquema particular. De hecho, ella menciona que mientras que Manuel, quien está diagnosticado con TDAH no se ha adaptó al sistema, Juan sí se ha “opacado” por encajar:

(...) Yo lo que quiero es que mis hijos sean auténticos, verdaderos, que brillen con su propia luz y pues a Manuel, a pesar del “bullying” y todo nada le ha importado que le digan, en cambio Juan Da, a él sí, yo veo que él se ha opacado para encajar, para ser como los otros. (...) (Entrevista Alba, 25 marzo 2017)

En estas apreciaciones, Alba parte de un lugar diferente a la perspectiva adultocéntrica para observar a sus hijos, al entender que existen diferencias entre ellos. Alba se refiere a la autenticidad como esta capacidad libre de expresarse y reconoce que existe un sistema predeterminado para los niños y niñas, en los que se pueden observar determinados comportamientos de adaptabilidad que inciden en renunciaciones a sus propios deseos que hacen los pequeños.

Juan establece el contenido de la *Danza para Hacerse Notar* en relación con un claro reconocimiento social. Esto sucede especialmente en el colegio. De acuerdo con la entrevista inicial, él es capaz de identificar que, en ocasiones, decide en función del sistema de premios y castigos de su entorno escolar. Por esta razón, es posible que la quietud, el estar sentado y el adoptar comportamientos que serían calificados como “buenos” por una cuidadora o un cuidador adulto, sean preferidos sobre otros de mayor expresión:

Juan: Pues porque a veces a uno le dicen que no se pare pero se tiene que parar por algo, por algo, ganas de ir al baño, o botar la basurita del sacapuntas en la basura,

entonces el profesor le dice que no puede ir al baño, entonces uno no puede aguantar, entonces ya ha pasado mucho tiempo, entonces uno aguanta y aguanta y entonces cuando el profesor está distraído pues uno aprovecha y se esconde y sale del salón y va abajo y va al baño, y después cuando sube el profesor se da cuenta que uno no estaba y lo regaña

Yo: ¿Y cómo te regaña? ¿Qué te dicen?

Juan: Pues yo no tengo ninguna anotación en la bitácora, soy el único de todo el colegio que no tiene anotación en la bitácora

Yo: ¿Y qué es la bitácora?

Juan: Es donde ponen los comportamientos buenos o malos, por ejemplo, hizo algo malo lo anotan, hizo algo bueno y lo anotan... yo no tengo nada malo, el único del colegio que no tiene nada malo

(Entrevista Juan, junio 26 de 2017)

Ahora bien, tanto para Iván como para Alba son evidentes los componentes de la Danza para Hacerse Notar de Manuel. En varias ocasiones comentaron el gusto y facilidad de Manuel por los deportes y el hecho de que le gusta moverse. Adicionalmente, el frenesí en el movimiento que resultó una característica de la danza de Manuel dentro de los LMC y que apareció en el contexto de la necesidad de llamar la atención, parece tener un eco comportamental en su cotidianidad cuando siente la ausencia paternal:

Iván: (...) digamos **que el común denominador cuando él presenta como esos episodios, así como que se le zafa la cadena, es como cuando yo estoy menos tiempo con él**, es el momento en que yo me ocupé y por ejemplo entonces ese mes no pude verlo casi sino por ahí una vez a la semana por ejemplo un rato, así siempre coincide con que pum, se le zafa la cadena.

Yo: ¿algo pasa?

Iván: sí

Yo: ¿y tú has hablado con él de eso? hablan o solo es con la presencia?

Iván: sí, pues con la presencia y yo entonces yo también hablo con él, y yo entonces **le pregunto que si yo le he hecho falta y me dice que sí**, entonces yo le pido perdón, le digo que me perdone que había estado muy ocupado, no sé qué, y entonces, pues le dedico más tiempo,

(Entrevista Iván, 26 de junio 2017)

En estos apartes de la entrevista, se evidencia que Iván ha observado la forma en que su hijo reacciona a situaciones del contexto familiar, al partir del hecho de que ha rastreado la forma en que se siente Manuel y, por ello, le es claro el nexó entre la situación externa, la emoción del pequeño y su respuesta comportamental. Así las cosas, Iván logra comprender lo que ocurre a su hijo y, en este sentido, él devela partes de la danza de Manuel al entender cómo estas acciones externas expresan un sentir. Estos cruces que pueden establecerse entre la expresión danzada identificada en el marco de los LMC y la cotidianidad de Emma, Juan y Manuel indican que sus danzas unipersonales o solos hacen parte de su expresión espontánea y natural incluso siendo identificadas por quienes hacen parte de su contexto diario.

4.2. Duetos: cocreaciones con lo otro

Si los solos permitieron dibujar la danza oculta unipersonal que ejecutan la y los participantes, los duetos, la danza que tiene lugar entre dos, nos brinda información sobre la forma en que estas y estos pequeños danzarines crean una coreografía con otro.

Encontré esta relación en los LMC en los que los niños y la niña interactuaron entre sí o cuando usaron un objeto. Sin embargo, no se trata de cualquier encuentro con lo otro o el o la otra, estos encuentros estaban cargados de un significado por el intérprete principal. Así que constituyeron duetos aquellas interacciones significantes desde mi observación.

Con ellas, se da vida a una danza que involucra un diálogo con un elemento externo, que se convierte en una pareja de baile que inspira, propone e invita a explorar. Estas coreografías involucran formas de relacionamiento en movimiento, pero por debajo de ello, puede vislumbrar interacciones comunicativas, que aparecen en el encuentro.

4.2.1. Los objetos significantes como puentes a exploraciones

Según lo que se ha descrito en el capítulo 3, los instrumentos aplicados en los LMC involucraron el uso de objetos, para propiciar espacios de juego y movimiento desde la creatividad. En algunos casos, el uso de dichos objetos influyó en el movimiento de los pequeños y la pequeña, al facilitarles exploraciones y formas diversas de moverse. En estos casos, los objetos actuaron como puentes para descubrir otro tipo de danzas que contrastan con las danzas orgánicas o solos develados hasta ahora, y que también manifiestan una relación con el juego. En estos casos, el objeto entra a convertirse en un verdadero compañero de baile que invita a los niños y a la niña a descubrir formas de moverse y de expresar, a partir del significado que se le da al objeto cuando se entra en relación o interacción con él.

4.2.1.1. Las pañoletas: representación de otros roles.

El uso de las pañoletas permitió a Emma y a Juan pretender interpretar a otros personajes, lo cual tuvo impacto en su forma de moverse y actuar. En Emma, el uso de este elemento la llevó a optar por conductas adultas como sentarse y cruzar la pierna, modular el tono de su voz, crear parlamentos relacionados con temas adultos (quizás aprendidos o vistos en algún programa de televisión). En el LMC 1, en el que Emma decidió desarrollar una historia durante toda la clase en la que yo era su hada madrina, involucró la pañoleta como parte de su atuendo, lo cual la convirtió en la protagonista.

En la sesión 2, Emma utilizó la bufanda y, una vez más, interpretó a una mujer mayor: una actriz muy famosa. Al entrar en este personaje, modificó su danza, hizo sus movimientos

más lentos, al usar el plano bajo (la ida al piso) que no es común en sus danzas orgánicas unipersonales. Incluso pude observar una relajación muscular, en especial en la zona del tronco y las piernas:

Emma (...) toma la pañoleta y la pone sobre la bola Hoberman, tomándola en sus manos y desplazándose para que la pañoleta se mueva, finalmente se para frente al espejo ajustándosela sobre el cuello. Modifico la consigna y empiezo a relatar lo que ella hace (en vez de proponer un relato para que ella se mueva), su actitud cambia cuando la narración responde a su movimiento; entonces intercalo su acción y la historia. Emma busca una vez más el piso y se acuesta boca arriba en posición de estrella. Su movimiento propone acciones cotidianas como tomar un taxi o ir al trabajo, y empieza a desplazarse hacia el espejo y lejos del espejo, desarrollando un parlamento con un personaje imaginario mientras, camina trazando líneas rectas desde el espejo hacia atrás y de vuelta, ella se personifica como una actriz, que muere una y otra vez, cayendo repetidamente (...) (Transcripción Emma LMC Sesión 2 – marzo 4, 2018)

El portar la pañoleta, lleva a Emma a un terreno de representación en el que reconoce algunas conductas de una mujer adulta. Verbigracia, caminar estilizadamente, dando zancadas largas y cercanas al piso, hablar bajo y despacio, dirigirse al trabajo usando medios de transporte públicos, entre otras acciones. Esta representación permite observar que Emma reconoce la diferencia entre los comportamientos adultos y los infantiles, identifica los roles que se cumplen en el mundo adulto e incluso sabe de los conflictos que allí se suscitan, como el discutir con una pareja o dar una bofetada al otro. Lo interesante de esta representación es aproximarnos a lo que para Emma es ser una mujer adulta: ser pausada, estilizada, valiente, tener responsabilidades. Emma conoce bien estos roles, puede incorporar la danza respectiva. Sin embargo, para ella esto se queda en una representación, algo que pretende ser, pero que no es algo propio del juego. En consecuencia, el elegir acciones contrarias implican que Emma habita el mundo infantil del que se siente parte y disfruta, tal y como lo muestra en sus solos que dejan de ser interpretación y se convierten en su forma propia de comunicar.

Por otro lado, el mismo objeto (la pañoleta), genera en Juan la conexión con la espontaneidad y el desparpajo infantil:

(...) Juan se arregla su turbante y se acurruca en un lado del salón justo donde está una de las luces y con las tarjetas a sus pies. De repente, con la canción “Happy” empieza a bailar frente al espejo, intercambiando los pies uno detrás de otro, moviendo la cadera de un lado al otro, como si fuera un paso de salsa desbaratado apoyándose en las puntas de los pies. El apoyo va hacia las puntas, mientras las piernas se liberan desplazándose hacia lo horizontal del linóleo, saca el trasero y hace giro, le preocupa ser grabado y va hacia la filmadora para ver si está quedando grabado. Luego retorna al centro donde mueve la cabeza adelante y atrás disfrutando el movimiento de la pañoleta. (...) (Transcripción LMC, Juan, Sesión 2 –marzo 4, 2018)

Sobre este fragmento, el mayor nivel de excitación en esta danza singular se da cuando empiezo a recoger los materiales dispuestos para el laboratorio. Mientras organizo el salón, “(...) Juan da rienda suelta a su movimiento creativo, libre y auténtico, gira la cabeza, baja la espalda, flexiona las piernas y el cuerpo se distiende estando flexible y disponible para todo tipo de juegos con el movimiento” (Transcripción LMC, Juan, Sesión 2 –marzo 4, 2018). Así, el turbante hecho con la pañoleta llevó a Juan a evocar una imagen, una sensación que lo conectó con el juego, la exploración, la opción de la creatividad danzada, la libertad de moverse. En este caso, Juan se sitúa también en el lugar de la representación. Para él, lo que se representa dista de sus solos: movimientos, formas de ser y actuar que tienen lugar en el marco del juego.

En este sentido la pañoleta, permitió en Emma y Juan, explorar otras formas de ser y estar, de vivenciar el cuerpo y su danza. Los dos usaron la pañoleta como una inspiración, un puente para situarse en escenarios diversos, bajo parámetros que quizás no les son muy comunes, pero que definitivamente les parecen atractivos. De alguna manera, les permitió

ser una versión diferente de sí mismos. El mismo elemento dispuesto para la exploración los llevó a representar formas de ser diametralmente opuestas. Por una parte, la elección de Emma de ser adulta, medida, contenida; por otra, la decisión de Juan de ser divertido, espontáneo y algo alocado.

4.2.1.2. Balones de caucho: contención para la acción.

La exploración de movimiento que llevó a cabo Manuel con un balón de caucho de 65 cm permitió que encontráramos un punto medio entre el placer de moverse y la planeación del movimiento, para el logro de un objetivo físicamente retador (encontrar equilibrio sobre el balón). La danza, la cual se develó gracias al uso de la superficie móvil provista por la pelota, estuvo basada en la concentración, la disociación corporal, el entendimiento de la fuerza y la ligereza aplicada a un mismo movimiento. En este punto, Manuel se mostró motivado por explorar equilibrio boca arriba, boca abajo y a horcajadas. Pese a que lograr algunas posturas no le fue sencillo, descubrimos estrategias que le permitieron perseverar en el movimiento, sin generar frustración o emociones displacenteras que lo llevaran a evadirse o esconderse.

Una de las estrategias principales fue acompañar su movimiento con instrucciones verbales, las cuales él siguió al pie de la letra. Para ello modifiqué notoriamente el tono de la voz. Asimismo varié la velocidad en la que di las instrucciones y esto resultó de suma utilidad en la intervención. Adicionalmente, Manuel encontró en el balón un elemento de contención que le permitió perseverar hasta alcanzar el equilibrio:

(...) Manuel lo intenta, pero nuevamente la bola gira y él cae de rodillas, sin embargo, puedo notar que el tacto y las instrucciones verbales, más el hecho de celebrar lo que en su postura se ha ido modificando, disminuye su frustración y ansiedad. Sin embargo, cuando lo hemos intentado tres veces sin obtener un resultado por completo satisfactorio, Manuel se sienta sobre la pelota a horcajadas y con las puntas de los

pies apoyadas en el piso empieza a saltar rebotando sobre la bola. Le permito que lo haga y luego retomamos el ejercicio de la bola y el equilibrio (...) (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 2 –marzo 4, 2018)

La danza alternativa que surge en Manuel como consecuencia de la interacción con el objeto se compone de estrategias corporales. Las mismas son físicas, mentales y emocionales y no forman parte de sus danzas orgánicas unipersonales, sino que se presentan como movimientos nuevos que le permiten lograr un objetivo que se ha propuesto. De esta manera, recorre un camino que no le es tan familiar y que surge porque interactúa con una superficie móvil. Con esto, se trabajó conciencia en el movimiento y uso de la zona media de su cuerpo, atención a la respiración, aceptación de la instrucción verbal o el tacto, paciencia para transitar la frustración o la ansiedad sin necesidad de evadirse o perderse en el frenesí. Toda esta es información nueva que Manuel incorpora a partir de su encuentro retante con el balón.

4.2.1.3. Las tarjetas de yoga: atraer la atención y la creatividad.

Para generar pausas en movimiento durante los LMC, sin necesidad de cortar o interrumpir abruptamente en la danza que la y los niños estaban llevando a cabo, se usaron las tarjetas de yoga que permitieron la continuidad de la expresión motriz con determinadas variaciones, seleccionadas por ellos mismos. De tal forma, se fueron creando momentos de concentración dirigida y focalizada de una manera gentil y orgánica:

Emma ordena las cartas en las esquinas del linóleo. Lo hace metódica y pacientemente, a su ritmo y a su manera... observa, las coloca, revisa y sigue despejando el espacio, como si buscara un orden específico. (Transcripción LMC, Emma, Sesión 2 –marzo 4, 2018)

En lo que respecta a Manuel y Emma, ellos se mostraron emocionados de integrar las imágenes de las tarjetas de yoga a sus propias secuencias danzadas, al priorizar los movimientos difíciles, que implicaban el mostrar alguna destreza física o virtuosa:

Manuel y Emma imitan rápidamente las poses y los invito a que les den movimiento, decido intercambiar las posturas individuales con algunas en parejas y me doy cuenta como rápidamente ellos negocian su espacio y consiguen la pose de la tarjeta. Este proceso requiere observar en movimiento y traducir la postura a su propio cuerpo. Mientras hago esto, cambio su disposición en el espacio poniendo las cartas a su derecha, a su izquierda, a su espalda... Emma y Manuel se apresuran a buscar con sus ojos la tarjeta, observan por unos segundos, traducen en sus cuerpos y la postura aparece con un pequeño silencio corporal al que se incorporan luego movimientos generalmente de balanceo a los lados. (Transcripción LMC, Sesión Grupal –febrero 16, 2018)

Para llevar a cabo la guianza de los LMC con Juan, me apoyé en el uso de las tarjetas. Como resultado, surgió para él una danza creativa alterna a su propensión mimética. Sobre esto, le resultó más sencillo seleccionar, a partir de un conjunto de posibilidades, la propuesta de movimiento que quería hacer, en vez de diseñarla desde cero. Así, las imágenes de las cartas actuaron como inspiración de su creatividad kinestésica:

(...) Saco las tarjetas de yoga buscando algo más de movimiento en la sesión y en el cuerpo de Juan. De inmediato empieza a verlas una a una, mientras se balancea estando en cuclillas... elige aquellas que más le gustan. (...) (Transcripción LMC, Juan Sesión 2 –marzo 4, 2018)

(...) Le digo a Juan que tome 5 cartas de las tarjetas de yoga. Juan se sienta en postura de medio loto y observa las cartas, eligiendo una a una las que quiere. (...)

(...) Me pongo de pie y ubico frente a Juan las cartas de yoga, él las organiza de acuerdo a como quiere hacer los movimientos. Hace con las cartas una media luna a su alrededor y elige por cual extremo empezar. (...) (Transcripción LMC, Juan, Sesión 3 –julio 6, 2018)

Finalmente, el uso de las tarjetas de yoga y las pelotas actuaron como una danza transicional entre las danzas orgánicas unipersonales de la y los niños y la construcción de un relacionamiento en movimiento, que posteriormente desencadenaría en varias danzas en pareja. Al hacer uso de estos objetos, pude encontrar puentes de intercambio y relacionamiento con los participantes, sin necesidad de verbalizar o planear una actividad específica. Además, sin que se tratara de un encuentro cuerpo a cuerpo directo:

(...) Saco una pelota plástica y ella (Emma) empieza a patearla. Me siento frente a ella con las piernas abiertas y le pido que haga un espejo respecto de mi movimiento. Ella está de espalda al espejo, sigue mis movimientos que consisten en un auto masaje inicial por las piernas con las pelotas. Luego le lanzo la pelota y ella la devuelve, la invito a alternar movimiento y la pelota, para Emma es sencilla esta función de espejo. (...)

(...) Al terminar lo primero, ella quiere proponer el movimiento y así lo hace, sus movimientos involucran el movimiento del cuerpo en sus extremidades inferiores y la pelota lado a lado. Yo tomó la pelota e intento otros movimientos involucrando la pelota y partes del cuerpo (...) (Transcripción LMC, Emma, Sesión 2 –marzo 4, 2018)

(...) Juan lanza la bola Hoberman y jugamos a lanzarla, algo en mí se empieza a soltar y a disfrutar de este sencillo juego de lanzar, entonces elijo usar una segunda bola para hacerlo todo más arriesgado (...) sugiero con mi cuerpo un ajuste y abro las piernas a los lados mientras introduzco otras pelotas de diferentes tamaños y

texturas y las hago rodar por el suelo, de inmediato Juan se ajusta en la misma postura y en los mismos movimientos (...) (Transcripción LMC, Juan, Sesión 2 –marzo 4, 2018)

(...) Lanzo al suelo las tarjetas de yoga, tan pronto las ve, Manuel incorpora el movimiento, parado de espalda al espejo, empieza a repetir cada una de las asanas contenidas en las tarjetas e incluso jugamos a hacer varias poses seguidas construyendo una frase de movimiento. Quito la música y hago las posturas con él para buscar que corrija algunas cosas, sin decírselo, así que él mira la tarjeta, me mira a mí y luego lo hace. Eliminamos cualquier sonido, incluso no nos hablamos y usamos las señas. (...) (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 1 –febrero15, 2018)

Esta danza transicional es alterna a los solos y a los duetos. Es el eslabón que las une y desde donde se empieza a sugerir una invitación y adaptación a una nueva forma de bailar. A su vez, esta involucra al otro en el movimiento y requiere de negociaciones sencillas para mantener el contacto y el encuentro.

4.2.2. Un compañero o compañera que danza

Además de las interacciones con objetos en los LMC, los niños y la niña tuvieron la oportunidad de crear danzas con otra persona que, al igual que ellos y ella, proponía su propia danza. Este tipo de danzas con el compañero o compañera se caracterizan por la negociación en la interacción, necesidad de escuchar y proponer y el balance que el niño o la niña que danza debe encontrar para lograr un baile de dos que se acompañan. Dentro de estas danzas se ha considerado la imagen reflejada de los y la participante como otro, teniendo en cuenta que Emma, Juan y Manuel interactuaron con su reflejo.

4.2.2.1. Danzando con el reflejo.

Se entiende la danza con el reflejo como un dueto toda vez que él o la danzante se relaciona con su imagen. Esto se da como si el reflejo fuera otro del que se toma distancia, a quien se puede observar y que se acompaña en su danza. Si bien estrictamente no es una persona diferente a Juan, Manuel o Emma, se asemeja a un compañero de danza porque retroalimenta la acción y porque el niño o la niña se distancian de la imagen para dialogar con ella.

El fenómeno del espejo es estudiado desde la génesis de la consciencia corporal presente en los primeros meses de vida. Está ligado con la posibilidad del bebé de identificar su imagen visual con lo que vive kinestésicamente (Bernard, 1994). Este fenómeno es el que vivimos quienes hemos aprendido cualquier técnica danzada en un salón con espejos, los cuales usamos para retroalimentar la calidad de nuestra danza. De la misma manera, los y la participante de los LMC usaron este recurso, al valerse de su proyección en el espejo, en la cámara, incluso en el otro (como ocurre con los ejercicios de mimesis) para reconocerse como visible desde afuera por sí mismos y por otros. Lo anterior al recabar información sobre su movimiento desde el reflejo.

En el encuentro con la imagen reflejada se dio vida a un dueto personal y singular. El danzar con el reflejo permitió a los niños y la niña observar las cualidades de su movimiento y cambiarlas a voluntad, moverse creando secuencias danzadas, jugar con la imagen en el reflejo y crear con ella un espacio de diálogo. Esto se desarrolló especialmente en los LMC 1 y 2, en los cuales mi participación como facilitadora buscó soportar la autoexploración de los pequeños y no la interacción.

Observé a Emma extender su pierna al lado mientras conservaba el equilibrio en un solo pie al verse al espejo. Al perder el equilibrio, intentó una y otra vez hasta obtener el reflejo deseado. De igual forma, ocurrió con Manuel. Para él, fue importante ver su imagen

al ejecutar movimientos retantes como pararse de cabeza, conservar el equilibrio en una postura de yoga, e incluso, mientras sostuvo su gorra. Allí, interpreto su *Danza Para Hacerse Notar*, al dar saltitos de un pie a otro mientras la velocidad se incrementó. En el caso de Juan, el espejo fue un buen compañero dialogante cuando, inspirado por el turbante que hicimos con la pañoleta, intentó movimientos fluidos de rotación de cadera. Ha de señalarse que para él, la forma preferida de espejarse consistió en el uso del mimesis, más que en el encuentro con su propia imagen.

La imagen reflejada fue usada por Manuel y Emma para obtener información sobre cómo se ven al ejecutar uno u otro movimiento:

(...) Emma busca una vez más el piso y se acuesta boca arriba en posición de estrella. Me propone acciones cotidianas como tomar un taxi, ir al trabajo., y empieza a desplazarse hacia el espejo y lejos del espejo. Inicia un parlamento con un personaje imaginario y sigue caminando trazando líneas rectas desde el espejo hacia atrás y de vuelta, ella se personifica como una actriz, que muere una y otra vez, cayendo al piso una y otra vez. (...) (Transcripción LMC, Emma, Sesión 2 – marzo 4 de 2018)

(...) Inmediatamente, (Manuel) se levanta encuentra el lazo y lo toma, se dirige una vez más a la mitad del salón muy cerca del espejo frontal, Manuel agarra el lazo y empieza a saltar apoyado en sus dos pies, salta insistentemente hacia adelante y busca más velocidad, mientras se mira al espejo. (...) (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 1 – febrero 5 de 2018)

Desde esta perspectiva, el reflejo no solo se buscó en el espejo como forma de retroalimentación del movimiento personal. También se usó la cámara de video y la fotográfica. En relación con estas la y los pequeños acudieron repetidamente a ella para ver

su propia imagen grabada. En el caso de la videocámara, se volteaba la pantalla giratoria y en el de la fotográfica, observaban las fotos tomadas.

El verse a través de un dispositivo generó una gran curiosidad que los llevó a observarse desde otra perspectiva. Esto se debe a que lo que da el reflejo es la posibilidad de verse en vez de sentirse, es decir, observan la imagen exteriorizada, en contraposición a lo que se percibe en la expresión motriz propioceptiva o kinestésica. La siguiente transcripción evidencia algo de esto:

(...) Manuel empieza a repasar una a una las poses. Puedo notar que ante la cámara su movimiento se hace mucho más rápido, menos planeado... la atención empieza a tener un mayor foco externo y eso en Manuel genera mayor movimiento y excitación; sin embargo, al estar exteriorizado pendiente de la foto, su tolerancia a la frustración aumenta, así que lo hace una y otra vez (...) (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 2 – marzo 4 de 2018)

La danza con el reflejo contrasta con lo ya mencionado en la danza desde los sentidos. Esto se debe a que el reflejo llevó la atención al foco externo, al afuera; entretanto, la exploración de la danza desde los sentidos permitió una conexión con el foco interno. A partir de estas aproximaciones, puede notarse que los pequeños tienen comportamientos diferentes de acuerdo con el lugar en el que se posa su atención. De esta manera, cuando la misma se lleva a lo externo (el reflejo, la información sensorial), por lo general su danza se compone de actividad motriz exteriorizada, que busca comunicar al otro, mostrar, presentarse, definirse o imitar. Por el contrario, cuando la danza responde a una exploración interior, el nivel de excitabilidad disminuye y la atención se focaliza en las sensaciones y lo que es percibido. Como resultado, la respuesta se hace más lenta y pausada, al permitir al danzante una conexión con lo que siente por encima de la relación con el exterior.

4.2.2.2. El juego de la marioneta.

En los solos fue notorio que algunas partes del cuerpo de los participantes no eran involucradas en sus movimientos, dado que permanecían aisladas. En una de las sesiones, uno de los niños tomó los lazos disponibles y los lanzó hacia mí. En ese punto, empezamos a explorar las posibilidades de movernos asidos de la cuerda y ello propició que se exploraran formas diferentes de movilidad, puesto que la actividad implicaba mantener el contacto con el otro por medio de una cuerda que nos unía. De esta experiencia, se creó el juego de la marioneta, en el cual se usaban vendas elásticas que sujetaban los pies, manos y torso de los pequeños para sugerirles exploración de movimiento. Jugar a la marioneta me permitió proponer formas de danzar que naturalmente los niños y la niña no encontraban asequibles. Además, pude guiarlos mediante mi propia exploración corporal.

Adicionalmente, el juego de la marioneta fue una forma de construcción de un dueto entre los niños o la niña y yo. Inicialmente, se concibió como un dispositivo para explorar otras formas de moverse de los niños y la niña, lo cual nos permitió trascender la exploración y generar una danza en pareja, por medio de la cual pudimos intercambiar la propuesta del movimiento y la respuesta al mismo de una manera natural y placentera. En un principio, el trabajo con las vendas y el juego de la marioneta, que en algunos momentos fue combinado con el uso de los tapaojos, llevó a los niños a estados de relajación muscular, apertura articular, coordinación motriz, silencio verbal, disposición para la exploración motora y concentración:

(...) Los primeros movimientos que hago es para despegar sus piernas del piso, así que con ayuda de las vendas y partiendo del movimiento de los pies, flexiono las rodillas y péndulo las piernas; luego llevo el movimiento a las manos, permitiéndole el roce de los brazos sobre el piso, pasándolos sobre su cabeza. Me cautiva el nivel de relajación que Manuel tiene en este preciso momento, se ha dejado caer totalmente, no hay ningún tipo de tensión muscular y todo está suelto y dispuesto, incluso las articulaciones, que aparecen dispuestas y abiertas, conservando su flexibilidad pero

sin que haya fuerza o hiperextensión que genere bloqueo.(...) (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 3 – julio 6 de 2018)

(...) luego de un tiempo (de exploración con el juego de la marioneta) veo como el tronco de Juan baja hacia sus caderas, y las rodillas se micro flexionan, la cabeza se inclina levemente hacia adelante y entonces hacerlo girar es más sencillo y él conserva su centro.(...) (Transcripción LMC, Juan, Sesión 3 – julio 6 de 2018)

Particularmente, el jugar a la marioneta facilitó que la y los participantes experimentaran movimiento en nivel bajo (sobre el piso), con la zona central de su cuerpo, la cual había permanecido ausente en sus movimientos naturales. Al mismo tiempo, les permitió recordar movimientos sin un referente visual. Estas propuestas implicaron, para los niños y la niña, experimentar formas diferentes de aproximarse al cuerpo, a la percepción de sí mismos (interocepción) y del movimiento en el espacio:

(...) Manuel vuelve a responder a la ola de movimiento que propongo y gira otra vez sobre su eje. En esta ocasión, al final del giro apoya un pie sobre el piso y mientras conserva la dirección del giro se pone en pie. Al hacerlo tomo la venda de su pie derecho y halo hacia arriba, la pierna se levanta y Manuel guarda el equilibrio en la pierna de apoyo, entonces su cuerpo se yergue, y se organiza para estar de pie, hay equilibrio hay tensión pero no hay fuerza extrema, podría decirse que aquí hay algo como un efecto árbol (...) (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 3 – julio 6 de 2018)

Ahora bien, el dueto del juego de la marioneta se planteó como una facilitación o guianza a la exploración individual de los niños y la niña. Esto con el ánimo de que llevaran a cabo una indagación asistida. No obstante, se fue transformando en un juego de dos, al brindarnos la posibilidad de guiar y ser guiados, al experimentar la forma en que nuestro

movimiento afectaba al otro y al descubrir la manera en que nuestro cuerpo se adaptaba al otro mientras permanecíamos atados por las extremidades:

(...) Emma se pone de pie (...) observa la forma en que estamos atadas. Pie izquierdo de Emma con mi pie izquierdo, su mano izquierda con mi pie derecho, mi mano izquierda con su pie derecho. Entonces empieza a moverse para explorar el movimiento en mí, yo añado la venda que nos une por la cintura. Ella exclama ¡Yeeyyyy! Entonces empiezo a girar y a moverme, ella siente la ondulación en su cuerpo y al principio trata de controlarlo, pero luego empieza a relajarse y deja que lo que se mueve en ella resuene en otras partes de su cuerpo, (...) entonces ella se arriesga a moverse y va al piso, grita, me toca y se pone de pie y yo voy al piso, ella lo siente se enrolla y va hacia mí: las dos estamos jugando, no sabemos a dónde vamos pero nos sentimos confiadas y lo disfrutamos (...) (Transcripción LMC, Emma, Sesión 4 – julio 7 de 2018)

Este fragmento del LCM 4 evidencia la forma en cómo se da la transformación del dueto en el juego de la marioneta. Aquí, la presencia de las vendas asidas a nuestros cuerpos permite que las dos partamos del no saber y nos lancemos a descubrir. Así, nos abrimos a la oportunidad de intercambiar roles, proponer movimiento y también quietud, experimentar con ella y ella conmigo, al concebirnos como iguales en este descubrir.

(...) Emma hala una venda y mi pierna se levanta, yo halo una venda y ella gira. Empiezo a usar el contacto de mi cuerpo, entonces Emma gira con más confianza, yo giro y en el giro nos sentimos; va al piso y yo también, al sentirme dice: “woow”. Ahí estamos las dos en el piso, enredadas en vendas, tratando de movernos, hechas un ovillo, con cada uno de sus movimientos yo también me muevo (...) (Transcripción LMC, Emma, Sesión 4 – julio 7 de 2018)

Estos encuentros fueron similares en los LMC con Manuel y Juan. En todos los casos, el juego de la marioneta pasó a ser un juego de dos, al intercambiar exploraciones y al permitirnos jugar desde una aproximación horizontal, dejando de lado los roles del adulto frente al niño o la niña.

El desenlace del LMC 3, en el que se introdujo y desarrolló el juego de la marioneta, fue similar para Emma, Juan y Manuel. En este reemplazamos las vendas por el contacto cuerpo a cuerpo y permitimos que el movimiento del otro afectara el propio, dando lugar a una danza en contacto. Una vez cesó la danza y se dio paso a la quietud, tanto Manuel, como Emma y Juan se tendieron en el piso, en posición fetal o sobre mis piernas. Sus cuerpos estaban pesados y tardaron algún tiempo en levantarse; lo hicieron de manera lenta y pausada. El diálogo cuerpo a cuerpo danzado que surgió con ocasión del juego de la marioneta, nos concedió la oportunidad de conocernos en movimiento, aproximarnos a las posibilidades del otro sin necesitar más herramienta que el juego danzado. En el desarrollo de este dueto, las necesidades de cada uno de nosotros, así como las expectativas, se fueron negociando y tramitando. Por lo tanto, no hubo balanza que se inclinará por lo mimético o lo propositivo, porque todo hacía parte de la posibilidad.

En el marco de este juego, dueto danzado, las danzas orgánicas unipersonales cedieron a la creación en pareja, no encontré rastros de Danzas Para Hacerse notar, Para mi Yo Personal o para Estar sin Ser Visto durante el tiempo en que este encuentro tuvo lugar. Lo que me lleva a pensar que arribamos a un nivel de entendimiento y confianza en el que no era necesario hacerse notar, protegerse o negociar, sencillamente nos encontramos en el movimiento y la creación.

4.2.2.3. Diálogo entre mimesis y creatividad: el gusto por la elección particular

Las danzas en pareja involucran un relacionamiento en el que cada uno de los integrantes asume posturas de guía o seguidor. Quien ha bailado en pareja conoce bien estas dinámicas y puede darse cuenta de que en ocasiones los roles se intercalan o bien se mantienen constantes de principio a fin, de acuerdo con las preferencias de los intérpretes danzantes. A través de los LMC, se presentaron varios momentos de encuentros entre los niños, la niña y yo. En lo que nuestras danzas se encontraron, tuvimos la oportunidad de conocer nuestras formas de relacionamiento danzado, así como nuestras preferencias.

En los LMC, Manuel y Emma mostraron una personalidad propositiva en varios momentos. Esta característica fue notoria, en especial, frente a las actividades que involucraban mimesis. En estos casos, tanto Emma como Manuel, luego de interpretar alguna de sus *Danzas Para Mi Yo Personal*, imitaban mis movimientos, aceptaban mi propuesta corporal y luego sugerían un movimiento alternativo o una actividad diferente. Esta sugerencia podía surgir de un hacer nuevo o sencillamente de una propuesta verbal. En caso de que esta alternativa no fuera escuchada o acatada por mí, ellos insistirían en la acción deseada o en la verbalización de su opción, describiéndola, justificándola y argumentándola.

En esta situación, pude reconocer que las negociaciones entre lo que querían hacer y aquello que yo proponía, provenía de un lugar de empatía hacia mí y de valoración de mi rol en este espacio. Nació de la motivación de seguir formando parte del dueto construido. Una vez entablado el diálogo, según mis sugerencias, a través de este mismo mecanismo, me invitaban a una nueva conversación. Esta consideración por mí, este acto de amor que implica la negociación, de ninguna manera ponía en segundo plano lo que estos infantes querían, usaban este acercamiento para hacerme saber que estaban conmigo, pero que aun así elegirían aquello que deseaban:

(...) Podemos tejer un juego en el que las dos proponemos hacia la mitad de la sesión, dado que juego a que no tengo voz. Emma hace contacto visual y debe atender a mis movimientos. En esta parte de la sesión busco que podamos entablar un diálogo en su mundo de fantasía, sin embargo, ella es propositiva, busca actividades para que juntas las podamos hacer (...)

(...) Vuelve rápidamente a la guerra de pelotas, invitándome a jugar desde donde lo dejamos (...) busco que juguemos con la cuerda, Emma cede, es conciliadora, pero se aburre y cuando finalmente su aburrimiento es suficiente busca que cambiemos de actividad (...)

(...) Solo en ese momento vuelve a danzar en dueto, como una pequeña transición para volver a su danza solitaria y con el espejo. Va y viene, a veces tomando algunas de mis propuestas, pero olvidándolas rápidamente. Al verlo, creo que es una muestra de que me quiere como si dijera: “si te quiero, pero deseo moverme como yo quiero”. Como no opongo resistencia y me quedo ella va y vuelve a gusto y necesidad, a veces se apoya en mí para hacer algún movimiento y otras veces se aleja haciendo lo que gusta. (...) . (Transcripción LMC, Emma, Sesión 1 – febrero 17 de 2018)

Con Juan, ocurría exactamente lo opuesto. Los espacios en que puede elegir y crear libremente eran generalmente silentes y aquietados. Sus ojos se posaban sobre los míos en busca de una guía, una pista, un hacer para reflejar. Era como si él estuviera esperando la mejor oportunidad para ir a mi encuentro ante una invitación extendida desde mi cuerpo moviente. En consecuencia, los espacios que más disfrutamos, fueron aquellos que involucraban acciones miméticas. El seguir propuestas de movimiento no representó dificultad para Juan, incluso cuando involucré muchos detalles, su imitación era precisa y coordinada. En este terreno, en donde fácilmente nos encontrábamos, noté que me sentía conectada y complacida. Él parecía cómodo y feliz, en contraste con la sensación de aburrimiento y frustración que tuve cuando esperaba a que él propusiera desde su movimiento aquello que quería hacer, instantes en los que además se mostró tenso, incómodo y temeroso.

Nuestro dueto entonces, se construyó desde mi propuesta y con su facilidad para acompañarla:

Juan sigue sentado en postura de loto. (...) Puedo notar en mi cara que hay aburrimiento, dificultad para entrar a esta nueva clase, un nuevo momento con un niño diferente, cuyo comportamiento es totalmente opuesto al de Manuel. En muchos momentos su “correcto” comportamiento me agobia, me satura, como si su silencio hiciera más ruido que si se moviera. Allí sentada frente a él, mi lenguaje corporal aparentemente abierto solo denota un cierre interno. Esperando a que él proponga, me resisto a soltar a mi niña interior. . (Transcripción LMC, Juan, Sesión 2 – marzo 4 de 2018)

(...) Los movimientos de Juan y los míos se encuentran... entonces empezamos a jugar con el abrir y cerrar de las manos. Para ese momento, mi ansiedad ha bajado y mi aburrimiento ha cesado, me encuentro emocionada por jugar de forma libre con Juan. Él ha recibido bien lo que hacemos y toda vez que le resulta sencillo seguir los movimientos, me permite dar rienda suelta a mi imaginación. Aquí es notorio que el lugar donde él y yo nos encontramos más fácilmente hasta ahora es la mimesis. Allí me despreocupo de él y dejo que mi cuerpo se exprese según lo necesite mientras él se adapta y sonrío. (Transcripción LMC, Juan, Sesión 3 – julio 6 de 2018)

Tal y como sucede cuando nos encontramos con una pareja de baile nueva, la creación de los espacios compartidos, de goce y de disfrute, surgieron de una construcción de dos. El dueto fue posible gracias a las concesiones mutuas que nos hicimos, al descubrir la forma de sentirnos a gusto y al permitir que el otro buscara y hallara la suya. Uno de los grandes retos en los LMC, fue entender mi perspectiva adulta y personal frente a las elecciones creativas o miméticas de los participantes. Interesarán al lector algunas observaciones sobre mi experiencia personal, porque a partir de ellas, pude encontrar pistas sobre la forma en que cada niño y niña se relacionaba conmigo y cómo yo resonaba ante ello.

Con Emma y Manuel se planteó una relación en la que ellos ponderaron sus deseos por encima de los míos. En estos casos, surgió en mí la capacidad de ser flexible y adaptable a lo que ellos querían, al ceder a sus propuestas, en aras de conservar la comunicación y la cercanía. Él y ella usaron como estrategia el acercarse a mí mediante la mimesis, para luego conducirme por sus propios caminos creativos. En estas situaciones, era evidente que mi yo adulto sentía que no tenía las respuestas adecuadas que se suponía debía tener, que no estaba haciendo “lo correcto” para que ellos y ellas se sintieran a gusto, que estaba fracasando o sencillamente que me era imposible seguirles el ritmo. De alguna manera, su actuar implicaba un rechazo a mi propuesta y un camino alternativo diseñado por ellos mismos que parecía gustarles más. El seguir el paso a esta corriente creativa y propositiva, implicaba posponer lo que yo quería y priorizar el deseo o necesidad de los pequeños, lo que por momentos me puso en un importante estado de agotamiento. En estos momentos pude experimentar aquello que las madres de Emma y Manuel me habían contado solía ocurrirles, era claro que por momentos me sentía sobrepasada, agobiada y desgastada. Los LMC habían sido diseñados para aproximarme a zonas que no conocía de este niño y esta niña pero no había tenido en cuenta mis propias zonas no vistas o experimentadas en la interacción con él y ella. Legó entonces a ser cierto que tenía también que decidir y conducir, tomarme una pausa o hacer una transición que me permitiera espacios para gestionar mis propias necesidades. en medio de este ejercicio más de una vez me pregunté por el reto que los cuidadores de niños y niñas similares asumen en la casa y en la escuela, si bien abandoné el indagar sobre esta pregunta porque sobrepasa el alcance de esta investigación, es esta una arista que bien podría abordarse con posterioridad.

Frente a Juan, encontré que los papeles se invertían. Él esperaba el despliegue de mi creatividad para seguirme. En estos casos, él cedía y se adaptaba mientras yo proponía y creaba. Inicialmente, me resistí a esta forma de interactuar, llegué a sentirme aburrida frente a las preferencias miméticas de Juan que contrastaban con mi deseo por relacionarme con él desde mi juguetona personalidad. Sin embargo, el permitirme conectar con esta necesidad hizo que asumiera el rol de guianza, lo cual posibilitó que nos conectáramos y compartiéramos.

Por su parte, la creatividad de algunos niños, como Manuel y Emma es juzgada desde la perspectiva adultocéntrica como “mal comportamiento”, “rebeldía”, “indisciplina” o “dificultad para reconocer la autoridad”. En especial, porque estos desbordes creativos no se dan en los espacios establecidos para ello por el mundo adulto, sino que irrumpen en los espacios que se suponen están destinados para otras lides. No obstante, desde la perspectiva de la danza y el movimiento creativo, estas expresiones son bienvenidas, aprovechadas y, a partir de ellas, puede crearse una relación sobre la base de la aceptación de la elección del otro y el entendimiento de la expectativa propia. Esta investigación no pretende establecer rutas o metodologías de manejo o contención de niños y niñas como Emma y Manuel en entornos escolares o familiares, sino que es un esfuerzo por llegar al entendimiento de su expresión motriz significativa, sin embargo, es posible que pueda indagarse en la danza canales para facilitar la inclusión de niños y niñas con creatividad kinética similar a Emma y Manuel en otros ambientes.

La danza en dúos alienta negociaciones corporales (cualquiera que haya bailado con una pareja nueva lo sabe). La expresión del otro desde aquello que quiere o que está siendo no se toma como una confrontación con las reglas establecidas, sino que se recibe como un espacio de indagación y creación para adaptarse y co crear hasta que aparece el acople de dos que danzan, como si fuera uno sin renunciar a su singularidad. Desde la danza, entonces, cualquier elección de uno de los danzarines, sin importar cuál sea, puede ser benéfica para el dueto, porque las singularidades e incluso los distanciamientos permiten la apertura de otras zonas de comunicación e interacción inexploradas.

La preferencia por la imitación que mostró Juan puede ser producto de la interacción con el mundo adulto circundante. El cual premia en la mayoría de ocasiones y exalta la imitación por encima de la creatividad, como herramienta para crear patrones de comportamientos adecuados y normales. Sin embargo, desde la perspectiva de la danza, este gusto es visto como una oportunidad para acercarse sin preocuparse por la forma o el modo,

dando un espacio a la propia expresión personal. Es posible que en ocasiones queramos que el otro guíe, y esta posibilidad se irá abriendo tímidamente en la mitad del ejercicio mimético, pero a su tiempo y a su ritmo, al ser este el germen de un proceso creativo mancomunado, a través del cual dar rienda suelta a lo creativo.

Por otro lado, con el transcurrir de las sesiones de los LMC, la concepción de la otredad infantil dejó de ser una mera teoría y empezó a invitarme a experimentar lo que ello sería en la práctica. En este camino, el discernir quién estaba siendo yo, en relación con estos infantes, me llevó a notar nuestras diferencias y cercanías para poder aceptarlas como naturales y desde allí tejer nuestros encuentros. Acepté las distancias entre los infantes y yo, al comprender que tal y como ocurre en los silencios verbales de una comunicación, o en los desacuerdos o discusiones acaloradas, así también podía ocurrir entre nosotros. Eso estaba bien y no era necesario coincidir para compartir, nuestras danzas eran diferentes y observar y aceptar su otredad no significaba sumergirme en una mismidad con ellos.

4.2.3. Del déficit de atención a la necesidad de atención. O la normalidad de pasar desapercibido

Como parte de los duetos, aparece la relación que hay entre la pareja danzante y que surge en preludio, durante o después de la danza. La relación con Emma, Manuel y Juan penduló entre una importante demanda de atención por parte de los pequeños y una tendencia a ser notado a partir del buen comportamiento. La demanda en mención está relacionada con la necesidad que Manuel y Emma tienen de ser vistos y validados. Dentro de sus interacciones conmigo, estuvieron siempre presentes preguntas en relación a si estaban ejecutando bien alguna acción: ¿Así? ¿Lo estoy haciendo bien? ¿Es así, verdad? Además, realizaban llamados para que los viera: ¡Mírame, Mírame!, ¿Me estás viendo? ¿Te parece que ...? En general, se presentaban acciones tendientes a atraer mi atención. Yo cuidaba de que la mayor parte del tiempo estuviera pendiente de lo que hacían y necesitaran.

Esta necesidad de atención es perfectamente compatible con la danza con el reflejo, puesto que los niños y la niña buscan ser vistos y observados. De esta forma, “Todo espacio donde se está haciendo algo ante las miradas de alguien es un espejo.” (Zambrano, 2007, p. 72). Hay pues, en el fondo de esta demanda, una necesidad de existir para sí mismo y para el otro, y la misma se suple ante la mirada de un adulto que valide lo visto. Por lo tanto, para la y los participantes fue importante sentir que contaban con mi atención, en relación con lo que hacían, al ser escuchados y tomados en cuenta.

Según las conversaciones que tuve con las madres de estos pequeños, esta necesidad de atención por parte del adulto cuidador que tienen Emma y Manuel, parece ser generalizada. En los hogares, estos pequeños tienden a enfermarse más cuando su madre o padre están ocupados y son esos momentos en los que se reportan más incidentes problemáticos en el entorno escolar. En estas situaciones, algunos comportamientos de los infantes suelen salirse de control. Desde la mirada de la danza, es natural que se reporten acciones motrices tendientes a llamar la atención cuando los niños o niñas sienten que no están siendo vistos, acompañados o cuando se sienten solos o inseguros. Las mismas acciones pueden ser entendidas como análogas a los gritos que solemos dar cuando alguien no nos escucha. La dificultad radica en que el mensaje que se pretende comunicar no es recibido por el receptor. De alguna manera, el pequeño o la pequeña danzante busca la atención de un público, pues sin él, su danza se pierde, su expresión no cuenta con un receptor y ello se asemeja al abandono o la soledad.

Dentro de los LMC, se pudo identificar una serie de danzas que son usadas cuando se busca un relacionamiento, pero no se obtiene de la forma que se quiere. En otras palabras, cuando Emma y Manuel sienten que no se les está viendo o atendiendo, pero quieren ser observados, desencadenan una acción motriz que busca a toda costa llamar la atención del observador, no para cautivarlo sino para que responda a lo que ellos sienten que necesitan. Por ejemplo, en el LMC 4, en el que usamos una venda en los ojos como herramienta para explorar movimiento, Emma perdió contacto con una pelota. Al no encontrarla, su reacción fue golpear el suelo fuertemente con sus manos. De manera similar, ocurrió durante el LMC

2, en el que al proponer un ejercicio de mimesis, quise invitarla a explorar una velocidad diferente a la que es natural en su *Danza Para Hacerse Notar*:

(...) Cambio el ritmo y le propongo hacer el ritmo con mi cuerpo para que ella me responda con el movimiento. Intento movimientos lentos, pero ella conserva los estacatos y los zapateos y golpes con las manos. (Transcripción LMC, Emma, Sesión 4 –julio 7, 2018)

Este golpeteo en manos y pies es la forma de llamar la atención que Emma usó para indicarme algo que necesitaba de mí. En el primer caso, asistencia para encontrar la pelota; en el segundo, ayudó a que me uniera a su forma de moverse.

Manuel, por su parte, elige el frenesí y el movimiento aparentemente descontrolado y descoordinado como llamado de atención, en la medida en que siente que no cuenta con la atención deseada y aumenta la necesidad de ella. Sobre esta última, se observa un incremento en su movimiento hasta el punto de abrumar a quien observa. Una situación así se evidencia en la siguiente transcripción:

Manuel se acerca al gong y lo toca, Emma y Juan, siguiendo la instrucción inicial se sientan y lo observan esperando que él guíe una respiración, pero Manuel sigue su movimiento, se para frente al espejo lateral e intercambiando los pies adelante **mientras salta, hace su movimiento más y más frenético, cambiando de frente y observando a los otros que yacen sentados por el espejo frontal y lateral. Es tan frenético el movimiento, que Emma y Juan se levantan y mirándolo a él y a mí no saben qué hacer;** para este momento Manuel ya combina su movimiento de pie, con cuatro apoyos a piso y vuelta a la vertical. **Cuando entro al espacio quiero llamar la atención de los niños, pero el “ruido” corporal de Manuel es evidentemente más poderoso que mi presencia y mis palabras, espero en silencio de pie frente a él... Manuel me mira y frena su acción entonces se dirige a mí.** (Transcripción LMC, Sesión Grupal – febrero 16, 2018)

El tocar el gong fue un acuerdo establecido en los LMC. Este implicaba que si alguien lo tocaba, los demás acudiríamos para hacer un ejercicio de respiración guiado. Manuel elige tocar el gong en un momento en que estoy atendiendo la puerta y por lo tanto estoy algo ausente del espacio que están compartiendo los niños. Así, a pesar de que Juan y Emma se aproximan para participar en el ejercicio de respiración, Manuel decide moverse de manera frenética para que sus compañeros lo observen. Hace los movimientos más y más rápidos buscando que la atención de Juan y Emma se mantenga, pero en especial buscando la mía. Por ello, cuando entro al salón y me quedo observándolo, él disminuye la velocidad y para. Acto seguido se acerca a mí, porque ya tiene aquello que buscaba, mi atención total y exclusiva.

Estas elecciones de movimiento: el golpear o el frenesí de la acción, me llevan a pensar en los síntomas del trastorno por déficit de atención relativos a la inhibición, en el que se encuentran los movimientos excesivos o la denominada emoción impulsiva. Es entendible que, puesto en un contexto escolar, social o familiar, estas danzas de Manuel y Emma puedan ser interpretadas como hiperactivas o impulsivas, ya que se esperaría otro comportamiento de un niño o niña de su edad. Sin embargo, si bien dentro de los LMC estas conductas fueron observadas en el movimiento, es posible que estos fraseos o llamados para ser atendidos en espacios en los que no se da prioridad al movimiento se exterioricen de otras formas, tales como: gritar, hablar excesivamente, golpear cosas, molestar al compañero, enfermar. Lo anterior, con el objetivo de sentirse atendidos por su entorno, por los adultos a cargo e incluso por sus pares.

Micaela (mamá de Emma) califica el nivel de atención que requiere Emma como excesivo, al indicar que muchas veces se siente saturada y sobrepasada, porque el atender las necesidades de su hija en ocasiones implica que ceda a las de ella. Al observar el video del LMC 2, Micaela identificó el tipo de comportamiento al que se refiere así:

Zaira: Cuando hablas de que Emma quiere atención, ser observada, en ese momento, que me dices: “ella quiere que la mires”, ¿En qué otros momentos puedes decir que Emma actúa así?

Micaela: Siempre, ella es como que dice “ mírame mírame”... a toda hora

Zaira: ¿Pero con quién? ¿Con los adultos, con los chiquitos?

Micaela: Yo siento que ella no siempre lo verbaliza, pero siento que en sus conversaciones y en su manera de hablar ella quiere como que la escuchen, habla mucho de hecho, quiere que la vean y que la escuchen.

(Entrevista Micaela, 20 de julio de 2018)

Tal y como lo relata Micaela, yo pude experimentarlo al guiar los LMC. En especial, en la sesión grupal, dado que mi atención estaba dividida y las acciones de Manuel y Emma tendían a que me enfocara exclusiva o prioritariamente sobre cada uno de ellos, lo cual no era posible. La necesidad de ser atendidos incluso puede desencadenar comportamientos que podrían calificarse como retadores o agresivos, pero que vistos desde la intención del movimiento buscan únicamente restablecer una danza de dos que se ha cortado, dejando a uno de los danzarines sin la atención que requiere.

Asimismo, ocurrió en el LMC 4 con Emma. Cuando estábamos jugando con las pelotas grandes, ella quería que yo siguiera sus indicaciones. Conscientemente, elegí no hacerlo y observé lo siguiente:

(...) Emma me mira y se detiene, pero luego sigue lanzando una pelota pequeña hacia arriba y pateándola, me observa por el espejo (...) se vuelve más frenética en sus patadas y sus lanzamientos, (...) empieza a hablar, y yo guardo silencio.

(...) Emma se pone de pie, sigue hablando y me dice “¡Mira, mira!”, mostrándome un movimiento, finalmente dice “bueno está bien, tú me pasas la bola a ver qué pasa”, entonces yo sigo mi movimiento haciéndole ver que tendrá que acercarse si quiere jugar conmigo... pero ella no está dispuesta aún, entonces dice “Mira, mira” (...) se aproxima hacia mí, saltando en la bola roja, haciéndolo fuerte y descontrolado. (...)

(...) Emma empieza a reírse frenética y se cae al piso (...) (Transcripción LMC, Emma, Sesión 4 –julio 7, 2018)

Una situación similar se presentó con Manuel, quien lanzó contra mí una pelota al final del LMC 4 cuando le indiqué que cambiaríamos de actividad para dar fin al laboratorio. Dándose cuenta de que me había golpeado y, que evidentemente mi atención fue hacia él para decirle que este acto me había hecho daño, Manuel, permaneció en el piso, su cuerpo acorazado apareció y entonces se fundió en el lanzamiento de pelotas. En este punto, decidí acercarme, porque fue notorio que se sentía culpable. No sabía cómo resarcir lo hecho, pero la intención detrás de su acción se develó a través de su cuerpo:

(...) Poco a poco se va encorvando hasta llegar a una posición fetal, se ubica muy cerca de mí, uso mi cuerpo para ponerlo sobre mis piernas y mecerlo. Mis piernas hacen las veces de piso, él se deja caer en mis piernas y suelta todo su peso (...) está totalmente entregado a este movimiento, que termina cuando lo poso sobre mis brazos y lo acuno (...) (Transcripción LMC, Manuel, Sesión 4 –julio 7, 2018)

Esta necesidad de estar con el otro (el adulto), sentirse visto y validado, quizás acompañado, apoyado y contenido, genera expresiones que pueden ser de difícil lectura, particularmente en entornos donde los adultos se encuentran a cargo de muchas variables y, por lo tanto, su atención está dividida. Aquí, el significado que se le atribuye a este tipo de comportamientos encuadra en lo anormal, desadaptado, indisciplinado o impulsivo del mundo adulto, pero también en la mismidad del mundo infantil que, por lo general, ha comprendido que lo que genera mayor efecto en los adultos es el “buen comportamiento” y

que muchas veces puede aparecer con el pasar desapercibido, ocultarse en lo homogéneo y lo normal.

La aproximación danzada a los niños y niñas etiquetados con TDAH permite conocer y sentir aquello que atraviesan los cuerpos protagonistas de la acción motriz que se observa, al hacer posible la reinterpretación de los comportamientos disímiles juzgados como disruptivos. Ello no implica necesariamente negación de las necesidades adultas o sacrificio de las mismas, pero sí permite el establecer una causa probable de la conducta antes incomprendida. A partir de allí, las posibilidades en vez de contraerse (como ocurre en presencia de las etiquetas) se expanden y permitirán al adulto indagar en las respuestas posibles, incluso a partir de su propia danza.

Capítulo 5: Otre- Dance: la danza desconocida

La intención de esta investigación fue sumergirse en el mundo del movimiento corporal infantil de los y la participante, para establecer la forma en la que este se relaciona con la singularidad de los niños y las niñas bajo la etiqueta del TDAH. En este sentido, se planteó una excursión a terrenos no conocidos de estos infantes, a una zona no visible desde la mirada adulta. Los LMC sirvieron para indagar en la acción motriz de Emma, Juan y Manuel. Como quedó explicado en el capítulo previo, poco a poco bajo el movimiento aparente fue surgiendo la danza particular e individual de cada uno de ellos, como una forma singular de expresar lo que se estaba viviendo en su mundo interno. La danza de estos pequeños y pequeña ha estado y está siempre allí, latente y actuante, disponible para cuando de ella se quiera echar mano, incluso cuando el pequeño danzarín o la pequeña danzarina no lo notan. Es su forma de expresión y fluye de ellos o ella cuando así se requiere.

Me he percatado de que tengo mis propios repertorios motrices y, quien me conoce, sabe muy bien lo que subyace a esos movimientos, que frente a otros pasan desapercibidos. De hecho, me puedo rastrear detrás de mis movimientos y son ellos los que en ocasiones me permiten claridad sobre estados de ánimo que no puedo identificar en primera medida. De la misma manera, encontré que Emma y Manuel son habitados por danzas particulares que constituyen sus propios repertorios. Estas salen por sus poros aun cuando no lo notan o no lo quieren, y se convierten en su forma expresiva más usada.

El permitirme observar el movimiento de Emma y Manuel concibiéndolo como una parte de su expresión, abrió la posibilidad de que reconociera complejas relaciones que existen bajo el movimiento físico, mental y/o emocional exteriorizado por este niño y esta niña que son etiquetados con TDAH, posibilitándome una comprensión de estas danzas que no había advertido previamente. De manera general estas danzas que habitan a los infantes participantes resultan ser desconocidas, inaccesibles e incomprendidas para los adultos cuidadores, que conciben la expresión motriz de Emma y Manuel como síntomas del TDAH y de esta manera él y ella constituyen una otredad, es decir lo ajeno, lo anormal, lo incómodo.

La Otre-Dance es la denominación que adopté para identificar la danza que habita el cuerpo del niño y la niña que participaron de esta investigación y que han sido catalogados con la etiqueta del TDAH. Esta es la danza que habita a Emma y Manuel. Esta denominación surge de entender a esa otredad inicial como otro y otra (otro) que danza (dance), es decir cuya acción motriz es poética en movimiento comunicante. Si bien encontré una particularidad en la expresión motriz de Juan, la Otre-Dance solo hará referencia a la expresión danzada de Emma y Manuel, porque a través de esta categoría es posible observar los síntomas de un trastorno desde el lente provisto por la danza, buscando una comprensión de estas expresiones desde terrenos diferentes al médico y al educativo y persiguiendo en últimas una reinterpretación de las exteriorizaciones motrices de estos infantes.

La Otre-Dance constituye una propuesta de resignificación de la exteriorización de los movimientos patologizados por la medicina, una mirada construida desde el cuerpo que danza, desde la experiencia intracorpórea y empática del niño y la niña (otro y otra), que considera la acción motriz, desde una perspectiva que la liga con la expresión de la emocionalidad, los sentimientos y la creatividad. De acuerdo con Martínez (2006), comprender una conducta humana es percibirla, de algún modo, desde adentro, desde el punto de vista de la intención que la anima. Por ello, la Otre-Dance surgió gracias al encuentro empático y horizontal con Manuel y Emma, al permitir que nuestras danzas conversaran y abrazaran las diferencias y coincidencias.

Así, esta danza se descubre en presencia de la amiga. Al respecto, María Zambrano (2007) relata que :

(...) la amiga era una señora viuda o soltera libre de cuidados que recibía en su casa a las niñas, hijas todas de familias amigas suyas, y las iba educando dulcemente enseñándoles las oraciones, la costura, hacer encaje y bordar, a cantar quizás con un poquito de solfeo, a sentarse y a caminar con gracia, a ser diligentes y suaves, a pulir y afinar eso que se llama feminidad. **Todo ello como se cuida una planta para que florezca en su día.** Y como eran pocas las niñas, eran amigas también entre sí y

amigas de la señora. Y así aprendían también a esto: a ser amigas; **iban adquiriendo sin darse cuenta el arte de la amistad.** De la amistad, sin la cual la vida según el filósofo Aristóteles carece de nobleza. (p. 69)

Tal y como la amiga se aproxima a las niñas puestas a su cuidado con gentileza, con amorosidad, al buscar tejer una relación en el marco de un espacio acogedor, poético, dirá Zambrano; yo me aproximé a Emma y Manuel, y surgió entre nosotros el arte de la amistad en el marco de la contención, el juego y la exploración danzada.

5.1. Características de la Otre-Dance

5.1.1. Una danza que responde al sentimiento y la emoción

Emoción y sentimientos hacen referencia a las tensiones y conexiones del mundo interno en relación con el exterior. Los seres humanos sentimos y nos emocionamos, porque estamos en contacto con lo externo. Sin embargo, estas emociones y sentimientos responden a la interpretación que hacemos sobre los eventos. Nos relacionamos con ellos a través de nuestros sentidos y los procesamos de acuerdo con nuestro contexto, nuestras historias pasadas y la información que hemos hecho nuestra.

Sobre este asunto, María Zambrano (2007) menciona que la vida es un continuo movimiento entre contrarios “Que puede ser agitarse, exaltarse y aún más extremadamente, encrespase y en su opuesto un quedarse quieto que no siempre tiene que ver con la quietud del ánimo”; en este movimiento vital, “Lo que más nos está pasando en todos los sentidos, son los sentimientos” (p. 79), que nos afectan y traspasan, que son evanescentes y fluidos.

Adicionalmente, Zambrano (2007) identifica dos extremos o contrarios entre los fluctuamos en función de los sentimientos. Por un lado, el estado fluídico de los mismos, en el que los sentimientos se presentan especialmente inasibles, expansivos, continuos. La persona afectada por este tipo de sentimientos “Padece un estado de una cierta enajenación pues que se verá distraída y condicionada en todas sus percepciones y juicios por este medio” (p.80). Por el otro, se habla de un sentimiento o conjunto de sentimientos complejos que se

fijan, se “enquistan” alterando el equilibrio de la psique. Entre estos dos opuestos, según Zambrano (2007), fluctúa el alma humana que, a través de la acción, se mueve o transita de uno a otro. Lo anterior gracias a procesos de disolución, en los que lo enquistado buscará lo fluídico y condensación, en el que lo inasible adquirirá visibilidad y manifestación.

Por su parte Rey (2004), indica que las emociones aparecen ante un estímulo placentero o displacentero y que surgen para resolver el desequilibrio causado por el estímulo. Se trata de una reacción ante los propios estímulos internos del individuo que permiten un “fluir emocional”. En este sentido, “Las emociones están relacionadas con el movimiento toda vez que ellas “(...) se expresan en forma de conductas, de movimientos corporales (motricidades), de posturas corporales, de gestos(...)” (p. 34), al participar también en la generación de ideas, opiniones, juicios, y en el fluir de las relaciones con el entorno. Rey, contrapone la emoción al bloqueo, al rechazo y a la negación. Ya se trate de emociones o sentimientos, estamos frente a fenómenos que corresponden al mundo interior, los dos autores plantean la existencia de dos polos entre los que se transita, ya sea para condensar lo volátil o volatilizar lo condensado; o bien, para hacer dinámico y expresivo aquello que permanecía inmóvil y paralizado.

La Otre-Dance que brotó de mi interacción con Emma y Manuel tiene componentes sensitivos y emocionales que no pueden dejarse de lado. Los solos evidenciaron algunos de estos tránsitos entre polaridades y los momentos en que se daban. En consecuencia, hicieron visibles formas de concebir los estímulos y de responder o reaccionar. A partir del movimiento externo, se pudieron rastrear sentimientos y emociones condensadas, en ocasiones inaccesibles, que se fueron abriendo gracias a la acción corporal, a la aceptación del movimiento como canal de expresión y a la posibilidad de la autoindagación libre y contenida, la cual surgió del niño y la niña respondiendo a su propia necesidad y por tanto convirtiéndose en su vehículo y herramienta seleccionada.

Tanto las Danzas para el Yo Personal como las Danzas para Estar sin Ser Visto surgieron con ocasión de este tipo de polaridades: sentimientos complejos y enquistados que

no quieren revelarse, inmovilidad producto del bloqueo o el rechazo. No es posible por ahora dar un nombre a las emociones o sentimientos que estuvieron presentes para los y la participante en estos momentos, porque el trabajo de campo se centró más en la experiencia corporal y la indagación en movimiento que en la comunicación verbal con los y la participante. Pero pudimos atestiguar los tránsitos, las acciones homeostáticas, para volver al equilibrio, las búsquedas de la disolución de lo enquistado. Asistimos a la expresión motriz de la experiencia íntima que busca equilibrar las fuerzas y tensiones internas, presenciamos las posibilidades corpóreas que se abren de cara a lo que habita adentro. Cabe añadir que, al hacernos permeables a ellas, pudimos encontrar la comprensión de este fenómeno.

En estos tránsitos íntimos y personales, el soporte y el acompañamiento desde un encuentro empático fue crucial. Igualmente, aparecieron los contrastes emotivos, eligiéndose o priorizándose la búsqueda de nuevos equilibrios desde el moverse, desde la inacción e incluso desde la acción opuesta o contraria. Desde la perspectiva de la emoción y el sentimiento, la acción motriz ya no puede ser vista aislada de su intérprete, porque él o ella se funden en la acción que es expresión de las dinámicas internas, convirtiéndose así en una confesión de lo que no se dice, pero se expresa. Los opuestos que se observan dejan de ser buenos o malos y se convierten en las señales de las acciones humanas para solventar las polaridades entre las que se debate.

Bajo la etiqueta del TDAH infantil lo que encontré fue una niña y un niño sensibles y emotivos, que eligen el cuerpo y el movimiento como su forma de comunicación privilegiada, al usarlos como conductas homeostáticas de tránsito entre sus tensiones internas. Es posible que el mundo adulto esté distante de reconocer estas tensiones y pares de opuestos, no porque no las vivan, sino porque las mismas se gestionan desde otros lugares, bajo otros mecanismos o no se atienden. Por ello, la forma en que los niños y niñas gestionan estas situaciones resulta ajena, extraña, alejada de la normalidad, oscurecida por los deberías. La Otre-Dance, entonces, se alimenta de los sentimientos y las emociones, expresa los tránsitos de las polaridades internas y en ella se funde el intérprete y su danza en la búsqueda de un nuevo equilibrio.

5.1.2. *Una danza de expresión creativa*

De acuerdo con Toro & Terrén (2008), la creatividad es una facultad que está directamente relacionada con la capacidad de expresar lo que sentimos. Por ello, la expresión creativa se presenta como una exteriorización de los procesos internos de los pequeños. Existe en el sustrato de las posturas creativas un aire de libertad, independencia y seguridad por demostrar aquello que se quiere comunicar:

La creatividad tiene que ver con la expresión y la libertad de ser. No se refiere sólo a lo artístico sino a la autocreación existencial, está relacionada con la curiosidad innata y el instinto exploratorio. En el ser humano, la creatividad se manifiesta como impulso de renovación frente a la realidad. (Rolando del Toro citado por Toro & Terrén, 2008, p. 55)

Desde el lente de la creatividad, las acciones de exploración, las iniciativas curiosas, alternas a los deberías e incluso a las instrucciones dadas en un momento específico, se entienden como una forma de expresión de quien las ejecuta; en otras palabras, una manera de su presencia singular y única. Asimismo, las instrucciones o directrices se transforman en invitaciones, instrumentos al servicio del destinatario que pueden o no ser usados a voluntad en la expresión de éste. Emma y Manuel, en el marco de los LMC, mostraron su proclividad a hacer las cosas a su manera, al priorizar sus indagaciones sobre las propuestas específicas o miméticas, lo cual se reflejó a través de actitudes propositivas, iniciativas recurrentes, elección de los tiempos para compartir y distanciarse. Sus preferencias de juego, movimiento y expresión en general alimentaron la Otre-Dance al brindarle una dimensión personal, de acuerdo con cada interpretación.

Las Danzas para Hacerse Notar recogieron algunas expresiones creativas, pero las mismas tuvieron su plena expresión en las oportunidades en que Emma y Manuel condujeron la exploración. Lo anterior al hacerlas de manera autónoma o al invitar a que se participara de su propia búsqueda. En el marco de los LMC, como se ha dicho previamente en el capítulo 4, fue evidente que Manuel y Emma prefirieron los espacios de creatividad a aquellos que implicaban la mimesis. Así, puede afirmarse que son pequeños que disfrutaban la auto exploración, el proponer desde su necesidad y su deseo. Cabe agregar que, ellos encontraron en los LMC espacios y herramientas que les permitieron dar rienda suelta a su imaginación a través del juego y la expresión de su creatividad.

La Otre-Dance encuentra en la expresión de la creatividad un reflejo de la investigación personal, una respuesta a la curiosidad y a la necesidad de atenderla. Adicionalmente plantea una búsqueda para establecer una relación con el exterior y con los otros. Al respecto, Toro y Terrén (2008) identifican una creatividad individual y una grupal. Dentro de la grupal, se distinguen dos danzas diferentes: “seguir el vuelo del compañero” o “subirse al sueño de los otros”. “*Seguir el vuelo del compañero*” es acompañar la necesidad del otro, al tener en cuenta que, en cualquier momento se intercambiarán los roles. Por otro lado, “*Subirse al sueño de los otros*” consiste en entrar en algún momento en la danza del otro, mientras alguien continúa con la danza del primero.

La Otre-Dance involucra la expresión creativa individual en los momentos en que los infantes eligen movimientos únicos e incluso irrepetibles. Esto les proporciona placer, al hacerlos sentir visibles y valorados. Pero en ella, también está presente la expresión creativa grupal, la cual mezcla el seguir los vuelos del compañero y el subirse al sueño de los otros. La presencia de la expresión creativa grupal, se abrió paso entre la creatividad individual, cuando los niños o la niña deseosos de cuidar la relación empática que habían creado con sus pares o conmigo negociaban con sus propias preferencias.

Estas negociaciones que se surten en algún rincón de este niño y esta niña generan que el y ella se permitan visitar el lugar opuesto al que habitan, para luego retornar al punto de partida. Si la naturaleza del infante consiste en proponer, crear y ser autónomo, se permitirá de manera intermitente y momentánea pegarse a la propuesta del otro, para investigarla en primera persona. Al experimentarla, se permitirá valorarla sin perder de vista su preferencia y se sentirá libre de decidir por aquello que más le motiva sin importar si su decisión lo lleva lejos del relacionamiento con el o la otra. En este sentido, niños y niñas como Emma y Manuel son capaces de ser empáticos, flexibles y de construir danzas grupales, pero tienen muy claro que por lo general sus necesidades son prioritarias. Si la inclinación natural del niño es hacia la imitación del mundo adulto, se permitirá tímidamente asomarse al lienzo en blanco para pintarlo desde su propia perspectiva, para rápidamente retornar a la batuta del adulto a cargo. En este caso preferirá “seguir el vuelo del compañero” y priorizará al otro o al relacionamiento, sobre su propia necesidad o preferencia. En este sentido la Otre-Dance surge en las interacciones con el otro, en la expresión creativa individual y grupal, y responde a aquello que prefiere quien danza. No existe una forma adecuada de hacerlo, sino que se observan diversas formas de expresión creativa, que surgen honestamente de acuerdo con el o la intérprete.

5.1.3. Una danza atenta

La atención puede ser entendida como la actitud que pone en marcha los procesos y/o mecanismos por los cuales el organismo es capaz de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos, durante periodos de tiempo relativamente largos (Julia García citada por García de Vinuesa, González Pardo, & Pérez Álvarez, 2014). Debido a que la atención se define esencialmente como una actitud, vale la pena revisar la definición de la Real Academia Española Diccionario de la lengua española (23.^a ed., 2022), sobre el particular:

Actitud:

1. f. Postura del cuerpo, especialmente cuando expresa un estado de ánimo
2. f. Disposición de ánimo manifestada de algún modo.

Al considerar lo anterior, podría decirse que la atención es una postura del cuerpo que expresa un estado de ánimo, en virtud de la cual se puede mantener un foco atencional y permanecer alerta a los estímulos en períodos de tiempo relativamente largos. Lo que interesa de esta definición para comprender a la Otre-Dance como una danza atenta, es que se trata de un estado de ánimo: un sentir, pensar o emocionarse, que genera los procesos atencionales. Como resultado, la atención deja de ser concebida de manera abstracta y se vincula con el estímulo (lo externo percibido sensorialmente) y el impacto que el mismo tiene para quien lo percibe o recibe, lo cual determinará no solo la aparición del foco atencional, sino su duración y gestión.

En torno a la atención, Zambrano (2007) alude a dos tipos: una espontánea, que corresponde al tipo de atención que viaja de acuerdo con el estímulo que la llama. La persona se verá atraída por uno u otro estímulo de acuerdo con su forma de ser, por lo que al observar los estímulos, se constituye una herramienta que permite conocer a un sujeto determinado. En segundo lugar, aparece la atención voluntaria, que “Suele definirse como una concentración deliberada de todos los poderes de aprehensión de que el hombre dispone, de acuerdo con la realidad que se atiende” (Zambrano, 2007, p. 59). Este tipo de atención implica intentar quitar aquello que se sabe o se cree saber, “hacer una limpieza de la mente y el ánimo”, para que así a través del cristal de la atención, pase lo que está del otro lado.

En general, para la aparición del foco atencional se requiere de un estímulo que, al ser captado sensorialmente, atraiga la atención espontánea o conduzca a la persona a inhibir algunos aspectos, para permitirse el indagar, conocer, comprender. Así las cosas, la atención resulta como consecuencia de un estímulo que proviene del exterior, el cual genera una pulsión, una motivación interna que desencadena una acción física, mental o emocional.

La Otre-Dance surge, en un primer momento, del seno de la atención espontánea que permite a los infantes danzantes el despliegue de su ingenio y exploración, a partir de los

estímulos sensoriales. El danzar con el espejo, usar los elementos y juegos como puntos de partida de creaciones en movimiento, indagar en una sensación con restricción de la vista o a partir del tacto, fueron algunos estímulos que generaron que la danza surgiera y se quedara por el tiempo necesario, para que el danzarín se sumergiera en el deleite de su expresión. En estos aspectos de la Otre-Dance, es posible ver cambios en las velocidades de movimiento, un uso diferente del espacio, movimiento en partes del cuerpo no exploradas y, en general, un cambio de ánimo en los pequeños.

En las oportunidades en que la Otre-Dance apareció como una danza atenta, los niños y la niña participante se autoregularon, establecieron sus espacios de juego e investigación, se emocionaron hasta el punto de querer continuar con su búsqueda, posterior a la culminación del laboratorio. En estas ocasiones, mostraron su resistencia a cambiar de actividad y en algunos casos, replicaron los estímulos en espacios y tiempos diferentes para retomar su indagación y revivir las sensaciones que les parecieron agradables o deseables. A saber, Manuel buscó en las últimas sesiones usar el balón en el que encontró contención, relajación y reto y Emma quiso retornar a las narrativas imaginarias que la pusieron en el centro de atención, al abrir sus posibilidades de ser alguien más.

En el marco de la Otre-Dance, la atención no solo aparece para generar la danza, sino que el intérprete puede ser consciente del estímulo que atrapa su atención, la sensación que le produce y que califica como deseable y digna de ser emulada en otro espacio y otro tiempo. Adicionalmente, la Otre-Dance es una danza atenta voluntaria. Esta brota cuando se persigue lograr un movimiento retante o desconocido, tal y como ocurrió en la sesión grupal en la que los tres niños decidieron colaborar, cada uno desde sus habilidades, para conseguir una pose sugerida por las cartas de yoga. De manera natural, se organizaron, se enseñaron mutuamente y persistieron hasta lograr su cometido. De hecho, uno dio las instrucciones, el otro cuidó al compañero, alguien enseñó la mejor forma de hacerlo y al final todos integraron lo aportado por los demás.

Ahora bien, cuando la Otre-Dance involucra una danza atenta voluntaria, por lo general el niño o la niña se abre a la danza en duetos o grupal, valora el acompañamiento con el tacto o la palabra, al buscar e indagar en la sensación de su propio cuerpo, para lograr el fin deseado. Esta danza atenta voluntaria aparta el saber personal, para dar cabida a la co-creación grupal. Esto ocurrió cuando se usó el tacto en las sesiones individuales y la y los participantes atendieron a cualidades de movimiento y partes de su cuerpo no vinculadas de ordinario con sus solos.

La finalidad de la Otre-Dance en estos casos, es visitar terrenos inexplorados y para ello se abre espacio al otro y a los otros, no para imitar su danza, sino para dar forma a una posibilidad conjunta danzada. Allí existe una voluntad en dejar de lado aquello que se hace “bien” y lanzarse de la mano de alguien más, para descubrir nuevas cosas. En consecuencia, la Otre-Dance involucra esencialmente la atención para lograr las metas expresivas de quien la interpreta. Sin embargo, las aperturas a la atención voluntaria o espontánea no son obligadas, son orgánicas y consecuentes con el mundo interior de los pequeños, el cual se mueve por el estímulo. Por lo tanto estas aperturas son singulares y honestas, no son complacientes ni obedientes a nada diferente que a quien las ejecuta.

5.2. Una reescritura del TDAH desde la Otre-Dance

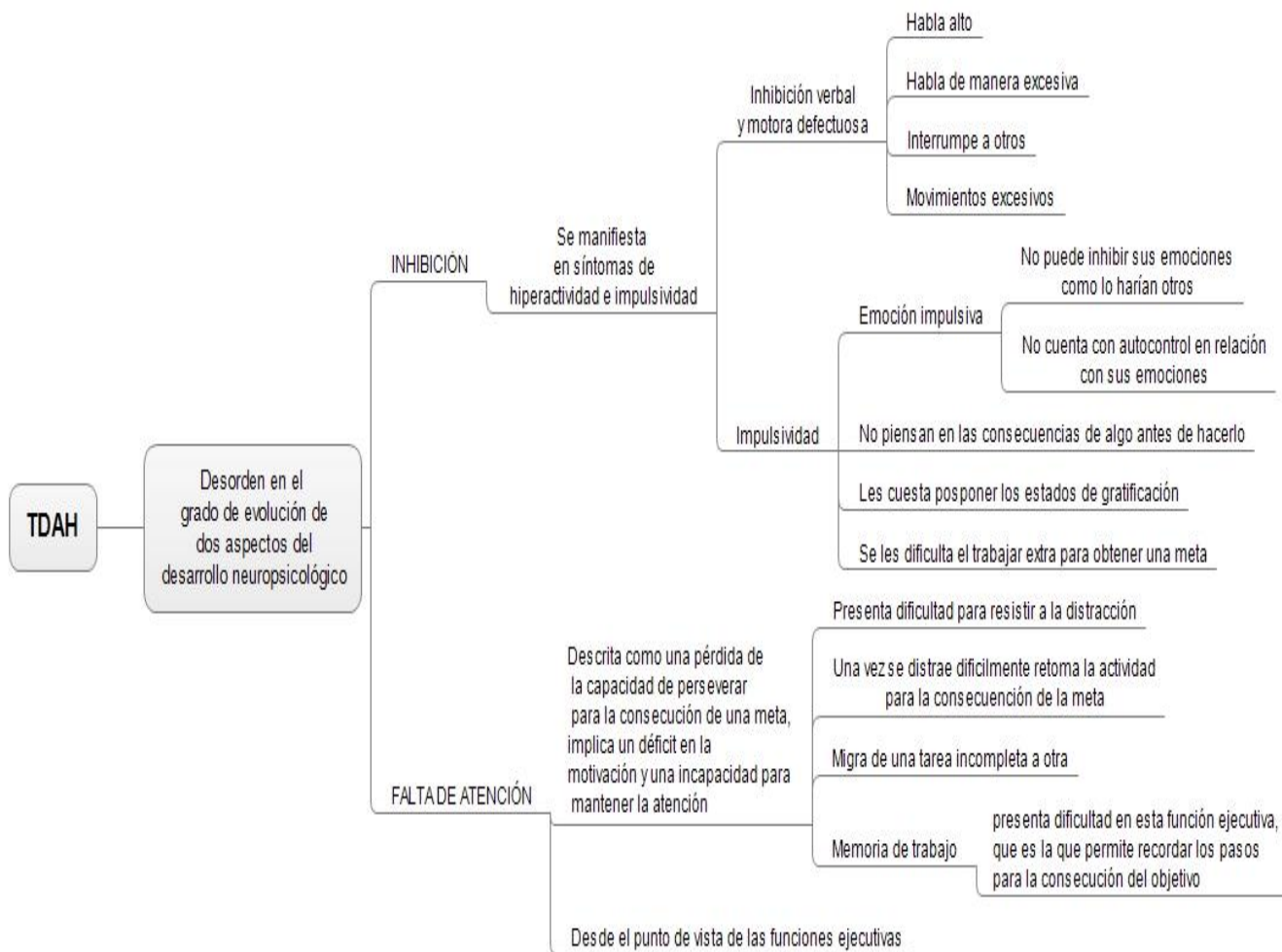
La aproximación desde la danza a los infantes participantes etiquetados con TDAH me permitió asomarme a su mundo personal, a su singularidad, a su diferencia, con independencia de la aproximación médica. El encuentro desde la danza me brindó elementos para comprender lo que para mí permanecía invisibilizado y oculto tras la etiqueta de una patología y bajo la concepción adultocéntrica y hegemónica de la niñez y su normalidad, que también habita en mí. El nombrar estas expresiones en movimiento de la forma de ser y sentir de Emma y Manuel me invitaron a agrupar las expresiones danzadas que pude identificar en nuestros encuentros bajo la denominación Otre-Dance.

Mi motivación fue el crear una denominación alterna para lo que Emma y Manuel compartieron conmigo y que desde otras visiones puede ser agrupado como síntomas del TDAH. No se trata entonces de resignificar el TDAH o sus síntomas, ni de invalidar las apreciaciones médicas y psiquiátricas a este trastorno, tampoco se intenta construir una aproximación completa a niños y niñas bajo la etiqueta del TDAH porque la muestra usada en esta investigación sería insuficiente para estos efectos. El surgimiento de la Otre-Dance responde más a una necesidad personal de nombrar lo que observé en los LMC de Emma y Manuel y que para mí constituyó un punto alternativo para observarlos y conocerlos. Uno que involucró ponerles en el centro de mi atención y mi interacción, lo cual me permitió escucharlos y atender su expresión infantil. A partir de allí, me aproximé a la singularidad y pluridimensionalidad del niño y la niña, me permití tejer una relación intracorpórea desde lo que no sabía, no comprendía o no compartía.

Es así que la Otre-Dance me permitió una aproximación a Emma y Manuel, diferente a la que es provista por la concepción médica y adulta del trastorno. A continuación, se presenta la reescritura de uno de los diagramas con base en los cuales se definen los síntomas del TDAH, con el ánimo de evidenciar la forma en la que de manera paralela decidí dar nombre a sus comportamientos, aproximarme a quienes él y ella son y de visibilizar sus aspectos no revelados, desconocidos, o no nombrados, la zona oculta en el lado oscuro de la Luna.

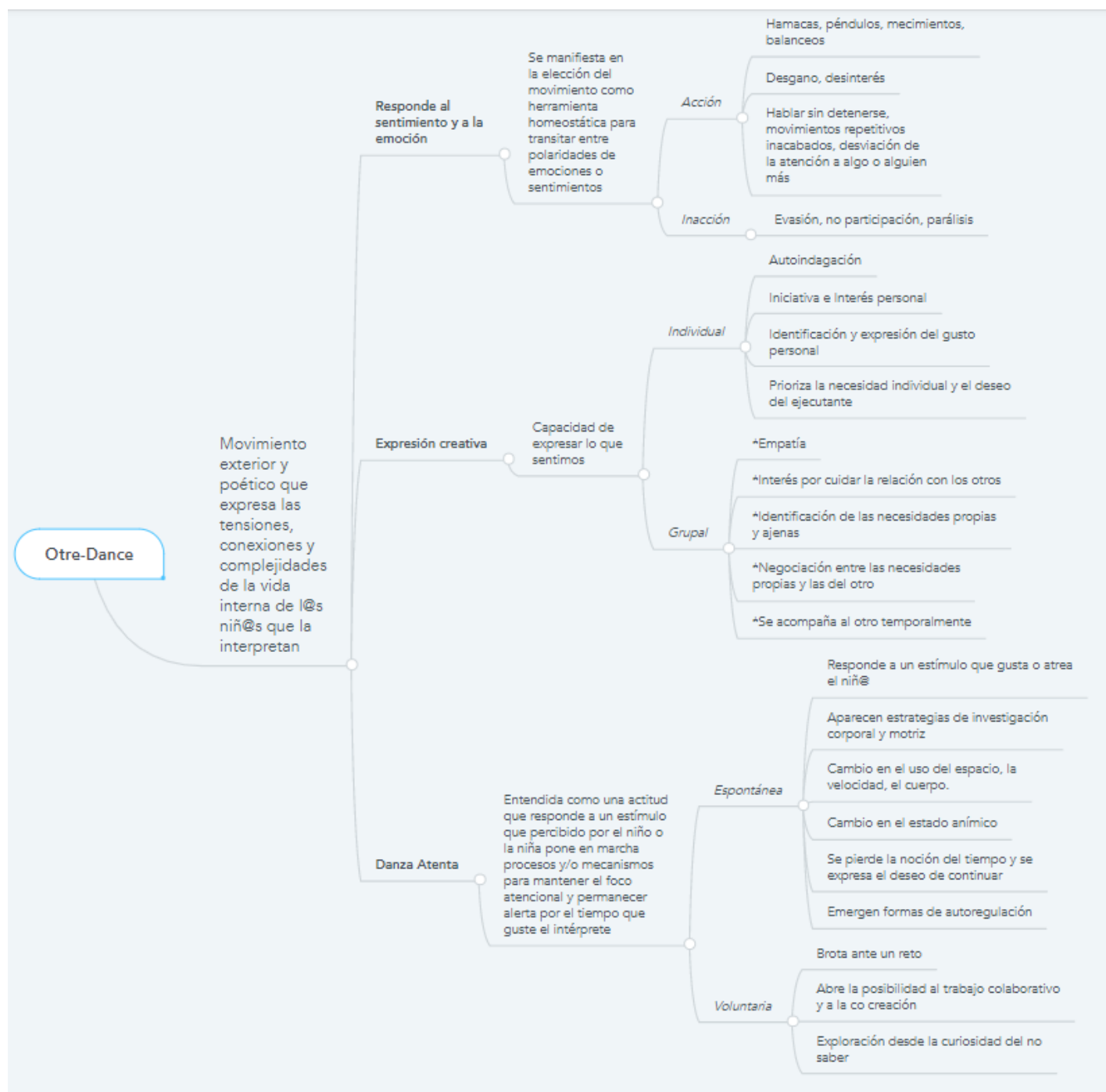
Tabla 5

Síntomas de acuerdo con la definición de TDAH – Dr. Barkley



Nota. Recuperado de la conferencia “Essential Ideas for Parents” YouTube (Julio 13 de 2012)

Denominaciones desde la perspectiva de Otre-Dance,



En definitiva, como se explicó en el capítulo 2, el TDAH surge del establecimiento de definiciones y conceptos médicos que dan forma al trastorno. La definición de la Otre-Dance surge de la observación de aquello que ya hace parte de los niños y niñas participantes, su danza vital cuyos fragmentos se han rastreado en los LMC y que permitieron establecer algunas de las formas de su comunicación no verbal. A diferencia de la tabla sobre los síntomas del TDAH, con la que se busca la esencialidad de la sintomatología del trastorno, no puede sostenerse que el diagrama que se presenta aborde todos los aspectos de la Otre-Dance y sencillamente se incluye como uno de tantos que pueden ser expuestos como consecuencia de la aproximación danzada a la y los participantes y su mundo.

5.3. La Otre-Dance en mí

Danzar con el otro, ver al otro danzar, danzar a solas o en compañía. En las danzas que gestamos e interpretamos van inmersas nuestras apuestas vitales, las elecciones sobre las que navegamos. Nosotros danzamos la vida, en la medida en que nuestro movimiento externo (mental, emocional y/o físico) expresa aquello que llevamos dentro. En los LMC, mi danza y la de los pequeños participantes se encontraron y, a partir de nuestro encuentro, develé algunas danzas personales desconocidas para mí.

En el camino no solo pude conocerlos, también pude experimentarme a mí conteniendo un espacio para ellos y ella. En este ejercicio, pude identificar que prefería los comportamientos juguetones, extrovertidos, propositivos y creativos, sobre aquellos pausados, miméticos y obedientes. Mis sentimientos de frustración y enojo surgían a partir de actitudes que calificaba como inesperadas o poco interesantes. En este marco de emociones, me identifiqué con los cuidadores de Emma y Manuel, pues ellos también experimentan estos sentires, aunque por motivos diferentes. Así, gracias a exponerme al encuentro con Manuel y Emma, pude comprender algo más del mundo adulto que los circunda; tuve la experiencia de ser el niño o la niña cuidados y el adulto cuidador a cargo. Allí, tuve la sensación de moverme en dos mundos distintos y danzar con cada uno de ellos al unísono. Entre más compartía con Emma y Manuel, más comprendía a sus padres, madres,

maestras y maestros. En este ir y venir entre mundos, empezaron a emerger encuentros posibles que aún no terminan de decantarse para ser nombrados.

Del lado adulto me encontré juzgando mi aptitud para cuidar a estos pequeños y pequeña con base en sus comportamientos, en ocasiones quise usar o quizás use mi autoridad de facilitadora para llevar las dinámicas hacia el lugar que consideraba más adecuado para mí, por ejemplo buscando que Juan se moviera cuando no quería, o introduciendo una actividad que era más de mi agrado que el de Emma. En estos momentos me sorprendí pensando que ellos eran los niños o niña y que yo era la adulta y que por lo tanto debían hacerme caso. Estas actitudes me llevaron a habitar el adulto centrismo y distanciándome de mi deseada horizontalidad con los y la participante. Sigo creyendo que una aproximación diferente es posible, solo que al parecer estas pautas de comportamiento y relacionamiento son las que hemos aprendido siendo niños y niñas y las que aplicamos en presencia de un infante cuando llegamos a la adultez.

Sin embargo, también entendí los retos de los y las cuidadoras de estos y esta pequeña. En especial pensé en lo difícil que es para los maestros y las maestras el encontrarse en un salón de clases con niños y niñas tan diferentes unos de otros y tener el tiempo reducido para cumplir con las obligaciones curriculares, me pregunté si estos maestros y maestras tienen el tiempo de verse en perspectiva en relación a sus estudiantes para notar cómo se encuentran en relación con ellos o si su agotamiento es tal que ni siquiera pueden reparar en ello. Me cuestioné sobre madres que como Alba o Micaela atienden a sus hijos e hijas y además son trabajadoras de tiempo completo, hijas, esposas, amigas y además deben gestionar los retos de cuidar y formar a un niño o niña etiquetado con TDAH, en el fondo pude comprender su frustración, desborde emocional y físico.

Muchos de estos pensamientos pude compartirlos con Alba y con Micaela en las sesiones de revisión de video de los LMC 1 y 2 pero también en conversaciones informales cuando llevaban a sus hijos e hija a los talleres. Les conté que yo también me había sentido

como ellas, que a veces me encontraba rebasada pero que, tal y como ellas me habían dicho que lo sentían, en compañía de Juan, Emma y Manuel había momentos maravillosos que me devolvían la energía y no me dejaban claudicar. Incluso en alguna ocasión le confesé a Micaela que sentía que estaba irrumpiendo en el mundo de estos y esta pequeña sin permiso, observándolos y buscando conocerlos, cuando no sabía si iba a encontrar algo que pudiera servir a los cuidadores como ella, que seguramente sabían mucho más que yo. Recuerdo que Micaela me miró y me dijo que la posibilidad de ver a su hija desde otra perspectiva para ella había valido la pena y que seguro otros padres y madres podrían encontrar valor en ello.

Los encuentros con Manuel y Emma, me permitieron conocerlos y conocerme a partir de ellos. Además, pude acceder a algunos de sus gustos y necesidades, pude dibujar sus formas de tejer en relación conmigo, pude comprender y aceptar sus diferencias y darle la bienvenida a mis heterogéneas reacciones, pensamientos y sensaciones. Asimismo, dejé de clasificar los comportamientos de estos niños y niña de acuerdo con mis sentires en relación con ellos, y empecé a ver los rastros de quienes realmente eran, singularidades danzarinas con quienes puedo danzar en tiempo y a contratiempo.

Me rastree a partir de nuestros momentos compartidos y esto me llevó al pasado de mis danzas solitarias y mis creaciones secretas infantiles: canciones y bailes frente al espejo, vistiendo disfraces improvisados con lo que encontraba a mano. Este rastro me condujo también al presente, al encuentro de otros (como los niños y las niñas), que observan un mundo a su alrededor en el que parecen no tener lugar. Ellos y ellas se visten de movimiento, de sonido, de preguntas, de disfraces hechos con lo que tienen a mano. En ocasiones, estas vestimentas buscan cautivar a quien nos mira, en otros momentos, maquillan quienes somos o cómo nos sentimos. Por momentos, nos permite ajustarnos a lo que el o la otra espera ver y, solo por algunos segundos, en los que nos sentimos absolutamente seguros. Corremos el velo de las apariencias para revelar esta esencia nuestra que está atravesada por todas las vestimentas usadas.

Aún hoy, al vivir la adultez, me descubro vistiendo estos disfraces, me reconozco al ser la niña que observa, para encontrar la manera de encajar y responder. Me veo escondiéndome, por momentos, para hacer aquello que no puede ser hecho a la luz, por corresponder a lo "inadecuado" o "incorrecto". Al considerar lo anterior Manuel, Emma y Juan no son tan distintos a mí. Por el contrario, hay más en común entre nosotros de lo que aparentemente existiría. Con esto, es posible que, desde la perspectiva de las infancias particulares de cada uno de sus cuidadores, puedan encontrarse más puntos de conexión de los que podrían imaginarse. El relacionarme con una otredad que permanecía desconocida para mí y avanzar en su comprensión, me ha dado rastros y pistas para amistarme con mi propia infancia, quizás terminar de abrazar la otredad de mi niña interior, esa con la cual es posible que luche cotidianamente al encontrar el choque entre mi propia adultez y todo aquello que endilgo a la infancia: la emoción, su expresión, la necesidad de contención. Reconocerlo en otros, los niños y la niña, me permitió verme en perspectiva y darme el espacio para observarme y danzarme.

CONCLUSIONES

Yo: Qué es ser hiperactivo?

Emma: Es una manera de decir que el niño es muy pero muy pero muy activo (...) no se quiere quedar quieto

Yo: ¿Por qué?

Emma: (...) Porque me gusta moverme(...) es que me emociono y cuando uno está emocionado, como interesado en la materia, uno se empieza a mover, como que...¿ Qué es esto? ¿Qué es esto? Quiero saber, quiero saber... algo así

Yo: Y, ¿la profesora entiende que eso es emoción o tú crees que no?

Emma: No, yo creo que no, porque a uno le dice quédese quieto, quédese quiéto, ¡Quédese quieto! y uno dice en la mente “no puedo profe”

Yo: (..) ¿Crees que cambiaría en algo si los adultos escucharan lo que estás diciendo?

Emma: Si. (...) no serían tan regañones, entenderían un poquito más, uno se estaría moviendo y ya no lo regañarían por nada.

(Entrevista Emma, marzo 26 2017)

Desde la perspectiva de Emma, la razón de su movimiento a veces descontrolado obedece a la emoción. Lo que ella relata es que siente que su maestra no comprende la razón de su expresión motriz, si es así o no, no podemos saberlo porque para ello tendríamos que hablar con la maestra. Sin embargo, lo que ha de rescatarse de esta observación es que existen

emociones, sentimientos y pensamientos asociados al movimiento; en los niños y niñas la vía de comunicación está, además de lo verbal, compuesta por la expresión de sus cuerpos, sin embargo, la crianza en el hogar y la educación en la escuela no parecen atender a este canal de comunicación, priorizando a la razón, lo verbal, sobre lo emotivo, físico o corporal.

La escucha de aquello que no es verbalizado por los niños y las niñas, por encima de las etiquetas o de las posturas adultocéntricas y hegemónicas fue una posibilidad que se abrió paso en el seno de los Laboratorios de Movimiento Creativo. El planteamiento, conducción y desarrollo de esta investigación me llevaron a explorar un terreno que creía familiar, pero que descubrí que no conocía lo suficiente. El mundo de los niños y las niñas participantes de esta investigación me resultó novedoso e intrigante. El entrar en sus dinámicas, buscando conocerlos y comprenderlos más que conducirlos, enseñarles o guiarles representó un reto para mí. Esto significó en ocasiones posponer mis necesidades en aras de facilitar lo que ella y ellos requerían y me fue complejo el encontrar el balance entre contener sus deseos y sostener mi propio bienestar.

Tuve momentos en que me sentí agotada quería hacer una pausa, pero sentía que no podía hacerlo por cubrir las expectativas de los niños y la niña. En estos casos pude encontrar en la distancia un punto de contacto con las madres de estos infantes que me habían contado de sus agotamientos y desgastes físicos y emocionales. También imaginé que para un maestro el día a día es más que retante y no pude más que honrarlos desde mi propia experiencia.

Igualmente, luego de las sesiones tuve sentimientos encontrados, por un lado no entendía algunos comportamientos de Emma, Juan y Manuel pero me daba cuenta de que en ocasiones quería forzar las cosas para que ellos y ella actuaran como yo lo deseaba o esperaba, eso me sorprendió y me hizo sentir culpable, en ocasiones revisaba el material y me reprochaba a mí misma por lo acontecido en las sesiones, finalmente allí también navegué en las mismas aguas de los cuidadores de los niños y la niña participantes.

Como ha quedado dicho en las primeras páginas de este escrito, fueron las palabras de padres y madres de niños y niñas diagnosticados o etiquetados con TDAH lo que me llevó a indagar en este tema y a buscar una comprensión de los pequeños y pequeñas desde la danza y el movimiento, así que pese a que mi trabajo de campo se enfocó en Emma, Juan y Manuel, nunca me desligué de la empatía que generó en mí la preocupación de los y las cuidadoras de estos y estas pequeñas. No cabe duda que con los LMC solo me aproximé a una mínima parte de los retos que se afrontan el hogar y en la escuela, con seguridad una continuación de este trabajo ha de involucrar también la mirada propia de los y las cuidadoras, pero por ahora me quedo con el haber experimentado en carne propia los retos de este tipo de cuidado y de la aproximación elegida para conducir esta investigación.

En los LMC, experimenté algo de lo que constituye la vida diaria de las y los adultos cuidadores, puesto que por momentos, me encontré sin la posibilidad de entender algunos comportamientos o reacciones de los niños y la niña participante. Allí, fue evidente que ante la no comprensión, la distancia entre los infantes y yo se hacía más notoria. A raíz de esto surgía una brecha más amplia: ellos parados desde su voluntad y su razón, yo parada desde mi necesidad de contener y cuidar. Cada uno en su propio mundo desconectado del otro; en este escenario ninguna comunicación o relación era posible. Lo interesante de este hallazgo es notar que la brecha no aparece respecto del niño y la niña bajo la etiqueta del TDAH, sino incluso respecto de Juan, de esta manera se está frente a una dinámica propia de las relaciones humanas, el reto de conocer a otro, de aproximarse y construir relación.

Así pues, “Conocimiento es redención. El conocimiento entabla una referencia amorosa con su objeto en cuanto es distinto. En eso se diferencia de la mera noticia o información, que carece por completo de la dimensión de alteridad” (Han, 2017, p. 15). Al considerar lo anterior, a medida que fui compartiendo más tiempo con los niños y la niña participantes, empecé a entender intuitiva y empáticamente algunas de sus expresiones. Tuve que dejar de verlos desde mis propios prejuicios y observarlos desprevenidamente para que poco a poco fueran develándose ante mí sus particulares formas de ser. Entre más me permitía

observarlos sin reaccionar desde mis preconcepciones y necesidades, menos brechas había entre nosotros, más cercanía existía y cada situación era más sencilla de conducir y coordinar.

Al llegar a este punto, podría decir que en el momento en que encontramos la plena expresión de nuestra danza personal, pudimos abrir paso a una danza en dueto que resultó ser nuestro lugar de encuentro y conexión.

Los LMC resultaron ser un espacio en el que los pequeños pudieron dar forma a su expresión en movimiento y en el que yo pude observarlos y conocerlos. Cabe mencionar que, fue mucho más sencilla la conducción de laboratorios individuales y que la sesión grupal fue mucho más compleja. Lo anterior, dado que no pude responder a las demandas de atención que hacen estos pequeños y esta pequeña en un grupo, en el que deben cuidarse muchos aspectos de las situaciones que se desenvuelven.

Desde esta perspectiva, resulta totalmente entendible las dinámicas que se presentan en el entorno escolar y en casa, en los que los cuidadores deben responder con varios roles, sin que sea posible enfocarse solo en la labor de cuidado o solo en uno de los pequeños a su cargo. Sin embargo, considero que espacios de este tipo pueden generarse en estos entornos, en tiempos específicos, para propiciar encuentros entre el adulto cuidador y el niño o niña a su cargo que puedan hacer más fácil la cotidianidad.

La riqueza de la observación del movimiento de los niños y niñas fue una de las herramientas más importantes para aproximarme a ellos y conocer sus danzas singulares. La observación del movimiento como canal para conocer a estos pequeños puede ser usada por cualquiera que lo desee. Para ello, no se necesita más que el tiempo y la disposición para ver sin prejuicios. Así se evidenció con el ejercicio que se realizó con las madres y la observación de los videos de las sesiones 1 y 2, dado que ellas pudieron encontrar algunos elementos que consideraron de utilidad para aplicar o explorar en su labor de cuidado y crianza, incluso

identificaron algunos aspectos de los niños y la niña que creían que hacían parte de su personalidad o que creían que habían desaparecido. Por ejemplo, la mamá de Emma, indicó que podía notar que para la pequeña era importante que yo la observara durante las sesiones, indicó que se miraba reiteradamente al espejo y que sus movimientos sin duda buscaban mi atención, en especial cuando levantaba las piernas y extendía los brazos. Incluso me mencionó lo siguiente:

“(…) Yo siento que ella se estaba comunicando, era un lenguaje permanente (…) ella estaba comunicando con su cuerpo.” (*Entrevista Micaela, 8 de julio de 2018*)

Micaela también refirió que a Emma le gustaban los masajes cuando era bebé pero que estos espacios entre las dos se habían perdido; también recordó que tenía espacios de juego con Emma similares a algunos de los usados en el LMC 1 y 2 pero al notarlos concluyó que ya no jugaban de esta manera porque ella se sentía agotada y con responsabilidades adicionales que no le permitían estas dinámicas. Sobre el particular Micaela anotó:

“(…) al verla pude recordar cosas de cuando era muy bebé y que igual me vinculan a ella como mamá (...): los juegos, creo que también ella requiere todo eso de mí (...) antes jugábamos, bailábamos, la llevaba al parque, pero ahora ella ha crecido y empieza a verbalizar mucho y eso es agotador para ella y para mí (...)” (*Entrevista Micaela, 20 de julio de 2018*)

Para la madre de Emma poder observar los videos le brindó una aproximación diferente a su hija y a su forma particular de ser, incluso me mencionó que a través de este ejercicio podía observar a su hija siendo una niña feliz, propositiva y juguetona, características que no había notado en el día a día y desde su rol de madre y recalcó:

“(…) a uno como mamá nunca le dicen observe a su hijo, y esa observación es realmente impactante, es una sensación que a uno lo quiebra, pero es que aquí de verdad uno está viendo, está observando (…)” (Entrevista Micaela, 20 de julio de 2018)

Por su parte la mamá de Manuel, mencionó que es característico en él mirarse al espejo cuando está haciendo algunos movimientos, igualmente, comentó que, así como en los LMC en la vida cotidiana cuando él no quiere hacer algo que se le indica, juega con otros objetos o camina. Alba se sorprendió con el espacio de masajes que tuvimos con Manuel en LMC 2, me dijo que en general no le gustaba ni la crema ni los masajes, pero que en este espacio se veía muy cómodo y tranquilo lo cual le sorprendía.

Alba hizo una reflexión al ver el trabajo realizado en los LMC 1 y 2 así:

“De pronto nosotros hemos encasillado a Manuel al pensar que todo tiene que ser con movimiento (…) no hemos pensado que hay otras formas en que lo podemos ayudar, en que nos podemos relacionar (…)” (Entrevista Alba, 25 de marzo de 2017)

Al igual que Micaela, Alba percibió que había aspectos de Manuel que no conocía o que no había visto, indicó que para ella había sido como verlo “en dos escenarios”, el niño con el que ella compartía en el cotidiano y al que había observado a través de la pantalla, principalmente porque había notado cosas que no había advertido antes.

En este sentido, el observar de manera empática y tomar distancia de los roles con los que de ordinario me aproximo como adulta a los infantes resultó de suma utilidad para conocerlos y reconocerlos., entablar una relación horizontal que partió de la ignorancia sobre el otro, de la curiosidad de quién es, me permitió establecer caminos para el encuentro y la exploración mutua e intracorpórea.

De otro lado, como base para la empatía kinestésica y la observación desprevenida, es necesario que se reconozca el movimiento como canal de expresión privilegiado de los niños y niñas, dándole el lugar que corresponde, dentro de la relación que se quiere entablar con ellos. En este sentido, resultaron de gran ayuda el uso de objetos, juegos y representaciones, ejercicios miméticos y dinámicas de autoexploración corporal, que generaron espacios para la expresión libre y creativa. Además de los instrumentos, resulta importante el proceso que se vive en el espacio compartido durante estas exploraciones, dado que estas me permitieron dar a conocer al niño o niña una propuesta que me complacía y entender las preferencias de ella y ellos de cara a mi propuesta.

Ahora bien, si la observación desde la empatía proporciona información sobre la perspectiva infantil, no es suficiente para entablar cercanía y relación. Tal y como ocurre con la danza, no es suficiente observar al compañero de danza para aprender a bailar con él, sino que se requiere lanzarse a las tablas para ensayar una danza conjunta. Establecer una relación desde el movimiento y el juego, requiere de negociaciones entre los danzantes. Estas se dan desde la aproximación o distanciamiento corporal.

Adicionalmente, ser sensible a estas respuestas, sin querer forzarlas, se hace indispensable para lograr un acople perfecto. Este emparejamiento se produce desde la diferencia de cada uno de los miembros de la pareja, gracias al reconocimiento y aceptación de estas diferencias. No obstante, también se da desde la relación que, en la búsqueda del dueto, se ha generado. En definitiva, la experiencia cuerpo a cuerpo da vida a una relación de amistad, de cercanía y complicidad que permite la gestión de las situaciones en común.

Esta experiencia relacionada con ver surgir lazos de amistad y afecto desde el seno de las exploraciones danzadas, las cuales fueron tenidas en cuenta por los niños y niñas participantes para autorregular sus comportamientos y tomar decisiones comportamentales y motrices, abre una posibilidad interesante que habría de ser explorada por maestros, maestras,

padres y madres. Esta consiste en preguntarse si el tejer nuevas relaciones corporales con los niños y niñas a su cargo, generarían efectos en sus interacciones diarias.

Asimismo, fue evidente que las decisiones de acción motriz de Emma, Juan y Manuel en los LMC revelaron aspectos de su vida y personalidad. Estas actuaron como mecanismos expresivos de sus emociones, sentimientos y de la forma en que los mismos se tramitan. A partir de lo anterior, se construye una verdadera danza, que permite comunicar y expresar el mundo interior para que sea visto desde el exterior. Estas danzas singulares en cada caso encontraron puntos de encuentro relacionados con la carga expresiva que involucraban y el identificarlas permitió a quien escribe trazar una semblanza de Emma, Juan y Manuel.

Con los elementos de las danzas atestiguadas, desconocidas y develadas pude nombrar una forma alterna para entender y describir los comportamientos de Emma y Manuel.. En este escenario encontré en Emma y Manuel una danza que habla de sus sentimientos y emociones, que es creativa y que atiende a aquello que honestamente se prioriza: la Otre-Dance. Además, es evidente para mí, al concluir este trabajo investigativo, que aún hay espacios que no he alcanzado a vislumbrar de lo que son esta y estos pequeños, aún al observar una y otra vez las grabaciones y leer estas páginas tengo preguntas sin respuesta.

Encontré particularmente difícil verter en palabras lo vivido en el trabajo de campo. Esto tuvo que ser decantado con el tiempo y con varias páginas iniciadas y desechadas. En varias oportunidades, tuve que retroceder en mis hallazgos rastreando las evidencias de los mismos y verificando la manera en que los expresaría, para lograr ser lo más fidedigna posible. Creo que hay cosas que se escapan en las transcripciones y en las conclusiones, experiencias que me atravesaron y siguen impresas en mí, ya sea en formas de emociones o pensamientos. Durante mi tiempo escribiendo tuve que danzar algunas ideas para permitir que lo acumulado saliera; aunque no pudiera hacerlo en forma de letras y palabras

inteligibles. De alguna manera, yo también hago parte de los Habitados por la Luna, cuando la danza me habita, las palabras se escapan y no hay más remedio que danzar.

Como resultado de la investigación se presenta la pertinencia del uso de lenguajes de movimiento y espacios de exploración corpórea para conocer al otro y a la otra en su singularidad e individualidad; en este sentido la experimentación con la danza y el movimiento permiten crear un relacionamiento diferente al que puede construirse desde el intercambio verbal, abriendo posibilidades interesantes para el encuentro entre la niñez y la adultez, al menos en la investigación particular.

Igualmente, la danza me permitió esbozar características de Juan, Emma y Manuel que no habría podido conocer desde otro lugar de relacionamiento, en este sentido, la danza posibilitó el tejer amistad, complicidad, experiencia mutuamente vivida. Incluso, la danza apareció como una herramienta inclusiva al permitirme el trabajo de campo, de análisis y triangulación con tres sujetos diferentes, uno de los cuales no contaba con la etiqueta del TDAH, pero cuya participación fue esencial para los hallazgos de la investigación, dado que me permitió contrastar las expresiones motrices ligadas a la etiqueta del TDAH y lo denominado como “normal”.

La categorización usada ha surgido también de la experiencia danzada e hizo posible el agrupar aspectos que aparentemente estaban inconexos: los solos y los duetos, fueron aglutinadores de espacios unipersonales y compartidos de los y la participante; y la Otre-Dance recogió esencialidades de la expresión motriz particular y diferencial de Emma y Manuel abriendo el espacio para una observación alterna a la médica. En consecuencia, la danza se presentó como un aglutinador epistemológico.

Es así que, al observar a los y la participante de esta investigación a través del lente provisto por la danza, pude conocer aspectos de su personalidad revelados en sus expresiones

danzadas. De esta manera se hizo posible para mí el conocer un poco más sobre Emma, Juan y Manuel, mientras construía mi propia opinión sobre sus personalidades y la mía. Por esta misma vía y como consecuencia de lo anterior, frente a el y la participante etiquetados con TDAH la danza me facilitó una redefinición experiencial de quiénes son Emma y Manuel, así como un encuentro en primera persona de las expresiones emocionales y motrices que pueden ser interpretadas por los adultos como disruptivas y que se asocian con la patología.

Por consiguiente, la danza es para esta investigación, herramienta, metodología, aglutinadora y concepto esencial. Sin ella no habría podido ejecutarse, conocerse, reflexionarse, ni nombrarse. De tal suerte, que surge la pregunta sobre si las palabras serán suficientes para transmitir una experiencia danzada, lo cual es lo que se persigue en estas páginas.

El fin de esta investigación abre la puerta para nuevas preguntas, como la posibilidad de replicar el trabajo de campo con los padres, madres, maestros y maestras. Así como también establecer si es este un método que permita a otros encontrar y develar danzas desconocidas de los niños y niñas bajo su cuidado. Por otra parte me pregunto si este tipo de encuentros podría modificar la concepción que los adultos tienen de los infantes, estén etiquetados o no con TDAH. Más allá de todo esto, surge para mí un cuestionamiento aún más amplio en relación con lo que podría ocurrir si buscáramos conocer al otro y a la otra a partir de laboratorios iguales o similares a los LMC.

Al cierre de esta experiencia concluyo que el encuentro corporizado que se aproxima desde la danza al otro desconocido o a lo desconocido del otro, constituye un camino para permitirnos conocer a otros sujetos no incluidos en esta investigación. Lo anterior, al considerar que hay cosas que no se dicen, pero que transitan libres a la espera de ser oídas en cada uno de nuestros movimientos y nuestros encuentros cuerpo a cuerpo.

He de decir que encontré espacios míos no explorados gracias a Emma, Juan y Manuel. Ella y ellos me permitieron navegar hacia mi propio lado oscuro de la Luna, aspectos que no quería o no podía ver de mi mundo adulto. De igual forma, me permitieron encontrar la niña que aún vive en mí. El observar su experiencia infantil, desde las preguntas que guiaron esta expedición, me permitieron cuestionarme sobre la otredad que habita en mí, aquella que acallo, desconozco e invisibilizo, pero que permanece latente y viva en mis formas de jugar, moverme, vivir, en definitiva, danzar.

Iluminar la zona oscura de quienes están siendo esta y estos pequeños y su expresión danzada permitió una reescritura de algunos de sus comportamientos. Este encuentro de formas danzadas desconocidas ha develado experiencias y herramientas para que otros adultos puedan usarlas como brújulas en sus propias pesquisas, abrazar esa otredad que está esperando a ser y así, maravillarse con los tesoros que pueden estar aguardando.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, A. (1981). *Cuerpo y Persona. Filosofía y psicología del cuerpo vivido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alarcón, M. (2015). La espacialidad del tiempo: temporalidad y corporalidad en danza. *Anales del Instituto de Investigaciones estéticas*, XXXVII(106). Obtenido de <http://www.analesiie.unam.mx/index.php/analesiie/article/view/2542/0>
- Aucouturier, B. (julio de 2015). La Práctica Psicomotriz a nivel educativo, preventivo y terapéutico. 205-211. (R. R. Infantil, Entrevistador)
- Aucouturier, B., & Mendel, G. (2011). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?* España: Graó.
- Bernard, M. (1994). *El Cuerpo. Un fenómeno ambivalente*. . Barcelona, España: Paidós.
- Caldwel, C. (1999). *Habitar el cuerpo. Recuperación y transformación desde la psicología somática*. Barcelona, España: Ediciones Urano.
- Calmels, D. (2002). Periplo de un nombre: desatención-hiperactividad-impulsividad. En J. (. Tallis, *Trastornos en el desarrollo infantil* (págs. 81-124). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Chaiklin, S. (2008). Hemos danzado desde que pusimos nuestros pies sobre la tierra. En H. Wengrower, & S. Chaiklin, *La Vida es Danza* (págs. 27-37). Barcelona: Gedisa.
- Chodorow, J. (2008). DMT: movimiento y emoción. En H. Wengrower, & S. C. Chaiklin, *La Vida es Danza* (págs. 59-80). Barcelona, España: Gedisa.
- Cohen, B. B. (2011). Introduction to Body-Mind Centering. En G. Wright, E. Pat, & T. Kate, *Exploring Body-Mind Centering*. Berkley, California: North Atlantic Books.
- Costa, M. (Septiembre de 2015). La prouesta de Merlau-Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica. *Revista de Filosofía A parte Rei*. Obtenido de <http://serbal.pntic.mec.es/-cmunoz11/malena47.pdf>
- Fischman, D. (2008). Relación terapéutica y empatía kinestésica. En H. Wengrower, & S. (. Cahilklin, *La Vida es Danza*. (págs. 81-96). Barcelona, España: Gedisa.
- Fundación Cadah. (10 de Enero de 2016). *fundacioncadah.org*. Obtenido de <http://www.fundacioncadah.org/web/articulo/definicion-y-caracteristicas-del-tdah.html>
- Fundación Cadah. (3 de agosto de 2020). *Fundación Cadah*. Obtenido de <http://www.fundacioncadah.org/web/printPDF.php?idweb=1&account=j289eghfd7511986&contenido=hablando-de-tdah-con-el-dr-ramos-quiroya-parte-1>
- García de Vinuesa, F., González Pardo, H., & Pérez Álvarez, M. (2014). *Volviendo a la normalidad. La invención del TDAH y del trastorno bipolar infantil*. Madrid: Alianza Editorial.

- García, C. (2008). *Biodanza: el arte de danzar la vida. La vivencia como terapia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Pausa para la Reflexión .
- Gaviria del Castillo, M. (Mayo de 2004). En búsqueda del ser: ARte y Psicología. *Tesis Licenciatura. Attes Plásticas. Departamento de Artes Plásticas y Teatro. Escuela de Artes y Humanidades, Universidad de las Américas*. Puebla, México. Recuperado el julio de 2020, de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lap/gaviria_d_mt/
- González, F. (2009). Alteridad como factor de desarrollo para la comprensión del estudiante en la etapa infantil. *Interam. j. psychol. [online]*, 43(3), 594-609. Recuperado el 12 de mayo de 2020, de Periódicos Electrónicos en Psicología: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000300020&lng=pt&nrm=iso
- Gratch, L. O. (2009). *El trastorno por déficit de atención*. Bogotá: Panamericana.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona, España: Herder.
- Kalmar, D. (2005). *¿Qué es la expresión corporal?* Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen.
- Kesselman, S. (2005). *El pensamiento corporal. De la inteligencia emocional a la inteligencia sensorial*. . Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Millcayac - Revista Digital De Ciencias Sociales*, III(5), 245-272. Recuperado el 13 de 05 de 2020, de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/770>
- Malaquias, S. (2010). *El toque en la Danza Movimiento Terapia. Perspectivas Teórica, Ética y Empírica*. Lisboa: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, M. (2006). *Métodos hermenéuticos*. México: Trillas.
- Moscoso, M. F. (2008). La mirada ausente: Antropología e Infancia. *Aportes Andinos No. 24*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10644/1038>
- Palacio, J. D., Botero-Franco, D., Muñoz-Farías, C., Vásquez-Rojas, R. A., & Carrizosa-Moog, J. (2009). Hallazgos de una encuesta sobre la experiencia del manejo clínico del TDAH. *Psiquiatría de niños*, 38, 159S-176S.
- Payne, H. (2005). Encerrados y excluidos: Danza Movimiento Terapia con niños y adolescentes. En H. C. Panhofer, *El cuerpo en psicoterapia* (págs. 131-188). Barcelona, España: Gedisa.
- Real Academia Española (s.f.) Homónimo. Actitud. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 03 de 05 de 2022, de <https://dle.rae.es>
- Reca, M. (2005). *¿Que es Danza/movimiento terapia? El cuerpo en danza*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Rey, E. (2004). *El cuerpo emocionado. Pedagogía artística para una psiquis anquilosada*. Buenos Aires, Argentina: Dunken.

- Rickel, A. U., & Brown, R. T. (2008). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños y adultos*. México: Manual Moderno.
- Salud Integral. (13 de Enero de 2017). <http://www.tunuevainformacion.com/>. Obtenido de <http://www.tunuevainformacion.com/salud-integral/479-la-gran-mentira-del-tdah-trastorno-de-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-y-el-dopaje-al-que-se-somete-a-los-ninos.html>
- Sattler, J. M., Weyandt, L., & Roberts, M. A. (2002). Transtorno Por Déficit De Atención Con Hiperactividad . *Evaluación Infantil Aplicaciones Conductuales y Clínicas, II*, 275-292.
- Taylor, M. C. (2008). *Sensaciones y Percepciones. Manual para embodiment studies*. . The Center For Body Mind Movement.
- Testasecca, I. (Febrero de 2019). Mismidad colonial/Otredad cimarrona. Análisis de la producción de identidades en el Caribe. *Revista de la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades*(25), 131-158. Recuperado el 2020, de https://www.unimoron.edu.ar/static/media/doc_f69726be152711ea91d908002797af99_o.pdf
- Toro, V., & Terrén, R. (2008). *Biodanza. Poética del encuentro*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Tortora, S. (2006). *The Dancing Dialogue*. Baltimore, Maryland, USA: Paul H. Brookes Publishing Inc. .
- Tortora, S. (2008). La DMT en el tratamiento de niños pequeños. Diferentes puntos de vista. En H. Wengrower, & S. C. Chaiklin, *La Vida es Danza* (págs. 169-194). Barcelona, España: Gedisa.
- Van-Wielink, G. (2000). *Déficti de atención con hiperactividad*. México: Trillas.
- Wengrower, H., & Chaiklin, S. C. (2008). *La Vida es Danza*. Barcelona, España: Gedisa.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación*. Málaga, España: Ágora.

Anexo No. 01

Las clases de Movimiento Creativo, eran definidas como un espacio contenido no prohibitivo para los niños y las niñas, por lo tanto, desde el diseño se decidieron algunas pautas para su facilitación:

- ✓ Evitar el uso de la palabra “no”
- ✓ Permitir a los niños la participación libre, es decir todo estaba dispuesto para que si un niño no quería participar pudiera dedicarse a otra tarea. El reto era ser tan divertidos, que la clase fuera simplemente irresistible.
- ✓ Se convenían 3 acuerdos en la primera sesión y se pedía a los niños y las niñas, que las explicaran y socializaran su importancia; en las sesiones subsiguientes había un espacio inicial para recordar los acuerdos:
 - Cuido mi cuerpo: evito hacer cosas que me dañen, si requiero algo lo digo oportunamente.
 - Cuido a mi compañero: doy al otro un buen trato, evito golpearle, gritarle y me ocupo de poner atención a lo que tiene por compartir.
 - Cuido el espacio, trato con amor el lugar donde estoy, evito dañar las instalaciones.
- ✓ Al incumplirse uno de los acuerdos anteriores, la clase siempre se suspendía, y había un espacio para conversar con quien había incumplido que culminaba siempre con la posibilidad de que él o ella renovaran su compromiso con el grupo. A partir de la tercera sesión se evidenciaba que los mismos niños y niñas llamaban a cumplir los acuerdos e incluso muchos se autorregulaban a sí mismos corrigiéndose en el cumplimiento de los acuerdos.
- ✓ El espacio estaba pensado y dispuesto para los niños. Se cuidaba la disposición de los objetos, la selección de la música, el uso de los colores en la vestimenta del facilitador.
- ✓ Al hablar con los niños se debía mantener una altura igual a la de sus ojos, es decir, el facilitador o el monitor debía ponerse de rodillas o en cuclillas para hablarles.

El objetivo fundamental de estos talleres era el permitir el autoconocimiento y la autoexploración corporal de los niños y niñas participantes a través de la danza, el yoga para niños y el mindfulness. Cada sesión estaba dividida en cinco grandes partes¹⁴ así:

- i. Algo para reunir a todos: La primera parte de la clase consistía en un calentamiento en círculo que incluía básicamente ejercicios de mimesis corporal. Siempre se usaba la misma canción para dar la bienvenida a los niños y las niñas, para marcar los tiempos de ubicarse en el círculo y la misma melodía para efectos del calentamiento.
- ii. La aventura de la clase: de acuerdo con la población y las necesidades que se iban advirtiendo en un primer momento y a lo largo del desarrollo de la clase, se seleccionaban algunos temas transversales a tratar. Podíamos ir desde valores como el amor, el compañerismo, la solidaridad, a cuestiones un poco más prácticas como la necesidad de respirar, de tocar, de sentir... cada uno de estos temas se abordaba desde una exploración corporal a través de fraseos de danza contemporánea, posturas o asanas de yoga, movimientos retantes del cuerpo, o exploración creativa del movimiento.
- iii. Algo Divertido: en esta fase de la clase se buscaba que los infantes jugaran y pudieran explorar el espacio de la diversión como otro eslabón de la disciplina tan común en espacios educativos y lúdicos (referidos a actividades extra escolares). Durante este tiempo nos dedicábamos a jugar, para ello utilizábamos nuestros cuerpos y de ser necesario, se involucraba el uso de algunos elementos (bolas, lazos, cartas, pinturas). En estos espacios se incluían juegos individuales, en pareja o en grupo, muchas veces se exploraba con el cuerpo para contar historias, se incluían elementos de danza contacto improvisación o retos físicos grupales (pirámides humanas, representación de objetos con el cuerpo)

¹⁴ La división de las sesiones y algunas de las herramientas metodológicas usadas en ellas fueron adaptadas del contenido de la certificación en yoga para niños de Rainbow Kids Yoga, que cursé en el año 2012. Lo que me llevó a cursar esta certificación fue el hecho de que al impartir clases de danza clásica y contemporánea a niños y niñas entre los 6 y 12 años, podía notar que en ocasiones la técnica no respondía a sus necesidades o anhelos en torno a la danza. Muchas veces los niños y las niñas me pedían jugar, o decían que se aburrían y quise intentar una forma de aproximación desde el juego y la creatividad que encontré en la visión de Rainbow Kids Yoga. A partir de entonces, modifiqué la estructura de mis clases y diseñé metodologías que me permitieran enseñar técnica desde lugares más próximos a las preferencias de los participantes. Con el tiempo, me di cuenta que las clases con mayor acogida no eran las de técnica danzaría sino aquellas que permitían a los niños la autoindagación, el juego y la creatividad a través del movimiento. Y fue esta experiencia la que me nutrió para diseñar el Taller de Movimiento Creativo.

- iv. **Tiempo de Silencio:** este momento marcaba el final de la clase, y contrastaba directamente con el momento anterior, para generar en los pequeños una conciencia de dos extremos: juego y silencio, pero permitiéndoles el disfrute en ambos espacios. Durante este tiempo, podíamos cerrar los ojos y adivinar, escuchar en silencio para luego describir los sonidos, comer una fruta o un dulce de la manera más lenta posible. El objetivo era buscar abrir la percepción sensorial y encontrar espacios de silencio que nos permitieran disfrutar estando en compañía de lo que surgiera en cada uno de nosotros.

- v. **Despedida:** la clase terminaba igual que al empezar, en un círculo en donde hacíamos ejercicios de estiramiento, respirábamos para soltar la tensión y acto seguido compartíamos lo que nos había gustado de la clase y lo que no nos había gustado. Sin importar la respuesta siempre se agradecía y se hacía énfasis a los niños y las niñas en la importancia de decir tanto lo uno como lo otro, bajo la consigna de que no estaba mal si algo no nos agradaba.



Grupo de padres y niños Movimiento Creativo Grandes y Peques
Agosto 2014. Ibagué, Colombia



Ejercicio creativo grupal.
Clase Taller Movimiento Creativo
Octubre 2014 Ibagué, Colombia

Fase “Algo Divertido”
Clase taller Movimiento Creativo Grandes y Peques
Noviembre 2014 Ibagué, Colombia



Ejercicios de confianza.
Clase taller Movimiento Creativo Grandes y Peques
Noviembre 2014. Ibagué, Colombia

