

GÉNERO, ADOLESCENCIA Y ALTAS CAPACIDADES: UN ACERCAMIENTO A LA AFECTIVIDAD

González González, Leybiz
Departamento de Filología Inglesa
Universidad de Huelva
leybizglez@gmail.com

RESUMEN:

El presente estudio fue realizado en un grupo de chicas y chicos adolescentes pertenecientes a la Asociación Onubense de Altas Capacidades ARETÉ. Sus propósitos consistieron en analizar el aspecto afectivo-relacional a través de una perspectiva de género, en la que fueron identificadas las vivencias y áreas de conflictos psicológicos, las preocupaciones, temores, satisfacciones e insatisfacciones presentes. Asimismo, se pretendió develar algunos elementos de la conformación de la identidad de género, principalmente en las chicas adolescentes, para lo cual se exploraron las formas de organización y distribución del trabajo en el hogar, así como, los modelos de referencia, aspiraciones y proyecciones futuras. Algunos de los conflictos fundamentales se concentraron en la dimensión personal, familiar y escolar, los cuales se vieron matizados por los contextos específicos, las peculiaridades personales y las maneras de enfrentamiento de las chicas y los chicos. Por otro lado, se constata que las chicas adolescentes con Altas Capacidades demostraron la construcción de un modelo de feminidad, que no responde a las exigencias androcéntricas y patriarcales tradicionales.

PALABRAS CLAVES

Altas Capacidades Intelectuales, adolescencia, género, afectividad, ARETÉ, Huelva.

INTRODUCCIÓN

Aún antes de nuestro nacimiento, ya se va estructurando, construyendo, un mundo según sea nuestro sexo, qué ropa vestir, qué color usar, qué juguetes, qué espacios frecuentar, qué comportamientos y expectativas debemos cumplir, lo cual va configurando nuestra identidad de género, nuestra subjetividad. Es un proceso que dura toda la vida.

Así, se nos “crean”, “disponen”, “asignan” qué roles y funciones asumir, espacios ocupar y características poseer. La educación nos “moldea” a imagen y semejanza de un “ideal” femenino y masculino, ambos, en franca oposición.

Por un lado, es definido como “propio” de las mujeres el sentimiento, la pasividad, la ternura, la fragilidad, el hogar, la posición del *Otro* y *para* los otros, lo inferior, lo cercano a la *naturaleza*, lo secundario. Entre sus atributos cuentan ser buena madre, delicada, cariñosa, sensible, callada, tan “dormida y silenciada” como nos dice Helene. Cixous (1995) en los cuentos que aún llegan a nuestros días.

Es así que, el “plan concebido” para la existencia femenina es el silencio y la pasividad, como dijera Beauvoir su existencia es determinada y diferenciada en función del hombre y no a la inversa. Siguiendo la reflexión de la autora, a él le “toca” el trascenderse, dominar, conquistar, reinar, es lo importante, y superior. Mientras, “ella es lo inesencial. El es el sujeto, él es lo Absoluto: ella es el *Otro*” (Beauvoir, 1972, p. 12).”

Esta “división” en binomios tampoco es ajena cuando de altas capacidades intelectuales se trata. El asunto es complejo, sin embargo, en el caso de las mujeres se suman dobles cargas y complejidades. El género es, pues, una perspectiva que atraviesa y ofrece matices diferentes a las relaciones, actitudes y aspiraciones, para uno y otro sexo, también, cuando de Altas Capacidades Intelectuales se habla. Ambas, son dimensiones que requieren de un análisis integrador, contextualizado, en una interconexión necesaria.

Por un lado, los estereotipos relacionados con la condición de superdotación, y por el otro, los referidos al género representan una doble carga de exigencias sociales que, en la mayoría de los casos, son interiorizadas por las chicas. Como bien expresa Reis (2000) una mente ambiciosa puede producir variedad de comportamientos, sin embargo, es entendido de manera diferente de acuerdo a quién o quiénes lo hagan: “a un chico que se porta de esta manera se le puede considerar precoz, mientras que una chica lista que pregunta muchas cosas se le considera odiosa, agresiva o poco femenina” (p. 67).

Es comprensible entonces, que a muchas niñas, adolescentes y jóvenes se les presenta el talento y la femineidad como opuestos, incompatibles el uno con el otro, de manera que en muchos casos las mujeres deciden pasar desapercibidas, en aras de lograr la aceptación social. Para ello, no hay otra que asumir el silencio, el lugar y ¿las virtudes? dispuestas para ellas en el “reparto del mundo”.

Pérez (2002) plantea que “ante el temor de no ser apreciadas, comprendidas y queridas, las adolescentes “deciden” ocultar su capacidad y centrarse en los roles que el grupo les demanda” (p. 46), todo lo cual se demuestra en los índices de detección y diagnóstico, los que en su mayoría, corresponden al sexo masculino.

Resulta una afirmación la triste realidad respecto a la doble discriminación que sufren las mujeres superdotadas, una doble “carga” por su singular condición, como mujeres y como personas especialmente dotadas (Domínguez, 2010; Sánchez, 2010; Peña y Sordíaz, 2002).

En este sentido, muchas veces nos cuesta descubrir, y aceptar la posibilidad de nuevas maneras de relacionarnos entre hombres y mujeres. Reconocer la valía femenina cuando la sociedad marca valores que son justamente lo contrario. Ello conlleva una información y educación en la igualdad que es preciso ir conquistando y aprendiendo continuamente, no solo para las niñas, adolescentes y jóvenes con altas capacidades intelectuales sino para todas y todos en su conjunto, aunque como dijera Jiménez (2006) “si algún grupo paga un alto precio de los estereotipos y mensajes contradictorios, quizás sea el de las niñas y mujeres con capacidad alta” (p. 167).

Justo por ello, resulta de especial importancia adentrarnos en las formas de socialización entre chicos y chicas, los valores que se comparten en este proceso cultural y a la vez subjetivo. En este sentido, la familia, la escuela, el grupo de iguales, los medios de comunicación son espacios reforzadores y legitimadores de tales diferencias, los cuales generan múltiples desigualdades. Y se presenta aquí, uno de los grandes desafíos para las niñas, adolescentes y mujeres con Altas Capacidades: superar las dicotomías y conflictos que presentan tales constructos sociales.

Por ello, se hace especialmente importante, no solo identificar su talento potencial, sino “las dificultades que ese talento pueda estar encontrando en su evolución” como lo afirman Pérez y Domínguez (2000, p. 43).

Es preciso, pues, un modelo que integre no solo los aspectos afectivos en relación al tema de las Altas Capacidades Intelectuales, sino que muestre sus necesarias conexiones con el género y la adolescencia, justamente porque es una de las etapas principales en la conformación de procesos psicológicos de vital importancia (M. Carretero (1991). Justamente, porque es en ellos y en ellas, en quiénes se centra un futuro de valores de vida y no de muerte, la mejor esperanza del mañana.

MÉTODO

Planteamiento del problema: Preguntas de investigación, Hipótesis y Objetivos

En el tema de las Altas Capacidades Intelectuales se ha hecho especial énfasis en el estudio de los aspectos cognitivos, en su detección y el proceso de diagnóstico, sin embargo, no así en la dimensión afectivo-relacional de chicas y chicos con esta condición, por otro lado, tampoco ha sido abordado con debida atención sus múltiples particularidades en la etapa adolescente, en la que es esencial por la formación de nuevos valores y el autoconcepto de sí mismas y mismos, por ser una etapa de transformaciones y conformaciones psicológicas importantes.

En estos chicos y chicas podrían presentarse diversidad de conflictos que obstaculizan su pleno desarrollo, no solo ligados a su condición de altas capacidades sino también por la etapa en la que se encuentran. A ello se le agrega el hecho de que los estudios existentes carecen de un análisis crítico desde la perspectiva del género, en el que sean analizadas las diferencias y elementos distintivos para uno y otro sexo, sus peculiaridades y desarrollos según las construcciones de género introyectadas y socializadas en los diversos grupos sociales (formales e informales) en los que interactúan, y en los que las chicas, como sostienen varias autoras pueden presentarse como un grupo vulnerable.

Por tal motivo, me he planteado dos Hipótesis de trabajo. La primera de ellas es: **las chicas y los chicos con altas capacidades durante la adolescencia vivencian situaciones de conflictos que obstaculizan su pleno desarrollo psicológico, las cuales están matizadas por sus contextos específicos, sus peculiaridades personales y maneras de enfrentamiento.**

La segunda supone lo siguiente: **las chicas adolescentes con altas capacidades podrían demostrar la construcción de un modelo de feminidad, que no responda a las exigencias androcéntricas y patriarcales tradicionales.**

Para ello, pretendo alcanzar dos **Objetivos** fundamentalmente, los cuales contienen varios específicos. Uno de mis primeros propósitos es **analizar el aspecto afectivo-relacional en un grupo de adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales pertenecientes a la Asociación ARETÉ**, en las que son de mi interés **identificar las vivencias y áreas de conflictos psicológicos que presentan los chicos y las chicas**, así como, **conocer sus principales preocupaciones, temores, satisfacciones e insatisfacciones.**

El segundo consiste en **develar algunos elementos de la conformación de la identidad de género, principalmente en las chicas adolescentes**, en el que me centraré, por un lado, en **identificar las formas de organización y distribución del trabajo presentes en el hogar**, y por el otro, en **explorar sus modelos de referencia, aspiraciones y proyecciones futuras.**

Diseño e implementación de la investigación

La presente investigación se enmarca en el **Paradigma Interpretativo** el cual se basa en una **metodología cualitativa**. En ella se producen datos descriptivos, cuyos principales elementos consisten en *“las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”* (Taylor, & Bogdan, 1996, p. 20). Su principal propósito es la comprensión detallada de las perspectivas de las personas involucradas en el proyecto, tanto quienes son investigadas como la propia investigadora.

Es por ello, que nos son de vital importancia la construcción de significados, la subjetividad como proceso único e irreplicable, imposible de cuantificar y generalizar. Incluye las vivencias, las concepciones, los modos de percibir, entender y sentir de las personas implicadas. La manera en la que han interiorizado e interpretado los diversos contenidos de la realidad, productos de las constantes interacciones con sus entornos y contextos específicos. Es por tanto, una investigación que se basa en el estudio de la subjetividad, en la descripción de fenómenos y acontecimientos que son vitalmente importantes para las personas involucradas.

Algunos de los **Principios** que fundamentaron la investigación fueron los siguientes:

- **Confidencialidad y ética:** en este sentido, el compromiso ético de respetar las individualidades de las personas sujetas de la investigación, sus confidencias, de mantener en el anonimato sus identidades. Es así que, de ahora en lo adelante, pasaré a denominarles con los seudónimos de, en el caso de las chicas: Carmen (11 años), Gabriela (14), Ana (15), Isis (18), y Luz (18). Los **chicos**: José (12), Miguel (14), Eduardo (16), y Pablo (18).
- **Información** oportuna y detallada sobre el proceso de la investigación.
- **Interés sincero y escucha atenta**
- **Empatía**

- **Devolución de los resultados de la investigación:** Se refiere al hecho de que, las personas involucradas en el proceso podrán leer, ver, revisar, hacer sugerencias, comentarios, y propuestas de cambio. Tendrán el derecho a opinar sobre los contenidos del informe final.
- **Respeto** a sus tiempos, ritmos, y disponibilidades.
- **Las personas como sujetos y no como objetos del proceso de investigación:** ello implica la concepción que las y los participantes no son “receptáculos de información”, meros “objetos” de quienes lo más importante es “extraer” los datos necesarios para cumplir los objetivos de la investigación. En este caso, se le otorgó a la calidad de la relación una importancia vital que facilitó comprender sus vivencias, no enjuiciarlas, acompañarlas. La convicción de que, como sujetos del proceso, tienen muchísimo para aportar y de quienes es preciso aprender.

Contexto de la investigación, población y muestra

A continuación se abordará un análisis general del contexto en el que se realizó la investigación, en este caso, la **Asociación Onubense de Altas Capacidades ARETÉ**.

Dicha Asociación fue fundada en el año 2001, en la provincia de Huelva. Su creación es fruto de la inspiración de un grupo de madres y padres de niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales, quienes aunaron sus esfuerzos y sueños con el propósito de contribuir al desarrollo integral de sus hijos e hijas. La búsqueda de un espacio de socialización, cooperación, aceptación y continuos aprendizajes¹.

Actualmente consta de un total de 49 participantes quienes cuentan con el diagnóstico de Altas Capacidades. Su composición está representada por 38 niños y 11 niñas.

En este sentido, **la población de estudio** comprende a los chicos y a las chicas adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales pertenecientes a la Asociación ARETÉ, en las edades comprendidas entre los 11 y los 18 años de edad.

La **muestra** estuvo conformada por un total de 9 participantes, 5 mujeres y 4 varones. Para dicha se tuvo en cuenta dos criterios fundamentales. Por un lado, la inclusión de las y los adolescentes que se habían mantenido asistiendo a las tareas y actividades planificadas por la Asociación (entre ellas, los talleres de “Técnicas de estudio y memorización” y “Tecnologías de la Información y Comunicación (T.I.C), ect” y por el otro, a quienes, voluntariamente, accedieron a participar del proceso de investigación.

Etapas de la investigación

Durante la realización de la investigación se distinguieron algunas etapas que, entendidas holísticamente, conformaron el proceso de investigación.

De acuerdo con Sampiere et. al (2006), estas son solo consideradas como acciones que he utilizado para cumplir los objetivos propuestos, las cuales, no se presentaron rígidamente definidas ni limitadas, sino que, por las características de la metodología utilizada, se “*yuxtaponen, son recurrentes*” (p. 582).

¹ Los objetivos, principios, estatutos, actividades realizadas y demás informaciones podrán consultarse en la página Web de la Asociación Onubense para las Altas Capacidades Intelectuales ARETÉ: <http://www.aretehuelva.org/> Consultado: el 1 de junio del 2011.

I. Toma de contacto y consenso: Esta etapa incluyó los primeros acercamientos al contexto de estudio. En este sentido, la posibilidad de acceso fue brindada por el convenio de practicum establecido por la Universidad de Huelva y la Asociación ARETÉ. Gracias a ello realicé mi período de prácticas en dicha Organización durante los meses comprendidos de abril a junio de 2011, lo cual me permitió mi primera toma de contacto con las y los dirigentes de la asociación, las madres y los padres, así como, los chicos y las chicas que conformaron luego la muestra para la investigación.

II. Recogida de la información: Esta fase hace referencia a los distintos métodos e instrumentos que fueron utilizados en el proceso de recopilación de la información.

1). Estudio documental: Aquí se incluye el proceso de búsqueda y revisión teórica, confrontación de teorías, conceptualizaciones, el abordaje teórico y metodológico realizado sobre el tema en cuestión. En esta dirección, fueron consultados artículos varios, libros, monografías, tanto impresos como en soporte digital.

2). Estudio de campo: Se refiere al trabajo de campo propiamente dicho. En este caso, aborda no solo el período de prácticas (comprendido de abril a junio) en el que participé de las actividades de la Asociación sino el referido a los encuentros que sostuve con las personas involucradas, también, fuera de este entorno. Para la recolección de la información fueron utilizados: El Rotter (Test de Completamiento de Frases), la Entrevista, la Observación, y el Taller de Discusión.

2.1. Rotter: Este es un test de completamiento de frases. Con un total de 56 items, su propósito es identificar las **áreas de conflictos** presentes en los chicos y las chicas con Altas Capacidades Intelectuales, sus dimensiones abarcan vivencias referidas al ámbito escolar, familiar y personal.

Con toda intencionalidad este fue el primer instrumento aplicado. Consistió en la línea base a partir de la cual, sería posible, profundizar posteriormente en la entrevista realizada. Su aplicación no solo me ofrecía los conflictos en las diversas áreas, sino que, me mostraba pautas en las que luego debería profundizar la búsqueda, en las cuales detenerme, indagar con mayor amplitud, en este caso a través de la entrevista.

2.2. Entrevista: Se utilizó una entrevista semiestructurada, según la cual a criterio de Sampiere et. al (2006) se basan en una guía de temas o preguntas, en las que el investigador o investigadora tiene la libertad de introducir preguntas adicionales en función de las direcciones que vaya tomando el proceso, ya sea *“para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados”* (p. 597).

Con una duración aproximada de una a una hora y media, algunas de sus preguntas orientadoras abarcaban las dimensiones referidas específicamente al área personal y familiar. Entre la primera se incluían preguntas referidas a sus vivencias respecto a su condición de Altas Capacidades (el ámbito escolar saltó inmediatamente), su Autoestima, Relaciones Sociales, y Proyección Futura. Mientras, en la segunda se abordaban aspectos relacionados con la Organización del Trabajo, y la Convivencia.

Las entrevistas que se realizaron fueron en persona, solo una fue respondida vía internet². Esta primera opción, preferida por la investigadora, permitió que fuesen abordados elementos

² Esta chica fue una de las más colaboradoras y activas durante el proceso de investigación, fue a la única que le envié la entrevista vía internet y muy rápidamente me fue contestada. Luego se dio la oportunidad de un encuentro

emergentes durante la interacción, es decir, cuestiones, temas, vivencias, historias, que iban surgiendo durante el transcurso de la entrevista, así como, la observación de las expresiones no verbales, zonas de silencios, gestualidad, entre otras.

2.3. La observación: Las observaciones realizadas fueron registradas en un diario de campo. El cual contempla anotaciones realizadas durante el período de prácticas en la Asociación, así como, durante la aplicación de cada una de las técnicas durante el proceso de investigación. En este sentido se hizo especial énfasis en los gestos, los comportamientos manifestados, las zonas de silencio, el uso de palabras señalizadoras de inseguridad (como por ejemplo no sé...eh...), el uso de las manos, y otras formas no verbales.

2.4. Taller de discusión: Con una duración de dos horas, sus objetivos consistieron en: identificar vivencias y valores relacionados con el género (con respecto a los atributos, espacios, y roles). No pudiera decir que fuese una entrevista grupal, más que eso, fue un proceso de construcción grupal, en el que fue utilizada la Educación Popular³ como herramienta metodológica, de ahí que su diseño fuese particular.

III. Análisis y Procesamiento de la información: Lo primero que se hizo, fue organizar toda la información disponible. Luego de transcribir todas las entrevistas, y disponer en forma impresa de la información recopilada en cada uno de los instrumentos aplicados, se procedió a analizar sus contenidos. Tanto en el Rotter como en la Entrevista fueron construidas categorías para el análisis.

IV. Presentación de los resultados e informe final.

RESULTADOS

Las personas somos únicas e irrepetibles, como también, la manera en la que asumimos e interiorizamos las múltiples interacciones que realizamos con el medio. Una misma experiencia puede resultar satisfactoria o no, constructiva o no, en dependencia de la actitud que ante ella mostremos. Por esa razón, no pretendo universalizar u homogenizar experiencias, ello es imposible, antes bien, he procurado escuchar, descubrir y sobre todo, comprender las realidades que estas vivencias aportan.

En este sentido, me resultó extremadamente pertinente la opinión de una de las chicas:

"...Basta que yo diga, tengo una aspiración de tal para que ella diga, "sí, es que en esos temas os interesáis mucho"...o..."es que a los niños como tú esas cosas les afecta mucho". No, vamos a ver,...no tiene nada que ver...como si nos metiera a todos en el mismo saco, eso me pone mal de los nervios... y eso no es solo con la ropa, también con los intereses, con los libros...ella tiene una historia preconcebida y no termina de acertar de cuál es mi opinión o qué es lo que yo pienso. Parece que se ha leído un informe en internet y parece que me conoce entera. Y aunque sea mi madre no tiene ni idea" (I).

La diversidad es una riqueza, y como tal, he pretendido en este estudio abordarla.

personal.

³ Concepción educativa, ética y política propuesta por el pedagogo brasileño Paulo Freire, la cual se basa en el partir de la práctica y vivencias de las personas participantes, la construcción colectiva de conocimientos, el trabajo grupal, y la resignificación de experiencias que van desde lo individual a lo colectivo, de lo colectivo a lo personal, en una constante dinámica y proceso de interacción.

Ámbito escolar

Uno de los elementos, de vital importancia a considerar fueron sus vivencias en relación a los **compañeros y las compañeras de clases**. En ellas, por ejemplo M expresa, quisiera “*ser alguien normal a ojos de mis compañeros de clase*” (A); Mientras que a G le molesta lo que sobre ella piensan en su clase: “*Por lo general los demás hablan de mi sin conocerme...me dicen que soy la empollona de la clase...qué sabrán ellos si no me ven lo qué hago yo por las tardes, si estoy estudiando o no...eso me molesta porque no es cierto*” (G).

Para I las críticas contra ella se recrudecieron y la convivencia se hizo insoportable “*...los compañeros empezaron con las estocadas, y aquí comenzaron las anécdotas desagradables de cómo era la marginada de la clase. Una vez me desconectaron los ordenadores en medio de un examen de informática, ahí es malo, empezaron con las malas habladurías, yo era muy criticada, llegó un extremo en que yo no quería ni hablar ni levantar la mano en clase, porque nada más que decía ya estaba todo el mundo, “ya empieza la empollona, ya está la sabelotodo, cállate que no tienes ni idea”...yo llegaba a mi casa, comía y lo primero que hacía era encerrarme en mi habitación toda la tarde, no quería saber de nadie, no llamaba, no recibía llamadas, no quería hacer nada...Fue mi época pésima (aquí hay un suspiro...)*” (I).

En ocasiones se siente, pues, un sentimiento de tristeza, y soledad, de desamparo, donde la rivalidad femenina, también aquí, se expresa. En el caso de I ésta afirma: “*...las niñas se fueron haciendo cada vez más crueles...entre los niños y las niñas, sobre todo las niñas son más pijas, que si la ropa, que si el maquillaje, empezaron a ser muy criticonas.....Entonces, sabes, ya era el descontrol, te veías sola, y lo que hacía en el recreo era dar vueltas sin sentido, yo odiaba el recreo, ¿qué niña odia el recreo? Pues yo no quería ir al recreo, a mí que me dejaran haciendo tareas, cualquier cosa para distraerme, menos ir al recreo...y tampoco te creas que pensaba, porque si me decían que sumara dos más dos quinientas veces, pues yo sumaba dos más dos quinientas veces. Por mucha tontería que fuera...en fin...yo ni sentía, ni padecía, yo era autónoma...sabes...*” (I).

Otras afirman, “*en la escuela la gente habla de mí sin ni siquiera conocerme* (A); “*La gente de mi clase se cree superior, pero en realidad no son nada en el mundo, solo simples estudiantes con padres con dinero*” (G).

Es comprensible, pues, que para G el modelo que tiene como referencia y al que le gustaría imitar se corresponda con el de “chica popular”: “*me gustaría parecerme a las personas de mi clase que se llevan bien con todo el mundo y tienen un montón de amigos, son buenos en todo (más o menos)...sí, a las chicas populares de mi clase, que son aceptadas por todos...Deseo tener una pandilla enorme de amigos y amigas y que todos en el Instituto me respeten*” (G).

Con relación a este tema de la rivalidad femenina V. Sau (1993) expresa que justamente, la ideología del patriarcado tiene como una de sus premisas la división, la desunión de las mujeres, volviéndolas enemigas unas de las otras, e incluso, de las hijas contra las madres, la rivalidad y la competencia se imponen así a la solidaridad y la colaboración, este es “uno de los requisitos fundacionales del patriarcado” (Sau, 1993, p. 33).

Otro de los aspectos constados en la investigación es el hecho del **ocultamiento de las Altas Capacidades** en algunas de las chicas, especialmente, como una de las estrategias utilizadas para conseguir la aceptación en el grupo de iguales, y evitar la discriminación de la que pueden ser objetos.

En este sentido, fueron compartidas opiniones como estas: *“En el colegio, mis compañeros me marginaban, pero cuando se trataba de los deberes, venían corriendo a que les ayudase a hacerlos. Eso realmente me creó una especie de trauma. Prefería no destacar y estar al mismo nivel que todos para que me aceptasen y que fuesen mis amigos. Este problema desapareció cuando me mudé a Huelva, ya que me había acostumbrado a estar al nivel de los demás, así que me tomaban por una chica normal”* (L), o en el caso de G cuando evita hablarle a sus amistades sobre su condición de altas capacidades: *“A mis amigos no les cuento, creo que es mejor que no lo cuente...como no sé lo que va a pasar por eso no les cuento...tengo miedo que me excluyan, que piensen cosas que no son...”* (G).

Por otro lado, C refiere que tiene muchos amigos y amigas, sin embargo, en su trato difiere al que brinda a su familia, el propósito, “encajar en el grupo”: *“Con mi mamá y mi papá soy más rebelde, les respondo y les digo cuando hay algo que no me gusta o me incomoda, pero eso no sucede con mis amistades, a ellas se lo aguanto...”* (C). Nótese que en unas de sus expresiones esta chica expone: *“mi principal ambición es ser yo”* (C).

Uno de los aspectos que me resultó curioso es la manera en que no solo las chicas son las que insisten en ocultar e invisibilizar sus altas capacidades, sino que también son algunas de las “recomendaciones” familiares, *“No, no me exigen, está bien.... me llevan a los talleres que quiero ir y a los que no, no...y me dicen, sobretodo, que no lo diga en el instituto...”* (G).

En este ámbito, otras vivencias nos hablan de maneras de relacionamiento más satisfactorias. En ello, llama la atención que, en el caso de las chicas, estas coinciden con las que han ocultado sus capacidades intelectuales. Tanto en ellas, como en el chico se encuentran tales afirmaciones: *“Tengo muchas amigas y amigos. Se me dan fáciles las relaciones...Dos de ellas tienen altas capacidades, pero las demás no”* (C); *“Estoy mejor cuando estoy en compañía de mis amigos”* (A); *“Sí, tengo muchas amistades, que tienen y no tienen altas capacidades, tengo amigos que son populares, otros con gustos muy diferentes a los míos...pero nos llevamos muy bien...”* (M).

Sin embargo, I se asume de una manera diferente, *“siempre he sido la marginada pero porque no me interesaba ninguno de los grupos que habían en mi clase, los he considerado unos falsos, y nunca he sido otra persona por tratar de encajar ni nada”* (I).

En este aspecto resulta interesante la actitud que muestran los chicos con respecto a las Altas Capacidades Intelectuales, al menos en los casos estudiados, se muestra que no la ocultan, ni a las amistades ni a los profesores, la aceptan y asumen con “normalidad”: *“No, no veo motivo por qué tenga que ocultarlo, tampoco es algo de lo que tengas que alardear ni contar a los cuatro vientos, pero tampoco veo algo que sea malo, normalmente la gente siempre te va a mirar como el más listo de la clase, el empollón, pero, si me lo preguntan sí, y si no me lo preguntan pues no digo nada”* (P). Ya aquí los “mandatos” de género se hacen presentes, pues por los valores culturalmente asignados no es lo mismo ser una chica que un chico inteligente, justamente esta cualidad, a la par de la “lógica”, “el raciocinio” les han “correspondido” al sexo masculino.

Con respecto al **profesorado** no en todos los casos saben que las chicas y los chicos tienen Altas Capacidades. Una de ellas es L, expone: *“Mis amigos más cercanos sí lo saben, y mis familiares también, pero mis profesores no”,* el chico expresa que *“mis amigos sí saben que tengo altas, y mis profesores creo que sí deben saberlo, yo creo que mis padres les ha dicho...”* (M).

En este sentido, se encuentran experiencias en las que según G *“algunos no hacen nada, y otros me han dicho que si quiero hacer más cosas, aparte de las que estamos haciendo, pues que las haga, ellos me apoyan”* (G).

En el caso de I comenta *“veían que yo era la marginada pero, en fin, como siempre hay un empollón en clase que más o menos está apartado ellos dirían pues este es ella. Vaya, tampoco sabían del tema...sabes, pero ellos se escudaban, porque todo lo que después intervinieran o todo lo que investigaran o todo lo que yo intentara... pues para ellos era trabajo extra, entonces ninguno hizo nada por ayudarme”* (I).

Por otro lado, expone esta chica, *“la psicóloga del colegio lo vio y no hizo nada, no le llamó la atención, o sea, una niña de sobresaliente...y de repente abajo del todo... si estamos hablando del cien, uno llegaba al cien y de repente, uno llegaba al cero, que era la motivación...”* (I).

O sea, no siempre, ni el personal docente ni el especializado que labora en los centros educativos poseen la suficiente **información y preparación** para abordar la intervención en este sentido, y contribuir con ello, a una adecuada inserción social, oportunidades que les generen vivencias de socialización en este ámbito más satisfactorias y potencializadoras de su desarrollo. En algunos casos, los efectos psicológicos pueden ser nefastos, y a veces, irreversibles.

“...yo en aquella época tuve muchos problemas con la depresión y tal...pues, mira las marcas (me enseña una marcas que tiene en la cara) yo me pongo nerviosa muy rápido, en aquella época me dio, bueno, ya está medio curada pero esta marca, era de pellizcarme yo sola cada vez que me hacían alguna putada o cada vez que los profesores me preguntaban algo, un examen, ya cuando se volvió insostenible yo llegaba a tener todo esto calloso (señaló para la cara y parte del cuello)...” (I).

Ámbito personal

En la **dimensión personal** aparecen varios elementos interesantes, tanto en relación al **autoconcepto** que tienen de sí mismos y de sí mismas, como referidas a la elección vocacional.

Entre las **percepciones** que creen tienen de ellos y ellas **las demás personas** se encuentran algunas insatisfacciones: *“Las otras personas. Me suelen mirar raro por mi forma de vestir y no piensan que mi personalidad puede ser totalmente distinta a lo que piensan (L)”*; *“Las otras personas apenas tienen idea de lo que pasa por mi mente”* (I); *“suelen ser convenidas”* (A), *“La gente me mira raro (M)”*; *“Algunas veces pienso que la gente solo me quiere para alcanzar sus propios fines”* (A); *“Las otras personas no son como yo, soy rara y me gusta (antes no me gustaba)”* (G), *“Odio cuando la gente te juzga por tu aspecto exterior”* (A). Mientras que estas dos con contenidos positivos expresan: *“La gente me adora”* (C); *“A las otras personas les suelo caer bien”* (M).

En este sentido, la valoración de los demás personas, en las que se incluye la familia, el grupo de iguales, el profesorado, y muchas otras con las que interactúan contribuyen a la elaboración de su propio autoconcepto, y la manera en las que se perciben y valoran a sí mismos y así mismas.

Es así, que algunas de las expresiones que demuestran la **percepción que tienen de sí mismas y de sí mismo**, sean las siguientes: *“Lamento no haber podido ser una chica normal (A)”*, *“me dicen que yo soy raro. Me creen raro sí, porque escucho música que a mis amigos o a*

la mayoría no le gusta...también porque me gusta leer mucho, siempre estoy leyendo...(M)". Otra de las chicas afirma, "Yo soy, rara...no sé...me interesan cosas diferentes...la gente normal...digo la gente de mi edad no se interesa por eso...ellos son muy superficiales, yo me empeño en llegar al fondo de todo, saber todo..." (G).

Algunas chicas, reconocen abiertamente que tienen una inadecuada valoración de sí mismas, "Yo tengo muy baja **autoestima**, según mis amigos no veo el potencial que tengo" (L); "Yo me siento sobrevalorada por los demás... Mi mayor problema es mi inexistente autoestima" (A); "eso depende del momento, a veces que sí y a veces que no...que sí cuando me salen las cosas bien y que no cuando no me salen bien...la mayoría de las veces no me siento bien ni satisfecha conmigo misma" (G), y también ello ocurre con el chico, "No, no me siento satisfecho conmigo mismo, tengo un autoconcepto muy bajo de mí mismo, pienso que no soy muy bueno...(M)".

Es así que, la inadecuación del autoconcepto, la baja autoestima, no es exclusiva de las chicas, en este caso también uno de los chicos experimenta inseguridad respecto a sí mismo y de sus potencialidades, "a veces me siento muy triste" (M) "no me creo capaz de hacer nada bueno" (M). Y ello es comprensible, esta no es una característica "intrínseca" a las chicas que poseen Altas Capacidades ni de ella están exentos los chicos. Lo importante es identificarlo, compartirlo de su confianza para elaborar colectivamente mejores climas y estrategias de enfrentamiento.

En el caso de I y L, se lamentan el no haber estimulado desde temprana edad sus capacidades, para L es una de las cosas que le tiene inconforme, "Ahora mismo, no me siento satisfecha conmigo misma, porque sé que puedo hacer mucho más y aprovechar mucho más las altas capacidades, pero al no cultivarlas durante mi infancia, ahora he perdido algo de la facultad. Esto es algo que me reprocho a mi misma cada vez que tengo que estudiar" (L).

En este sentido, las valoraciones externas, marcadas por los estereotipos de género y los referidos a las Altas Capacidades se expresan en frenos y obstáculos personales: "cuando me dijeron que era superdotada más todavía porque como te ponen ese listón alto y ves que no llegas, pues te acabas...hay gente a las que alienta a ser mejor, pero hay gente que le baja la moral porque ve que no llega..." (A). Su causa principal, es la interiorización de tales exigencias, en las que se presenta una constante lucha por responder a ellas, satisfacerlas, aún a costa de su propia salud y bienestar psicológico.

Entre algunos de los aspectos que les gustaría modificar de sí mismos y mismas sostienen: "quisiera cambiar mi timidez... y saber meterme en un grupo..." (G); "quisiera ser más perseverante, tener más voluntad para hacer las cosas,...también quisiera poder quitarme la manía de tocarlo todo, pero eso no lo puedo evitar, aunque lo intento..." (M), "quizás esto de pensar tanto las cosas, de no ser tan racional ni tan lógico... que no sé...considero todas las posibilidades de una misma cosa y no paro de darle vueltas" (P).

Mientras, hay otras chicas que se muestran más seguras y satisfechas de sí mismas, afirman que, "Me tranquiliza saber que siempre, vaya donde vaya, soy capaz de desenvolverme por mí misma. Yo soy yo y mis circunstancias" (I); "Yo me siento contenta conmigo misma. Soy feliz así, no me gustaría cambiar nada..." (C).

"Sabes, entonces antes sí que tenía debilidad para todo, antes yo no podía levantar la mirada del suelo, porque además, estuviera vestida como estuviera vestida, a lo mejor, estaba preparada para una comunión y estaba estupenda, pero sintiéndome y creyéndome idiota. Ahora ya no, eso no me suele pasar..." (I).

Uno de los chicos expone, *“creo que sería un término medio alto porque digamos...no creo que yo soy el mejor de todos...que por el hecho de ser superdotado tengo que saberlo todo ya, ni tampoco el otro extremo...claro...es inevitable tener altibajos...del tipo que intento tocar algo y no te sale y claro...te sientes mal contigo mismo porque claro dices, no puedes tocarlo, pero luego pasa el rato y pienso, no, pero esto yo tengo que sacarlo sí o sí...ello implica que sigo intentándolo”* (P).

En el caso de I, su experiencia pasada, plagada de desafíos, tristezas y soledades fue sobrepasada gracias a su actitud, a la manera en que asumió enfrentarse a tan adversas situaciones.

“...la primera es la que siempre se sufre, ya yo he sufrido, lo que me ha cogido por sorpresa, pero ya sé actuar. Digo, entonces me ha reforzado el carácter, sobre todo el pasar la penuria...Entonces, estoy bastante satisfecha por la fortaleza que mostré en ese momento, sabes, después cómo fui evolucionando, fue una mala experiencia pero constructiva al fin y al cabo. Yo digo que, lo que no te mata te hace más fuerte, de todo tienes que aprender, y entonces quieras o no te sobrepones” (I).

O en el caso de esta otra chica, A, a quien le fue necesario buscar nuevas alternativas para su inserción social: *“tuve que aprender a hablar con todo el mundo y no solo con el que yo quería, y a ser un poco más sociable de lo que era antes, y entonces hablarme con gente que era más tímida y luego ya con las que iban llevando la cosa...me resultó bastante buena esa estrategia...”* (A).

Un tema de recurrente aparición ha sido, las **relaciones sociales**, la significación que le es concedida al grupo de amigos y amigas. Especialmente en las chicas se observa que no tienen a otras mujeres como amigas sino que prefieren a los chicos, para alguna de ellas, *“Las chicas son mucho más complicadas, odiosas y malvadas que los chicos”* (I), *“Los chicos me entienden mejor que las mujeres”* (A), *“Mis amigos, ya que son bastante escasos, son como mis hermanos, los quiero como si fuesen de mi familia, ya que me comprenden (más o menos) y me aceptan como soy”* (L).

De manera que, en el caso de algunas chicas, la rivalidad se manifiesta entre sus iguales del mismo sexo, como un fenómeno genérico en el que la competencia femenina suele prevalecer sobre la solidaridad. Son así, los chicos los amigos, los mejores confidentes, con quienes se mantiene una mejor comunicación y actitud de aceptación, al menos, así lo han vivenciado estas chicas.

En la práctica de los deportes la mayoría de las chicas, muestran predilección, como los chicos: *“Los deportes. Me gustan casi todos, excepto el fútbol, no tengo mucha coordinación con los pies y el que más me gusta es el beisbol* (L); *“Los deportes me gustan para practicarlos y jugar...”* (I); *“me gusta el baloncesto”* (G), *“Me encantan”* (M) dice el chico. Mientras que solo una afirma que *“los deportes se me dan fatal”* (A). Es así que, las actividades deportivas son atractivas para las chicas como otra cualquiera, sin que ello sea exclusivo del sexo masculino.

En la categoría relacionada con la **elección vocacional** se evidencian matices, algunas chicas no presentaron conflictos, *“Realmente no tuve problemas al elegir una carrera. Seguí un razonamiento lógico “¿qué es lo que se me da mejor?” y me auto respondí a la pregunta...”* (L), *“sabía desde el principio lo que quería hacer aunque no supiera cómo encarrilarlo”* (I). Mientras que para las otras adolescentes y los chicos los conflictos se centraron en la diversidad de

gustos e intereses personales o en la falta de claridad sobre lo que les gustaba: *“había demasiadas cosas que me gustaban y ninguna carrera las contenía a todas (A), “me gustan mucho varias carreras y no sé por cuál decidirme” (G), “tengo muchos gustos” (M).*

En algunas de las futuras profesiones, en el caso de las chicas, se destacan las de química, neurocirujana, biología, ciencias marinas, psicología, arquitectura, veterinaria, abogada, o escritora, mientras que la de los chicos se orienta a química, química forense, o abogacía. Hágase notar que en el caso de las chicas muchas de tales elecciones no se “corresponden” con las tradicionalmente asignadas a las mujeres, en la mayoría de los casos referidas a las humanidades, sin embargo los chicos, sí mantienen el patrón masculino “marcado” por las ciencias.

Otra mirada a las relaciones de género

Luego de este análisis de las áreas de conflictos nos centraremos un poco más en la manera en que se estructuran en las relaciones de género, aunque de ello también se ha abordado en el transcurso de los resultados descritos con anterioridad. Ahora, quisiera hacer alusión a la manera en que se disponen las relaciones en el hogar, la forma en que se organiza el trabajo, se cumplen roles y funciones en este ámbito para ambos sexos. Ello nos devela algunos modelos, en los que luego se han interiorizado determinadas construcciones sociales, en las cuales la mujer, históricamente, ha “cargado” con la peor parte. En ellas, se legitiman y reproducen opresiones y discriminaciones, no siempre visibles.

Es por ello que en esta dirección he querido centrarme, por un lado, en las maneras en que en estos hogares se distribuyen las tareas domésticas, qué hacen las madres y los padres, cuáles son los modelos de relación existentes, qué responsabilidades les atañen a estas chicas y chicos. Los aprendizajes en este sentido como se ha señalado, se convierten en valores orientadores para la conformación de la subjetividad, y especialmente, de la identidad de género.

Por el otro lado, en las propias concepciones que tienen las y los adolescentes, sus construcciones e interiorizaciones al respecto. En este caso, he hecho especial énfasis en las chicas, los atributos que consideran deberían tener las mujeres, los modelos que han asumido como ejemplos orientadores y formadores de su personalidad, así como, sus aspiraciones y proyecciones futuras. Para ello, se utilizarán las informaciones aportadas por el Rotter, la Entrevista, y el Taller de Discusión realizado. Se dará paso pues, al *segundo de los objetivos* planteado en la presente investigación.

Organización y distribución de las tareas en el hogar.

La **organización y distribución de las tareas en el hogar** evidenció la presencia de matices, contrastes y particulares diferencias. En tres de ellos, como tradicionalmente ocurre, las mujeres asumen la responsabilidad del cuidado de la familia, el hogar, las tareas domésticas, su “trabajo” se encuentra centrado en dicho espacio, éste que reconocen muchas autoras feministas es vitalmente importante para la subsistencia humana, pero que la sociedad patriarcal infravalora, no reconoce, no es remunerado. **Se siguen enfatizando aquí los roles tradicionales.**

En ambos, es el hombre-padre quien es el principal proveedor de la familia, y en ocasiones, sus ocupaciones laborales o profesionales les llevan a ausentarse la mayor parte del tiempo. Se encontraron expresiones como: *“mi padre trabaja demasiado” (M); “lo que pasa es que mi papa trabaja un montón de horas al día, y normalmente se va por la tarde a trabajar y viene al día*

siguiente a la hora de almorzar más o menos, pues entonces el tiempo que está come y duerme...Mi mamá es la que hace todo en casa” (G).

Con respecto a la participación de las chicas y los chicos en las tareas del hogar, esta suele ser limitada o en algunos casos nula, de manera que las madres asumen solas y con agotamiento tales cargas, mientras que los padres asumen con angustia la responsabilidad que genera asegurar el sustento económico, y la privación que ello conlleva de las relaciones y vínculos afectivos con sus hijos e hijas. Los chicos y las chicas, como en este caso, no siempre poseen un patrón de colaboración y corresponsabilidad, a ello no se les incentiva, en la mayoría de los casos bajo la excusa de que “únicamente están para estudiar”. Modelos que más tarde son reproducidos.

Algunas de las informaciones recopiladas dan muestra de ello, *“En la casa mi hermano y yo ponemos la mesa, recogemos nuestro cuarto. Mi mamá es quien hace la mayoría de las cosas en la casa... Mi mamá se queja porque tiene mucha carga y a veces no la ayudamos...” (C), “muchas veces me gustaría ayudar más o que todos nos repartiésemos aún más las tareas” (P).* En el caso de uno de los chicos este modelo tradicional se hace más patente: *“mi madre hace las tareas domésticas y ve “Sálvame”. Mi hermana, juega nitendo y ayuda a mi madre. Mi padre, trabaja la mayor parte del tiempo en la fábrica, y yo, dormir hasta tarde, no moverme menos para coger el mando para jugar o trabajar en la PC” (J).*

Asimismo, una de estas chicas expresa: *“Si puedo, si tengo tiempo, porque normalmente entre los estudios y eso, y si tengo algún fin de semana libre normalmente salgo...si me paso toda la semana estudiando y tengo el fin de semana libre lo que tengo ganas de hacer es salir...” (G).*

En otra de las familias, la mujer-madre es quien asume no solo las tareas del hogar y del cuidado, sino que también, al igual que el hombre, está insertada al mercado laboral. En este caso, una de las estrategias para “aliviar” el trabajo doméstico ha sido el contratar a una persona para realizar las labores domésticas, fundamentalmente, las de limpieza. Sin embargo, a pesar de ello, es ella especialmente, quien lleva una doble jornada y cargas de trabajo y responsabilidades.

Sobre ello I expresa *“Mi madre cocina, es la que se preocupa por la compra, es la que se preocupa por lo que vamos a comer todos los días, la que se preocupa de todo el abastecimiento, la que se encarga de todo en la familia, si mi hermana tiene algún problema, si yo tengo algún problema, si mi padre tiene algún problema, si hay que reunirse con tal...Mi padre es muy bueno, pero es el mandao (sic), entonces, mi madre siempre tiene que decirle qué tiene que hacer, M haz esto, M has lo otro. Siempre es ella la que está pendiente de los tres” (I).*

Por otro lado, en las dos familias restantes tienen en común una manera diferente de organización y distribución del trabajo, en las que las cargas son repartidas equitativamente, y en algunas de las cuales, el hombre es quien mayormente asume las tareas domésticas, mientras que las madres “o estudian o trabajan”. En este caso, tanto las chicas como uno de los chicos asumen una mayor participación e implicación en las tareas del hogar.

En el caso de E *“mi Papá limpia la casa y recoge. Mi mamá recoge o trabaja. Yo, estudio o ayudo en casa”.*

L: *“A la mañana mi padre prepara la comida del mediodía. Mi madre, o está estudiando o ve la tele para relajarse o limpia con nosotras. Mi hermana y yo o limpiamos la casa o estamos estudiando para los exámenes”.*

A: *“Normalmente vemos la tele y luego mis padres preparan el almuerzo. Si tenemos exámenes, mi madre, mi hermana y yo estudiamos y mi padre prepara la comida”.*

Tales aprendizajes implican, pues, formas de **relacionamientos más simétricos**, de igualdad y de respeto mutuo. Fue justo uno de estos chicos quien en el momento de la presentación en el taller, escogió la muñeca porque *“desde pequeño me enseñaron a jugar también con muñecas”* (E). Sin embargo, en el caso del resto de los chicos esto no fue encontrado.

En este sentido, en el caso de los chicos se aprecia una tendencia a reproducir el patrón cultural tradicional adherido al género, aunque en algunos se aprecian rupturas.

Modelos de referencia, aspiraciones y proyecciones futuras.

Mirando con mayor detenimiento a las chicas y sus modelos orientadores, vale referir que en este último caso algunas de ellas refieren a su padre como su principal ideal y persona a quien les gustaría parecerse, uno de los motivos es *“porque siempre se está superando, está estudiando”* (C) o *“porque me ayuda en muchas cosas”* (A). Una de ellas afirma: *“Mi modelo a seguir, en el aspecto intelectual es a mi padre, ya que su forma de pensar es asombrosa, además, todo el mundo que lo conoce, lo respeta y lo admira, por eso mismo me gustaría ser un poco más parecido a él. También me querría parecer más a mi madre en la perseverancia, ya que tiene una capacidad asombrosa para estudiar, es inteligente y está segura siempre de lo que dice”* (L).

En otros casos, se deposita en otras figuras, también masculinas, ya sea escritores, cantantes, pintores o filósofos, de acuerdo a los intereses y talentos que se posean y deseen potencializar: *“Depende, a lo mejor tocando a la guitarra pues tengo un guitarrista famoso, por ejemplo, Van Halen...o a lo mejor, para escribir tengo a George Martin...Pero como de persona general para ser, no tengo a nadie. Me siento bastante satisfecha con como soy yo misma como para imitar a otra persona, entonces, por eso te digo, pues depende...dependiendo en qué, pues tengo muchas”* (I) o como dice A *“pues...Platón y de pintor Van Gogh sobre todo...”* (A).

Es interesante constatar que sus modelos de referencia son masculinos, lo cual puede deberse como plantea L. Pérez (2002) a la falta de referentes femeninos en las diferentes esferas del saber y las artes, no porque se carezca de ellos, sino porque el patriarcado se ha “encargado” muy bien de invisibilizarlos.

Entre los atributos femeninos que destacaron como importantes fue precisamente la inteligencia, fue esta una de las características que los chicos no consideraron “necesaria” y a lo que una de las chicas ripostó afirmando que, *“las chicas no son huecas”* (A). A estas les siguieron otras como *“Verdadera* (siempre es igual con todas las personas, que no se va escondiendo de los demás, auténtica), *“Amable”, “Simpática”, “Afectuosa”, “Educada”, “Alegre” y “Activa”.*

Otro de los elementos que me resultaron asombrosos y en especial aportadores para ver en algunas de estas chicas un modelo femenino diferente al convencional, y al que ha sido socialmente construido desde el patriarcado, ha sido el conocimiento de sus **aspiraciones y proyecciones futuras**.

En el caso de las chicas, cuando se hace una mirada detenida a sus aspiraciones y proyecciones futuras, en algunas de ellas se evidencia un modelo femenino que no corresponde al tradicional. Si por un lado, se mantienen ocultas e invisibilizadas por su necesidad de aceptación y pertenencia a un grupo, una característica propia de la etapa de adolescencia, y no solo un comportamiento construido socialmente según el sexo. Bien por el otro, rompen con la imagen de la mujer “para el hogar y para los otros”.

Sus principales aspiraciones, diversas como sus vivencias, se concentran en obtener prestigio y reconocimiento social, especialmente en el ejercicio de sus futuras profesiones, así como, alcanzar cada una de sus metas propuestas: *“Mi principal ambición es tener éxito en todo lo que me propongo” (L); “ser una neurocirujana de prestigio (A); “conseguir todas mis demás ambiciones... que son unas cuantas, entre ellas ser bióloga (I); “conocer gente de otros países” (G).*

Estas chicas se imaginan de mayor viajando por el mundo, conociendo lugares, teniendo más de una carrera, incluso sus opciones laborales se relacionan con profesiones mal llamadas “típicamente masculinas”. Los hijos e hijas y el matrimonio no cuentan como una de sus prioridades.

Algunos de esos ejemplos son los siguientes: *“Mi futuro, Inglaterra, la universidad de Oxford, Roma” (G); “Me gustaría estudiar Química, aunque no me importaría estudiar también, la de psicología” (L); “Yo, trabajando espero que en la medicina, quizás si no de neurocirujana pero sí de cirujana a secas...en otro país...en Estados Unidos o Inglaterra, aparte de estudiando, trabajando, y con casa propia” (A); “Yo me veo en el futuro como una trotamundos, a ver, cuando yo termine mi carrera quiero hacer la doble titulación...Yo siempre he dicho de hacer ciencias marinas...también me encanta todo lo que sea reservas naturales...a mí llámame cocodrilo de andí...pero yo por ahí con el rifle de dardos tranquilizantes y cazando bichos para tomar las muestras...Viajar por todo el mundo...todo lo que sea diferente... y ya, para sentar la cabeza, pues una granjita...y un laboratorio para cuidar el medio ambiente de Huelva, eso, yo lo veo bastante importante y de mucha utilidad” (I).*

CONCLUSIONES

Una de los primeros elementos que me gustaría compartir es el gran reto que ha significado para mí la presente investigación, especialmente, por la gran diversidad del grupo estudiado.

En este sentido, debo hacer énfasis en la gran complejidad y matices que afloraron en las vivencias de las chicas y los chicos, lo cual le aportó una riqueza sorprendente al actual estudio. Ello conlleva a la necesidad de particularizar, comprender los casos concretos en cada una de las situaciones y contextos personales de cada uno y una. De manera que, la mejora o las posibilidades de intervención estarán dirigidas a las especificidades, los conflictos y situaciones que matizan las experiencias concretas relacionadas.

El campo de las altas capacidades no es para nada homogéneo, sino que presenta una diversidad que es preciso considerar. Es así que considero los llamados “perfiles” apenas como un marco meramente orientador (si podríamos así llamarles), “tendencias” entendidas con extrema flexibilidad y dinamismo, muy lejos de ser elementos rígidos, constantes, u homogéneos, tampoco universales para la “identificación”, o quizás, ¿la estigmatización?, errónea, de este grupo de personas. Uno de los elementos que justamente les aporta matices particulares y diferenciadores es la individualidad, las vivencias y experiencias particulares, las

relaciones con el entorno, las características de personalidad (procesos en formación cuando se refiere a los y las adolescentes), las culturas, los diferentes contextos donde se desarrollen los individuos. La manera en que se han dado las múltiples interrelaciones que conforman la subjetividad como proceso de construcción socio-psicológica, el cual es único e irrepetible.

En este sentido, la existencia de algunos de los conflictos identificados así lo confirma. Los cuales asumen expresiones diversas de acuerdo a las significaciones y vínculos afectivos construidos, de manera personal para cada chico y chica.

Otro de los aspectos es el referido a las relaciones con los iguales, las que, especialmente en algunas de las chicas, están marcadas por el aislamiento, el rechazo, la discriminación, por ser, como ellas mismas expresan “la empollona de la clase”, mientras que otras experiencias se han visto marcadas por el antecedente de la ocultación de sus Altas Capacidades para obtener la aceptación y el reconocimiento grupal, no sin ser por ello, vivencias también traumáticas y que se expresen en el deseo de ser, para algunas, “personas normales”.

En el **ámbito personal**, se manifestaron conflictos relacionados con el autoconcepto. La baja autoestima es referida por algunas de las chicas, también uno de los chicos. Recordemos que esta es una etapa en la que las valoraciones propias y los conceptos de sí mismos y mismas dependen mucho de las demás personas, especialmente del grupo de iguales. En este sentido, las valoraciones propias son “modeladas” por las externas, en las que predomina el concepto de “rareza”. Asimismo, los estereotipos tanto referidos al género como a la condición de altas capacidades juegan un papel fundamental en la mella de su autoestima.

Para las chicas, el mandato de género les “prohíbe” sobresalir y ser únicas, ser reconocidas por sus capacidades e inteligencias, atributos que han sido “destinados a los hombres”. El patriarcado ha cercenado en las mujeres su valía, el reconocimiento como seres únicos, distintos, tan capaces como los hombres. También aquí se enmarca la cuestión de la rivalidad, otro de los aspectos enfatizados, a ello hacía referencia Beauvoir (1972) en su libro *El segundo sexo*, cuando refiere que las mujeres somos antes, más solidarias con la clase, que con las propias mujeres. Todo ello, son construcciones sociales, que forman los “mandatos”, premios y castigos producidos y legitimados por el patriarcado. En este caso, el “castigo” de las chicas por sobresalir es el rechazo, o el aislamiento, las críticas de las propias chicas, sin embargo, el “premio”, la aceptación, es obtenida a costa del ocultamiento de estas capacidades, que justamente, son las que les hacen distinguir.

Otra de las influencias que sobre los chicos y las chicas recaen es la relacionada con las representaciones sociales vinculadas a las personas con altas capacidades, los estereotipos existentes (Martínez y Guirado, 2010; Jiménez, 2006; F. Castiglione y L. Carrera, 2003). En ambos casos, se sufre una presión extrema por cumplir con estas expectativas sociales, creencias que además rayan en la perfección. Es así que el “listón” permanece demasiado elevado, y existe una frustración constante cuando, personalmente, no se llega a dónde “esperan” las demás personas. El hecho de que la satisfacción propia esté en dependencia de la percepción de los demás, y de cumplir el sinnúmero de exigencias externas, les mantiene en una constante lucha y zozobra, con numerosos altibajos. Es así comprensible, la no aceptación de sí mismos y mismas, la insatisfacción, los sentimientos de frustración, tristeza y minusvalía, las expresiones que afirman quisieran “ser gente normal”.

En esta dirección, un factor a considerar no solo es la manera en la que son percibidos y percibidas por los demás sino en la que esto es interiorizado y asumido por cada uno y una. La familia y la escuela juegan aquí un importante rol.

Así mismo, se pudo observar otras vivencias que refieren aceptación y valoración adecuada de sí mismas, especialmente una de ellas, luego de pasar por una situación de depresión extrema, de la cual, según sus palabras salió “más fortalecida”.

Es así que, la baja autoestima no es una característica “intrínseca” a las chicas que poseen Altas Capacidades ni de ella están exentos los chicos, como tampoco las chicas de poseer una adecuada valoración de sí mismas.

Si bien podría considerarse a las chicas como un grupo “de riesgo” debido a las construcciones de género tradicionalmente patriarcales, antes más bien, habrá que particularizar, pues de ello dependerán, las múltiples interrelaciones, y maneras en las que, no siempre pasiva, se asumen e interiorizan los patrones culturales, el medio familiar, sus aprendizajes, las actitudes de enfrentamiento que asumamos antes las diversas situaciones de la vida, entre muchas otras. Es un ejemplo de ello.

Otros de los conflictos se centraron en el área de las relaciones sociales, el grupo de iguales, el ganar amigos y amigas es una de sus prioridades, justamente, la actividad fundamental en esta etapa evolutiva se concentra aquí. Sin embargo, también aquí se mostraron diversidad de matices y maneras de enfrentamiento.

En cuanto a la elección vocacional para algunas no generó conflictos, sin embargo para otras chicas y los chicos el principal dilema es la diversidad de intereses y gustos en este sentido, que le dificultan tal elección o en otro caso, el no saber exactamente qué les gustaba.

Por otro lado, la presente investigación me permitió deconstruir algunos de los estereotipos presentes sobre el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, las vivencias de estas chicas y chicos así lo demostraron, especialmente, en el área académica. El hecho de considerárseles que “todo lo saben” o “no necesitan estudiar” o “que no desaprueban” quedaron en falsas creencias confirmadas en este caso, por algunos de los fracasos acontecidos en el ámbito escolar.

Por otro lado, se evidenciaron diferentes modos en los que se expresan y estructuran las relaciones de género, tanto en relación a la distribución y organización de las tareas en el hogar, como la participación e implicación en ellas de los chicos y las chicas que han participado de la investigación.

En este sentido, algunas de las chicas poseen modelos en los que se estructuran relaciones más equitativas, en la que la visión de la mujer no es la tradicional “ama de casa, dedicada a las tareas domésticas y el cuidado”, sus patrones rompen con este estereotipo, al que se incorpora la figura masculina quien asume igualmente la corresponsabilidad en las tareas del hogar. Modelo de padre al que algunas referencian, y del que forman parte. De estos modelos se han nutrido sus aprendizajes.

Sus concepciones respecto a las cualidades y roles de las mujeres y los hombres se presenta alejado del convencional, así también lo demuestran sus preferencias y gustos por el deporte, actividades a las que les suelen “encantar” y a las que a las mujeres ni les “gustan”, “ni les

interesan”, “ni son buenas” tal como “dispone” uno de los mandatos de la cultura patriarcal. Nada más lejos de la verdad. Asimismo, en algunas de ellas, la elección por sus profesiones futuras rompen los estereotipos, neurocirujana, química, bióloga, arquitecta, se orientan hacia espacios en los que han predominado sesgos horizontales y discriminatorios hacia las mujeres, por ser “predominantemente espacios masculinos”, así no es extraño que se sueñen en “un laboratorio” o desear, “ser las mejores en su oficio”.

Otro elemento sumamente aportador ha sido su proyección futura, en las que se ven alejadas de la imagen tradicional femenina, en la que se conjugan el hogar, el matrimonio, y la reproducción. Algunas de estas chicas proyectan su futuro en otros países, viajando, estudiando hasta una o dos titulaciones, sus intereses, gustos y aspiraciones se orientan hacia actividades, espacios, y funciones que, muy alejadas de las destinadas por el patriarcado, perfilan una nueva manera de entender las relaciones, a sí mismas, y de mostrar la construcción de identidades lejos, muy lejos de la tradicional.

Se hace preciso un modelo que integre no solo los aspectos afectivos en relación al tema de las Altas Capacidades Intelectuales, sino que muestre sus necesarias conexiones con el género y la adolescencia, justamente porque es una de las etapas principales en la conformación de procesos psicológicos de vital importancia. La formación de valores que apunten a relaciones más equitativas, justas, humanas y solidarias entre los sexos, en los que predomine el criterio de la inclusión, y el respeto mutuo.

Una de las necesarias propuestas es la continuidad del presente estudio, más adelante, con la intención de diseñar estrategias de desarrollo que permitan trabajar juntos y juntas en las zonas de conflictos identificadas. Enfatizar la comunicación, el diálogo, la autoestima, la confianza en sí mismos y mismas, el aprendizaje de valores que lleven consigo una mayor autonomía y empoderamiento, así como relaciones más justas y equitativas entre los sexos, que incluya no solo a las chicas y los chicos, sino también a sus familias.

En total coincidencia con Hume (1998, 2006) estimular oportunidades que permitan el desarrollo de las inteligencias intra e interpersonales planteadas por Gardner (2005), en las que se centran la mayoría de los conflictos detectados. Este podría ser apenas el comienzo. Ya se ha iniciado el camino, ahora queda, con el afán de buscar soluciones preguntarnos, ¿cuánto más se necesita hacer? Y ponerle, sí, manos a la obra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beauvoir, Simone de. (1972). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos. (Vol. I)*. Ediciones Siglo Veinte. Buenos Aires, Argentina.

Carretero, Mario. (1991). "Adolescencia" en Mario Carretero, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi (Eds.): *Psicología evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Psicología. Madrid, (pp. 13-138).

Castiglione, Flavio & Carrera, Leopoldo. (2003). "Mitosis sociales en superdotación" en Juan A. Alonso, Joseph S. Renzulli y Yolanda Benito (Eds.), *Manual Internacional de Superdotados*. EOS. Madrid, (pp. 130-136).

Cixous, H. (1995). *La risa de la medusa. Ensayos sobre la escritura*. Anthropos. Barcelona.

Domínguez Ferrer, Nuria. (2010). "Género y Altas Capacidades Intelectuales: Aproximación a una doble discriminación en la educación Secundaria y el Bachillerato" en Tesis en opción a la Titulación del Máster Interuniversitario en Género, Identidad y Ciudadanía. Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Huelva. España. 17 de diciembre de 2010.

Domínguez Rodríguez, Pilar y Pérez Sánchez, Luz. (1999). "Perspectiva psicoeducativa. La sobredotación intelectual". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No. 36, (pp. 93-106).

Domínguez, Pilar. (2002). "Sobredotación, mujer y sociedad". *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, No. 9, (pp. 3-34).

Gardner, Howard. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós Surcos. Barcelona.

Hume Figueroa, Miriam. (1998). "Los intelectualmente bien dotados. Interrogantes sobre su denominación, definición y estrategias de intervención" en Miriam Hume Figueroa (Ed.), *Hacia la atención del bien dotado. Primer encuentro hispanoamericano sobre alumnos intelectualmente bien dotados*. Universidad de Huelva. España, (pp. 15-35).

Hume Figueroa, Miriam. (2006). "Repaso de las distintas concepciones y modelos de la inteligencia y del talento. Una perspectiva evolutiva desde el punto de vista de la Psicología Humanista". *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, Año 31, No. 16, (pp. 95-156).

Jiménez Fernández, Carmen. (2006). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. UNED. Madrid.

Martínez, M y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. GRAÓ. Barcelona.

Peña del Agua, Ana M.; & Sordíaz Gutiérrez, Luz. (2002). "La superdotación y el género". *Aula abierta*, No. 79, (pp. 31-42).

Pérez Sánchez, Luz F. (2002). "Mujeres superdotadas y sociedad: del "burka" al síndrome de abeja reina". *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, No. 9, (pp. 35-55).

Pérez Sánchez, Luz F.; & Domínguez Rodríguez, P. (2000). Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. Madrid, España.

Sau, Victoria. (1993). Ser mujer: el fin de una imagen tradicional. Icaria. Barcelona.

Reis, Sally. M. (2000). "Decisiones y compromisos en mujeres superdotadas y con talento" en Yolanda Benito (Ed.), IDEACCIÓN. La revista en español sobre superdotación. ANTHEMA, Ediciones, S. L, CENTRO HUERTA DEL REY. Salamanca, (pp. 59-76).

Sampiere Hernández, Roberto; Fernández Collado, Carlos; & Baptista Lucio, Pilar. (2006). "El proceso de la investigación cualitativa" en Metodología de la investigación: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. México, D.F, (pp. 521-747).

Sánchez López, José P. (2010). "Género y Altas Capacidades Intelectuales en Educación Primaria. Aproximación a un supuesto de doble discriminación" en Tesis en opción a la Titulación del Máster Interuniversitario en Género, Identidad y Ciudadanía. Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Huelva. España. 17 de diciembre de 2010