**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA**

**FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS**

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

**TESIS DE GRADO**

# *Experiencias socioemocionales de adultos con altas capacidades intelectuales pertenecientes a la Organización Mensa Argentina en el año 2021*


Alumna: Lucía Dragone

Director: Lic. Susana Arroyo Andreu


**2021**

# AUTORIDADES ACADEMICAS

**Rector:**

Ing. Rodolfo Gallo Cornejo

**Vicerrector Académico:**

Mg. Constanza Diedrich

**Secretaria General**:

Mg. Lic. Silvia Álvarez

**Decano de la Facultad de Artes y Ciencias**:

Lic. María Dolores Medina Bouquet

**Secretario Académica de la Facultad de Artes y Ciencias**:

Abg. Adriana Ibarguren

**Jefa de Departamento de Psicología**:

Lic. Sonia Guijarro Cárdenas

## RESUMEN

Este trabajo de investigación, enmarcado en el enfoque cualitativo de la investigación científica, se propuso conocer las experiencias significativas en el ámbito socioemocional que personas adultas con altas capacidades intelectuales manifiestan haber vivido y comprendido de otro modo al ser identificadas como tal. La investigación se valió de entrevistas en profundidad, realizadas durante el mes de abril de 2021 a tres mujeres y tres varones de entre cuarenta y cinco y sesenta años, pertenecientes a la Asociación Mensa Argentina. Partió de un nivel exploratorio debido a la escasez de investigaciones similares en Argentina y al considerar que es un fenómeno atravesado por lo socio-cultural. Sin ningún supuesto previo, se obtuvieron unidades de análisis de las propias expresiones de los participantes, y tomando como base el enfoque teórico integral de las altas capacidades –planteado por Dąbrowski, Piechowski, Roeper, Silverman, Terrassier, entre otros– y una epistemología fenomenológica, se logró describir cuáles son aquellas experiencias que los adultos con altas capacidades consideran significativas en su vida, en su dimensión emocional y vincular, y de qué manera influyó la identificación mediante el ingreso a Mensa en la comprensión de las mismas.

***Palabras clave:*** Altas capacidades intelectuales, ámbito socioemocional, adultez, enfoque integral de superdotación.

## ABSTRACT

This research work, framed in the qualitative approach of scientific research, has been proposed to know the significant experiences in the socio-emotional field that adults with high intellectual abilities claim to have lived and understood differently when they have been identified in such way. The researcher conducted depth interviews during April 2021 to three women and three men aged between forty-five and sixty years old, who belong to Mensa Argentina Association. The research started from an exploratory level due the lack of similar investigations in Argentina and because it is a phenomenon crossed by socio-cultural factors. Without any prior assumption, units of analysis were obtained from the participant's own expressions. The theoretical base was the comprehensive framework of high abilities –proposed by Dąbrowski, Piechowski, Roeper, Silverman, Terrassier, and others–. Through a phenomenological epistemology, it was possible to describe those experiences that gifted adults consider significant in their life, respect to the socio-emotional dimension, and how the identification through the entrance to Mensa influenced their understanding.



***Keywords:*** *High intellectual abilities, socio-emotional environment, adulthood, comprehensive giftedness model.*

## DEDICATORIA

*A Enrique, Ignacio, Andrés, Constanza, Micol y Chiara,*
*lo más hermoso de mi vida, mis maestros y motores de crecimiento.*

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios, que me propuso esta experiencia, y me acompaña con infinito amor por caminos misteriosos.*

*Nuevamente, a mi familia por apoyarme, sostenerme y ceder mucho de su tiempo para que pudiera concretar este proyecto.*

*A la Lic. Susana Arroyo, mi directora de tesis, por confiar en mí y ayudarme con tanta generosidad, calidad profesional y humana.*

*A Alejandra Bertedor y Marisol Hernández, por leer este trabajo y retroalimentarme con sus valiosas opiniones y correcciones, por cada minuto compartido durante estos años, y por los que vendrán.*

*A cada uno de los participantes de esta investigación, mucho más que inteligentes: apasionados y sensibles. Gracias por concederme el privilegio de conocer sus historias.*

*A tantas mujeres lúcidas y valientes, muchas veces invisibilizadas, que, en todas las épocas y por todo el mundo, buscan y construyen desde sus lugares cotidianos: me inspiraron. Entre ellas, especialmente a Virginia y Alicia.*

*A los docentes, directivos y administrativos de la UCASAL. A Sergio Montellano y Florencia Soraire, por sus aportes.*

*A Tamara, Silvia, Rafa, Magui, Sandra G., Sandra M, Marie y Vane, gracias por su amistad.*

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN ..... 9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA ..... 13
Pregunta de investigación ..... 13
Objetivo general ..... 13
Objetivos específicos ..... 13
Antecedentes ..... 14
Justificación ..... 22
Consecuencias ..... 24
MARCO INSTITUCIONAL ..... 25
MARCO TEÓRICO ..... 28
Capítulo I: La inteligencia y las altas capacidades intelectuales ..... 28
Conceptualización ..... 28
Modelos explicativos ..... 30
Capítulo II: La Teoría de Desintegración Positiva de Dabrowski ..... 36
Reseña de la vida de Kazimierz Dabrowski ..... 36
La Teoría de Desintegración Positiva ..... 39
Desarrollo multinivel ..... 42
Autoactualización ..... 45
Jerarquía de valores ..... 46
Preeminencia de las emociones en el desarrollo ..... 47
Criterio de salud y enfermedad ..... 48
El potencial de desarrollo ..... 49
Los tres factores del desarrollo ..... 49
Las sobreexcitabilidades ..... 50
Capítulo III: Un enfoque integral sobre las altas capacidades intelectuales ..... 53
Capítulo IV: El adulto superdotado ..... 58
La antropología humanista ..... 58
La adultez media ..... 59
El adulto superdotado ..... 61
Capítulo V: La experiencia ..... 63
La experiencia dentro del enfoque multinivel y valoración jerárquica ..... 63
El ámbito socioemocional de la experiencia ..... 64
MARCO METODOLÓGICO ..... 67
Tipo y nivel ..... 67
Diseño ..... 67

Definición de conceptos centrales .....68
Contexto y período.....69
Población y participantes .....71
RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....74
Técnicas de recolección de información.....74
Procedimiento de recolección de información.....74
Resultados observacionales de la recolección de información .....76
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....78
Procedimiento de análisis de información.....78
Codificación de primer nivel.....79
Codificación de segundo nivel .....108
Análisis .....111
TEMA 1: *"Imaginate, llegar casi a los cuarenta años, no tener ni idea, y de golpe* (…) *entender, empezar a atar cabos sueltos. Es como reescribir tu vida"* .....111
1.1. *"Me organizó"*: La identificación .....112
1.2.*"La inteligencia es un arma de doble filo"*: Facilidad para sortear instancias académicas y laborales, asociada a dificultad para tener constancia y método .....117
1.3."*He llegado a esta edad … ¿Cómo te digo? Frustrada"*: Frustración frente a logros no alcanzados.....121
1.4."*No terminaba de encajar*": Disincronía .....123
1.5. *"La fábula del mono verde"*: Acoso/*bullying*.....127
1.6. *"Es muy solitario"*: Necesidad de vínculos afines.....129
1.7. *"Realmente te afecta una diferencia tal"*: Baja autoestima, problemas emocionales, depresión, suicidio .....132
1.8. *"Yo eso he aprendido"*: Autopsicoterapia y autoeducación .....136
1.9. *"Uno necesita también cierto espacio objetivo"*: La ayuda psicológica.140
TEMA 2: "Conócete e ti mismo" .....144
2.1. *"Me doy más cuenta de las cosas"* y *"cuando vos ves que eso es algo mucho más grande que lo que se ve ahí, no estás seguro de nada*": Mayor capacidad de abstracción, asociación, análisis… e incertidumbre. .....144
2.2. "*La cabeza llena de un millón de ideas"*: Sobreexcitabilidad intelectual, curiosidad y avidez de conocimiento.....147
2.3. *"Siempre te parece que lo podrías haber hecho mejor"*: Perfeccionismo .....151
2.4. *"¡Cómo que no importa! ¡Eso es falta! ¡Está mal!"*: Sentido estricto de la palabra, la justicia y la ética .....152
2.5. *"No quiero hacerlo como me lo dicen, quiero hacer una cosa nueva"*: Rebeldía .....153

2.6. *“Somos personas muy intensas”*: Sobreexcitabilidad emocional .....155

2.7. “*Me fascinaban los dibujos, las historias”*: Sobreexcitabilidades sensitiva e imaginativa .....159

2.8. *"Había un desfasaje emocional”*: Disincronía intelectual-emocional ....163

2.9. *“Mi papá me decía ‘Sos incansable’”*: Alto nivel de energía.....167

2.10. *“Me aburro”*: Aburrimiento.....169

2.11. *"Aprendí a 'tolerar' mis intereses múltiples"*: Múltiples intereses y necesidad de cambios constantes.....173

TEMA 3: Experiencias diferenciales.....176

3.1. Según el estilo de crianza, la comprensión y el apoyo del entorno .....176

3.2. Según el género .....182

CONCLUSIÓN.....185

DISCUSIÓN .....188

CONSIDERACIONES FINALES .....196

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....200

ANEXOS .....215

Anexo I: Modelo de consentimiento informado .....216

Anexo II: Guía de entrevista y observación .....217

Anexo III: Glosario .....219

Anexo IV: Tablas código-documento.....230

Anexo V: Gráfico de red .....231

# INTRODUCCIÓN

Hablar de altas capacidades intelectuales supone hablar de inteligencia. Pero ¿Qué es la inteligencia? ¿Es un componente aislable del individuo, que se puede medir objetivamente? ¿Es la capacidad para resolver problemas? ¿Depende sólo de la herencia? Diversos modelos han definido y explicado la inteligencia de distintos modos a lo largo del tiempo. Durante los siglos XX y XXI se ha pasado de la inteligencia psicométrica estática, a un actual concepto dinámico y multidimensional, en el que intervienen potenciales heredados, factores ambientales y aspectos cualitativos personales. La idea que se tiene de una persona con altas capacidades intelectuales, por ende, ha ido acompañando estos cambios de conceptualizaciones.

En las últimas décadas, han comenzado a difundirse postulados e investigaciones que se podrían englobar bajo el nombre de "enfoque integral de la superdotación". Con sustento en la teoría de desarrollo de Kazimierz Dabrowski, este enfoque recalca que lo cognitivo está unido de forma inseparable a intensidades emocionales significativamente mayores a la norma.

> Silverman, Roeper o Hollingworth conciben las altas capacidades como una mayor capacidad para percibir y razonar que dotaría al individuo de una serie de cualidades emocionales, sensoriales y afectivas que pondrían en relevancia una especial forma de ser y estar en el mundo, (...) ya que estas características acompañan al individuo durante toda su vida, es lícito hablar de "adultos con alta capacidad". (Bánfalvi Kam, 2018, párr. 27)

Durante el transcurso de la carrera de Psicología la tesista, interesada en el tema, se relacionó con niños, adultos y profesionales de la salud vinculados con el tema de la superdotación. Durante estos contactos, corroborado luego por las observaciones de campo, advirtió que en muchos casos hay un antes y un después en la vida de aquellas personas que son identificadas en la adultez con "altas capacidades intelectuales", frecuentemente a instancias de sus propios hijos o por instituciones que las nuclean. Su propia vida emocional y sus vínculos sociales son comprendidos de otro modo. Sabiendo que las experiencias que puede haber vivido este hoy

adulto están atravesadas por el contexto cultural y social, y que en Argentina el tema es prácticamente desconocido, para realizar esta investigación se convocó a participantes de la única asociación destinada a adultos superdotados en Argentina, Mensa, y se propuso explorar, sin ningún preconcepto, cuáles experiencias significativas en el ámbito socioemocional ellos manifiestan haber vivido y comprendido de otro modo al ser identificados. Ya que la prueba de ingreso a Mensa evalúa sólo aspectos lógico abstractos ¿Sus vivencias en el ámbito emocional y social evidencian particularidades respecto a la población normativa? Para que la fuente de análisis sean los propios dichos de los protagonistas y poder capturar las significaciones que ellos le otorgan a sus experiencias, se eligió estudiar el fenómeno mediante una metodología cualitativa.

En el marco institucional se presenta a la Asociación Mensa Argentina, sus condiciones de ingreso y su misión. El marco teórico presenta un primer capítulo con una necesaria contextualización acerca de los distintos modelos elaborados para abordar el tema de las altas capacidades intelectuales. En el segundo capítulo se presenta la Teoría de Dabrowski. Al no ser un autor conocido en nuestro ámbito académico, nos extendimos realizando una breve reseña de su vida, para luego focalizarnos en los conceptos claves de su teoría, que motivaron que ésta fuese usada como marco teórico explicativo de muchas experiencias de las personas con altas capacidades intelectuales. En el tercer capítulo se detallan los principales postulados e investigaciones realizadas para comprender al superdotado de una manera multidimensional, al que hemos agrupado bajo la denominación de “enfoque integral de las altas capacidades intelectuales”. El cuarto capítulo presenta al sujeto de nuestra investigación, aquel individuo que cronológicamente atraviesa la adultez media, pero está inmerso en un proceso, como dirá Dabrowski (1964), de “Desintegración Positiva”, en pos de su autoactualización. El último capítulo ofrece un marco de referencia sobre la perspectiva fenomenológica de la experiencia humana, la valoración de la misma según el enfoque humanista dabrowskiano y su vínculo con el ámbito socio-emocional.

Cabe señalar que en la sección de Anexos se encuentra un glosario con algunos términos usados en el presente informe, incluidos algunos específicos

de la teoría dabrowskiana. También se amplían y aclaran conceptos mediante notas al pie.

*Porque ves sensibilidad en la insensibilidad del mundo,*

*y la incertidumbre entre sus certezas.*

*Porque tantas veces sientes a los demás como a ti mismo.*

*Porque percibes la ansiedad de la sociedad,*

*su estrechez y su ilimitada seguridad en sí misma.*

*¡Te saludo!*

*Por tu fobia a lavarte las manos de la suciedad del orbe,*

*por tu miedo a quedarte encerrado en sus limitaciones,*

*por tu miedo a lo absurdo de la existencia.*

*Por tu sutileza en no decirle a los demás lo que ves en ellos.*

*Por tu torpeza al lidiar con las cosas cotidianas,*

*pero tu destreza al tratar con lo desconocido,*

*por tu realismo trascendental y tu falta de realismo cotidiano.*

*Por tu exclusividad y miedo a perder a los que amas,*

*por tu creatividad y facilidad para el asombro,*

*por tu inadaptación a eso "que es" buscando lo que "debería ser",*

*por tus grandes habilidades no utilizadas.*

*y la apreciación tardía de su valor* (…)

*por lo presentido, lo no dicho, lo infinito en ti.*

*Por la soledad y extrañeza de tus caminos.*

*¡Te saludo!*

*Kazimierz Dabrowski*[1]

---

[1] Fragmentos de la poesía "Be greeted psychoneurotics!" publicada *en Psychoneurosis is not an illness* (Dabrowski, 1972) y traducida del inglés por la investigadora.
*For you see sensitivity in the insensitivity of the world/uncertainty among the world's certainties/For you often feel others as you feel yourselves/For you feel the anxiety of the world, and its bottomless narrowness and self-assurance./ For your phobia of washing your hands from the dirt of the world,/for your fear of being locked in the world's limitations./for your fear of the absurdity of existence./For your subtlety in not telling others what you see in them./For your awkwardness in dealing with practical things, and for your practicalness in dealing with unknown things,/for your transcendental realism and lack of everyday realism, for your exclusiveness and fear of losing close friends,/for your creativity and ecstasy, for your maladjustment to that "which is" and adjustment to that which "ought to be", for your great but unutilized abilities./For the belated appreciation of the real value of your greatness/*(…) *for that which is prescient, unsaid, infinite in you./For the loneliness and strangeness of your ways./Be greeted!*

# PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un gran número de personas adultas refieren que hay un antes y un después en su vida cuando reconocen que poseen “altas capacidades intelectuales”. La propia vida emocional y sus vínculos sociales son comprendidos de otro modo una vez identificados como tal por instituciones que los nuclean, les brindan información y un espacio de pertenencia.

## Pregunta de investigación

¿Cuáles son entonces las experiencias significativas, en el ámbito socioemocional, que personas adultas con altas capacidades intelectuales manifiestan haber vivido y comprendido de otro modo al ser identificados?

## Objetivo general

- Caracterizar las experiencias significativas en el ámbito socioemocional que personas adultas con altas capacidades intelectuales manifiestan haber vivido y comprendido de otro modo al ser identificados.

## Objetivos específicos

- Identificar las experiencias positivas ligadas al ámbito socioemocional, que personas adultas con altas capacidades intelectuales manifiestan haber vivido y comprendido de otro modo al ser identificados.
- Identificar las experiencias negativas ligadas al ámbito socioemocional, que personas adultas con altas capacidades intelectuales manifiestan haber vivido y comprendido de otro modo al ser identificados.
- Describir el modo en que la identificación como persona con altas capacidades intelectuales modificó la manera de comprender sus experiencias en el ámbito emocional y social.

## Antecedentes

Como antecedentes previos a esta investigación, destacamos como relevantes los siguientes:

**Título: "We Are Not That!" A Focus Group Study With Gifted Adults ["¡No somos eso!" Un estudio de grupo focal con adultos superdotados]**

**Autores: Brown, M. y Peterson, E.**

**Lugar y año: EE.UU., 2020**

Este estudio de grupo focal cualitativo buscó identificar temas prioritarios para investigar con adultos superdotados. Quince personas que se identificaban a sí mismas como superdotadas, de entre 18 y 53 años, de ocho países diferentes, participaron en cuatro grupos focales en línea. El análisis se basó en la perspectiva de la justicia social. Los resultados evidenciaron que los discursos dominantes sobre la superdotación no reflejan muchas de las experiencias vividas por los adultos con altas capacidades intelectuales, y que los tipos de investigación actuales pueden perpetuar estereotipos que ignoran aspectos claves de las experiencias de los participantes.

Este antecedente influyó en la elección de estudiar el tema con un enfoque cualitativo exploratorio, y usar una estrategia de abordaje fenomenológica.

**Título: Gifted Adults: A Systematic Review and Analysis of the Literature [Adultos superdotados: revisión y análisis sistemáticos de la literatura]**

**Autores: Rinn, A. y Bishop, J.**

**Lugar y año: EE.UU., 2015**

Los autores hacen una revisión sistemática de la literatura, usando un diseño de teoría fundamentada. La categorizan en nueve áreas temáticas: (a) si los niños superdotados se convierten o no en adultos superdotados; (b) familia de origen; (c) efectos de las experiencias educativas tempranas; (d) características de los adultos superdotados; (e) carrera; (f) familia de procreación; (g) interacción familiar y profesional; (h) metas de vida, satisfacción y bienestar; y (i) asesoramiento.

Este estudio fue muy valioso porque pone en relevancia la limitada cantidad de investigación sobre el adulto superdotado. También ofreció una categorización de sus características y de los ámbitos de vida en que estas tienen implicancia.

**Tesis doctoral: Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas: ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas.**

**Autora: Peñas Fernández, M.**

**Lugar y año: España, 2008**

En esta tesis doctoral, la autora destaca que el interés de las investigaciones ha estado centrado en la dimensión cognitiva de la superdotación, más que en los aspectos socioemocionales. Analiza cuantitativamente las variables ajuste psicológico, alteraciones psicopatológicas, autoestima, satisfacción vital, negación de la superdotación en el concepto de sí mismo y sentimientos frecuentes en las personas superdotadas, en población adolescente. Concluye que el ajuste psicológico de las personas superdotadas es satisfactorio, que las altas capacidades intelectuales conllevan tanto factores de protección (empatía, consciencia emocional, responsabilidad social, altruismo, elevado sentido de la justicia y sentido del humor, entre otros) como de vulnerabilidad (tendencia al perfeccionismo y autocrítica, escasa tolerancia a la frustración, elevado nivel de aspiraciones, miedo al fracaso, intensidad y sensibilidad emocional, frecuente rechazo de pares) frente a su ajuste psicológico.

Este trabajo fue relevante para introducir a la investigadora en los modelos explicativos de la superdotación, en los factores socioemocionales implicados y respecto al papel que juegan los estereotipos sociales en el fenómeno de la superdotación. Asimismo, para fundamentar la necesidad de la investigación, ya que en su conclusión advierte que se debe promover que el individuo sobredotado reconozca sus características especiales y las dificultades asociadas a las que puede estar vulnerable.

**Título: High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities [Alta inteligencia: un factor de riesgo de sobreexcitabilidades psicológicas y fisiológicas]**

**Autores: Karpinski, R., Kinase Kolb, A., Tetreault, N., y Borowski, T.**

**Lugar y año: EE.UU., 2017**

Este estudio encuestó a 3715 miembros de Mensa Norteamericana con el fin de explorar los procesos psiconeuroinmunológicos entre personas con percentil 98 de inteligencia. Se pidió a los participantes que informaran sobre la prevalencia de trastornos del estado de ánimo, ansiedad o enfermedades fisiológicas, que sospechan o sobre los que han recibido diagnóstico. Se confirmó una alta significación estadística para todas estas condiciones examinadas entre los datos del grupo Mensa, en comparación con las estadísticas promedio nacionales. El estudio concluyó en que un Coeficiente Intelectual alto es un factor de riesgo potencial de trastornos afectivos, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastorno del Especto Autista, etc. Las causas podrían deberse a que los superdotados poseen distintas sobreexcitabilidades que provocan respuestas sensoriales elevadas, y que pueden predisponerlos a ciertos trastornos psicológicos.

Este estudio fue relevante en cuanto orientó respecto a la posibilidad de seleccionar como participantes a los miembros de Mensa. Asimismo, relaciona la superdotación con las sobreexcitabilidades, desde un punto de vista diferente al de Dabrowski: el psiconeuroinmunoendocrinólogo.

**Título: Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades**

**Autora: Alencar, E.**

**Lugar y año: Brasilia, Brasil, 2008**

El objetivo de este estudio fue describir las dificultades socio-emocionales observadas en alumnos con altas capacidades. Se observó: asincronía entre distintas dimensiones del desarrollo, perfeccionismo, hipersensibilidad y bajo rendimiento académico. Se señalaron posibles maneras en que el psicólogo puede ayudar a los alumnos con altas capacidades, a sus

familias y profesores. Destaca la importancia de la prevención para minimizar los desajustes y para contribuir a su adecuado proceso de desarrollo.

Este antecedente fue útil porque describe características socioemocionales de los jóvenes con altas capacidades intelectuales, y la importancia del rol del psicólogo, factores que contribuyeron a justificar la investigación.

**Título: Vulnerabilidad en jóvenes con altas capacidades**

**Autora: Sagasti Escalona, M.**

**Lugar y año: España, 2019**

Este estudio teórico aborda las características asociadas a las altas capacidades intelectuales, los diagnósticos diferenciales más comunes y los errores que se cometen con más frecuencia, y en particular los casos de doble excepcionalidad relacionados con el Síndrome de Asperger y el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Asimismo, describe fenómenos socioemocionales asociados a las altas capacidades intelectuales como las disincronías, problemas de adaptación social, acoso, depresión y suicidio. Expone la importancia de las estrategias de afrontamiento y de apoyo para minimizar el estrés y fomentar la autocomprensión y resiliencia de los jóvenes con altas capacidades.

Se consideró relevante este antecedente porque describe características socioemocionales comunes a las personas con altas capacidades intelectuales, aunque estudiadas en jóvenes. Aportó motivos para justificar nuestra investigación en adultos.

**Título: Developmental Potential of the Gifted [Potencial de desarrollo de los superdotados]**

**Autores: Piechowski, M., y Colangelo, N.**

**Lugar y año: EE.UU., 1984**

Este estudio cuantitativo tuvo por objetivo estudiar cada una de las sobrexcitabilidades planteadas por Dabrowski, en adolescentes y adultos con altas capacidades intelectuales. La muestra estuvo compuesta por 49

adolescentes, 28 adultos, 19 artistas y 42 estudiantes graduados, todos con diagnóstico de sobredotación. Se usó un cuestionario de 21 preguntas abiertas (OEQ). La conclusión fue que los superdotados de cualquier edad se caracterizan por altos niveles en dos tipos de sobreexcitabilidades: emocional e intelectual.

El aporte de este trabajo es el antecedente de que existe relación entre las altas capacidades intelectuales y las sobreexcitabilidades, en especial intelectual y la emocional.

**Tesis de grado: Altas capacidades, inteligencia emocional y género. Un estudio comparativo.**

**Autor: Cabello Gálvez, A.**

**Lugar y año: Islas Baleares, España, 2019**

El principal objetivo de esta investigación fue analizar las diferencias en cuanto a la inteligencia emocional percibida en población normativa respecto a población diagnosticada con altas capacidades intelectuales. La muestra del estudio estuvo compuesta por 82 estudiantes de diferentes centros educativos de las Islas Baleares, con edades entre los 13 y los 17 años. Para medir la inteligencia emocional se usó el instrumento TMMS-24. Las conclusiones fueron que la población superdotada tiene mayor facilidad para atender y comprender las necesidades emocionales propias y de los demás. Aun así, se encuentran diferencias con estudios que proponen que la diferencia de inteligencia emocional percibida a favor del grupo de población normativa con respecto al grupo de altas capacidades se puede deber a que los adolescentes superdotados presentan una percepción más negativa de su ajuste emocional debido a experiencias que hayan podido tener durante su infancia, como, por ejemplo, sentirse diferente o tener pocos amigos.

Este estudio corrobora la evidencia empírica de que existe mayor proporción de investigaciones halladas hacia enfoques cuantitativos y población de niños y adolescentes. También aporta la información de que las experiencias de vida pueden afectar significativamente la autopercepción del adulto.

**Título: A Three Decade Study of Gifted and Talented Children [Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos]**

**Autora: Freeman, J.**

**Lugar y año: Reino Unido, 2006**

Este estudio longitudinal comenzó en 1974 en Reino Unido. El objetivo fue investigar si existe alguna diferencia entre personas superdotadas que han sido catalogadas como tales y los que no. De esta manera, se tomaron dos muestras de niños de la misma clase del colegio. Se aplicaron pruebas psicométricas y entrevistas en profundidad a niños, padres y profesores. Se comprobó que los niños identificados como superdotados tenían muchos más problemas emocionales que los no considerados como tales. Después de tres décadas, se observó que el hecho de haber sido diagnosticado como superdotado durante la etapa escolar no siempre conllevó un éxito extraordinario en la edad adulta, y que el trabajo sostenido, el apoyo emocional y una actitud positiva constituyen los mejores factores predictivos.

Este estudio fue de utilidad porque relaciona las experiencias socioemocionales de las personas con altas capacidades intelectuales durante toda la vida y evidencia que uno de los factores a considerar es la identificación o diagnóstico.

**Tesis de grado: Niños talentosos - Relación entre la construcción elevada de su autoestima y el desarrollo alto de su inteligencia interpersonal**

**Autora: Albeza, M.**

**Lugar y año: Salta, Argentina, 2006**

Desde el paradigma cognitivo y el modelo de las inteligencias múltiples, este estudio correlacional plantea como hipótesis que existe relación entre la construcción de la autoestima elevada y el desarrollo de la inteligencia interpersonal en alumnos primarios de tres colegios privados de Salta. Los participantes concurrían al primer ciclo del EGB y habían sido detectados como talentosos. Los resultados comprueban la hipótesis, desmitificando en parte el imaginario que se tiene sobre estos niños.

Esta tesis es relevante porque fue realizada en la misma universidad que el presente estudio, y revela el interés en el tema por parte de docentes de la misma, aunque refuerza la evidencia de que las investigaciones se concentran en niños y adolescentes.

**Tesis de grado: El niño talentoso, su reconocimiento y atención en el nivel inicial de la educación formal en Salta (Capital).**

**Autora: Salas Machuca, C.**

**Lugar y año: Salta, Argentina, 1995**

Esta investigación se realizó en 1995 en el contexto del Nivel Inicial educativo de la provincia de Salta. La autora afirma que sabemos muy poco de esos niños excepcionales que se encuentran en la franja derecha de la distribución normal, y que existe muy poca literatura e investigaciones en nuestro país. Asimismo, que la mayoría de los abordajes utilizan métodos psicométricos y criterios psicopatológicos. Se pregunta ¿Podremos decir que un niño talentoso también lo será de adulto? ¿Qué imposibilita a un bien dotado llegar a ser lo que podría ser? ¿La superdotación sólo implica factores cognitivos? El estudio se basa en el modelo explicativo de Renzulli y hace énfasis en la detección precoz, sosteniendo que el niño bien dotado necesita ayuda y orientación humana porque, durante su vida, los problemas pueden desbordarlo.

Todos los conceptos vertidos en el resumen de esta tesis, cuya antigüedad es significativa, se condicen con las preguntas que motivaron el presente proyecto. Se basa en un modelo explicativo diferente, el de Renzulli, pero refleja el interés en el tema por parte de profesionales de nuestro medio.

**Deficiencias en el conocimiento**

Las investigaciones arriba mencionadas fueron de utilidad para focalizar el problema de investigación e interiorizarnos sobre las distintas perspectivas y opiniones existentes respecto al tema de interés. La literatura hallada da cuenta de un predominio de metodologías cuantitativas. La mayoría está enfocada en la niñez y adolescencia, y especialmente en el ámbito educativo. Los estudios referidos a adultos son muy escasos a nivel mundial, y prácticamente inexistentes en Argentina. La mayoría de las investigaciones son extranjeras (realizadas en Europa y Estados Unidos), y se divulgan en lengua inglesa.

Por todas estas razones, se consideró pertinente realizar un estudio exploratorio - descriptivo para intentar caracterizar las experiencias significativas en el ámbito socioemocional que adultos con altas capacidades intelectuales manifiestan haber vivido y comprendido de otro modo al ser identificados, a partir de sus percepciones y su discurso, en el contexto particular de la cultura de nuestro país.

**Justificación**

"No es que estos ex niños se desprendan de sus talentos como quien se descarta de una piel, a los dieciséis, dieciocho o veintiún años. Los niños superdotados crecen y se convierten en adultos superdotados" [2](Jacobsen, 1999, p. 9). A pesar de esto, y de que la edad adulta comprende la mayor parte de la existencia de una persona, y la más productiva (Simonton, 2008), son escasas la bibliografía y las investigaciones que se hayan interesado en este colectivo. La mayoría se enfoca en niños y adolescentes, en general con el objetivo de lograr la adaptación educativa de este grupo minoritario, destacando sus particularidades cognitivas, emocionales y sociales. Las tesis realizadas sobre el tema en la carrera de Psicología de esta universidad (referidas en Antecedentes), dan cuenta de esta realidad. Por otra parte, los estudios sobre experiencias de los adultos superdotados son relevantes para retroalimentar la eficiencia de programas de identificación y educación emocional e integral para niños superdotados (Subotnik y Olszewski-Kubilius, 1997).

Siaud-Facchin (2014) hace notar que:

> Las investigaciones, por su parte, terminan por fijarse en los superdotados como si se tratase de experimentos fuera de todo contexto o de toda humanidad. Aíslan un factor como si fuese una molécula con vida propia. Y las constataciones se pierden a veces en consideraciones teóricas muy alejadas de la realidad de la situación, de la vida, de la verdad. Creo firmemente en la necesidad de la investigación científica, pero también me parece peligroso para los superdotados que se los "abandone" a la suerte de las manipulaciones experimentales. (p. 22)

Por este motivo, se consideró importante la realización de esta investigación, y que la misma utilice una metodología cualitativa, para abordar el fenómeno a partir de las experiencias y vivencias de los protagonistas. Asimismo, se consideró apropiado adoptar un alcance exploratorio, procurando

[2] "It's not as though these former children slough off their giftedness like discarded skin at the age of sixteen or eighteen or twenty-one. Gifted children do grow up, and they become gifted adults".

una mirada lo más despojada posible de cualquier preconcepto o sesgo, sean ellos culturales, académicos o individuales.

A pesar de que en los últimos años el adulto superdotado ha comenzado a ser un área de interés creciente, no existe un marco de investigación coherente (Brown y Peterson, 2020). En parte contribuye a esto que "las inconsistencias en la definición de un adulto superdotado (…) complican nuestra capacidad para comprender adecuadamente sus características, experiencias y necesidades"[3] (Rinn y Bishop, 2015, p. 214). Carreras, Valera y Castiglione (2012) alertan de que, en los planes de estudio de las carreras de psicología en la mayoría de las universidades, no se incluyen siquiera breves referencias a las características y necesidades diferenciales de este colectivo. Ante esto, se corre el riesgo de que el profesional intervenga y diagnostique erróneamente. Vergara Panzeri (2006b) recomienda "fomentar programas de capacitación docente junto con la incorporación de esta temática en el estudio de profesorado, como así también la incorporación de esta temática en los estudios de grado de carreras claves como Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Psicología. Esto ocupa un lugar esencial para la atención a la diversidad" (p. 531). La presente investigación puede contribuir a ofrecer conocimiento a profesionales psicólogos sobre un abordaje integral, diferencial y multidimensional de aspectos psicológicos de los adultos con altas capacidades intelectuales.

[3] "inconsistencies in defining a gifted adult across fields of study also complicate our ability to adequately understand the characteristics, experiences, and needs of gifted adults".

**Consecuencias**

La investigadora respetó el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (2013) y los derechos humanos de todas las personas intervinientes. Para que la investigación no produzca efectos negativos en los participantes, se tuvo sumo recaudo en no tener actitudes discriminatorias que pudieran hacer sentir a los participantes menoscabo por sus características corporales, de género, creencias, ideologías, valores, cultura particular, etc. Teniendo en cuenta las Normas Éticas del Psicólogo para Investigaciones con Sujetos Humanos (Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud, 1996), la participación de todas las personas en la presente investigación fue voluntaria. Al ser un estudio sobre población adulta, cada uno firmó un consentimiento informado (Anexo I), en donde se le comunicó el propósito de la investigación, la posibilidad de abandonarla en cualquier momento, la garantía de resguardo sobre su identidad e intimidad, y se le solicitó autorización para grabar las sesiones.

Asimismo, se tomaron todos los recaudos para resguardar la confidencialidad de los participantes al recibir, transcribir, almacenar, transferir y eliminar información impresa, digitalizada, videograbada, etc., con el compromiso de no tergiversar, fabricar, falsear u omitir datos, aunque pudieran contrariar los resultados o conclusiones esperados. Se procuró por todos los medios ser coherente con los principios del paradigma cualitativo y hacer consciente los sistemas de creencias, valores y limitaciones de la investigadora, y el efecto que estos pudieran tener en la investigación.

Aunque este estudio no aplicó metodologías que puedan ser dañinas para la integridad física o mental de los sujetos, se eligieron las modalidades menos invasivas, planteando las preguntas con respeto y otorgándoles a los participantes la libertad de no responder alguna de ellas.

Finalmente, este trabajo mantuvo los estándares y reglas de codificación de escritura científica establecidos por la Asociación Americana de Psicología (2016), 6ta. Edición, con el propósito de facilitar la comprensión de la lectura y resguardar los derechos de autor.

## MARCO INSTITUCIONAL

Mensa Internacional, según informa en su página web (s.f.), fue fundada en 1946 en Oxford, Inglaterra, por los abogados y científicos Roland Berrill y Lance Ware, con los objetivos de "identificar y promover la inteligencia en beneficio de la humanidad, promover la investigación acerca de la naturaleza, las características y las aplicaciones de la inteligencia y crear un ambiente social e intelectualmente estimulante para sus miembros"[4] (párr. 2).

Esta asociación no tiene fines de lucro y está abierta para personas mayores de 14 años de cualquier género, religión, ideología o filiación política. Actualmente tiene sedes en más de 100 países y cuenta con 120.000 miembros.

Mensa Argentina nació en 2001 y actualmente tiene cerca de 400 miembros. La sede central funciona en Sarmiento 1134, Buenos Aires. Según la información brindada en la página web de Mensa Argentina (s.f.), para ingresar se rinde un examen presencial escrito, que cambia en cada administración y al que los aspirantes no conocen con anterioridad. La prueba es administrada en un ambiente tranquilo y cálido. Es independiente del lenguaje, cultura y educación. Mensa aclara que no es una prueba para obtener un Coeficiente Intelectual y que evalúa sólo aspectos cognitivos mediante ejercicios orientados a la resolución de situaciones problemáticas abstractas, de dificultad gradual. El requisito de ingreso es obtener 148 puntos en la escala Cattell[5], que ubica al individuo en el percentil 98 de la población mundial respecto al constructo inteligencia, considerando a esta en su dimensión lógica - abstracta. Las condiciones de administración y evaluación están certificadas por psicólogos autorizados por Mensa Internacional. En la página institucional recomiendan test orientativos en línea para que cada persona evalúe previamente la posibilidad de ingresar a la asociación. Antes de la pandemia se realizaban tomas mensuales en la ciudad de Buenos Aires, y periódicas en Mendoza, Córdoba y San Luis. En el momento de la presente investigación las tomas se hallan temporalmente suspendidas a raíz de las medidas de distanciamiento social.

---

[4] "to identify and foster human intelligence for the benefit of humanity; to encourage research into the nature, characteristics, and uses of intelligence; to provide a stimulating intellectual and social environment for its members."

[5] (N. de A.) La escala Cattell es un instrumento de medición del Factor G de la inteligencia (Ver nota al pie nro. 13), diseñado por el psicólogo inglés Raymond Cattell.

La Organización Mensa tiene la norma estricta de no revelar públicamente los nombres de los aspirantes, y si ingresaron o no, a menos que ellos mismos lo autoricen. Para los menores de 14 años es requisito indispensable para poder rendir la prueba de ingreso la autorización explícita y/o presencia de los padres o tutores. Tanto la membresía como el examen de ingreso tiene costo –actualmente $1250, según datos del *Facebook* de Mensa Argentina–. El pago del examen cubre el primer año de membresía. Los miembros pueden certificar su pertenencia por medio de una credencial.

Las edades de los miembros son variadas, por lo cual todos los ingresantes tienen la posibilidad de encontrar grupos de pares de su misma generación con quienes poder compartir sus vivencias, además del intercambio general con los demás miembros. Estos forman grupos de intereses comunes, realizan trabajos de investigación, pueden intercambiar correo y divertirse. Asimismo, pueden participar de todas las actividades propuestas, en la elección de autoridades de Mensa Argentina y Mensa Internacional, y pueden concurrir a los congresos internacionales que se realizan anualmente en distintos países del mundo, siendo hospedados por otros miembros. A nivel mundial se encuentra el programa de asesoramiento Mensa SIGHT.

Actualmente Mensa Argentina cuenta con más de diez Grupos de Interés Especial, donde los miembros se contactan vía *e-mail*, realizan reuniones y diversas actividades de esparcimiento como juegos, paddle, *bowling*, Mate en 2, Ajedrez, *Scrabble*, TEG, juegos de rol, etc. Además, todos los miembros pueden publicar sus producciones en la revista "Mensapiens" y colaborar activamente en la organización de nuevas actividades de su interés (Mensa Argentina, s.f.).

Desde que se implementó la disposición de distanciamiento social a raíz de la pandemia de COVID-19, todas las actividades y reuniones presenciales de los socios se han suspendido. El contacto entre ellos ha continuado por medio de distintos grupos de *WhatsApp* (se han formado subgrupos, por ejemplo, uno exclusivo de mujeres) y *Facebook*. La *fan page* de *Facebook* mensaargentinaIQ pretende acercar a la organización a todos aquellos interesados en formar parte de la misma, despejar dudas y crear un vínculo de interacción continuo. Este

grupo fue fundamental durante la Inmersión Inicial de la investigación, para comenzar a conocer el campo.

Además de las normas de convivencia implícitas entre los miembros, existe un estatuto. El cumplimiento del mismo es controlado y ejecutado por las autoridades de Mensa Argentina que integran la Comisión Directiva. Esta está formada por presidente y vicepresidente, secretario y prosecretaria, tesorero y protesorero, vocales titulares y vocales suplentes.

También se realizan actividades abiertas a familiares, amigos y a la comunidad en general, como concursos, reuniones, la posibilidad de colaborar con la revista y publicar columnas en distintos medios de comunicación. Por último, Mensa Argentina ha realizado convenios institucionales con Fundación Creaidea, el Hospital de Quilmes y Fundación Ricart.

# MARCO TEÓRICO

## Capítulo I: La inteligencia y las altas capacidades intelectuales

### Conceptualización

Hablar de altas capacidades intelectuales supone hablar de inteligencia. Cuando se nos plantea la inquietud de conocer la inteligencia de una persona, tanto un lego como un profesional piensa como primera instancia en usar un *test*, por ejemplo, el WAIS[6] para obtener un número llamado Coeficiente Intelectual[7]. Pero ¿Qué nos dirá ese número de la persona? ¿Cómo surgió este valor y cómo el constructo al que llamamos inteligencia?

En 1869, Galton (citado por Landau, 2003) estaba muy interesado en las personas "eminentes", que sobresalían en distintas disciplinas. Realizó una exhaustiva investigación y publicó sus resultados en el libro "Genio hereditario: una investigación sobre sus leyes y consecuencias"[8]. En él, la inteligencia está conceptualizada como un factor hereditario, medible y que se traduce en logros notables. A partir de Galton, la genialidad quedó asociada a un constructo que pasó a poblar los escritos científicos: la inteligencia (Martínez i Torres, 2006).

> Unos años más tarde en Francia, Binet crea una batería de pruebas con una finalidad completamente distinta: detectar a aquellos alumnos con déficits intelectuales para proporcionarles un refuerzo de tipo escolar. Con Binet nacen los tests de inteligencia tal como los conocemos hoy y la primera medida de comparación entre sujetos: la edad mental. (Martínez i Torres, 2006, p.7)

A partir de ese momento, diversos modelos intentaron ofrecer explicaciones sobre el fenómeno de la inteligencia. A lo largo de los siglos XX y XXI se ha pasado de la inteligencia psicométrica estática a un actual concepto dinámico y multidimensional, en el que intervienen potenciales heredados, el ambiente y aspectos cualitativos personales.

---

[6] (N. de A.) Escala de inteligencia de Wechsler para adulto. Es un instrumento clínico de aplicación individual para evaluar la inteligencia de adultos de 16 a 89 años.

[7] (N. de A.) Coeficiente Intelectual (CI) o Intelligence Quotient (IQ) ,en inglés, es un estimador de la inteligencia general, resultado de dividir la edad mental obtenida mediante una prueba estandarizada, y la edad cronológica.

[8] "Hereditary Genius: An Inquire into its Laws and Consequences".

El campo de las “altas capacidades intelectuales” es un campo complejo. En ello influye, por un lado, una cuestión terminológica. El Diccionario de la Real Academia Española (2020), por ejemplo, define a la persona superdotada como aquella que posee cualidades que exceden de lo normal, especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales, pero no precisa en qué grado ni en qué cualidades la persona excede la norma[9]. Piénsese que se suelen usar como sinónimos los términos talento (en inglés, *talent*), superdotación (*giftness*), excepcionalidad, genialidad, precocidad, altas habilidades (*high abilities*).

A su vez, las palabras usadas para nombrar un fenómeno, en determinado idioma y cultura, tienen incidencia en las representaciones que la sociedad hace en torno al tema, muchas veces generando estereotipos e interpretaciones reduccionistas (Pfeiffer, 2012). También los términos usados influyen en la percepción que la persona con altas capacidades introyecta acerca de sí misma y en la imagen que los demás se hacen de ella. Influyen también en las políticas educativas, en el asesoramiento profesional a lo largo de su vida, etc. Valga como ejemplo el término *talento*, que viene del griego *tálanton* y significaba la moneda con la que los dioses demostraban su predilección a un mortal. Desde la modernidad, esta suposición de característica innata donada ya no se atribuirá a Dios, sino a la Naturaleza (Villarraga, Martínez, y Benavidez, 2004). De igual manera, en el término inglés *gifted* y su traducción al español, *dotado*, quedaron asociados a una idea determinista y solamente positiva: un regalo con que la persona ha sido favorecida (Landau, 2003). Teniendo en cuenta estas consideraciones, y ante la necesidad de adoptar alguna terminología relativamente consensuada en el ambiente científico, en la presente investigación usaremos la expresión “altas capacidades intelectuales”, ya que es la más usada actualmente entre hablantes hispanos para englobar a una minoría de la población que se ubica, en relación a la inteligencia, “al este de la Campana de Gauss”[10] (López, 2011). Aun así, usaremos en forma indistinta los términos

[9] (N. de A.) En estadística, la norma o la población típica está compuesta por las personas que se ubican en la zona central de la curva normal de distribución de la población respecto a determinado constructo. Los individuos que quedan en los dos extremos de dicha distribución están fuera de la norma o son a-típicos.

[10] (N. de A.) Se llama Campana de Gauss a la gráfica de una de las distribuciones que aparece con más frecuencia en los fenómenos naturales y humanos: la distribución normal. El gráfico es acampanado y simétrico, y fue creada por Carl Gauss, de ahí su nombre.

"superdotación" o "sobredotación", que utilizan los distintos autores consultados, especialmente aquellos que han sido traducidos del inglés o francés.

Otro aspecto más contribuye a la complejidad del campo: como refiere Mariela Vergara Panzeri (2013), existe "una variedad de términos que han sido utilizados para describir a individuos que son superiores en algún sentido" (p. 13): *precoz* –aquel que ha manifestado un desarrollo mayor de lo esperado en un determinado dominio desde el punto de vista evolutivo, dada su edad cronológica–; *talentoso* –aquel que destaca en rendimiento en una o varias áreas específicas de la conducta humana socialmente valiosa, como matemáticas, artes plásticas, música, etc.–; *prodigio* –aquel que manifestó una precocidad inusual, como Mozart–; *genio* –aquel cuya producción creativa significa una contribución substancial a la cultura universal y trasciende a la época–. Ante esto, y como aproximación inicial, es relevante la definición de Benito (citada por Peñas Fernández, 2008): un individuo tiene "altas capacidades intelectuales" cuando su capacidad intelectual es superior a la media (Coeficiente Intelectual por encima de 130, más-menos 2 desviaciones típicas), tiene gran velocidad en el procesamiento de la información (percepción y memoria visual), gran desarrollo de la capacidad metacognitiva, *insight*[11] en la resolución de problemas, y elevadas creatividad y motivación intrínseca por el aprendizaje.

**Modelos explicativos**

Actualmente las neurociencias están transformando el conocimiento sobre el funcionamiento cerebral de las personas con altas capacidades intelectuales. Sastre (2011) afirma que:

> Cada vez son más abundantes los estudios neuropsicológicos que ofrecen resultados sobre la configuración y funcionamiento cerebral de las personas con altas capacidades y, entre ellas, los superdotados, caracterizados por una mayor eficiencia neural de funcionamiento que comporta la activación

[11] (N. de A.) (del inglés) "darse cuenta". Captación profunda, que modifica la comprensión de una experiencia o de la resolución de un problema.

> selectiva y simultánea de las zonas relacionadas con la resolución de la tarea, menor consumo metabólico cortical, mayor mielinización y riqueza de las redes sinápticas. (p. 11)

Estos hallazgos apuntalan la idea de considerar a las altas capacidades en la línea de la neurodiversidad, como un "modo de ser", como plantea Bánfalvi Kam (2018). Nuestro trabajo está cimentado en uno de estos modelos, surgido y ampliado en las últimas tres décadas, cuyos conceptos centrales serán desarrollados en el capítulo siguiente. Pero, primeramente, para contextualizar el problema, consideramos necesario recorrer los modelos más representativos que han tratado de explicar los factores que intervienen y las características particulares de los superdotados. Cada uno de ellos parte de cierta concepción de la inteligencia, y prioriza determinadas dimensiones. No todos son opuestos entre sí, sino que algunos enfoques constituyen ampliaciones de otros. Por esta razón, en la actualidad se usan en forma complementaria en los distintos ámbitos, especialmente el educativo. Pero ningún modelo, como veremos, considera la dimensión emocional como inherente a la experiencia diferencial de un modo de ser superdotado, como sí lo hace el enfoque integral.

***Modelo orientado a las capacidades: Lewis Terman.*** Se basa en una concepción genética, estable y monolítica de la inteligencia, que se puede medir mediante pruebas psicométricas, a las que se les atribuyen valor objetivo y predictivo respecto a los logros. Asocia unívocamente altas capacidades con inteligencia superior (Martínez i Torres, 2006). Terman realizó un estudio longitudinal con una muestra de 1500 niños superdotados (denominados informalmente "termitas"), y el resultado fue que este grupo obtuvo un rendimiento académico y profesional muy alto a lo largo de los años. Su importancia radica en aportar un claro criterio diagnóstico: Cociente Intelectual de 140 según la escala de inteligencia Stanford-Binet[12], lo que implica estar en una posición del 2% superior de la población. Al final de su vida, Terman, en la línea del enfoque integrador actual, admitió que existen otros factores como los rasgos de personalidad y el contexto, que también influyen en el rendimiento de excelencia.

---

[12] (N. de A.) Prueba de inteligencia revisada por Lewis Terman, psicólogo de la Universidad de Stanford, a partir de la escala original de Binet-Simon.

***El Informe Marland.*** Fue elaborado por Sidney P. Marland por encargo del departamento de Educación de EE.UU. durante el gobierno del presidente Nixon. Formula una primera definición oficial de superdotación:

> Niños superdotados y con talento son aquellos que han sido identificados por profesionales cualificados en virtud de sus habilidades destacadas y por su alto rendimiento. Estos niños requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario para que puedan aportar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquéllos con rendimiento demostrado o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, bien en una o en varias: 1. Capacidad intelectual general. 2. Aptitud académica específica. 3. Pensamiento productivo o creativo. 4. Capacidad de liderazgo. 5. Artes visuales y manipulativas. 6. Capacidad psicomotora. (Informe Marland, 1972, citado por Alonso, 2006, p. 35)

El Informe Marland fue relevante para la evolución del concepto de superdotación y porque menciona explícitamente las necesidades especiales de este colectivo. Además, aunque este modelo se refiere únicamente a los niños y limita el fenómeno al ámbito de la capacidad, incluye como áreas a tener en cuenta las aptitudes específicas y la creatividad, además de la inteligencia general (Peñas Fernández, 2008).

***Howard Gardner: Inteligencias múltiples.*** Para Gardner (1987) la inteligencia es un potencial biopsicológico de procesamiento de información que se puede activar en uno o más marcos culturales, para resolver problemas o crear productos que tienen valor para dicho ámbito. Sostiene que no existe sólo un tipo de inteligencia sino muchas, donde cada una es relativamente independiente de las demás. Definió siete tipos distintos de inteligencia, a las que luego fue agregando cinco más. Su importancia radica en ampliar el concepto de inteligencia y superdotación a distintos dominios, entre ellos nos interesan especialmente en este trabajo, las inteligencias emocional, interpersonal e intrapersonal (Peñas Fernández, 2008).

***Modelo basado en el rendimiento: Joseph Renzulli.*** Su modelo, llamado Teoría de los Tres Anillos, es uno de los más aceptados en la comunidad científica actual. Afirma que la superdotación implica la existencia e interacción de tres componentes: (a) capacidades generales y/o específicas por encima de la media; (b) compromiso con la tarea, que conlleva fuerte motivación cognitiva-afectiva, perseverancia, perfeccionismo, inconformismo y (c) creatividad, entendida como la habilidad para crear productos útiles, originales o que se adelanten a su tiempo (Peñas Fernández, 2008). No contempla en forma específica aspectos emocionales, pero sí características como la motivación intrínseca, la creatividad y el perfeccionismo.

***Modelo diferencial de superdotación y talento: Francoys Gagné.*** La importancia de su enfoque, presentado en 1991, fue distinguir superdotación y talento. Afirma que se puede hablar de superdotación cuando el sujeto manifiesta una competencia innata por encima del promedio de la población en una o más áreas: intelectual, socioafectiva, creativa y sensoriomotora. Por el contrario, podemos hablar de talento cuando el rendimiento en algún área específica (artes, comercio, ámbito escolar, deportes, tecnología, etc.) tiene manifestaciones por encima de la media, producto de la interacción de predisposiciones naturales y estimulación del ambiente. Rescatamos, a los fines de este trabajo, que plantea un tipo de superdotación socioafectiva y también su concepto de *catalizadores*. Gagné denomina así a factores que median positiva o negativamente entre las aptitudes potenciales y los talentos, tanto intrapersonales (factores físicos o psicológicos) o ambientales (situaciones del medio ambiente, personas y recursos) (Peñas Fernández, 2008).

***Modelo cognitivo: Robert Sternberg.*** Propone en 1981 la Teoría Triárquica, explicando el talento intelectual mediante conceptos cognitivistas y pragmáticos. Este constaría de tres elementos: (a) componencial –habilidad para adquirir y procesar la información–; (b) experiencial –habilidad para automatizar lo aprendido y hacer frente a las situaciones nuevas– y (c) contextual –habilidad para solucionar un problema determinado, realizando modificaciones para adaptarse al ambiente y, a su vez, modificándolo para mejorarlo–. Su importancia radica en que va más allá del Coeficiente

Intelectual y propone que, para tener una inteligencia "exitosa", es necesario tener tanto inteligencia analítica, como creativa y práctica.

***Modelos socioculturales: Abraham Tannenbaum, Frank Mönks, Roy Jarecky.*** En 1986 Tannenbaum expone su Modelo Psicosocial o Modelo de la Estrella, donde explica la superdotación como la confluencia de cinco factores: (a) capacidad general –corresponde al "factor g" de Spearman[13], o sea, a la aptitud común involucrada en la resolución de problemas, influida en gran medida por la herencia genética y susceptible de medirse a través de *test* de inteligencia tradicionales–; (b) aptitudes específicas –corresponden al "factor s" de Spearman, o sea, aptitudes intelectuales relacionadas con un dominio específico del desempeño humano, posibles de ser entrenadas mediante la educación–; (c) factores no intelectivos –la motivación y el autoconcepto–; (d) influencia ambiental y (e) factor suerte u oportunidad –experiencias no controlables por el individuo, que condicionan su desarrollo aunque no lo determinan–. Nos interesa su idea de que la superdotación propiamente dicha sólo puede ser observada en la edad adulta, "dado que debe ser concebida dependiendo del producto creativo socialmente considerado" (Peñas Fernández, 2008, p. 36). Destacamos también los aportes de Jarecky (1965, citado por Landau, 2003), quien agrega que el Cociente Intelectual abarca sólo una mínima parte de todos los rasgos característicos que comprende la superdotación, entre los que están la madurez emocional y mental, el compromiso social, la actitud altruista y humor, entre otros.

Habida cuenta de este recorrido por diversos autores que propusieron modelos para delimitar la temática en cuestión, presentaremos en el siguiente capítulo la teoría de desarrollo planteada por Dabrowski, ya que el enfoque integral de la superdotación en el que se basa nuestra investigación encontró en sus planteos teóricos un esquema sobre el cual basar sus ideas principales. Entre ellas, el papel primordial que atribuye a las emociones como factor de desarrollo; el concepto de sobrexcitabilidades, que explican que, durante toda la vida, las experiencias internas y externas de las personas con altas capacidades intelectuales, son cualitativamente diferentes a las de la mayoría

[13] (N. de A.) Charles Spearman fue un psicólogo inglés que desarrolló la Teoría Bifactorial de la Inteligencia y escribió libros como "La mente creativa" (1930).

de las personas (Silverman, 2002). Y, por último, que, al considerar a la superdotación como un alto potencial de desarrollo, en estas personas este proceso supone un contexto vulnerable y sujeto a continuo “desajuste positivo”, como se explicará más adelante.

## Capítulo II: La Teoría de Desintegración Positiva de Dabrowski

### Reseña de la vida de Kazimierz Dabrowski

Dice Kaminski (2002) que la teoría de la Desintegración Positiva es una psicología del desarrollo que transmite esperanza dentro de las crisis. La vida de su creador, Kazimierz Dabrowski, estuvo marcada por crisis. Kazimierz Dabrowski nació en Polonia en 1902. Su hermana pequeña falleció a causa de una meningitis a los tres años; en la Primera Guerra falleció un hermano y en la Segunda Guerra, otro hermano es enviado a campos de concentración. Kazimierz vivió, como Freud y Frankl, uno de los períodos más turbulentos de la historia: el que abarcó las dos guerras mundiales. Relata Nelson (1992, citado por Kaminski, 2002) que uno de los recuerdos más vívidos de la infancia de Kazimierz fue caminar a través de un campo cerca de su casa, mirando los rostros de los soldados muertos:

> Lo que le sorprendió fue que los rostros de los soldados muertos variaban tanto como rostros vivos: algunos estaban conmocionados, algunos enojados, algunos asustados. Algunos eran brutales y otros pacíficos. Así, se le planteó un acertijo al que se pasó la vida respondiendo[14]. (p. 2)

¿Cómo los individuos pueden ser capaces tanto de realizar acciones de extrema crueldad como de tener actitudes altruistas? ¿Qué hace que algunos puedan morir asustados y otros pacíficamente? ¿Qué hace que los seres humanos sean realmente "humanos"?

Dabrowski, ya en su juventud, estudió filosofía y deseaba realizar la carrera musical, pero el suicidio de su amigo y compañero de estudios cambió el rumbo de su vida. Ingresó a medicina y tomó cursos con el eminente psiquiatra polaco, Jan Mazurkiewicz. En 1928 fue alumno de Édouard Claparède y Jean Piaget. Su tesis de grado en psiquiatría trató sobre el suicidio: investigó a artistas, músicos, escritores y místicos que habían tenido experiencias de gran intensidad emocional, con la hipótesis de que había una

[14] "What struck him was that the faces of the soldiers in death varied as much as do living faces: some were shocked, some angry, some brutal, some frightened, and others peaceful. It posed a puzzle he spent his life answering".

conexión entre el desarrollo humano, las emociones y las experiencias de sufrimiento extremas. En la década de 1930, organizó servicios de salud mental y clínicas en Polonia, y completó el doctorado con una investigación sobre automutilación. Por esa época su primera esposa murió de tuberculosis (Tillier, 2008).

Se trasladó a Viena y estudió psicoanálisis, asistiendo a conferencias de Freud. En París ejerció la psiquiatría con Pierre Janet. En 1933, recibió una beca de la fundación Rockefeller para estudiar e investigar en Harvard y Boston. Nuevamente en Polonia, en 1938 publicó los primeros artículos esbozando sus noveles ideas, pero la invasión de Polonia en 1939 eliminó las posibilidades de investigación o publicaciones. En 1950 fueron encarcelados él y su segunda esposa durante dieciocho meses por las autoridades estalinistas. Cuando lo liberaron, sus actividades siguieron controladas de cerca (Tillier, 2008). Kazimierz Dabrowski fue uno de los pocos psiquiatras que permanecieron en Polonia y sobrevivieron a la ocupación nazi. Sin embargo, su trabajo y enseñanza fueron prohibidos y cerraron sus clínicas. Trabajó desde la clandestinidad para no abandonar a sus pacientes enfermos mentales (Kaminski, 2002). Pero, temiendo por su vida, de su esposa y sus dos hijas, buscó cómo huir de Polonia, y en 1960, a instancias del editor Jason Aronson, interesado en las primeras noticias de sus teorías, es invitado a Estados Unidos. Allí entabla amistad con Abraham Maslow. En 1964 publica una formulación completa de la que llamó Teoría de Desintegración Positiva, que desarrollaremos en el próximo apartado. En la contratapa del libro de Dabrowski, Kawczak y Piechowski (1970) “Crecimiento mental a través de la Desintegración Positiva”[15], Maslow escribió la siguiente reseña:

> Considero que esta es una de las contribuciones más importantes a la teoría psicológica y psiquiátrica en toda esta década. No tengo ninguna duda de que este libro se leerá durante una o dos décadas más y de manera muy amplia. Es una indagación muy profunda y llega a conclusiones extremadamente importantes que sin

[15] “Mental Growth through Positive Desintegration”.

duda cambiarán el curso de la teorización psicológica y la práctica de la psicoterapia durante algún tiempo.[16]

En 1965 es contratado por la Universidad de Alberta, Canadá, y se traslada con su familia. Allí enseña, investiga y publica prolíficamente. Varios de sus estudiantes se convierten en coautores, como Michael Piechowski y Marlene Rankel. Kominski (2020), con motivo de su investigación sobre Dabrowski, conversó algunos de sus estudiantes y colegas, quienes manifestaron que era un hombre tranquilo, humilde, erudito, trabajador, y que pasaba mucho tiempo meditando. Dabrowski también fue pianista y poeta, publicaba sus obras bajo el seudónimo de Powel Cienin[17].

Durante muchos años trabajará arduamente, dividiendo su tiempo entre Canadá y Polonia. En 1975, a la edad de setenta y tres años, compró un terreno en Polonia para desarrollar un nuevo centro de salud mental. Murió a los pocos años en Varsovia, el 26 de noviembre de 1980 a raíz de un ataque cardíaco (Tillier, 2008).

Sus discípulos de Canadá siguieron difundiendo su teoría y realizando estudios empíricos sobre la misma. En la década del 80, a instancias de Piechowski, profesionales del área de las altas capacidades intelectuales se interesan en la Teoría de Desintegración Positiva, ya que ofrece un marco explicativo de las sobreexcitabilidades y el sufrimiento emocional observado en muchas personas superdotadas.

Por último, señalaremos que pocos de los numerosos libros escritos por Dabrowski han sido traducidos del polaco al inglés, y ninguno al español. Los centros de habla hispana más grandes donde actualmente se estudia la teoría de Dabrowski están en España y en Lima, Perú (Tillier, 1995).

---

[16] I consider to this to be one of the most the most important contribution to psychological and psychiatric theory in this whole decade. There is little question in my mind that this book will be read for another decade or two, and very widely. Its digg very deep and comes up with extremely important conclussions that will certainly change the course of the psychological theorizing and the practice of the psychoterapy for some time it come.

[17] (N.de A.) Cienin, en polaco, significa “Sombra”.

**La Teoría de Desintegración Positiva**

Dąbrowski deseaba responder desde la psicología a “su acertijo” humano (Kominski, 2020, p. 2) y no encontraba entre las teorías de desarrollo existentes alguna que dé cuenta de lo que observaba: la amplia gama de comportamientos en las personas, desde los más crueles hasta los que mostraban elevados valores humanos, incluso en la misma persona, durante los distintos momentos de su vida. Las teorías explicativas existentes en su época no lo satisfacían. Habiendo estudiado psicoanálisis, planteaba divergencias respecto a algunos de sus postulados, diciendo que: (a) el instinto de autoconservación freudiano evoluciona en el hombre hacia actitudes de cuidado y valoración del prójimo, guiado por valores éticos y altruistas, sin ser éstos mecanismos de defensa sublimatorios; (b) algunas acciones son mejores (tienen valor positivo) mientras que otras son peores (con valor negativo), introduciendo el criterio de jerarquía de valor de las acciones, del que carece la teoría freudiana (Piechowski, 2014). Tampoco encontró Dabrowski en el sentimiento de inferioridad de Adler explicación suficiente para dar cuenta de la motivación del psiquismo humano y disentía con la psicología conductista, que pretendía extrapolar los resultados obtenidos por experimentación con animales a la complejidad de la psicología humana. Por otro lado, Dabrowski consideró que Piaget hacía hincapié en el desarrollo cognitivo y prestaba muy poca atención al papel de las emociones en el desarrollo (Benito, 2004). También, muchos psiquiatras de la época asociaban los comportamientos que revelaban inadaptación y malestar para sí y para los demás a constructos psicopatológicos, pero Dabrowski observaba que muchas veces el sufrimiento y las psiconeurosis eran parte de procesos de crecimiento, especialmente en personas con sensibilidad y profundidad de pensamiento más elevadas que las de la mayoría.

A Dabrowski también le interesaba la filosofía. Había leído a Platón y Santo Tomás de Aquino y rechazaba la premisa de este último de que el intelectualismo (Idea) era superior al emocionalismo (Ideal). También fue un cuidadoso lector de Kierkegaard y Jaspers. En su Teoría de la Desintegración Positiva, Dabrowski unió principios de esencialismo con el existencialismo, afirmando que existen valores absolutos superiores, y que todo individuo tiene

la ineludible tarea de elegir su existencia (Kawczak, citado por Kaminski, 2002).

Por otro lado, cabe señalar que los términos “Integración” y “desintegración” eran habituales en la terminología neurológica de la época. Tradicionalmente entendida, la integración sería algo funcional, beneficioso, deseable y, como resultado, positivo. La desintegración, por otro lado, sería algo negativo y no funcional. Pero Dabrowski considera la “desintegración” como desarmonía dentro del individuo y entre el mismo y el medio externo. Mientras que “integración” es lo contrario. Con el adjetivo “positiva” quiso enfatizar la posibilidad de desarrollar los atributos personales superiores y de abandonar progresivamente los inferiores (Mendaglio, 2008). Por lo tanto, para la Teoría de la Desintegración Positiva tanto la “integración” como la “desintegración” pueden tener efectos positivos como negativos (Tillier, 1995).

Otras influencias en sus planteos sobre el desarrollo como un proceso de integración y desintegración guiado por las emociones, fueron los trabajos de Hughlings Jackson[18] sobre la organización evolutiva del sistema nervioso en tres niveles, y los hallazgos del psiquiatra sueco Von Monakov, con sus conceptos de *klisis* versus *ekklisis*[19] (Kaminski, 2002).

Es así que, con una base sólida en filosofía, psicología y neurología, Dabrowski combinó enfoques antiguos y nuevos, reinterpretó constructos psicológicos existentes e introdujo otros nuevos, y construyó una teoría que, para Mendaglio (2008), cumple los requisitos para entrar en la tradición de las grandes teorías de la personalidad, como lo son la teoría dinámica de Freud o la interpersonal de Sullivan[20]: son ambiciosas en sus explicaciones de fenómenos como los mecanismos psíquicos, el desarrollo de la personalidad y la psicopatología; tienen consistencia interna, e inventan términos para definir

---

[18] (N. de A.) Hughlings Jackson (1835 - 1911) fue un neurólogo inglés especialista en epilepsia. A él se debe la expresión "marcha jacksoniana" y la conceptualización de síntomas “positivos” y “negativos” de una enfermedad.

[19] (N. de A.) Para Von Monakov el funcionamiento de un organismo que beneficia a su desarrollo proporciona *Klisis* (alegría, placer, felicidad) y lleva al deseo de repetir estas emociones, y el comportamiento perjudicial al desarrollo del organismo produce *Ekklisis* (sensaciones desagradables y disgustos), y produciendo deseos de evitar estas situaciones.

[20] (N. de A.) Harry Sullivan (1892-1949), desde el paradigma del neopsicoanálisis, desarrolló una teoría la personalidad que destaca la relevancia de las relaciones interpersonales en la configuración de la personalidad, y en consecuencia también de la psicopatología.

operacionalmente los conceptos fundamentales. Estos términos al principio suelen resultar extraños a la comunidad científica (como lo resultaron en su momento el *ello*, el *yo* y el *superyo*[21]).

A los fines de este trabajo, desarrollaremos los postulados principales, que hacen a esta teoría relevante como marco explicativo de las experiencias de las personas con altas capacidades intelectuales.

[21] *Ello, Yo, Superyo* son las tres instancias que componen el aparato psíquico según la teoría de Sigmund Freud.

**Desarrollo multinivel**

En el pensamiento de Dąbrowski, toda la realidad constituye una totalidad multifacética y multinivel de fenómenos, tanto los que ocurren en el entorno externo como en el entorno interno del hombre (Mendaglio, 2008). Cabe señalar que el análisis de la realidad basado en niveles tiene una larga historia filosófica, así como en la biología y otras disciplinas científicas (Tillier, 1995).

Entender el desarrollo de un individuo en forma multinivel implica considerar que el funcionamiento y la estructura de la psique humana avanza desde un nivel inferior, con una organización mental primitiva impulsada por necesidades de gratificación biológicas y adecuación acrítica a normas sociales, hacia un alto nivel de funcionamiento, en el que el individuo trasciende el determinismo biológico y social y se convierte en autónomo (Mendaglio, 2008). Este avance tiene en cuenta criterios tanto individuales como sociales: el desarrollo evoluciona desde lo sencillo hasta lo complejo, desde lo más automático a lo más voluntario, desde egocéntrico a lo altruista, por caminos no lineales ni universales (Piechowski, 1986).

Dabrowski llama Personalidad estrictamente a este último nivel de organización. La equipara con un Ideal de Personalidad y con la Identidad, ya que representa la esencia verdadera y profunda de cada uno. Afirma que no todo el mundo la alcanza durante su vida. Es más, afirma que el promedio tiene una individualidad “uninivel” definida por el grupo. En cada uno de los otros niveles inferiores, existen distintas estructuras mentales, con sus propios mecanismos y *dinamismos*, como veremos más adelante (Mendaglio, 2008).

Dąbrowski consideró que las variables psicológicas (por ejemplo, el intelecto y la emoción) deben describirse y explicarse de manera diferente en cada nivel, ya que tiene distintos significados, diferentes expresiones y diferentes impactos según el nivel en que se encuentra el individuo (Mendaglio, 2008).

La Teoría de Desintegración Positiva plantea que el desarrollo se logra a partir de continuos conflictos entre niveles o “desajuste positivo”, lo contrario de la tendencia al equilibrio de la teoría de desarrollo piagetiana. Cuando la persona es capaz de detectar las diferencias entre niveles, se generan en ella conflictos sobre los que tiene que elegir. El conflicto se resuelve cuando el nivel

inferior se elimina, o por lo menos queda bajo el control total de la estructura de nivel superior (Dabrowski, 1964). Los conflictos no están exentos de dolor y sufrimiento, pero son los que empujan al individuo a la instrospección y a realizar elecciones conscientemente valorizadas (Kominski, 2020).

Para el proceso de crecimiento personal, cada individuo cuenta con fuerzas transformadoras a las que Dabrowski llamó *dinamismos.* Estos son los factores energéticos disposicionales intrapsíquicos que favorecen el desarrollo, combinando instintos, impulsos y procesos intelectuales y emociones (Dabrowski, 1972).

Se describen a continuación los cinco niveles, junto con los dinamismos que aparecen en cada uno (aunque no implica que se den solamente en ese nivel, sino que algunos permanecen presentes durante más de uno) (Dabrowski, 1964; 1967; Pardo, 2005):

***Nivel 1 - Integración primaria.*** La estructura mental de las personas en este nivel es la más baja desde el punto de vista del desarrollo. Es una estructura coherente, donde lo impulsivo regula mecánicamente la experiencia y el comportamiento. Las funciones mentales están integradas, bien organizadas y muchas son inconscientes. Su objetivo es la satisfacción directa de necesidades primitivas condicionadas genéticamente. Priman las tendencias innatas egocéntricas. El individuo no vivencia conflictos o dinamismos internos, sólo aparecen el *Conflicto externo* (ante circunstancias externas) y la *Sintonía temperamental* (hacia grupos de personas, pero sin implicación emocional). También carece de una perspectiva temporal que le permita cuestionarse el papel que juega el flujo del tiempo en el escenario de una realidad en constante cambio. Por ende, no puede enfrentarse a imaginar su propia muerte. Al describir el estado de la integración primitiva, Dąbrowski (1964) enfatiza la incapacidad para sentir empatía, para experimentar el sufrimiento de los demás y, en general, un bajo nivel de emocionalidad. También, el primitivismo de las funciones emocionales puede ir de la mano de una limitada capacidad intelectual. Las funciones mentales e imaginativas están al servicio de la realización de los principales objetivos pulsionales. La persona tiende a relacionarse con el ambiente externo usándolo para conseguir sus propios intereses. Los mecanismos típicos son “todo vale” o “blanco y negro”. Al

encontrar dificultades frente a la realidad externa, las personas primariamente integradas pueden mostrar alguna forma de desintegración, sin embargo, se trata de desintegraciones débiles y periódicas, que no conducen a cambios en la estructura mental (Tillier, 1995).

***Nivel 2 - Desintegración uninivel.*** El sujeto contrasta los valores sociales y morales de su grupo de referencia con las tendencias egocéntricas que han motivado su conducta hasta el momento. Buscando ser aceptado, se produce un primer conflicto interno. No posee una clara jerarquía de valores. Los dinamismos que caracterizan este nivel son *Ambivalencia* (de sentimientos opuestos), *Ambitendencia* (en ocasiones el individuo actúa respondiendo a sus tendencias innatas, y en otros a valores sociales), *Susceptibilidad hacia la influencia externa* (a la consideración de los demás), *Identificación* (con otra persona, en base a un ideal social externo), *Conflicto interno* (entre sus tendencias egocéntricas y los valores sociales externos), *Conflicto externo* (menos evidente que en el primer nivel) (Pardo, 2005).

***Nivel 3 - Desintegración multinivel espontánea.*** La persona se cuestiona "lo que es" y lo confronta con lo que cree que "debería ser". Surgen conflictos entre tendencias y valores, que provocan estados de alta tensión mental, ansiedad y crisis, que pueden causar varias formas de neurosis: depresiva, ansiosa, obsesiva e histérica. La aparición de sus síntomas indica la incipiente activación de los mecanismos de valoración positiva y negativa. Los dinamismos que se inician en este nivel son *Jerarquización* (de niveles de experiencia), *Insatisfacción con uno mismo, Inferioridad hacia uno mismo* (respecto a lo que podría alcanzar), *Sorpresa e incredulidad sobre uno mismo* (conciencia crítica), *Sentimientos de vergüenza y Culpa* (Pardo, 2005). La posibilidad de elecciones diferentes resulta perturbadora porque se pierden las bases que alguna vez fueron seguras y familiares, sin ver todavía el camino hacia el futuro. Hay fuertes deseos de volver a la seguridad de la uniformidad. Muchos pueden experimentar la experiencia de "la noche oscura del alma", una crisis existencial (Tillier, 1995). Pero, finalmente, las personas desarrollan en este nivel un factor autónomo y una jerarquía de valores y metas clara.

***Nivel 4 - Desintegración multinivel organizada o dirigida.*** El sujeto asume la necesidad de cambio en base a su ideal personal. Se compromete con

responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás. La jerarquía de valores contempla los valores humanos universales. Los dinamismos de este nivel son *Conciencia de sujeto-objeto* (el sujeto se ubica como observador externo de sí mismo, lo que le permite autoevaluarse y comprenderse), *Elección consciente* (discrimina los elementos positivos y negativos de su ambiente, respecto a su desarrollo; construye una jerarquía autónoma de valores y toma decisiones en base a ella), *Autoconocimiento, Autocontrol, Transformación psíquica interna***,** *Autoeducación, Autopsicoterapia, Responsabilidad, Autenticidad, Autonomía y Empatía* (Dabrowski y Piechowski, 1977).

***Nivel 5 - Integración secundaria.*** El sujeto alcanza su autoactualización, que supone autoconocimiento, autoelección y autoafirmación (Dabrowski y Piechowski, 1977). La jerarquía de valores interna supera las limitaciones contextuales para llegar a valores universales, promoviendo en el individuo comportamientos responsables, compasivos y altruistas hacia sí mismo y los demás. Solo en el nivel de la integración secundaria las personas tienen una identidad formada, y su estructura psicológica es una Personalidad. Los factores de desarrollo dominantes son *Autoconciencia*, *Empatía*, *Autonomía*, *Autenticidad* y *Responsabilidad*. Dabrowski (1967) utilizó como ejemplos para demostrar este nivel a Maximiliano Kolbe (sacerdote polaco que se ofreció a cambiar de lugar en cuenta de un padre de cinco niños que iba a ser exterminado en Auschwitz) (Kominski, 2020).

## Autoactualización

La teoría de Dabrowski de desarrollo humano tiene correspondencia con postulados básicos de la psicología humanista, en el sentido en que ésta proclama que la tendencia, objetivo y motivación de la vida humana es la autoactualización. Para la mayoría de los psicólogos y psicólogas humanistas– Rogers, May, Buhler, Yalom, Goldstein, Maslow, Horney– todo organismo está animado por una inherente tendencia a desarrollar su potencialidad. Cada uno de ellos puso énfasis en determinados aspectos y usó diferentes términos, pero Olson (2020) describe sus aspectos comunes y caracteriza a la autoactualización

como el logro de la unidad y la autonomía, la integración congruente entre el "verdadero ser" y el "ser ideal" y el encuentro con un significado personal de la vida que satisfaga "los valores del ser". Ya Aristóteles se refería a una fuerza vital instando a la plena realización de potencialidades del individuo, usando el término *entelequia* –del griego *entelekheia*– (Ferrater Mora, 1965).

Dabrowski (1967) enfatiza que el proceso de autoactualización requiere de una orientación a valores y una jerarquización de aspectos inferiores y superiores. Piechowski (1986), con posterioridad, afirmará que el concepto de autoactualización de Maslow (1991) encuentra correspondencia, en el marco de la Teoría de la Desintegración Positiva, como atributo de la estructura del Nivel IV. Tillier (2021) propone un constructo específico de corte dabrowskiano: la “actualización multinivel”, para dejar en claro que el proceso de autoactualización no es un continuo de rasgos que diferencian al animal del humano, sino que los rasgos de nivel inferior difieren cualitativamente de los superiores. La “actualización multinivel” implica convertir el potencial en la esencia, actualizar “la realidad tal como existe” versus el “ideal”.

**Jerarquía de valores**

Dabrowski introduce la jerarquía de valores como premisa en el estudio del comportamiento humano. Para él hay actitudes y comportamientos que son mejores (con valencia positiva) y otras peores (con valencia negativa). Los criterios valorativos tienen en cuenta lo individual y también lo social. Los valores positivos tienden a la autonomía, a la autenticidad, al altruismo, al cuidado y valoración del prójimo, y plantean un ideal a alcanzar. Los negativos tienden al egocentrismo, a la adaptación pasiva y acrítica a las expectativas sociales que se oponen a los valores propios y universales positivos (Mendaglio, 2008).

Afirma asimismo que hay valores universales objetivos, que los seres humanos auténticos tienden a buscar y abrazar. Entre ellos, la veracidad hacia uno mismo y otras personas, la justicia, la responsabilidad social, el coraje y la honestidad. Aparte de los valores universales, cada individuo adopta valores personales y únicos, construidos durante la vida y coherentes con aquellos

(Mendaglio, 2008). De hecho, Frankl (2001) también habló de valores en la misma época, diciendo que éstos son sentidos de vida universales, más allá de los sentidos de vida particulares que debe descubrir cada persona.

**Preeminencia de las emociones en el desarrollo**

La teoría de Dabrowski podría ser llamada del Desarrollo Emocional, porque pone en relevancia el papel de las emociones en el desarrollo humano, relegadas a un segundo lugar en la psicología occidental, frente a la dimensión cognitiva (Benito, 2008). De hecho, el tema de las emociones no fue un campo popular de estudio dentro de la psicología hasta la década del 90, en la cual, por ejemplo, Howard Gardner (1987) planteó su teoría de las Inteligencias Múltiples y Goleman la de Inteligencia Emocional. En la actualidad son numerosas las investigaciones que se realizan sobre las emociones (Mendaglio, 2008).

Dabrowski (1972) afirmó que los factores emocionales no deben ser considerados simplemente como "rebeldes" de la razón o signo de inestabilidad psíquica, sino como evidencia de una compleja y rica vida interior. Más aún, las emociones son moldeadoras del potencial de desarrollo individual de cada persona. Por el contrario, el intelecto sin emoción produce un desarrollo desequilibrado.

Las emociones, por otro lado, no están exentas del criterio de valoración jerárquica. Las emociones superiores guían el ejercicio de valores humanos autónomos y auténticos: nos alejamos de lo que se siente mal / inferior y avanzamos hacia lo que se siente bien / superior. Sirven de brújula para dirigir la cognición hacia los valores superiores, hacia la autenticidad y para elegir nuestra propia y única escala axiológica.

Asimismo, la mirada multinivel incluye a las emociones. Estas no son positivas o negativas de una manera estática, sino que cada una se evalúa según en qué nivel de desarrollo está el individuo. Una emoción, o la intensidad de la misma, no indica la misma experiencia para todos los individuos, ni para el mismo individuo en distintos niveles de su desarrollo. Por ejemplo, una emoción como el miedo puede ser, en un nivel más bajo, una respuesta instintiva a un

estímulo externo, mientras que, en otro nivel más alto, puede ser el resultado de meditaciones sobre la mortalidad y la finitud de la vida (Benito, 2004).

De esta manera, Mendaglio (2008) dice que:

> la experiencia de emociones negativas es esencial para el desarrollo psicológico avanzado. Por lo tanto, la meta de la terapia no es la eliminación de emociones negativas, porque cuando los individuos están en el camino de desarrollo, las emociones negativas son una compañía esencial[22]. (p.15)

**Criterio de salud y enfermedad**

Dabrowski denominó a su teoría “Desintegración Positiva” porque consideraba que el desarrollo humano implica que las estructuras psicológicas más sencillas y menos maduras se “rompan” para dejar paso a estructuras más avanzadas y complejas (Benito, 2008.) El estado de integración primaria o el promedio "bien socializado" de individuos no puede considerarse siempre mentalmente saludable (Tillier, 1995). Dabrowski no solamente observó que el conflicto interior generado por el proceso de desintegración era necesario para alcanzar niveles más altos del funcionamiento humano, sino que muchas veces el crecimiento se produce mediante síntomas psiconeuróticos, sufrimiento, angustia y crisis vitales. Con estas afirmaciones cuestionó la concepción de salud y enfermedad mental clásica. Por ejemplo, ansiedad, psiconeurosis y algunos síntomas de psicosis pueden ser manifestaciones de Desintegración Positiva, y no son siempre patológicos, porque la aparición de síntomas también puede significar que la persona entra en el camino real del desarrollo (Piechowski, 2014).

La psicopatología tampoco es ajena a la mirada multinivel de Dabrowski. Por ejemplo, una fobia en respuesta a un trauma ante un evento externo no es lo mismo que una fobia al miedo existencial. La primera aparece en personas que se encuentran desintegradas en un nivel y, en general, se asocia

---

[22] experience of negative emotions is essential for advanced psychological development. Therefore, the goal of therapy is not to eliminate negative emotions, because when individuals are on the path of development, negative emotions are essential companions.

a una regresión a la integración primaria. La segunda es el resultado característico de la desintegración de varios niveles.

Dabrowski afirma que un sistema nervioso con mayor sensibilidad hace que una persona sea más susceptible a cambios positivos y, cuanto más alto es el nivel de funcionamiento psicológico, el individuo se enfrenta a mayores conflictos y tensiones emocionales (Mendaglio, 2008).

De esta manera, el enfoque de Dabrowski fue precursor de la moderna investigación del crecimiento postraumático y del concepto de resiliencia[23], que consideran el desarrollo psicológico a través de las crisis. Estas constituyen desafíos para revisar las vidas y crear oportunidades para reordenar nuestras prioridades (Tillier, 1995).

## El potencial de desarrollo

Para llevar a cabo la Desintegración Positiva, cada persona dispone de lo que Dabrowski denominó *Potencial de desarrollo*. La evolución del individuo a través de niveles no depende de la edad cronológica sino de este potencial, que está formado por tres componentes (Dabrowski, 1964).

## Los tres factores del desarrollo

***Primer factor.*** Formado por lo constitucional, la herencia, la genética y los rasgos físicos permanentes, producto de un alto nivel de reactividad del sistema nervioso central. Corresponde a cinco sobreexcitabilidades, que desarrollaremos en detalle más adelante porque son las que se observan frecuentemente en personas con altas capacidades.

***Segundo factor.*** Constituido por las posibilidades que otorga el medio para que el individuo se desarrolle. Comprende aquellos factores sociales, ambientales y contextuales que favorecen o dificultan el desarrollo del

[23] (N. de A.) Resiliencia: capacidad del individuo de salir transformado y fortalecido al atravesar experiencias adversas y/o traumáticas.

individuo: padres, familiares, amigos, barrio, país, escuela, economía, Estado, etc.

***Tercer factor.*** También llamado factor autónomo o "elección consciente". Mediante su conciencia, fuerza interior y dirección autónoma, la persona evalúa y selecciona lo que considera necesario para su desarrollo libre, independiente y auténtico. Surge en el cuarto nivel de desarrollo y posibilita trascender los condicionantes y autoactualizarse (Dabrowski, 1967).

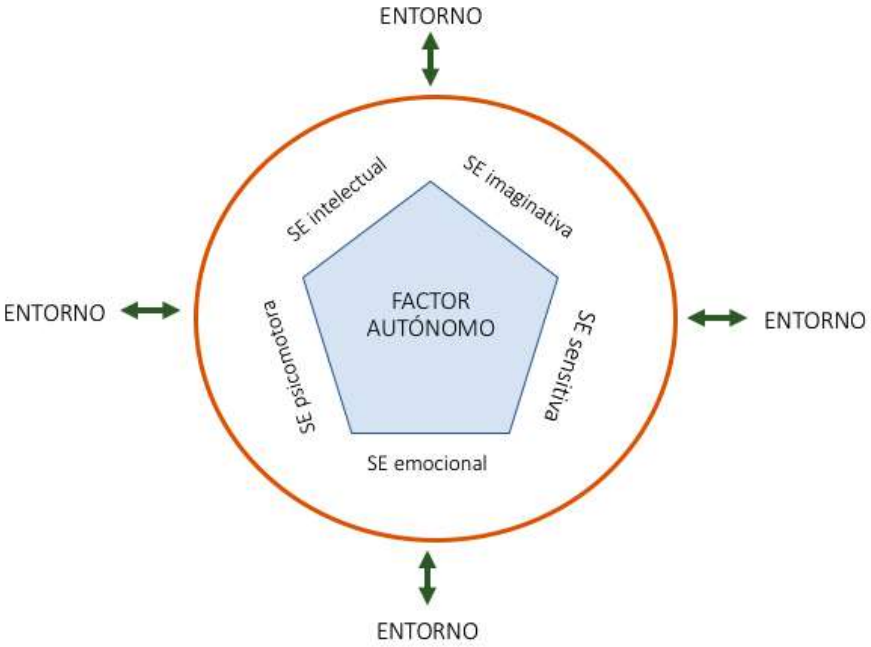



Figura 1: Los factores de desarrollo (Pardo, 7 de mayo de 2021)

**Las sobreexcitabilidades**

En polaco Dabrowski (1967) las llamó *nadpobudliwosc*. Fueron traducidas al inglés como *over-excitabilities*, y al español como sobreexcitabilidades (Piechowski, 2014). Son intensidades psíquicas innatas del sujeto, resultado de una responsividad más elevada del sistema nervioso respecto de la norma. Constituyen el factor innato con que cuenta el sujeto para avanzar a través de los distintos niveles de desarrollo (Dabrowski, 1967; Piechowski, 1986). Cuanto mayor su número e intensidad, mayor el potencial de desarrollo (Benito, 2004)

Las personas con sobrexcitabilidades a menudo tienen experiencias intensas en la vida, que generalmente generan o intensifican crisis. Dabrowski los llamó "regalos trágicos" (Kominski, 2020, p. 26) ya que los individuos que los poseen están condenados a sentir mucho más profundamente.

Dabrowski (1967) identificó cinco sobreexcitabilidades:

***Psicomotora.*** Las tensiones, el conflicto interno y el exceso de energía se traducen en respuestas psicomotoras. El individuo que tiene esta sobreexcitabilidad obtiene placer y alivio al hablar y/o actuar compulsivamente o haciendo actividad física intensa. Un estímulo de muy baja intensidad puede provocar en él una respuesta desproporcionada (Pardo, 2005).

***Sensitiva.*** Produce una experiencia aumentada respecto a la de la norma, en relación a *inputs* sensoriales –vista, gusto, tacto, olfato y audición–. Las personas que tiene esta sobreexcitabilidad suelen disfrutar de los placeres estéticos y sensuales por medio de la música, los poemas, el arte, los sabores, aromas y texturas. A la vez pueden sentirse abrumadas o incómodas por la estimulación que perciben del entorno, y esto puede llevarlas a aislarse (Pardo, 2005).

***Imaginativa.*** La persona que presenta esta sobreexcitabilidad tiene gran inventiva, capacidad de asociación de imágenes e impresiones. Las utiliza en la expresión oral y escrita, por ejemplo, usando metáforas. Tiene propensión a tener pesadillas. Cuenta sus sueños con detalles vividos, mezclando la realidad y la fantasía (Pardo, 2005).

***Intelectual.*** Se manifiesta como actividad mental intensificada y acelerada. Los individuos que tienen esta sobreexcitabilidad se destacan por la curiosidad, concentración, independencia de pensamiento, inicio temprano de lectura, voracidad lectora, y variedad de intereses. Se cuestionan todo lo que les rodea y se abocan a problemas teóricos y complejos. Un profundo amor por el conocimiento y la necesidad persistente de “saber” los lleva a la búsqueda de continuos descubrimientos y aprendizajes. Incluye la capacidad para realizar esfuerzo intelectual sostenido, resolver problemas y analizar situaciones desde perspectivas novedosas (Pardo, 2005).

***Emocional.*** El individuo con esta sobreexcitabilidad experimenta los sentimientos y las emociones con intensidad aumentada respecto de la mayoría de sus semejantes. Tiene una marcada capacidad para identificarse con los sentimientos de otros, llora con facilidad, tiende hacia la compasión, y establece constantes diálogos internos y autoanálisis. Tiene una memoria afectiva muy fuerte, que influye fuertemente en las relaciones interpersonales y que puede generarle ansiedad, miedo, culpabilidad, depresión o tendencias suicidas (Tillier, 1995).

Cada una de las sobreexcitabilidades pueden resultar adaptativas o no según la situación; presentan tanto posibilidades creativas como riesgos para el desarrollo de la persona (Silverman, 2002). Por ejemplo, la empatía puede beneficiar sus relaciones sociales, pero en ciertas situaciones puede impedir gestionar sus límites personales.

## Capítulo III: Un enfoque integral sobre las altas capacidades intelectuales

A partir de la publicación de un artículo sobre la teoría de Dabrowski en un libro orientado al acompañamiento de superdotados, "Nuevas voces en la consejería de los superdotados"[24], muchos psicólogos y pedagogos vieron en la Teoría de Desintegración Positiva un marco explicativo útil para la comprensión de las situaciones particulares que presentaban sus pacientes y alumnos con altas capacidades intelectuales. Los enfoques tradicionales no esclarecían, por ejemplo, las peculiaridades que observaban en ellos respecto a su intensidad emocional, frecuentes crisis existenciales, depresiones y dificultad para la adaptación social (Mendaglio, 2008).

Aunque la teoría de Dabrowski no es una teoría específica de las altas capacidades intelectuales, a partir de la década de los 80 se convirtió en un campo de investigación sistemática, especialmente en el ámbito anglosajón (Colangelo y Zaffran, 1979, citados por Pardo, 2005).

Ya Dabrowski, desde sus primeras investigaciones en Polonia, había observado que la mayoría de las personas con inteligencia y creatividad marcadamente superior a la mayoría, parecían mostrar niveles más altos que la norma, respecto a empatía, sensibilidad, autorreflexión y autonomía de pensamiento (Benito, 2004). Un apéndice de una de sus publicaciones incluye el informe de una investigación realizada por él en 1962 con 80 niños y jóvenes polacos de entre 8 y 23 años, de los cuales 30 eran "intelectualmente dotados" y 50 concurrían a escuelas de teatro, ballet o arte. Dabrowski concluyó que "la correlación entre capacidades y síntomas psiconeuróticos muestran que un mayor nivel intelectual, de intereses y capacidades artísticas correlaciona positivamente con síntomas psiconeuróticos leves"[25] (Dabrowski, 1967, p.149). Por lo tanto, según Dabrowski, "altas capacidades intelectuales", o "altas capacidades", como suelen nombrarlo para independizarse de lo estrictamente

[24] "New Voices in Counseling the Gifted"

[25] "the correlation between outstanding capabilities and psycho-neurotic symptoms show that a higher level of intellectual and artistic interests and capabilities correlate positively to about 80 per cent of subjects with light psychoneurotic sets".

cognitivo, es equiparable a un alto potencial de desarrollo en el sentido de un proceso de desintegración positiva y autoactualización multinivel (Tillier, 2021).

Los discípulos de Dabrowski realizaron con posterioridad diversos trabajos metodológicos para desarrollar instrumentos de medición de los constructos creados por la teoría: (a) Gage, Morse y Piechowski (citados por Pardo, 2006), desarrollaron en 1981 el Instrumento de Definición de Respuesta (DRI), para evaluar el nivel de desarrollo (b) Lysy y Piechowski (1983) desarrollaron el cuestionario de sobreexcitabilidades (OEQ).

En base a este último, realizaron estudios donde administraron la OEQ a adolescentes superdotados. Los resultados señalaron la presencia de sobreexcitabilidades en ellos, en especial la intelectual y la emocional. Siguiendo la misma línea, Falk, Lind, Miller, Piechowski y Silverman (1999) crearon luego un cuestionario tipo *likert* para evaluar sobreexcitabilidades, el OEQ II, que ha sido validado y baremizado en distintos países. Entre ellos, Pardo (2006) lo hizo en España, pero ninguno de estos instrumentos está validado para la población argentina.

Silverman (2009) sostiene que para el diagnóstico de altas capacidades intelectuales es necesario un alto nivel de razonamiento abstracto, pero, además, la presencia de sobreexcitabilidades. Numerosas investigaciones, como la de Ackerman (1997), han demostrado que la combinación de sobreexcitabilidad emocional y sobreexcitabilidad intelectual es un indicador de superdotación y puede ayudar a su identificación, además de los tests de inteligencia y otros métodos de identificación tradicionales (Silverman, 2002; Peñas Fernández, 2008).

En agosto de 1993, varios miembros del Grupo Columbus presentaron en el Congreso Mundial sobre Niños Dotados y Talentosos en Toronto el constructo de superdotación como desarrollo asincrónico: un fenómeno multidimensional, cognoscitivo, emocional y motivacional, global y estable del individuo. El mismo involucra (a) avanzadas habilidades cognitivas, (b) elevadas sobreexcitabilidades innatas, en especial intelectual y emocional y (c) disincronías internas y social; que se combinan para crear experiencias internas y conciencia cualitativamente diferentes de la norma (Silverman, 2002). Vale

agregar que los organizadores del mismo Congreso Mundial de 1995 en Hong Kong adoptaron dicha definición (Silverman, 1995).

Silverman (2009) agrega que en niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales se presentan la mayoría de los dinamismos del Nivel III: sentimientos de culpa, vergüenza, inquietud e insatisfacción con uno mismo, inferioridad hacia uno mismo y la presencia de una jerarquía de valores. También afirma que, en los superdotados, el proceso de desarrollo se realiza en forma desincronizada con la mayoría de los congéneres. Atribuye a esto su "positiva" inadaptación en las escuelas, su cuestionamiento de los mensajes, actitudes y valores de sus compañeros y de la sociedad, a los que encuentran superficiales.

De esta manera, el paradigma integral ofrece una descripción multidimensional de la superdotación, que incluye características de personalidad como gran curiosidad, facilidad para aprender, perseverancia, perfeccionismo, sensibilidad e intensidad emocional, elevado sentido de la justicia, devoción a la verdad, idealismo e inconformismo (Silverman, 2009; Peñas Fernández, 2008).

Por otro lado, Jean C. Terrassier (1994), psicólogo francés especialista en superdotación, acuñó el término *disincronía* para denotar una de las características fundamentales de los niños y niñas con altas capacidades intelectuales: la experiencia de una falta de sincronización en los ritmos de desarrollo entre las dimensiones internas (intelectual, afectiva, motora) y externas (social). En la disincronía afectivo-intelectual, por ejemplo, los niños pueden ser capaces de entender determinado acontecimiento o idea con nivel de adulto, pero no ser capaces de gestionar las emociones que les provocan, debido a que aún no tienen las herramientas necesarias para hacerlo. Son incapaces de comprender y expresar en palabras las emociones, temores y angustia de forma madura, a pesar de tanta riqueza mental. Al respecto Silverman (1995) señaló que:

> El matrimonio entre complejidad cognitiva e intensidad emocional, y la mayor conciencia y sensibilidad moral nacidas de ese matrimonio, hacen vulnerables a los individuos dotados. Cuando la cognición avanzada trae información a la conciencia para la cual

> el niño o el adulto no están preparados emocionalmente, la vulnerabilidad es el resultado natural[26]. (pág. 9)

Señalaremos, además, la investigación de Peñas Fernández (2008), quien indagó acerca de la tendencia de las personas con altas capacidades intelectuales a negar su superdotación en el concepto de sí mismo y ante los demás. Observó que, para ello, el individuo emplea una serie de mecanismos de camuflaje como: "modificar el lenguaje que utiliza, ocultar intereses, ocultar capacidades, quitar importancia a sus altas capacidades y evitar decir que es superdotado" (p. 202). A esta circunstancia se le dio el nombre de Efecto Pigmalión Negativo (Terrassier, 1994). También se acuñaron las expresiones "Síndrome de la amapola alta"[27] o "Síndrome de Procusto" para describir el fenómeno social en el que personas que sobresalen a causa de sus capacidades, son criticadas, sufren de *bullying* o *mobbing*, provocando muchas veces que ellas eviten distinguirse con tal de ser socialmente aceptadas (Rodríguez Ríos, 2008).

En resumen, todas estas posturas e investigaciones, sin estar reunidas en un modelo con un nombre o un autor específico, conforman un paradigma integral acerca de las altas capacidades intelectuales. Este nos ofrece una perspectiva única para comprender las sensibilidades y sobreexcitabilidades inherentes a las personas superdotadas, talentosas y creativas: su manera de pensar y actuar –que a veces está en discordancia con la norma–, y su desarrollo altamente diferenciado –que en ocasiones se patologiza– (Silverman, 2009). Sustentado en la teoría de Dabrowski (1972), considera que los sujetos con altas capacidades intelectuales tienen un alto potencial para el desarrollo acelerado, por lo que son propensos a experimentar desintegración positiva, a la vez que están expuestos a mayor vulnerabilidad emocional.

Ante esto, Dabrowski (1967) ya abogaba por que estos individuos tuvieran un entorno de soporte y apoyo. Actualmente, este enfoque puede ofrecer una valiosa guía para la familia y los psicoterapeutas de niños, jóvenes y adultos

---

[26] The marriage of cognitive complexity and emotional intensity, and the enhanced awareness and moral sensitivity born of that marriage, render gifted individuals vulnerable. When advanced cognition brings information into aware- ness for which the child or adult is emotionally unprepared, vulnerability is the natural result.

[27] "Tall Poppy Simdrome"

superdotados, teniendo en cuenta la estructura emocional desde la cual surge la superdotación (Benito, 2008).

## Capítulo IV: El adulto superdotado

### La antropología humanista

La antropología humanista que sustenta nuestro trabajo se basa en la convicción de que el ser humano es de naturaleza intrínsecamente buena y con tendencia innata a la autoactualización (Rosal Cortés, 1986). Dabrowski lo denomina "instinto de desarrollo", una tendencia a la plena realización personal y espiritual, que es indestructible (Dabrowski, 1967). Esta visión es compartida por Rogers (1959), quien plantea que toda persona tiene un fondo vital positivo y prospectivo que tiende a desarrollarse hacia la plenitud. Por otro lado, este hombre existencial tiene cierta capacidad de elección y, por tanto, responsabilidad; es intencional, tienen metas, busca el sentido, el valor y la creatividad en contexto, junto a otras personas (Griffa y Moreno, 2015).

Para Dabrowski (1967) el desarrollo y las vivencias de cada etapa no dependen de la edad cronológica. Tillier (1995) comparte su postura y opina que las visiones tradicionales del desarrollo humano son ontológicas, universales, predecibles, secuenciales y cronológicas. En estas teorías tradicionales, recalca, los niveles superiores se despliegan a partir de hitos previos alcanzados, a través de un camino biológico y socialmente delineado.

La visión del desarrollo dabrowskiano contempla otra vía: una no ontológica, no predecible, que corresponde al *tercer factor*. Este trasciende la genética, es autopoiético[28] y autónomo, y está movilizado por los dinamismos multinivel (Tillier, 1995.) Así, el tiempo cronológico puede tener poco que ver con las experiencias de desarrollo del individuo (Kominski, 2020).

El adulto recorre este proceso hacia la "autoactualización" (Rogers, 1959; Maslow, 1991), o, más precisamente hacia la "autoactualización multinivel" (Dabrowski, 1967; Tillier, 2021), de manera única e irrepetible. En este recorrido lo único constante es el cambio, que puede incluir situaciones vitales de profundos replanteos. Para Dabrowski son justamente los conflictos y crisis los que permiten el crecimiento, ofrecen la oportunidad de diseñar la vida creativamente, y de evolucionar como personas humanas. De esta manera

[28] (N. de A.) Autopoiesis es un neologismo propuesto por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela en 1973 para designar la cualidad de un sistema de reproducirse y de producir continuamente las condiciones para mantenerse vivo.

se abandona el foco en lo patológico de ciertos procesos de sufrimiento y crisis, y se lo pone en las oportunidades de "desintegrarse para crecer". De manera similar, el actual constructo de la *resiliencia* hace referencia a la capacidad del individuo de salir transformado y fortalecido al atravesar experiencias adversas y traumáticas, logrando desplegar sus capacidades socioemocionales y cognitivas para alcanzar una vida significativa. Griffa y Moreno (2015) dicen que algunos factores esenciales de la resiliencia individual y social a tener en cuenta durante toda la vida, y en particular en la autoactualización y trascendencia del adulto, son la experiencia de amor, el sentido de vida, la autoestima, la creatividad, el humor, la introspección y las redes de apoyo.

## La adultez media

Dentro de la psicología hay diversidad de voces que se pronuncian en relación a las etapas de la vida e intentan caracterizarla. Muchas de ellas provienen de cosmovisiones que poco tienen que ver con la realidad latinoamericana, o generalizan características y roles de forma estereotipada a las personas según su género, como Vaillant, Havighurst, entre otros. Por otro lado, la expectativa de vida se ha prolongado significativamente, por lo que las clasificaciones según grupos de edades que han propuesto diversos autores de la psicología del ciclo vital se han relativizado. En este sentido, el rango etario con que trabaja esta investigación podría enmarcarse, en las clasificaciones tradicionales de adultez, en la etapa de "adultez media". Sólo a los fines de plantear hipotéticas realidades que se le pueden presentar a un adulto con altas capacidades intelectuales en la Argentina de hoy, recurriremos a algunas descripciones de la psicología evolutiva clásica:

Papalia, Wendkos y Duskin (2015) dicen que "dos tareas necesarias pero complejas de la mitad de la vida son la renuncia a la imagen juvenil y el reconocimiento de la mortalidad" (p. 517). La llamada crisis de la mitad de la vida conlleva un duelo por la vitalidad física y, de desearlo, la posibilidad de procreación por medios naturales, ya que las mujeres atraviesan la menopausia y los hombres la andropausia. El adulto vivencia la finitud de la vida, muchas veces enfrentado a la muerte de sus propios padres. Esto puede llevar a revisar

asignaturas pendientes en lo ocupacional, laboral o familiar, retomar intereses dejados de lado en pos de obligaciones, etc. También puede llevar a una búsqueda o replanteo de sentido personal de su vida, a hacer balances y a enfrentar un duelo por las metas que el individuo no pudo alcanzar. La percepción del tiempo de vida que le queda puede generarle urgencias de "ahora o nunca", "no perder el tiempo" o "el último tren" (Griffa y Moreno, 2015).

En esta línea, Erikson (1968) afirmó que la persona que atraviesa la "adultez media" está compelido hacia la "generatividad", a consolidar sus logros y experimentar sentimiento de valía haciendo aportaciones a la sociedad. Por otro lado, algunos adultos pueden enfrentar la independencia de los hijos, y la pareja parental puede descubrirse sola. Estos cambios pueden generar miedo a la soledad o resultar revitalizantes y renovadores, llevando a buscar parejas satisfactorias, retomar redes de amigos, *hobbies* pospuestos, etc. Lo mismo sucede con la juventud de los hijos, que puede posibilitar una novedosa riqueza de diálogos, o bien, traer conflictos generacionales (Griffa y Moreno, 2015).

Respecto a la inteligencia, numeras investigaciones intentan determinar cómo se modifica la inteligencia a medida que transcurre la vida del individuo. Nuevamente, depende de qué se entiende por inteligencia ¿Inteligencia fluida, inteligencia cristalizada[29], sabiduría? Sirva de ejemplo el estudio longitudinal Schaie (1996), que investigó el desarrollo cognitivo, respecto a cinco capacidades primarias: pensamiento inductivo, orientación espacial, habilidad numérica, capacidad verbal y fluidez verbal. El resultado de la investigación citada, como el de los innumerables estudios sobre el tema, concluye en que hay una gran variabilidad y diferenciación interindividual. Esta variabilidad está también atravesada por lo cultural –no es lo mismo qué se considera como un adulto inteligente en Buenos Aires que en la Puna salteña–, y por las posibilidades y manifestaciones de la inteligencia en personas según el género al que adscriban.

Dąbrowski centraba su atención en comprender y respetar la singularidad de cada individuo y su diferenciación. Nunca se enfocó en describir

[29] (N. de A.) Cattell sugirió dos formas diferentes de inteligencia: la fluida –capacidad de resolver nuevos problemas e identificar patrones, usando la lógica, y que no depende del aprendizaje–; y la cristalizada –capacidad de utilizar el conocimiento y la experiencia de vida–

una “norma o ‘promedio hipotético’ para el comportamiento humano” (Benito, 2004, pág. 3), sino validar las diferencias cualitativas de las experiencias en función del nivel de desarrollo en que se encuentre el individuo.

**El adulto superdotado**

Del mismo modo, Fernández y Rojas (s.f.). advierten que todas las características que se describen acerca de las personas con altas capacidades intelectuales están moldeadas por la propia forma de ser de cada individuo. A pesar de esto, su experiencia clínica les permite afirmar que las dificultades en el ámbito socioemocional a los que se enfrentan los superdotados adultos –sobre todo, los no diagnosticados– tienen relación con sus características personales no típicas ante el desafío de adaptarse ante distintos entornos. Al respecto, describen posibles escenarios en los distintos ámbitos centrales relacionados con la adultez:

***Pareja y familia.*** A una persona con altas capacidades intelectuales le puede resultar difícil establecer relaciones de pareja y familiares satisfactorias, por ejemplo, la tendencia a cuestionarse todo dificulta que compartan los modelos prestablecidos socialmente en cuanto a las relaciones sentimentales, tales como su sentido, la duración, la fidelidad o la monogamia. Asimismo, la diferencia de Cociente Intelectual en las relaciones de pareja puede favorecer situaciones como aburrimiento, rivalidad y apatía. Se les puede dificultar hablar de sentimientos con su pareja, por no sentirse comprendidos.

***Ámbito laboral-ocupacional.*** Muchos ámbitos de trabajo actualmente son rígidos y no permiten a los trabajadores desarrollarse y demostrar su creatividad. El aporte de ideas innovadoras no siempre es bien aceptado en los trabajos y, que un individuo con altas capacidades intelectuales lo haga, puede generar celos profesionales y rechazo. Asimismo, el superdotado adulto necesita ser reconocido y estimulado con retos a su altura para poder sentirse realizado, si no, puede desmotivarse y aburrirse.

***Vínculos sociales.*** Cierta timidez, perfeccionismo, bajas habilidades sociales o, incluso, un sentido del humor atípico, pueden provocar problemas de integración y sensación de falta de pertenencia al grupo. También puede ocurrir

al revés: el superdotado no comprende las bromas típicas de los distintos grupos y las vive como ataques personales o burlas. Por ende, suelen establecer seleccionados vínculos de amistad en base a una marcada jerarquía de valores y empatía, buscando relaciones auténticas y lazos profundos.

***Vulnerabilidades socio-culturales.*** Landau (2003) pone en relieve la realidad de amplios sectores de personas con altas capacidades intelectuales que se hallan excluidos por nivel económico, raza, localización o sexo, aspectos que están estrechamente ligados al contexto cultural. Muchos de estos individuos se mueven muy por debajo del nivel de su capacidad, porque su ambiente socio-económico impide la realización de su potencial. Y, si no son animados en sus capacidades constructivas, existe el peligro de que pongan su inteligencia al servicio de objetivos destructivos, hasta delictivos.

## Capítulo V: La experiencia

### La experiencia dentro del enfoque multinivel y valoración jerárquica

Para Dabrowski (citado por Tillier, 1995), la realidad es una totalidad multifacética y multinivel de fenómenos que ocurren en el entorno externo e interno de un ser humano y son percibidos por él, captados y experimentados a través de los sentidos y actividades mentales, emocionales, imaginativas e intuitivas.

Así, la teoría de Dabrowski comulga con la epistemología fenomenológica adoptada por Dilthey (1945), James (2009) y los pensadores humanistas. Para Rogers (1984), uno de sus principales representantes, la experiencia es concebida como todo organizado compuesto por percepciones, sensaciones, emociones y todo lo que sucede en el organismo en cualquier momento ante un suceso, que está potencialmente disponible para acceder a la conciencia.

Por otro lado, cada individuo dota a sus experiencias de un sentido personal. De este modo, "experiencias semejantes pueden ser percibidas de modos totalmente diferentes por distintos individuos con base en una cantidad de factores relacionados con la misma" (Artiles, 1995, p. 82).

Dabrowski introduce dos novedades respecto al concepto de experiencia: la jerarquía de valores y el análisis multinivel.

En el primer aspecto, hay emociones, percepciones y actitudes positivas, que tienden hacia la autonomía, la autenticidad, el altruismo, el cuidado y la valoración del prójimo. Por otro lado, hay experiencias negativas, que tienden al egocentrismo, a la adaptación pasiva y acrítica de las expectativas sociales que se oponen a los valores positivos propios y universales. Como se advierte, los criterios valorativos tienen en cuenta el ámbito individual como también el social, y plantean un ideal a alcanzar (Mendaglio, 2008).

En el segundo aspecto, para Dabrowski "A cada nivel de desarrollo corresponde un nivel de valor de la experiencia"[30] (Dabrowski *et al.*, 1970, p.

[30] "To each level of mental development there is a corresponding level of value experience."

98). Con esto quería significar que todos los componentes de la experiencia –la percepción, emociones, sentimientos, pensamiento, imágenes, intuición, valoración, significación– son percibidos y significados de manera distinta de acuerdo al nivel de desarrollo en que se encuentre el individuo, en algunos aspectos cuantitativamente, y en otros cualitativamente (Tillier, 1995). En este sentido, Dąbrowski *et al.* (1970) ponían como ejemplo el amor experimentado en el Nivel I –guiadas por el instinto sexual y el egocentrismo– y el amor maduro oblativo (Dabrowski, citado por Tillier, 1995).

**El ámbito socioemocional de la experiencia**

En el ámbito socioemocional de la experiencia humana confluye lo emocional y lo social. Lo social, por un lado, configura un marco de referencia para percibir y comprender la realidad, y afecta al desarrollo de la propia identidad. Lo emocional, por otro, predispone y moviliza la actuación en relación a los otros (Bisquerra, 2000).

Las emociones se originan como respuesta a un acontecimiento interno o externo al individuo. Pueden presentar variedad de estados de diferente dirección (positiva o negativa), impacto (lábil o persistente), intensidad (débil o fuerte) y formas diferentes de expresión (fisiológica, corporal, cognitiva o social). Cumplen un rol esencial en la percepción y en la asignación del sentido a cada experiencia (Bisquerra, 2000). En la Teoría de Dabrowski el factor emocional es decisivo en el potencial para el desarrollo de la persona, y para el proceso de desarrollo en sí. La valoración que el autor realiza de las emociones, como inferiores y superiores, sigue el mismo criterio axiológico jerárquico característico de la teoría dabrowskiana (Tillier, 1995)

La Ilustración positivista había desvalorizado y excluido a las emociones del ámbito científico. Con el devenir de la investigación en el campo psicológico, proliferaron numerosas teorías que superaron este reduccionismo e intentaron explicar el papel de la emoción en la experiencia humana. Dentro del humanismo se destacan los aportes de Perls, Frankl, May, Berne, English (citados por Rosal Cortés, 1986), y el mismo Dabrowski. También los últimos descubrimientos de las neurociencias avalan que las emociones son necesarios

mecanismos de adaptación organismo-entorno e imprescindibles para el crecimiento personal y social. Rosal Cortés (1986) advierte, en este sentido, que:

> Mientras en la dimensión intrapsíquica el crecimiento personal se manifestaría en el contacto con las propias emociones - fueren estas las que fueren y aun cuando se tratase de las que antes habían permanecido ignoradas, negadas o disfrazadas, en la dimensión interpersonal el crecimiento personal se manifestará en la expresión de aquellas en forma socializada y auténtica, es decir: sin recurrir a conductas antisociales o excesivamente socializadas en perjuicio de la autenticidad de la comunicación. A propósito de este aspecto expresivo podemos citar las tesis de Fromm (1941) cuando señala que un individuo puede entrar en conflicto con la sociedad precisamente porque se niega a aceptar una expresión emotiva y conductual excesivamente adaptada a las expectativas externas, en perjuicio de su propia identidad. (p.73)

Por otro lado, numerosas investigaciones describen los procesos fisiológicos y del Sistema Nervioso Central implicados en la emoción, como el *arousal*[31] o activación vegetativa. Por otro lado, esta mirada integral tiene en cuenta los aspectos subjetivos, como el *appraisal*[32] o evaluación cognitiva personal de la situación vivida, y las significaciones personales conscientes e inconscientes. Estas significaciones están íntimamente vinculadas con la esfera social. Al respecto, Griffa y Moreno (2015) dicen:

> La experiencia humana se nutre con cosas, personas, trozos de mundo que fueron objeto de nuestros deseos, de nuestra percepción. A partir de esta incógnita podemos hablar del mundo social, público, aun cuando esté penetrado de significaciones y proyecciones subjetivas. El sujeto establece relaciones con su mundo, relaciones de objeto, es decir, se vincula con cosas, personas o valores, en cuanto estos son el correlato de sus necesidades vitales. (p.352)

---

[31] (N. de A.) Nivel de activación cerebral.

[32] (N. de A.) Evaluación subjetiva que realiza un individuo sobre un fenómeno en relación con sus metas y su capacidad de afrontamiento.

El enfoque humanista concibe a la persona como un organismo en relación con los otros y con su entorno. Esto permite no sólo el desarrollo o crecimiento de la persona en sí, sino la posibilidad de cambio y evolución para su contexto social: familia, grupo, comunidad, sociedad. También, cada experiencia se halla inserta en un "horizonte de experiencia" y en un marco coherente de percepción del mundo o *Weltanschauung* (Dilthey, 1945), fundiéndose en la sabiduría acumulada de la humanidad expresada en costumbres, tradiciones, obras de arte, etc. Así se constituye un cuerpo vivo y dinámico de experiencias colectivas (Griffa y Moreno, 2015).

# MARCO METODOLÓGICO

## Tipo y nivel

Este estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo de la investigación científica, pues constituyó un proceso circular entre revisión de literatura, entrevistas con los participantes, registros de campo y análisis de datos. Se efectuó un proceso inductivo, que no pretendió generalizar los resultados a poblaciones más amplias, probar hipótesis ni dar una explicación causal de la problemática planteada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), sino describir y comprender las experiencias significativas en el ámbito socioemocional que adultos y adultas con altas capacidades intelectuales manifiestan haber vivido y comprendido de otro modo al ser identificados como tal, a través de los propios dichos de los protagonistas.

Este trabajo adoptó un nivel exploratorio-descriptivo, ya que, aunque existían conceptualizaciones sobre las cuales fundamentar nuestro estudio, éstas divergen en cuanto a las experiencias socioemocionales de las personas con altas capacidades intelectuales, y han sido estudiadas mayoritariamente en niños y adolescentes. La investigación se abordó con una “mirada inocente”, sin realizar suposiciones previas. No se establecieron de antemano categorías ni anticipación de sentido. La recolección de información no estuvo guiada por características y conceptos surgidos de otros estudios, sino que pretendió, a partir del discurso de los participantes y su interacción con la investigadora, descubrir las experiencias significativas de los participantes de Mensa Argentina, contexto en donde no se han realizado estudios similares. Luego, en el análisis de los datos obtenidos se consideraron las características y dimensiones halladas en la revisión de la literatura.

## Diseño

Este estudio se guio por el diseño fenomenológico, ya que éste “explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 493). Dentro de la fenomenología, se eligió la fenomenología empírica o psicológica, que se enfoca menos en la

interpretación del investigador y más en describir las experiencias de los participantes. El diseño fenomenológico elegido contextualizó las experiencias en cuanto a su temporalidad, pero no pretendió crear una narrativa cronológica de los eventos sino captar la esencia de la experiencia compartida, a partir de la perspectiva de cada participante (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

## Definición de conceptos centrales

Coherentemente con el tipo de investigación y el abordaje elegido, explicitamos que no corresponde realizar adelantamiento de sentido u hipótesis. Se realiza una breve definición de los conceptos centrales que se tendrán en cuenta para el desarrollo de la investigación.

***Altas capacidades intelectuales.*** (En el trabajo se utilizan indistintamente también los términos "sobredotación" y "superdotación"). Fenómeno multidimensional, cognoscitivo, emocional y motivacional, global y estable del individuo. Involucra (a) avanzadas habilidades cognitivas media –Coeficiente Intelectual por encima de 130, más-menos 2 desviaciones típicas–; (b) elevadas sobreexcitabilidades innatas, en especial intelectual y emocional y (c) disincronías internas y social que se combinan para crear experiencias internas y conciencia cualitativamente diferentes de la norma (Silverman, 2002).

***Experiencia.*** Percepciones, sensaciones, emociones y todo lo que sucede en el organismo en cualquier momento ante un suceso, y que está potencialmente disponible para acceder a la conciencia. Es selectiva e incompleta y está sujeta a limitaciones, tanto de tipo psicológico como biológico. También es subjetiva: cada ser humano le otorga su propio significado (Rogers, 1984).

***Ámbito socioemocional.*** Área de la experiencia en donde confluye lo emocional y lo social. Lo emocional se origina como respuesta a un acontecimiento interno o externo al individuo. Puede presentar variedad de estados de diferente dirección (positiva o negativa), según el nivel de desarrollo del individuo (Dabrowski, 1967). También puede representar para el individuo distinto impacto (lábil o persistente), intensidad (débil o fuerte) y formas diferentes de expresión (fisiológica, corporal, cognitiva o social) (Bisquerra,

2000). A su vez, “La persona humana no puede llegar a su plenitud sin el ‘otro’ y por la comunicación con el ‘otro’” (Griffa y Moreno, 2015, p. 258). La dimensión social se organiza en torno a la interacción con otras personas, a la comunicación y los vínculos. Lo social configura un marco de referencia para percibir, comprender la realidad y afecta al desarrollo de la propia identidad. Lo emocional predispone y moviliza la actuación en relación a los otros (Bisquerra, 2000).

**Contexto y período**

La investigación se desarrolló durante los meses de abril y mayo de 2021. La investigadora llevó a cabo todo el proceso desde la ciudad de Salta y realizó entrevistas a seis participantes residentes en distintos lugares de la República Argentina.

Investigar las experiencias socioemocionales de actuales adultos superdotados supone conocer el escenario sociocultural donde ellos han transcurrido su infancia, juventud, ocupaciones, proyectos de vida, etc. A estos fines señalaremos que los adultos participantes de esta investigación nacieron entre 1961 y 1976, por lo que su periodo de educación formal (primaria y secundaria) transcurrió entre 1966 y 1988. Al respecto, en Argentina, recién en 1992 la Ley Federal de Educación Nro. 24.195 menciona la necesidad de que programas en establecimientos públicos realicen detección temprana y atención de las necesidades especiales de alumnos con capacidades o talentos especiales. A partir de ese momento surgieron iniciativas privadas, como un colegio para niños talentosos creado en 1993 por la asociación sin fines de lucro “Apoyo a la Creatividad y el Talento”, en Buenos Aires. En 2002 cerró sus puertas por dificultades económicas y ausencia de apoyo gubernamental. En 1993 se funda el Colegio Norbridge, en Buenos Aires, en un principio exclusivo para niños superdotados y talentosos, pero luego abrió sus puertas a toda la población estudiantil; en Mendoza, el Colegio San Bernardo de Claraval, que cerró sus puertas en el año 2005; en Salta existe desde 1995 el colegio privado Gifted Childrens, destinado al desarrollo de sus potencialidades, con una propuesta educativa a partir de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. En 1999 se crea en

Jujuy “Alta Inteligencia Jujuy”, dependiente del Ministerio de Educación de Jujuy, que realiza detección, brinda atención a niños y familias y eventualmente cursos de orientación en la provincia. La actual Ley Nacional de Educación, N° 26206, vuelve a reafirmar la atención a este colectivo y más de la mitad de las provincias argentinas también incluyen un artículo similar en su ley provincial, pero, sin embargo, sigue sin ponerse en práctica en la mayoría de las provincias, y padres y docente no tienen claro cómo proceder (Vergara Panzeri, 2006a).

Teniendo en cuenta este panorama, además de no haber recibido una educación formal acorde a sus necesidades especiales, más allá de que algunas instituciones hayan podido adecuarse a ellas motivadas por criterios del establecimiento o de ciertos docentes, el devenir ocupacional y social de la población estudiada ha estado inmerso en una cultura en donde predominan clásicos mitos acerca de las altas capacidades intelectuales. Embajadores Altas Capacidades Intelectuales Argentina (2018) señalan que en Argentina en general se asocia las altas capacidades intelectuales a los logros, afirmando que un superdotado lo es si triunfa académica y profesionalmente, en la mayoría de las áreas, y sin necesidad de ayuda especial del entorno. También remarca que en Argentina y muchos países las mujeres superdotadas son minimizadas por las características de una sociedad fuertemente patriarcal.

Los padres son en general los primeros en detectar signos a los que atender, pero, sin el conocimiento adecuado pocos asocian las características de sus hijos a una alta capacidad intelectual. Hace cuarenta años esta última situación era la más frecuente, y sigue ocurriendo en la actualidad. Muchos niños superdotados eran derivados por la escuela a pediatras, neurólogos, psicólogos, psicopedagogos o psiquiatras, debido a déficits o trastornos compatibles con áreas del desarrollo, conducta o aprendizaje. Estos profesionales, asimismo, actuaban dependiendo de su formación. Argentina históricamente no ha incluido la temática en la formación de profesionales de la salud y de la educación para que, de esta manera, egresen con conocimiento sobre las altas capacidades. Los pocos profesionales formados lo han hecho mediante cursos, diplomaturas o capacitaciones privadas en el exterior. La Universidad Nacional de Córdoba comenzó a dictar las primeras capacitaciones desde hace cinco años. Ante la falta de formación, entonces, es muy posible que se llegue a un diagnóstico erróneo

antes que a uno certero de altas capacidades (Embajadores Altas Capacidades Intelectuales Argentina, 2018).

Para seguir contextualizando el tema en Argentina, una consulta por Google con las etiquetas “adultos superdotación Argentina” arroja menos de una decena de artículos de medios masivos de comunicación, todos con fechas posteriores a 2015. Valga de ejemplo el publicado en el diario Clarín, que se titula “El club de los genios - Luces y sombras de tres superdotados argentinos: ‘Es muy difícil ser inteligente en este país’. Tienen un coeficiente intelectual más alto que la media, pero no brillaron en la escuela y hasta sufrieron bullying. Su gran problema, dicen, es resolver la relación con los demás” (Herman, 24 de setiembre de 2018).

Por último, esta investigación estuvo inmersa en el contexto de distanciamiento social adoptado por el país a raíz de la pandemia de COVID-19. Esto llevó a usar la plataforma Zoom para realizar las entrevistas, lo que permitió acceder a personas de distintos puntos del país, que de otro modo hubiera sido más dificultoso. Aunque fueron encuentros virtuales, tanto la investigadora como los participantes tomaron recaudos de realizar las entrevistas en ambientes privados, tranquilos y sin interferencias.

### Población y participantes

Es imposible identificar, conocer y acceder al universo de adultos de entre 45 y 60 años con altas capacidades intelectuales que residan en Argentina. Para realizar una estimación de la cantidad de personas de este universo, se usaron las proyecciones realizadas a partir del Censo Argentino 2010 (INDEC, 2013), según las cuales, en el año 2021 habitan Argentina 9.124.990 personas entre 45 y 60 años. Luego, se calculó la cantidad de personas que entran dentro del percentil 98 respecto a la distribución normal de la inteligencia según el Coeficiente Intelectual –criterio operativo, aunque el enfoque en que se basa esta investigación afirma que la superdotación abarca otros factores, según el cual se podría “afirmar que cerca del 15% de las personas poseen algún tipo de alta capacidad (precocidad, talento o superdotación)” (Embajadores Altas Capacidades Intelectuales Argentina, 2018, p. 14)–. Del cálculo anterior se

obtuvo un total estimado de 182.500 adultos de entre 45 y 60 superdotados en Argentina en el año 2021.

Ante la dificultad de encontrar en Argentina adultos identificados formalmente con altas capacidades intelectuales, o realizar evaluaciones a los efectos específicos de esta investigación, por causa de la pandemia, se recurrió a la única asociación de adultos superdotados de Argentina: Mensa Argentina. Esta cuenta en la actualidad con aproximadamente 400 miembros, o sea menos del 1% de la población aproximada de adultos entre 45 y 60 años superdotados de Argentina. Siendo un estudio fenomenológico, entre los miembros de Mensa Argentina, se seleccionó una muestra no probabilística formada por "casos típicos", sin intentar que represente estadísticamente a la población. Fue una muestra de tipo teórica o conceptual, ya que se eligieron personas que poseen las características requeridas para que, con la información brindada, contribuyan a obtener conocimiento acerca de los objetivos planteados. Estos requisitos fueron:

- Que acepten participar voluntariamente, vía la firma del consentimiento informado.
- Que posean, al momento de las entrevistas, entre 45 y 60 años de edad.
- Que hayan sido admitidos como miembros de Mensa Argentina, lo que garantiza el diagnóstico de altas capacidades intelectuales con el criterio de Coeficiente Intelectual superior a 148 según escala Cattell, que los ubica en el percentil 98.

El tamaño final de la muestra concluyó en seis casos, debido a una saturación de datos, esto es, hasta el punto en que ya no se obtuvo nueva información.

### Rigor en la investigación

Con el propósito de obtener el mayor rigor cualitativo posible de las conclusiones, se utilizaron los siguientes criterios (Hernández Sampieri *et al.*, 2014):

Para alcanzar la confiabilidad cualitativa o dependencia, la investigadora se propuso evitar que sus creencias y opiniones afecten los resultados de la investigación. Para ello tomó conciencia de los prejuicios y tendencias que podían influir durante la interacción con los participantes y durante el análisis de la información, para procurar minimizar cualquier sesgo. Se deja constancia que la entrevistadora no tenía ninguna conexión personal con los entrevistados ni con la Asociación Mensa.

También se consideró toda la información obtenida, sin establecer conclusiones antes de analizarla. Se registró en una bitácora las percepciones acerca de la honestidad y sinceridad de los participantes. Cuando los participantes nombraron otras fuentes, como videos o artículos, se buscó la existencia y coincidencia de los mismos con sus dichos. Se usó el programa Atlas.ti para codificar y establecer reglas para que puedan ser accedidas por otros investigadores.

Para garantizar la credibilidad de la investigación se transcribieron con fidelidad los dichos y la información no verbal recogida, y se los analizó según la coreografía planteada previamente, independientemente de si la información brindada coincidía o no con las perspectivas teóricas u opiniones de la investigadora. La directora de tesis cumplió la función de auditora externa del proceso de codificación, para garantizar que se incluyan todas las voces y evitar los sesgos personales de la investigadora. Asimismo, supervisó el proceso de investigación. En lo referido a la confirmabilidad, se envió la transcripción de las entrevistas a cada participante, para que valide o refute sus dichos.

En cuanto a la posibilidad de transferir los resultados obtenidos a otros contextos distintos al de esta investigación, se explicita que, al no haber dos contextos iguales, los resultados servirán como elementos orientadores para ser aplicados en otros contextos similares, en la práctica clínica, educacional, laboral y salud pública y para contribuir al conocimiento del fenómeno de las altas capacidades intelectuales en adultos, en futuras investigaciones. Por último, se procuró redactar el informe con un lenguaje fácil de leer y comprender para quienes no están familiarizados con la temática.

# RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

## Técnicas de recolección de información

Como instrumento de recolección de información se usó la entrevista en profundidad, con el objetivo de explorar los aspectos del fenómeno desde el punto de vista de cada participante, y con la forma de expresión de cada uno. Se eligió este instrumento porque produce información holística, personalizada y contextualizada (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Al efectuarse la investigación dentro del escenario de pandemia por COVID-19, los encuentros con los participantes se efectuaron por medio de herramientas tecnológicas, sin interacción presencial, pero de todas maneras se pudo registrar información no verbal y actitudinal.

Se elaboró una guía de preguntas en base al objetivo de indagar acerca de las experiencias socioemocionales que los adultos con altas capacidades vivenciaron durante su vida y que ellos comprendieron de otro modo al ser identificados ingresando a Mensa (Anexo II). Se incluyeron sólo preguntas disparadoras, que sirvieron para orientar las entrevistas, pero se invitó al participante a explayarse según su interés y deseo. Asimismo, se completó una ficha de observación fenomenológica.

## Procedimiento de recolección de información

Desde el momento del planteamiento del problema se comenzaron a realizar actividades en calidad de inmersión inicial al campo. La investigadora se incluyó en un grupo público de *Facebook* destinado a miembros y aspirantes a Mensa Argentina, accedió a entrevistas publicadas en *YouTube* a miembros adultos de Mensa Argentina e intercambió mails con algunos de ellos. Todas las observaciones fueron volcadas en una bitácora de campo.

Una vez que fue aprobado el diseño de investigación por parte de la facultad de Psicología, se realizó una prueba piloto de la entrevista con un colaborador voluntario, usando una plataforma virtual, con el objetivo de adquirir experiencia para solucionar y anticiparse a cualquier problema técnico

que pueda surgir, controlar la comprensión de las preguntas guías y el tiempo estimado.

Se retomó el contacto por *WhatsApp* con el informante clave de la organización Mensa, coordinando la primera entrevista con él, y solicitando el contacto telefónico o email de los otros participantes.

La inmersión profunda se realizó durante la segunda quincena del mes de abril de 2021. Para realizar cada entrevista, primeramente, se entabló contacto con el participante por *WhatsApp*. Mediante llamadas y audios se le explicó el objetivo de la investigación, se obtuvo el Consentimiento Informado (Anexo I), mediante la herramienta *Google Form*. Se coordinó fecha y hora y se efectuó el encuentro mediante Zoom. Con anterioridad se le había recomendado al entrevistado que esté en un lugar privado y tranquilo, que le otorgue libertad para expresar sus sentimientos y que la entrevista duraría estimativamente de 50 a 80 minutos, pero que este tiempo sería flexible, pudiendo incluso realizarla en más de una etapa.

Cada entrevista comenzó con una introducción explicativa y una pregunta abierta para iniciar el diálogo de forma amena y cálida. El ritmo y el orden de las preguntas fue compartido con el entrevistado. Todos los participantes accedieron a la grabación, lo que facilitó la inmediata transcripción. Se envió la misma para que el entrevistado reconfirme o no sus dichos. Algunos de los participantes devolvieron el documento corregido con errores de nombres propios que no se había entendido correctamente, o aclaraciones de significado, otros avisaron simplemente que estaban de acuerdo con sus dichos y la transcripción. No ameritó realizar modificaciones a la estructura de la entrevista, porque los entrevistados mostraron mucha disposición y entusiasmo para hablar y contar sus experiencias, en base a las preguntas disparadoras preparadas. Con sus respuestas, en general amplias, espontáneamente abarcaron otras preguntas que habían sido preparadas en la guía de entrevista. Cuando alguno de los entrevistados se inclinaba a enfocarse en aspectos teóricos o generales, se lo orientaba a volver remitirse a su experiencia personal. Inmediatamente terminada cada entrevista, se volcaron las observaciones en la bitácora de campo.

Todas las entrevistas se cerraron agradeciendo al entrevistado su participación y asegurándole la confidencialidad de las respuestas.

Se registró toda otra información de campo que iba surgiendo de la comunicación previa, durante y posterior a todos los intercambios con los entrevistados, así como los aspectos fenomenológicos, actitudinales y no verbales observados durante las entrevistas. Asimismo, se registraron las impresiones y sensaciones que despertaron en la investigadora las interacciones durante el proceso de recogida de información.

**Resultados observacionales de la recolección de información**

Se realizaron en total seis entrevistas en profundidad, tres a personas de género femenino y tres a personas de género masculino. Para resguardar la privacidad en este informe se han cambiado los nombres de cada una de ellas.

Con cinco de los participantes la coordinación de la entrevista fue simple y sin problemas. Se mostraban interesados, locuaces, y no se presentó ningún inconveniente en el uso de las herramientas tecnológicas. Uno de los participantes inicialmente tuvo reparos en realizar la entrevista porque no consideraba que tenía mucho para aportar sobre el tema. La entrevista con él duró significativamente menos tiempo que la de los demás. Las cinco entrevistas restantes tienen un promedio de quince páginas de transcripción y duraron aproximadamente dos horas y media.

Los encuentros se realizaron por Zoom, en un clima cálido. Los entrevistados, a partir de las preguntas disparadoras, espontáneamente aportaron autoobservaciones personales, opiniones propias sobre la sociedad actual, la educación, lecturas que realizaron, etc. En todos los entrevistados se observa amplitud del vocabulario y riqueza expresiva, evidenciando una amplia cultura general. En sus expresiones incluyen vocablos de uso coloquial, humoradas y metáforas. El intercambio con todos fue fluido y se continuó luego por cierto tiempo a través de *WhatsApp*. Por este medio enviaron nueva información, artículos de interés y opiniones relacionados con el tema de investigación. Muchos de ellos se ofrecieron a ayudar en todo lo que puedan. Llama la atención que todos, de distinta manera, tienen una actitud proactiva para encarar proyectos

y encontrar soluciones a las situaciones que se le presentan, aun cuando manifiestan que estas son difíciles o dolorosas.

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### Procedimiento de análisis de información

El análisis de la información se realizó usando el software Atlas.ti.

Se obtuvo la devolución de parte de cada entrevistado sobre la transcripción de la entrevista, se realizaron las correcciones y agregados que fueron señalados y se importó cada documento en el software. A los fines de responder a los objetivos específicos planteados, se crearon dos grupos, según la valoración que cada participante otorga a su experiencia. Las experiencias positivas se agruparon en el grupo E+ y las negativas en el grupo E-.

Se comenzó a realizar el proceso de codificación de primer nivel, marcando unidades de análisis –citas significativas en el discurso de cada participante– que se refirieran a distintos aspectos o dimensiones de las experiencias vividas por los participantes. A cada categoría surgida se la ubicó, a su vez, dentro del grupo correspondiente: experiencia positiva o negativa. Se realizaron nuevas entrevistas, hasta que se observó que las unidades de análisis que surgían no aportaban novedad a los fines de caracterizar las experiencias socioemocionales significativas para los adultos con altas capacidades y su comprensión a partir del ingreso a Mensa. O sea, hasta que se llegó a un punto de saturación de la información. En este punto, se obtuvo a través de Atlas.ti, una planilla Excel que estructura automáticamente los grupos y categorías en un cuadro, quedando organizadas las unidades de análisis representativas de cada entrevistado en cada categoría. Luego se realizó la codificación de segundo nivel, relacionando categorías entre sí, obteniendo una red conceptual. En función de los objetivos planteados, se organizaron en tres temas, los cuales se desarrollaron realizando triangulación de la información obtenida, con la literatura. En pro del rigor de la investigación, se realizó una reunión de auditoría con la directora de tesis, con quien se debatió la información hallada y el sistema de codificación.

Todo el proceso se documentó con memos analíticos.

### Codificación de primer nivel

Se presentan a continuación los grupos y categorías surgidos de la codificación abierta. Dentro de cada grupo, las categorías se encuentran ordenadas de mayor a menor, según la frecuencia o enraizamiento de unidades de análisis encontrada en los discursos. Se decidió mostrarlas en un cuadro que incluye a los seis entrevistados, en el orden en que fueron entrevistados, y señalando las unidades de análisis significativas producidas por cada uno. De esta manera, se visualiza fácilmente la frecuencia y presencia-ausencia de cada categoría en los dichos de cada entrevistado.

### Grupo de categorías: Experiencias positivas

E+:

| Nombre | Enraizamien... |
|---|---|
| E+: Identificación y conocimiento de las altas capacidades intelectuales | 21 |
| E+: Experiencias y aprendizajes personales beneficiosos | 15 |
| E+: Facilidad para cumplir instancias académicas y laborales | 14 |
| E+: Intereses múltiples y cambios constantes | 14 |
| E+: Apoyo del entorno: familia, escuela, compañeros de trabajo | 12 |
| E+: Intensidad emocional y empatía | 12 |
| E+: Ávidos curiosidad y deseos de conocimiento | 12 |
| E+: Capacidad de percepción, abstracción y análisis más elevada que la mayoría | 10 |
| E+: Imaginación y sensibilidad artística | 9 |
| E+: Alto nivel de energía | 8 |
| E+: Consultas e intervenciones profesionales beneficiosas | 8 |
| E+: Rebeldía | 7 |
| E+: Sentido estricto de la palabra, la justicia, la ética | 6 |

Figura 2: Gráfico de categorías correspondientes al grupo E+ (Experiencias positivas), ordenado de mayor a menor según el enraizamiento. Obtenido del software Atlas.ti 9.

| **Grupo: E+ EXPERIENCIAS POSITIVAS**<br>**Definición:** Percepciones, sensaciones, emociones que el protagonista puede relatar conscientemente, otorgándole un valor positivo. | | |
|---|---|---|
| **Códigos** | **Entre-vistado** | **Unidades de análisis representativas** |
| Identificación y conocimiento de las altas capacidades intelectuales | Raúl | • Me organizó, por supuesto. Es que ser inteligente no tiene nada especial en cuanto a mérito. Tener un carnet de Mensa es como tener un carnet de lindo, o sea, si uno es lindo es lindo, no hace falta que tenga un carnet [risas] y tampoco hizo nada para ser lindo, si nació lindo, pero uno necesita como que alguien le diga "Tenés razón, sos inteligente". Bueno, un poco esa es la curiosidad que te lleva a hacerlo. |
| | | • Me entero de que muchas cosas que a mí me pasaban también les pasaban a otros. Pero no a la gente que iba conociendo, era algo que estaba escrito en los libros ¿no? O sea, eran estudios mundiales, el tema del fracaso de la gente que es muy inteligente, que, a veces, tiene problemas de conducta, que tiene problemas para poder relacionarse. O sea, dije "¿Cómo puede ser que yo llegué hasta los cuarenta años y esto no lo sabe nadie, pero nadie, nadie, mi mamá es maestra, mis hermanas son docentes y nadie sabe nada de esto ¿Cómo puede ser?" |
| | | • iba como reconstruyendo toda mi historia para atrás |
| | | • Imaginate, llegar casi a los cuarenta años, no tener ni idea, y de golpe sentirte como arrollado por toda la información, por comprender un montón de cosas, y entender, empezar a atar cabos sueltos. Es como reescribir tu vida, como que vas para atrás…. Y me sigo acordando de cosas |
| | | • Una vez que yo entré, dije "Bueno, voy a ser el único que no terminó ninguna carrera". Bueno, pero cuando entré, hay gente muy preparada, con carreras interesantes, pero también había mucha gente que tenía mi historia o había casos como el mío, en que habían sido medicados durante la escuela. |
| | | • No sólo uno, sino la familia misma se tiene que reestructurar toda, no sólo por su hijo, porque también hay padres que descubren que ellos mismos también tenían el mismo problema y las mismas situaciones cuando eran chicos. Hay padres que cuando empiezan se ponen a llorar porque empiezan a acordarse de cosas que les pasaban de chicos. Entonces, toda la familia es una revolución que tiene que acostumbrarse, o adaptarse, a esta nueva situación. |
| | Estefanía | • cuando hablás con las mujeres de por qué se evaluaron siempre pasa por otro lado, nunca por ellas. No por una motivación propia, sino porque tiene un nene con altas capacidades y por ahí se vio reflejada… [En mi caso fue] Así, por mi hijo. La mayoría de las mujeres que han llegado a Mensa, de las más grandes, han llegado por sus hijos |
| | | • mis padres ya sabían de mis capacidades. |
| | | • Lo que pasa es que yo siempre fui distinta y yo lo tenía aceptado como tal. |
| | | • Yo soy distinta y no tengo por qué ser parecida a otros, no tenía razón de ser ser parecida a alguien. Entonces no fue tan dramático, si querés ponerle el tono dramático. |
| | Mariela | • de alguna manera, me conectó con una realidad… digamos, verbalizó una realidad que sí, uno sabe, pero no sabés por qué, hasta dónde, o por qué, si podés, no hiciste todo lo que no hiciste. |

| | | |
|---|---|---|
| | | • entendí un montón de cosas. Porque yo podía ver en otros lo que me pasaba a mí, y podía ver, en la interacción entre otros, lo que me estaba pasando a mí también. Gente común. Gente que trabaja como empleado, los que tienen su propia empresa, los que están desocupados, o… cómo decirlo… que está en segmentos sociales no aceptables, podemos decirlo de esa manera. |
| | | • Mirando hacia atrás probablemente algo nos decían, pero era algo muy sutil. Porque es muy… digamos, saber que uno puede más que otro, te hace muy soberbio, y a esa edad debía ser algo que los preocupaba. Entonces, se llamaban así: (…) 'Clases de Investigación', no tenía un nombre que pudiera hacer pensar otra cosa. Entonces, esa fue la primera vez que yo formalmente me enteré que había alguna diferencia |
| | | • identificación formal no, pero yo creo que, de alguna manera, las maestras algo vieron, porque incluso, vos pensá que yo aprendí en sexto grado toda la historia (…) y toda la parte de lengua de cuarto y quinto, que yo no había estudiado. Y lo aprendí en medio año |
| | Patricio | • cuando vos ya sabés que tenés alto IQ sabés que vos no encajás en el mundo, salvo que no hayas hecho ese clic. |
| | | • fue importante, me explicó muchas cosas. Por ejemplo, ahora, cuando una persona me discute algo, tal vez esa discusión es porque yo veo diez posibilidades de esa situación y la otra persona ve cinco. |
| | | • yo creo que es importante que uno se identifique, para poder acomodarse uno ante la sociedad. Imaginate que medís 2,10 m. Pero no sabés que medís 2,10 m. Y no te das cuenta que medís 2,10 m. Entonces, entrás al subte y te golpeás la cabeza. Entonces tenés que adaptarte, en este aspecto de tu personalidad, al mundo. Porque el mundo no se va a adaptar a vos, es la realidad (…) Y a mí me sirvió de mucho y me explicó muchas cosas, la verdad que sí. |
| | | • A partir de que me hice el test de IQ y todo eso, aprendí a callarme más. |
| | | • si yo no encajo y entiendo por qué y no me importa, ya está. George Sand decía "Tengo los defectos inherentes a mis virtudes" |
| | Beltrán | • Rendí el examen porque (…) me insistieron que lo haga, pero luego nunca participé. Me parecía un ambiente altanero desde el punto de vista intelectual. Yo nunca me sentí muy especial. A mí me parece que te hacen hacer un examen que apunta a una serie de cosas, el aspecto intelectual específico, y para mi hay otras inteligencias, como la emocional, la social… y, bueno, me parece que esa es una más |
| | Florencia | • Cuando mi psicóloga me entrevistaba durante mi episodio de depresión, no entendía por qué mi pensamiento seguía siendo tan organizado y coherente, que no es lo que sucede con una persona que tiene depresión severa, me explicaba ella, que se le desorganiza el pensamiento y no puede hablar de manera coherente, es como que se le va la cabeza, algo así. Entonces ella me dijo: "Te voy a hacer un test de inteligencia" y efectivamente me dio 146. Entonces ella me dijo: "Ahora entiendo todo, la velocidad de tu pensamiento, la forma en que trabaja tu cabeza, tu coherencia, la forma de expresarte" |
| | | • yo juego con eso, digo que soy un niño genio, "Ah, ¿y cómo te diste cuenta? – Y, yo, ¡Niño genio!". Juego con eso. Con mi mujer nos reímos, le digo "Niño genio, escuchame". |

| | | |
|---|---|---|
| Experiencias y aprendizajes personales beneficiosos | Raúl | • Yo también me he planteado muchas veces, y esto es algo casi filosófico, o yo lo veo como filosófico, un poco el sentido de la vida. O sea, uno, por un lado, que conoce algo de ciencia, no deja de saber que uno es como una máquina biológica que está mandada por el ADN que tiene ese mandato de la reproducción, ¿No? Y que no hay mucho más. Y a mí me ayudó mucho lo que dice la frase "Ser felices a través de los demás", o sea, yo trato de darle sentido a mi vida viendo que los demás están mejor. Parece casi religioso, de la iglesia, esta cosa de "vivir para servir". Hay otra frase "el que vive para servir no sirve para vivir". Yo siento que con la vuelta de los años cada vez me confirman más qué es lo que sirve, como que si no la vida no tiene mucho sentido. |
| | | • para mí es importante que la gente que es muy inteligente tiene que probar lo que es ayudar, lo que es colaborar, hacerle bien al otro. (..) Puede ser alguien que les de clases de matemáticas, que pase por ayudar al otro sin otro interés que sentir el agradecimiento del otro. Por lo menos a mí me ayudó mucho |
| | Estefanía | • Eso es lo que a mí me pasa, estoy todo el tiempo buscando dónde está el incentivo que falta, aquello que se puede mejorar, y con los alumnos trato de ayudarlos para que mejoren |
| | Mariela | • Yo creo que dar clases a mí me salvó de alguna manera porque a mí me obligó a interactuar |
| | Patricio | • Para mí fue un gran cambio esto que te digo de haber estudiado la filosofía oriental. |
| | | • a mi si me ayudó mucho estos estudios de conocer otro paradigma. No sólo por el paradigma en sí, sino porque te hace darte cuenta de que estabas dentro de un paradigma ¿Cómo es la frase? "Lo último que se da cuenta el pez es del agua". Y cuando sale del agua dice "Ah, y esto es el aire, pero ¿habrá otra cosa?" Te ayuda a no considerar tan estrictas las cosas. No implica que un paradigma esté mal y otro esté bien, sino empezás a tomar de cada uno las cosas que considerás más adecuadas. Me abrió mucho la cabeza. |
| | | • Lo mío es la meditación |
| | | • Le doy ese lugar a las emociones. Trato de no dejar que me traben, a veces te frustrás por algo, por ejemplo… Aristóteles te hablaba del "justo medio". Ni ser un arriesgado ni un temeroso, hay que ser valiente, un equilibrio. Jesús decía "Dad al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios". Budha hablaba del "Dorado camino del medio", entonces uno tiene que encontrar ese equilibrio. Yo creo que todo el conocimiento de Oriente contribuiría a la filosofía Occidental en lo emocional, y para hacer una vida más equilibrada. |
| | | • si vos te conocés a vos mismo podés conocer el universo. Ese es el ideal. Por eso la frase completa es "Conócete a ti mismo y conocerás el universo y los principios que lo rigen". Lo que decía Pitágoras, eliminar un tonto, conocerse (…) A mí, más que la alta capacidad, ese estudio me permitió gestionar toda la parte emocional de una manera mucho más adecuada. Si no tenés esas herramientas podés desbarrancar |

| | | |
|---|---|---|
| | | • La inteligencia es como tener una Ferrari. Eso no significa que tengas el mapa de las calles ni que sepas manejar esa Ferrari. Hay un tipo con un Ford T que conozca los caminos, y llega antes que vos. Tenes la inteligencia, la madurez emocional y la experiencia, el conocimiento. Necesitás estas tres cosas para poder "triunfar" en el concepto occidental de triunfo. Pero esto no es algo que se enseñe, deberían hacerlo. |
| | | • Para mí es la mejor felicidad, algo por el otro, sin esperar nada a cambio. Por eso siempre busco hacer algo solidario. |
| | | • me siento mal cuando veo alguien que necesita algo y no hago nada. No sé por qué, no me lo cuestiono mucho. Los estoicos ya lo decían, en el siglo uno… cuando yo veo alguien que necesita algo, lo ayudo, corrijo ese desequilibrio, y esa persona no me tiene que dar nada, porque si no genera un nuevo desequilibrio. Esa es mi filosofía. |
| | Beltrán | |
| | Florencia | |
| Facilidad para cumplir instancias académicas y laborales | Raúl | • los dueños eran como muy relajados y medio que me dejaban hacer lo que quisiera, porque también se daban cuenta que les servía, que le daba resultado, obviamente, no eran tontos |
| | | • me llevaba un montón de materias y después las rendía todas bien en diciembre, las preparaba en un día a las materias |
| | Estefanía | • siempre fui hasta séptimo grado abanderada, mejor promedio del colegio |
| | | • Yo me acuerdo, en la secundaria decían "¡Lo que me costó este tema, no entendía nada!" Y yo lo leía una vez y ya está, no era tan complicado. |
| | | • Yo en la facultad era la más chica, entré a los diecisiete. Tenía compañeros mucho más grandes que yo. Primero me recibí de T., después di los exámenes en A. Me recibí, pero no tenía edad para ejercer, porque era menor de edad, tenía que ser mayor de veintiuno. Era muy gracioso, no tenía edad para hacer nada, pero era como que juntaba títulos nomás. Después ya me aburría, si tenía que esperar para ejercer, ya me aburría y seguía estudiando otra cosa. Después hice la Tecnicatura en C. y después la Licenciatura. Pero yo era una bestia en la facultad, yo daba siete, ocho materias por cuatrimestre. Yo he dado dos finales el mismo día. Le decía al profesor "Empiece por adelante" para poder llegar a la otra mesa. |
| | Mariela | • Emocionalmente los logros académicos ha sido una cosa muy positiva. |
| | | • Y en el momento en que estaban por decidir si entraba a tercero para hacer la última parte de tercero, o si entraba directamente a cuarto, habiéndome salteado medio año (…) Terminé cuarto año normalmente, aprendí inglés antes de pasar a quinto |
| | | • Y sexto grado salí escolta, séptimo grado salí escolta |
| | Patricio | • la facilidad en el colegio, en la universidad. |
| | Beltrán | • La verdad que nunca estudié mucho en la primaria, de casualidad hacía las tareas, y nunca me fue mal. |

| | | |
|---|---|---|
| | Florencia | • Lo único para lo que me sirvió es cierto tipo de reconocimiento, en el trabajo, donde trabaje. Los demás se dan cuenta. Cuando mi directora con la que tuve problemas habló con la directora de la escuela a donde fui a pasiva, le dijo "Florencia tiene una capacidad superior, te vas a dar cuenta enseguida de lo eficiente que es en lo que la pongas a hacer". Yo no me esperaba que la directora (…) me dijo "Florencia, te quiero de nuevo acá. Si no volvés al aula por favor volvé y yo voy a esperar siempre, por tu eficiencia, es una cosa asombrosa". Bueno, en eso me ha sido positivo. En el trabajo. En donde trabajé, hasta la secretaria me decía "Florencia, esto…" y yo sin saber de computación, me meto y lo resuelvo, y con rapidez, soy eficiente. El trabajo que hacían dos o tres personas en secretaría lo hacía yo sola… |
| | | • La inteligencia sí me sirve para simplificarme la vida y el trabajo, en la pandemia resolvía en tres horas diarias lo que a mis compañeras les llevaba dieciocho. |
| | | • Me hice dos cursos el año pasado obligatoriamente, tuve que leer obligada algo que ni siquiera me interesaba, así que la lectura mía pasa a ser "lectura en bloque", de un párrafo le doy una mirada por arriba y ya me queda la idea, y después escribir… y así, sin leer todo y leyendo en bloque logré el ocho. |
| | | • A mí me dijeron: "Florencia, tenés la capacidad justa, vos tendrías que ser la directora de esta escuela, la organizás en dos días". Me cansé de escucharlo |
| Intereses múltiples y necesidad de cambios | Raúl | • en el trabajo con la psicóloga una de las cosas que aprendí a "tolerar", podemos decir, eran mis intereses múltiples, que era un tema, un mandato familiar que yo no podía tener intereses múltiples. Y la psicóloga me daba a entender "¿Dónde está escrito que a alguien no puede gustarle muchas cosas a la vez?" |
| | | • Cambiaba rápidamente de trabajo, pero no era que me echaban. Muy relacionado con esa cosa inquieta. |
| | | • Ella me conoció así. Y me aceptó así. Ya me conocía medio loco, medio aventurero, medio artista, medio tecnológico. |
| | Estefanía | • Cuando era más chica pintaba y regalaba. Nunca me quedé con nada. Me desprendo. Y ahora lo que hago mucho es manualidades, y eso. Mi marido me dice "Estás pasada de rosca" |
| | | • Podemos estar haciendo cincuenta cosas al mismo tiempo, estar en cincuenta proyectos al mismo tiempo (…) [risas]. Siempre algo más, algo más, algo más. |
| | | • Yo dos años en un laburo, tres como mucho, y me fui. Ya no presenta dificultad, es aburrido, se empieza a poner tedioso, voy de malhumor, ya está, listo, busco otra cosa. No hay desafíos, no encontrás cambios, mejoras. Apunto a buscar cambiar… Cambiar de área… Cambiar de casa [risas]. Yo soy profesora (…) Está bueno, porque si bien tenés un temario de cosas que tenés que dar, cuando se los presentás a la clase te das cuenta que los niveles son distintos, entonces tenés que afrontarlo y presentarlo de distintas maneras, no todos los alumnos son iguales. Mis clases no son iguales, les digo "El que vio un año, al siguiente año ¡nada que ver!" Por ahí los temas son los mismos pero la forma de darlos, la forma de incentivarlos… |

| | | |
|---|---|---|
| | | • Bueno, empecé a trabajar (…) en febrero, así que fue un mes [de trabajo] y pandemia. Así que tuve que reconstruir todo (…) Yo cambié todo. |
| | Mariela | • es un rubro que tiene una particularidad, y es que (…) te obliga a aprender mucho de las mercaderías. Entonces, de pronto, te puede caer un cliente sobre telas, y vos tenés que ser un experto en telas, te puede caer un cliente de alimentos, y vos tenés que aprender todo de alimentos. Y eso me encanta. Estás todo el tiempo investigando, averiguando |
| | | • Se han ido como uniendo los intereses, de a poquito, de a poquito se han unido. |
| | Patricio | • Vos querés siempre ir al límite, al desafío, a tratar de superarte |
| | | • De hecho, yo trabajo en sistemas por eso. Aunque estudié [otra cosa], desde ese lugar la verdad que lo pude canalizar muy bien. En general en las personas con alto IQ los múltiples intereses están. De hecho, cuando en Mensa hacíamos reuniones era muy rico, por la infinidad de temas que se hablaban. |
| | Beltrán | |
| | Florencia | • Los intereses cambian también, eso es lo que pasa, a uno le cambian los intereses |
| | | • La descarga para mi es escribir. Es la única conexión que tengo respecto a mis intereses, por ejemplo, en las páginas de perros, me gustan las novelas románticas entonces escribo en esas páginas. |
| | | • de tanta necesidad de canalizar semejante cantidad de pensamiento y de ideas que tengo en la cabeza, y no en pensamientos negativos, trato de buscar lecturas de mi interés. Empecé a estudiar astronomía y leí la relatividad de Einstein, y llegué a entenderla. |
| Apoyo del entorno: familia, escuela, compañeros de trabajo | Raúl | |
| | Estefanía | • Somos adoptados de diferentes familias, así que éramos todos diferentes. Entonces: las diferencias son buenas. Y nos criamos así, ser todos iguales sería aburrido. Cada uno era diferente a su modo. Nací en una familia muy abierta de criterios, entonces no fue tan chocante para mi sentirme diferente. |
| | | • te digo, nosotros elegíamos mucho. Elegimos a qué colegios ir, o sea, siempre tuvimos mucha libertad de criterios, se nos daban todas las herramientas para que nosotros elijamos qué queríamos hacer. Pero bueno, mi madre también fue educada así, así que era como una cuestión de familia. Fue simple. |
| | | • Dentro de mi familia no había eso de "vos sos nena, vos tenés que…", entendés, esas cosas no pasaban. En el colegio sí. |
| | | • A mi hijo se lo expliqué desde muy chico, ser distinto está bueno, que nadie te diga lo contrario, nadie te diga lo contrario, ser distinto es genial. Podés aprender un montón de cosas del otro y demás. |
| | | • Yo en la primaria la pasé bien. Me acuerdo que me iba… mi colegio era un colegio del Estado, y al lado del comedor estaba la biblioteca. Yo por ahí no me iba al comedor, me iba a la biblioteca, yo me acuerdo que daba vueltas por el colegio, porque mi mamá trabajaba y me iba a buscar más tarde o tenía que esperar a mi tía que me llevaba, y entonces yirábamos, el colegio vacío y nosotros seguíamos yirando. Pero siempre con buena onda, libre. "-Dónde está?... -Está en la biblioteca. -Bueno". |

| | | |
|---|---|---|
| | | • Dale las herramientas para que pueda llegar al máximo de su potencial. Es tan simple como eso |
| | Mariela | • era una escuela muy particular, que tenía una clase de avanzada, que se llamaban Clases de Investigación, por eso yo digo que es una situación completamente fuera de lo normal, y me hicieron una serie de *test*, que los tengo por ahí. Y bueno, ahí surgió que yo tenía altas capacidades. Y me pusieron en esa clase. No era lo habitual de las escuelas allá tampoco. Y era una escuela común, de un pueblo, nada extraordinario. Pero tuve suerte, en ese sentido tuve mucha suerte. |
| | | • En general tuve buena gente, gente que me tuvo mucha paciencia, gente que me valoraba por lo capaz pero también entendía que yo tenía mucho que aprender, y que se tomó el trabajo de enseñarme y de tenerme esa paciencia. Sé de otra gente que no ha tenido esa suerte ¿no? |
| | Patricio | • Crecí en una buena familia, me enseñaron valores como el trabajo, el estudio, la responsabilidad, el esfuerzo, no mentir. La verdad que eso fue bueno, ese tipo de cosas la verdad que ayudan. |
| | | • Tuve la suerte de estar en un ambiente que me permitió por ahí desarrollar... Pensá que en la década del 80 tuve mi primera computadora y eso ayudó mucho a poder canalizar toda la parte de abstracción, de programación, todo eso |
| | | • el hecho de tener una familia constituida, con valores, eso siempre ayuda (…) yo siempre apunto a esto, que el padre, desde su rol de poner límites, en términos generales ¿no? Y la madre, desde el lugar de cobijar y acoger al niño, ayuda mucho al desenvolvimiento natural. El haber nacido en una familia de clase media, bien constituida, estimo que ha sido de mucha ayuda. |
| | Beltrán | |
| | Florencia | |
| Intensidad emocional y empatía | Raúl | • la intensidad con que uno vive las cosas. Cuando uno se siente bien se siente muy bien, casi inmortal, y cuando se siente mal se siente muy mal. Uno es muy dramático. Por eso es también el gusto por el teatro (…), porque a uno todo le parece que ¡Ah, es el fin del mundo! Yo tengo una mujer que por suerte hace yoga, te imaginás que es una persona bastante centrada, muchas veces me hace notar "Mirá que te estás haciendo un drama terrible". O mi socio, (…) yo vivo haciéndome problema, si esto se cae… entonces mi socio me dice "Pará, te estás haciendo problema por cosas que no sucedieron, no sé por qué tienen que suceder". Entonces, uno es muy dramático, ve que todas las cosas posibles que pueden pasar, y se preocupa, y se angustia, bue. |
| | | • Uno de los temas que a mí me preocupaba era el holocausto nuclear, yo ya a los siete u ocho años tenía recontra claro que en cualquier momento el mundo se terminaba porque los rusos y los yanquis se estaban matando por quién tenía la bomba atómica más destructiva posible y ya había pasado lo de Hiroshima y se estaban por tirar con algo. Y yo veía la gente en el colectivo, con los nenes en brazo, y me decía "¡No traigan más chicos al mundo! ¡Se van a morir todos!" Me acuerdo estar agarrado del pasamanos del colectivo así, que hasta acá me llegaban los asientos, y tener la sensación de estar mirando entre los asientos pensando "¡Estamos todos locos!" |

| | | |
|---|---|---|
| | Estefanía | • [Mi mamá] me preguntaba lo que me había pasado, que por ahí para mí era un mundo y para los otros una boludez<br>• Somos personas muy intensas<br>• Mi marido se ríe cuando yo le digo "yo soy muy sensible", que vos no lo veas es otra cosa. Es como que todo el tiempo hay que estar levantando un escudo, es como que te formas una coraza para que las cosas no te lleguen, es un trabajo que se hace desde la infancia para que esto no te afecte. |
| | Mariela | • Yo no me he sentido agresiva en mi vida. Pero cuando yo miro para atrás digo "¡Yo era una hija de puta, cómo voy a hacer eso, cómo voy a decir eso, cómo voy a actuar de esa manera!". |
| | Patricio | • En mi caso personal, y en los que he hablado, si, se da un alto nivel de empatía y sensibilidad emocional. Coincidimos con muchos miembros de los que yo conocí de Mensa es que son personas muy sensibles, en general. Tienen una alta capacidad de empatía, entonces, eso te genera cierto dolor. Porque, si vos sos más sensible, y el otro no es tan sensible como vos, no entendés cómo genera ese daño. |
| | | • poder orientarlo [al niño con altas capacidades cognitivas] en su desarrollo intelectual pero también orientarlo en su desarrollo emocional, como generalmente tienen más sensibilidad… Contenerlo |
| | Beltrán | • te puedo decir que soy un poco sensible, me emociono con cosas que por ahí a otros no les afecta tanto… |
| | Florencia | • yo le digo "Ni en pedo ¡Vos imagínate a mi sentada atrás de un escritorio con una ansiedad!" Que me vengan con un problema, yo lloro todos los días sobre el escritorio, que me vengan y digan que hay un chico que le están haciendo *bullying*, que tiene problemas en la casa, que sufre abuso o que me vengan con conflictos todo el tiempo, yo lloraría todo el día, ni loca estaría en un lugar del poder. Pensé también en participar en política, con todas las ideas que me surgen, pero no, no podría, con mi empatía. |
| | | • me pasaba que, como él era inmutable, una heladera, y como yo soy una marea en movimiento, estando con él, me bajaban los decibeles. (…) Es decir, mi intensidad intelectual, emocional, mis desbordes… él era inmutable. |
| Ávidos curiosidad y deseo de conocimiento | Raúl | • Yo era muy extrovertido. Pero un ávido lector. En esa escuela muchas veces me iba a la biblioteca, tenía una biblioteca gigante, y tenía una enciclopedia que se llamaba "Lo sé todo", de Larouse. Bueno, en mi casa no las podían comprar, eran muy caras. Entonces me pasaba horas mirando esas cosas porque me fascinaban los dibujos, las historias, "La divina comedia", me parecían alucinantes, ¡Una fantasía! No, no, yo era muy, muy lector, llamativamente lector al lado de mis compañeros. Era muy malo jugando a la pelota, por ejemplo, era bueno nadando, pero era muy malo jugando a la pelota, pero sí era muy muy lector |
| | | • a fines de los 90, ya estaba con el tema de Internet, o sea una cosa muy novedosa, y me parecía que la empresa tenía que tener página web. Y claro, como me vieron que yo estaba aprendiendo y estaba apuntando a eso, me dieron conexión a Internet |

| | | |
|---|---|---|
| | Estefanía | • ¿Si me aplaqué? [risas] ¡No, no! Yo el año pasado pedí una beca a la universidad, que me otorgaron al cien por ciento para el Doctorado (…) Yo lo había empezado, pero por un tema que tenía que llevarlo a mi hijo, era todo presencial, era muy engorroso, y quedó en stand by la beca. Ahora la virtualidad a mí me viene bárbaro. (…) También estoy estudiando sobre técnicas de N. Mientras pueda… |
| | Mariela | • yo estoy con mi cabeza con veinticinco mil cosas. De alguna manera, yo recién estoy empezando, si se quiere. Estoy empezando una carrera y estoy pensando en las que voy a hacer después ¿no? Que voy a hacer un posgrado, tal otro. Yo pienso morirme a los noventa y seguir activa hasta los noventa, esa es mi expectativa de vida |
| | | • Y me encanta, primero porque yo todo lo que ya sé lo puedo usar; aprendo constantemente |
| | | • Yo no quería ir al [colegio] público, donde los chicos no hacían nada, ¡yo quería aprender! |
| | Patricio | • uno tiene un montón de curiosidad y un montón de conocimientos hijos de esa curiosidad, que a la gente por ahí no le importa, porque vive en otra cosa. Por eso en las reuniones de Mensa, y esto le pasa a casi todo el mundo en Mensa, vas por una hora y te quedás cuatro. Porque ahí podés ser vos. |
| | Beltrán | • A mí la verdad es que nunca me gustó tanto estudiar. Me gustaba si estudiaba algo que me causaba mucha curiosidad. Siempre leí bastante |
| | Florencia | • Yo digo, tanto hacer trabajar la cabeza, bah, no, me trabaja sola… todos los días intento esa bendita meditación que dice "dejar la cabeza en blanco" pero para mí es imposible [risas] Digo "¿Cómo hacen?" A mí me dura dos segundos, después me vuelven las ideas, tengo siempre la cabeza llena de un millón de ideas… |
| | | • Yo me leo todo. Me leo de psicología, de astronomía, de medicina. La lectura en mí no para. |
| | | • Mi entretenimiento de chica era leer. Mi mamá me mandaba a dormir la siesta y yo le decía: "No, yo me quedo a leer, no molesto". Me encerraba en un lavadero fresco, me acuerdo, en las tardes de verano con revistas de historietas, empecé, y me las devoraba. Después conseguí un kiosquito a la vuelta de mi casa y me traía más revistas, las intercambiaba, les daba dos viejas por una nueva. A mi hija le conté eso y ella me dijo "Ah, así que eras como Matilda, la de la película" |
| | | |
| Capacidad de percepción, abstracción y análisis más elevada que la mayoría | Raúl | |
| | Estefanía | • Leía un poco y listo, ya está. Eso sí, no me gustaba faltar a las clases porque, si no, no entendía, necesitaba la explicación del otro. Después no tenía dificultad de interrelacionar temas. |
| | | • yo lo leía una vez y ya está, no era tan complicado. |
| | Mariela | • yo quería matemáticas, quería física. |
| | | • Nosotros siempre estamos en esa situación, siempre descubriendo cosas, siempre pensando "Ah, pero yo entiendo un poco más de lo que entiende el otro" |

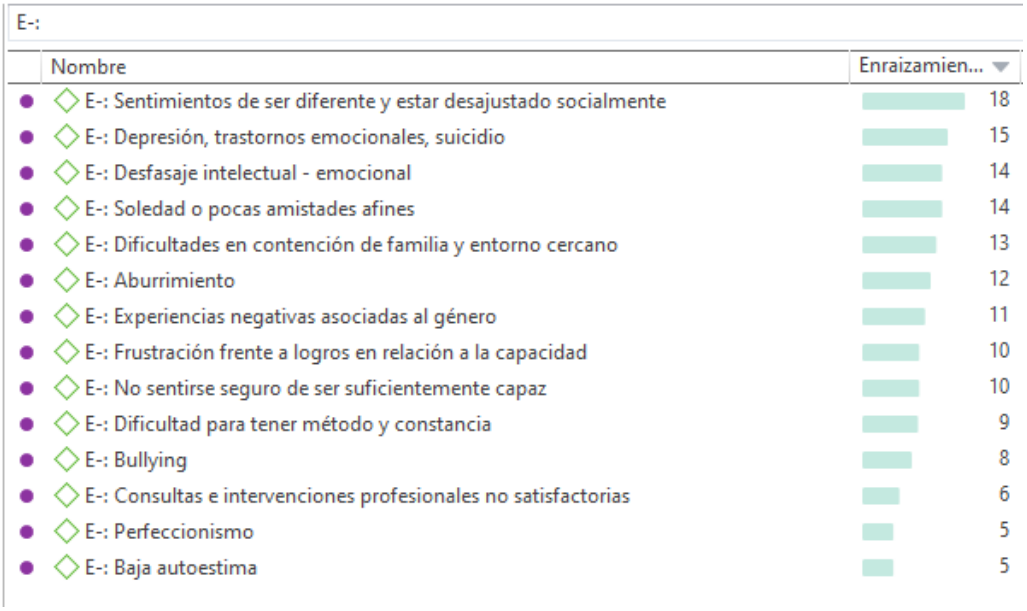
| | | |
|---|---|---|
| | | • Eso me pasó muchas veces, de hablar y decir lo que pienso, aunque no sea políticamente correcto, aunque no sea socialmente lo que todo el mundo ve, y me ha pasado incluso a hora, con gente grande, inteligente, de plantear algo y que me digan "Ah, pero vos estás con la contra". Y yo digo "La puta madre, no estoy con la contra, te estoy diciendo las cosas como son". Y después termino teniendo la razón, y en realidad no me sirve de nada, es muy frustrante. |
| | Patricio | • ves un problema y entonces, con tu capacidad de abstracción lo ves desde distintos ángulos, o planeás diferentes escenarios para ese problema y sus consecuencias, y las consecuencias de sus consecuencias, o sea la cadena de sucesivos acontecimientos. Mientras más capacidad de abstracción tenés más llegás a esa sucesiva cadena de acontecimientos. Entonces tu decisión, si querés, tu análisis es más amplio. |
| | | • tal vez esa discusión es porque yo veo diez posibilidades de esa situación y la otra persona ve cinco. |
| | | • [en la década del 80 tuve] mi primera computadora y eso ayudó mucho a poder canalizar toda la parte de abstracción |
| | Beltrán | |
| | Florencia | • Yo miro y en poco tiempo me doy cuenta de todo el funcionamiento de la escuela, o el lugar donde entro, o la psicología de la persona, si puedo confiar o no, y los otros no me entienden a mí, no entienden la velocidad de mi pensamiento. |
| | | • Y mi mamá me cuenta que en junio yo ya sabía leer y escribir perfectamente. |
| Imaginación y sensibilidad artística | Raúl | • Yo era muy fantasioso, creaba un montón de historias, de aventuras. |
| | | • pasaba horas mirando esas cosas porque me fascinaban los dibujos, las historias, "La divina comedia", me parecían alucinantes, ¡Una fantasía! |
| | | • tengo un montón de poemas, tuve mi etapa de poeta, todavía cada tanto la agarro. Por supuesto tuve mi banda de rock, hacía canciones, o sea, tuve esa época. |
| | Estefanía | • en el arte vos te das cuenta, la emoción que se genera, en esto no está, porque es copiarle lo que el otro hizo sin la carga emocional |
| | Mariela | • [Texto poético escrito a los 17 años] Un viejo pescador remienda su red. Es de noche y está cansado, pero sus dedos trabajan hábilmente. Los brazos, fláccidos, están apoyados sobre sus rodillas. Y sus labios arrugados por el vacío de una boca desdentada musitan una melodía serena. No está triste por su red. Sabe que después estará mejor. No está triste porque no pescó mucho. ¿Para qué...? Mañana saldrá el sol y las aguas se calmarán. No. Este pescador es demasiado viejo como para alegrarse o entristecerse por un día, no. |

| | | |
|---|---|---|
| | | • Y me acuerdo que nos hicieron una grabación. Una especie de Cámara Gesell, no era una Cámara Gesell, pero más o menos. Yo me acuerdo esta experiencia porque para mí fue muy reveladora. Yo tendría en ese momento quince años, ponele. Y mi hermano es nueve años más chico, así que él tendría siete u ocho. Y supuestamente habíamos ido a esas consultas porque mi hermano era muy activo, era hiperactivo, era un rompepelotas [risas]. Entonces, mientras la terapeuta hablaba con mi papá, mi hermano estaba jugando con unos juguetes y yo me senté en una silla en la sala. Y yo recuerdo patente, que yo me sentía, mientras papá estaba hablando con la terapeuta y mi hermano jugaba en el piso, yo me sentía super activa, como que yo estaba haciendo un montón de cosas, esa es la sensación que yo tenía. Cuando terminó la reunión nos mostraron la grabación, ahí, inmediatamente. Y yo me había pasado los cuarenta minutos sentada, con las manos cruzadas sobre el regazo, como una estatua, no me había prácticamente movido en casi toda la consulta, la charla. Y ahí yo me di cuenta que yo veía cosas, pensaba cosas que en realidad no estaban sucediendo, yo me imaginaba muy activa. Claro, mi cabeza estaba pensando vaya uno a saber en qué, pero yo no me había movido, no había interactuado ni con mi hermano, ni con mi papá, ni con la terapeuta del colegio, nada. Pero la sensación que tenía era … ¡Si! Agotadora [risas]. Mirá todo lo que pasó. Y de afuera no se veía nada. |
| | Patricio | |
| | Beltrán | |
| | Florencia | • si estuviera pintando… estaría concentrada en la pintura, estaría plasmando todas las ideas en las imágenes |
| | | • Me gustaba mucho pintar. Lo dejé por completo. El otro día retomé. Agarré el papel y el lápiz para ver si me acordaba de lo que era dibujar y bueno, parece ser que la mano y la cabeza, si, se acuerdan. Mi psicóloga me dice "¿Por qué no escribís?" Porque yo escribía poesías cuando era adolescente, escribí hasta una novelita. Las encontré el otro día, tienen como veinte años. Las juzgo desde el día de hoy y ¡Son buenas! Si bien todavía no tenía manejo de la rima, no contaba bien las sílabas, tienen ideas muy profundas para mis veinte años. |
| Alto nivel de energía | Raúl | • Yo era un salvaje, era un chico muy salvaje. Yo tengo recuerdos de salvajadas tipo saltar de banco en banco, cosas así |
| | | • Vos imagínate, para que les haya llamado la atención a los chicos de una escuela en un hotel con tantos otros chicos, mirá vos cómo sería de sociable, de hacerme notar, de participar activamente en las cosas que se proponían, o proponer cosas, actividades. |
| | Estefanía | • En primer grado [mi hijo, con altas capacidades intelectuales] estaba en su banco, cortaba papelitos, estaba en su mundo, pero le preguntabas y contestaba, así que no estaba en su mundo, prestaba atención a la clase mientras hacía otra cosa. Él tiene la necesidad de hacer otra cosa mientras atiende. |
| | | • Mi marido me dice "Estás pasada de rosca". |
| | | • Yo cuando estaba en la facultad trabajaba. Cinco horas estaba en mi casa. Iba al trabajo, de ahí iba a la facultad, de ahí iba a mi casa. Dormía cinco horas y me iba de nuevo. Y así todos los días. Iba cambiando de trabajo. El viernes salía, al día siguiente iba a la facultad. Llegaba a casa, dormía un par de horas, me levantaba a hacer cosas, hacía yoga…. (…) somos |

| | | |
|---|---|---|
| | | así, incansables. Mi papá me decía “Sos incansable” [risas]. Siempre algo más, algo más, algo más. |
| | Mariela | • supuestamente habíamos ido a esas consultas porque mi hermano ["menso"] era muy activo, era hiperactivo, era un rompepelotas [risas] |
| | Patricio | |
| | Beltrán | • iba a la colonia, estaba todo el día con eso, más que nada |
| | Florencia | • Necesito hablar para poder descargar. Cuando no hablo me estreso mucho, me agarra mucha ansiedad, |
| Consultas e intervenciones profesionales beneficiosas | Raúl | • yo solito, a los veinte años, me busqué terapia. Mi mamá no quería, porque decía “Eh, vos no estás loco, qué vas a ir al psicólogo”. |
| | Estefanía | • yo he hecho terapia desde los seis años más o menos. Tengo años en el tema... [risas]. Si, si, desde muy chica. A los seis años mi mamá me llevó a la psicopedagoga, porque yo no hablaba. O sea, yo sabía todo, pero no decía nada, a menos que me pregunten. Pero, es que para mí era tan obvio. |
| | Mariela | • hace casi tres años que estoy haciendo casi de manera continuada. Y realmente creo que es algo que, si yo hubiera sabido lo que yo hubiera podido aprovechar haciendo una buena terapia treinta años atrás, mi vida hubiera sido otra. |
| | | • Creo que otra de las cosas que es importante es hablar con alguien preparado y con confidencialidad porque no todo el mundo puede entender. Yo creo que uno necesita también cierto espacio objetivo porque en el desempeño que uno va teniendo en los distintos ambientes, tiende a destacar. Y la gente asume que uno puede con todo. |
| | Patricio | |
| | Beltrán | |
| | Florencia | • La cuestión es hacer terapia y hablar. Necesito hablar para poder descargar. Cuando no hablo me estreso mucho, me agarra mucha ansiedad, y esta me lleva a la depresión, supongo yo, pero es por un desgaste, supongo yo, de tanta cabeza trabajando. Es decir, lo emocional no se puede separar de lo intelectual. Yo no dejo la terapia ni la pienso dejar. |
| | | • Para alcanzarme a mí en mis divagaciones, mi psicóloga actual tiene mucha inteligencia, ya hace cinco años que estoy con ella, a pesar de su juventud, tiene veintiocho años y yo la agarré recién recibida, me sentí bien con ella, es muy empática, eso es fundamental en un psicólogo, tener la empatía. |
| | | • como sufría de ataques de asma frecuentes, mi alergista me dijo “Andá a una psicóloga”. Fui a los veinte años. Después de empezar la psicóloga los ataques de asma disminuyeron, y ahora desaparecieron. Tengo veinte años de terapia |
| Rebeldía | Raúl | • Pero igual mi temperamento era más fuerte, no era que yo me quedaba en el molde, siempre iba por más, lo arremetía. |
| | Estefanía | • De esas te puedo contar miles, de cuestionar, en cuarto grado, el tema de la forma de evaluación. Yo consideraba que no era necesaria la evaluación escrita. Yo como alumna sabía exactamente qué sabía y qué no cada compañero, cómo no lo va a saber ella que es maestra de diez alumnos. Entonces les explicaba, lo planteaba. |
| | | • [Mi hijo] También planteó lo mismo que yo plantee en tercero, el tema de los exámenes, pero él estuvo mejor que yo |

| | | |
|---|---|---|
| | | [risas]. Él les dijo… eran dieciséis en el grado, “No entiendo por qué tenemos que dar examen”. |
| | Mariela | • Es como que siempre me rebelé un poco de la tipificación, las nenas con las nenas, los nenes con los nenes. No. Yo voy a hacer lo que se me canta |
| | | • yo le digo eso está mal, eso no lo voy a hacer ¿no? Y bueno, ahí se refleja un poco lo que me pasa en la vida. Me dicen “Hacé algo” y yo no quiero hacerlo como me lo dicen, quiero hacer una cosa nueva. Es como una rebeldía, como ser un adolescente permanente |
| | | • Yo decía “Por qué las chicas no podemos jugar”, ya de entrada era medio rebelde [risas]. |
| | Patricio | |
| | Beltrán | |
| | Florencia | • Discuto con los directivos. Yo no soy una persona obediente. Y los dejo callados. |
| Sentido estricto de la palabra, la justicia, la ética | Raúl | • Yo creo que tiene que ver con una necesidad de control, de que todo tiene que ser claro, preciso. Y uno tiene que aprender que no todo es así. |
| | | • ¿Es tan importante que le quede tan claro el mensaje, o es solamente que a vos te importa que quede bien claro lo que decís? |
| | Estefanía | • Todas esas situaciones, qué se yo, cuando sos adolescente, los chistes. Yo siempre entendí las cosas literalmente. Vos me decís “estoy enojada” y yo te creo. Vos me decís “No, sarcasmo”. Ah, entendí [risas]. No decís una cosa por otra. El valor de la palabra, también, esa cuestión legalista, te sale eso de que tiene que ser así, y “-Vos dijiste que… -Bueno, ya fue… -¡No, Pero vos dijiste que…!”. |
| | | • El argumento se cae por su propio peso, entonces, institucionalmente, es un tema. Tuve que ir a hablar, a explicar, entendieron bien. |
| | Mariela | |
| | Patricio | • Algo que me frustraba mucho era la justicia. (...) Nada, me acuerdo, parece una pavada, pero cuando jugaba al futbol con amigos, había una falta y yo me indignaba, y no entendía por qué “Bueno, ¡no es nada!” “¡Cómo que no importa! ¡Falta, eso es falta, está mal!” [risas] |
| | Beltrán | |
| | Florencia | • todo ese manejo político, hacer “como qué”. Yo lo veo a todo, no veo ninguna profundidad, ni capacidad. |

## Grupo de categorías: Experiencias negativas



E-:

| Nombre | Enraizamien... |
|---|---|
| E-: Sentimientos de ser diferente y estar desajustado socialmente | 18 |
| E-: Depresión, trastornos emocionales, suicidio | 15 |
| E-: Desfasaje intelectual - emocional | 14 |
| E-: Soledad o pocas amistades afines | 14 |
| E-: Dificultades en contención de familia y entorno cercano | 13 |
| E-: Aburrimiento | 12 |
| E-: Experiencias negativas asociadas al género | 11 |
| E-: Frustración frente a logros en relación a la capacidad | 10 |
| E-: No sentirse seguro de ser suficientemente capaz | 10 |
| E-: Dificultad para tener método y constancia | 9 |
| E-: Bullying | 8 |
| E-: Consultas e intervenciones profesionales no satisfactorias | 6 |
| E-: Perfeccionismo | 5 |
| E-: Baja autoestima | 5 |

Figura 3: Gráfico de categorías correspondientes al grupo E- (Experiencias negativas), ordenado de mayor a menor según el enraizamiento. Obtenido del software Atlas.ti 9.

**Grupo: E- EXPERIENCIAS NEGATIVAS**
**Definición:** Percepciones, sensaciones, emociones que el protagonista puede relatar conscientemente, otorgándole un valor negativo.

| Códigos | Entre-vistado | Unidades de análisis representativas |
|---|---|---|
| Sentimientos de ser diferente y estar desajustado socialmente | Raúl | • yo era como un bicho raro, el diferente, como en la fábula del mono verde, dicen que, si vos en un grupo de monos ponés uno pintado de verde enseguida lo atacan, por ser distinto. Bueno, yo creo que siempre fue eso, la cosa del bicho raro |
| | | • el distinto, el que estuviste medicado |
| | | • es una cuestión de minorías. Por ejemplo: yo soy zurdo, y, de primera mano, puedo decir que el mundo está preparado para diestros. Para los derechos, el mundo está perfecto, está todo bárbaro. Nosotros los zurdos sabemos que no, muchas veces nos encontramos con cosas que son incómodas de manejar. Pero solamente lo sabemos y lo entendemos los zurdos porque lo vivimos todo el tiempo. Lo mismo si tuviéramos que andar con silla de ruedas, sabríamos cómo el mundo no está hecho para nosotros. Para los que podemos caminar parece que el mundo está perfecto, pero solamente estando dentro de esa situación, teniendo esa característica, perteneciendo a eses grupo, es como te das cuenta que no están las cosas bien, que necesitás ayuda, que la familia tiene que comprenderlo, esto es fundamental. Por eso, tiene que ver con una cuestión de minorías, somos una minoría y por eso no somos visibles. |

| | | |
|---|---|---|
| | Estefanía | • Esta cosa de adaptarte, de camuflarte para pasar desapercibida, para que no te jodan. Para nosotros es mucho más fácil decir "Bueno, sí". Es mucho más fácil bajar que tratar de subir. Es simple, yo puedo saber mucho de música y querés hablar de cosas más triviales, y "Si, el clima está horrible". Después me voy a la ópera, pero ahí: "¡Qué feo cómo llovió ayer!". Qué se yo, si hay que hablar de eso, se habla, pero por ahí no es lo que más te interesaría hablar. |
| | | • en la parte emocional, conectarse con el otro ¿viste? Generar la empatía necesaria sin que te pasen por arriba. |
| | | • la mirada del otro hacia vos te pesa, siempre, a cualquier persona que es distinta. Al travesti también le pesa, se siente bien, bárbaro, pero la mirada del otro, vos decís "¿Qué pasa?". |
| | Mariela | • gente que era muy parecida a mí, gente capaz, gente rara |
| | | • Y en eso yo me di cuenta que yo no tenía esa gimnasia social para tratar con la gente, entonces, en los distintos lugares donde estuve, empezaba muy bien pero no terminaba de encajar. De pronto no me daba cuenta qué era lo que estaba esperando de mí, yo estaba pensando en otra cosa, yo estaba mirando otro aspecto de la situación |
| | | • Yo nunca fui socialmente adaptada. Siempre me sentí, y me siento, un sapo de otro pozo, en muchas situaciones. |
| | | • por qué a veces yo digo algo y se interpreta de otra manera, por qué a veces reacciono como si me estarían presionando cuando en realidad no hicieron nada extraordinario |
| | Patricio | • no entendía por qué a la gente no le interesaba un tema que para mí era super interesante. Y se generaba un choque. |
| | | • Me parece que [Mensa] es una forma sana en que se soluciona ese problema de no poder ser completamente vos en un ámbito normal. |
| | Beltrán | • Nunca fui muy hábil socialmente. No soy un tipo con mucha chispa para relacionarme con las personas. Soy un tipo un poco tímido. Por ejemplo, no sé, en mi relación con las mujeres. Nunca fui un tipo de saber ir a un boliche y encarar. Siempre me quedé al margen, con ganas de, y nunca lo "pude hacer bien", entre comillas, como es la media, digamos. Pero cuando encontré una mujer con la que me entiendo, fluye muy bien, y es interesante. Hablar estupideces en un bar nunca conseguí hacerlo, estar horas solamente por parecer interesante, o vivo, o despierto. |
| | Florencia | • la verdad, uno se da más cuenta de las cosas, los otros no se dan cuenta, uno no encaja, porque uno no puede hablar de lo que uno está pensando porque el otro no llega en entendimiento. Por ejemplo, a mí me gusta la astronomía, pero no lo puedo hablar con nadie; me leo una novela, pero no la puedo comentar con nadie, queda trabado uno en eso, digamos. |
| | | • desde muy chica se notaba la diferencia. |
| Depresión, trastornos emocionales, suicidio | Raúl | • Yo pienso que, cuanto más entendés, más deprimente es la vida, |
| | | • Mi suegro es ingeniero, es un tipo superinteligente, tiene ya ochenta y nueve años. Él ha tenido varias depresiones y es un tipo super inteligente. |
| | Estefanía | |

| | | |
|---|---|---|
| | Mariela | • falleció mi hermano, se suicida. Mi hermano también era "menso". Y ahí es que, bueno, la cosa fue un poco más clara, porque no es tan sólo poder o saber, realmente te afecta una diferencia tal (…) Yo creo que él estaba muy frustrado, porque él sabía que era una persona capaz (…) y sin embargo sentía que no avanzaba. No era exitoso, como se esperaría de una persona con su capacidad. Y ahí, yo no tengo el conocimiento técnico para decir si fue así o no, pero él tenía una depresión importante. Creo que no la vimos, y si la hubiéramos visto no la hubiéramos sabido manejar probablemente. |
| | | • Yo peleo contra [la depresión] también. Es justamente uno de los temas que estoy en estos momentos tratando con mi terapeuta. |
| | | • Mi mamá siempre decía (…) que en la familia de ella había gente muy muy capaz y que había muchos suicidios (…) Porque es cierto, en nuestra familia hubo muchos suicidios, todas las generaciones tienen uno o dos suicidios (…) La gente no podía manejar la realidad. |
| | Patricio | • tenés eso, un chico con alto IQ que creó un lenguaje, los RSS[1] creo, un genio. Se suicidó a los treinta y pico. Y es eso, porque no se adaptan a la vida, no encuentran salida y nada, las emociones te turban. |
| | | • Hoy tenés el grave problema de que a los pibes les hacen *bullying* por Internet, y lo ven sus padres, sus tíos. Antes te hacían *bullying* y nadie se enteraba, te ibas a tu casa y el problema había quedado en el colegio. Ahora el problema te sigue por todos lados y la verdad que se ha convertido en un problema muy grave porque hay muchos chicos con alto IQ que pueden terminar en el suicidio por esas cuestiones |
| | | • Si una persona no sabe que tiene un alto IQ probablemente tenga un alto nivel de frustración. Y como toda frustración ¿Cómo la manejás? Enojándote con el mundo, básicamente, no hay otra manera de manejarla |
| | Beltrán | |
| | Florencia | • yo tengo diagnosticado un Trastorno de Ansiedad Generalizada, he tenido episodios de depresión severa, y necesito medicación.<br>• Estuve dos años fuera de la escuela, con tareas pasivas, por la depresión. Cuando volví a trabajar, todavía estaba medicada, me daban un antidepresivo y el típico Rivotril para bajar los decibeles |
| | | • Cuando no hablo me estreso mucho, me agarra mucha ansiedad, y esta me lleva a la depresión, supongo yo, pero es por un desgaste, supongo yo, de tanta cabeza trabajando. |
| | | • trabajé treinta años en la docencia siempre con angustia, siempre sintiendo ese dolor de pecho, siempre con los ataques de asma. |

| | | |
|---|---|---|
| Desfasaje intelectual - emocional | Raúl | • Vos, por un lado, tenés un razonamiento como de tipo "más grande", desde tu razonamiento ves las cosas como un adulto, pero nunca dejás de ser un niño, en lo emocional y en lo social, tenés necesidades de niño, más allá de tu comprensión intelectual. Entonces, te enterás de las noticias del mundo y te angustiás terriblemente, porque como niño vos no podés entender cómo tus padres se levantan a la mañana y se van a trabajar sin ocuparse del hambre de África. Vos decís cómo puede ser que se estén muriendo los chicos y acá sólo le importe ir a trabajar e ir a comprar el diario o mirar "Sábados circulares de Mancera", por decirte algo [risas], como diciendo "¿Cómo puede ser que no se preocupen?" Porque vos entendés el problema como un adulto, pero lo procesás como un chico. Eso me pasaba mucho. Uno de los temas que a mí me preocupaba era el holocausto nuclear, yo ya a los siete u ocho años tenía recontra claro que en cualquier momento el mundo se terminaba porque los rusos y los yanquis se estaban matando por quién tenía la bomba atómica más destructiva posible y ya había pasado lo de Hiroshima y se estaban por tirar con algo. Y yo veía la gente en el colectivo, con los nenes en brazo, y me decía "¡No traigan más chicos al mundo! ¡Se van a morir todos!" |
| | Estefanía | |
| | Mariela | • en la primaria, mis mejores amigas eran dos chicas que eran más chicas que yo. Yo estaba en sexto o séptimo y ellas estaban dos años atrás. Incluso en esa época fue la primera vez que hice terapia porque mis padres decían "¿Por qué anda con esas nenas más chicas que ella?". Yo tenía once y andaba con una nena de diez y una de nueve. Y yo no me sentía ni la líder, ni nada, éramos como iguales. Lo que pasa era que eran chicas con las que yo podía disfrutar. Las chicas que eran de mi edad estaban en otra cosa, en ir al boliche, en otra cosa. Y no eran cosas que me interesaban a mí. Por eso mis padres me llevaron a una psicóloga, pero no tuvo mucho éxito porque yo… no sé bien por qué, en realidad. Lo que sí me acuerdo es que fui tres sesiones y las tres sesiones nos quedamos mirándonos en silencio, porque yo no tenía nada que decir [risas]. No me llevaron más. No fue muy útil. Después, me acuerdo por ejemplo en séptimo grado mi mejor amiga no era ni la más inteligente, ni la más traga, ni nada… pero era mi mejor amiga. Creo que lo que nos unía era que no actuábamos como la mayoría de las nenas. O sea, las nenas ya estaban pensando en novios, en las uñas, en la ropita, qué se yo. Y a nosotras no es que no nos interesaba tener novio, nos gustaban los chicos y nos hubiera gustado tener novio, pero no estábamos pensando en ese rol. |
| | | • Hay cosas que a mi parece que son relevantes porque yo tengo la capacidad de verlas, pero no tengo la capacidad emocional de manejarlas. Y bueno, justamente, emocionalmente es donde yo no tengo esa fortaleza. Lo puedo ver desde el punto de vista lógico, pero emocionalmente estoy desfasada |
| | Patricio | • Yo no tenía gestión de emociones, yo la sufrí como cualquier chico adolescente. No tenía esta explicación ni esta racionalización del individuo, nada. La pasé mal, |

| | | |
|---|---|---|
| | | • vos ponés un chico de diez años con uno de trece o catorce y tenés que controlar mucho eso, porque el chico emocionalmente sigue teniendo diez años, el *bullying* podría ser… |
| | | • Lo que yo tuve que aprender a los tumbos, y como no lo compartía con nadie era, nada, golpearse contra la pared hasta resolverlo. Yo si tuviera posibilidad de cambiarlo agregaría a la currícula, a una edad adecuada, este conocimiento emocional, sano, filosófico, nada de cosas dramáticas. Actualmente la currícula es puramente mental. Las emociones están diríamos el sesenta-cuarenta de importancia para poder cumplir tus proyectos, y no se le da importancia. Más si tenés un alto IQ y sentís el desfasaje, pero bueno. Es un sufrimiento para el chico… |
| | | • no lo vas a "arreglar", lo que tenés que hacer es tratar de que, en su ambiente, dentro de las posibilidades, pueda ir sobrellevando la diferencia entre su capacidad emocional y su capacidad intelectual. Por ejemplo, un chico de ocho años suele resolver las cosas pegando una trompada, son nenes. Un chico de ocho años con alto IQ tal vez quiere charlarlo, dialogarlo. Y cuando le pegan no entiende por qué el otro nene le pegó, porque emocionalmente sigue teniendo ocho años… |
| | Beltrán | • En la secundaria, adolescencia y hasta los veintitantos, siempre fue infantil, más infantil de lo que de mi edad se esperaba. Eso me traía ciertos inconvenientes |
| | | • Y… estaba desubicado, hacía bromas que no tenían sentido, no entendía a mis compañeros… Imaginate, soy adolescente y tenés un compañero que es un nene en vez de un adolescente… |
| | Florencia | • yo quedé muy atrasada en lo que es la parte emocional. Yo siempre alcancé el nivel intelectual, con altas notas, pero no me hallaba en lo emocional |
| | | • yo no vivía las experiencias de mis compañeras, porque ellas ya querían salir, querían tener novio, yo estaba totalmente en otra, leyendo historietas, había un desfasaje emocional. |
| | | • Necesitamos las dos cosas, no podés separar lo emocional y dejarlo de lado y darle rienda a tu intelectualidad porque te parece que es lo que mejor tenés. Vas a tener que buscar la manera de que se encuentren ambas y de equilibrarlas porque, bueno, se producen desequilibrios al dejar que la cabeza fluya… lo emocional no puede ir a esa velocidad, así es como lo veo yo, es como acelerar un auto, un motor que va a mil, termina quemado |
| | | • Yo me preguntaba "¿Habrá gente con alta capacidad intelectual con inteligencia emocional? |
| Soledad o pocas amistades afines | Raúl | • Y yo lo que sé es que no puedo mostrarme tan transparente con cualquiera. No puedo mostrarle a cualquiera mis sentimientos, lo que me pasa, porque sé que no son tomados en serio, o se ven como una debilidad. |
| | | • yo, viste, estaba callada, aislada, no daba mucha bola |

| | | |
|---|---|---|
| | Estefanía | • En Mensa nos juntamos con otras mamás y con los hijos (…) El más chiquito (…) Un día se hizo peronista, dijo "Yo soy peronista". Y sabía todo de Perón. Tiene como seis años. Entre ellos congenian enseguida. No tienen problema de relacionarse, todos de diferentes edades, hablando de lo más bien de Minecraft, Among Us, de ciencia. Evidentemente no es un problema de pares, es un problema de temas. Yo me siento mucho más cómoda con las chicas porque Mensa fue la que nos englobó, y podemos hablar de estos temas sin que quede… eh, viste, como con las mamis del colegio, vos no podés hablar de que el tuyo está interesado en astro física. "¡Ay, él!". Con ellas no, "Mirá, qué bueno, qué copado, y dónde aprendió, de dónde sacó". Qué se yo, "y al mío le gusta tal cosa", "Ah, al mío también". Todo bien, no hay esas rispideces, o celos, o egos. |
| | | • Es difícil que el otro te acepte tal y como sos, que tenga los "cuidados", entre comillas, necesarios en cuanto a cómo dirigirse a vos. |
| | | • yo estaba con mis amigos o compañeros que necesitaban algo, y no era mucho de relacionarme en los recreos, de jugar, así. Me iba a la biblioteca, o me iba a otro lado. Pero no porque me excluyeran, sino porque veía más interesante otras cosas |
| | Mariela | • Es muy solitario. Y es muy difícil entender que no es una cuestión de voluntad. No es que uno está sólo porque quiere estar sólo, ni que el otro te rechaza porque te quiere rechazar. Hay gente que no te puede aceptar, no puede, aunque quiera. No tiene esa posibilidad de decir "acepto al que es diferente". |
| | | • Yo creo que es muy importante poder interactuar con gente similar. Creo que es muy importante porque es muy difícil reconocerse en el espejo. Entonces, cuando hay otro que es parecido a uno, que les pasan cosas… |
| | | • Si bien siempre tuve problemas para hacer amistades, mis amigos estaban en los extremos, te diría. |
| | Patricio | • Lo que se puede hacer es, de hecho, un poco Mensa lo es, es ese pequeño lugar donde podés encontrarte con gente de ese extremo y podés decir "Me suelto acá, soy lo que soy" … Por ejemplo, hay mucho humor extraño, o humor negro, cosas que son políticamente incorrectas que ahí se dicen, porque hay un nivel intelectual muy interesante. Por ahí en otros lugares no, te salen con la corrección política, qué se yo. Me parece que es una forma sana en que se soluciona ese problema de no poder ser completamente vos en un ámbito normal. |
| | Beltrán | • Hablar estupideces en un bar nunca conseguí hacerlo, estar horas solamente por parecer interesante, o vivo, o despierto. |
| | Florencia | • mi infancia fue muy solitaria entre libros e historietas. Pocas amigas, poca relación social y bueno, eso se continuó toda la vida |
| | | • Todo muy bien seleccionado. Amistades, dos o tres, muy, muy selectiva soy. No entra a mi vida si no hago un análisis muy minucioso de la persona. Tengo que ver transparencia en la persona (…) [risas]. Hasta elijo bien al albañil, al que viene a arreglarme un artefacto en la cocina. Ahora sí hago esto. Incluso mis médicos, mi oncólogo, todo tiene que ser perfectamente elegido |

| | | |
|---|---|---|
| | | • yo la considero una discapacidad: yo no soy capaz de ir a meterme en la sociedad, yo le esquivo en un cien por ciento. Yo me aíslo a leer, me aíslo a ver películas, tengo muy pocas amistades. |
| | | • Porque uno no se puede unir emocionalmente gente muy diferente, no puede hacer las mismas cosas, a bailar, y divertirse, y embriagarse como están haciendo en época de pandemia, y lo hacen todos juntos, y se sienten bien todos juntos. Yo nunca pude disfrutar todo eso. No tienden tampoco a buscarse entre ellos. Yo no he conocido personas así, en mi vida social. Mis amigas no son así, al contrario, porque me sostienen emocionalmente, casi que eso busco en ellas. No puedo hablar de lo que leo, no puedo producir nada con ellas. Ojalá pudiera tener grupos de gente parecida a mí, ojalá vaya encontrando gente así en Mensa. Ahora el único lugar donde yo abro mi cabeza es con mi psicóloga. No puedo hablar así en este nivel con otra persona, no llegan, no entienden, o no me dan pelota [risas]. La otra persona el proceso que hace es ignorar al que no entiende, uno se siente ignorada entonces tiende a callarse, se aísla y deja de hablar. |
| Dificultades en contención de familia y entorno cercano | Raúl | • El tema era en mi casa, yo era muy incomprendido en mi casa, porque tenía mucha inclinación artística, yo quería hacer teatro, un montón de cosas, y había como un mandato de hacer algo útil, productivo para la humanidad, que era estudiar ingeniería, abogacía, medicina. |
| | | • como yo de chico era tan bravo y tan travieso yo me propuse, y se lo hice saber a mi mujer, como que íbamos a trabajar todo eso con los pibes, de manera que nunca se sintieran limitados pero que no tuvieran la necesidad de hacer semejantes barbaridades. Y nunca lo hicieron. Por ejemplo, yo era un loco del fuego cuando era chico, ¿no? Quería hacer fuego, fuego, experimentos, reacciones químicas para hacer explosiones. Todo estaba prohibido y yo todo lo hacía. Entonces, con esa consigna, yo les decía a mis hijos, ustedes pueden hacer lo que quieran, lo que necesitamos es que me digan y lo hacemos de una manera que no sea peligrosa. De hecho, un día querían hacer fuego, quemar cosas, y les dije “Bueno, vamos a hacerlo en la parrilla, no a escondidas”. Lo que no quería es que hicieran las cosas que yo había hecho. Entonces, como a mi todo el tiempo me negaban todo, me iba para el otro lado. |
| | | • Si vos traés hijos al mundo tenés que hacerte cargo de tus hijos, y los tenés que traer para ser felices. También los tiempos han cambiado. Antes lo que decían los padres es lo que valía, los chicos no tenían derecho a nada, a decir nada, ¿viste? |
| | Estefanía | |
| | Mariela | • Yo creo que había mucha presión, muchas expectativas, cosas dadas por sentado que en realidad no tenían por qué darse por sentado. Auto presión. Las cosas que uno espera de uno mismo. Y algo que tiene que ver, cómo decirlo… con cierta historia en la familia. |
| | Patricio | |

| | | |
|---|---|---|
| | Beltrán | • el hecho de que mi padre era lo que era, y que desde la primaria me decían que tenía un coeficiente intelectual alto, motivaba a que se me demandara resultados acordes. No era un presión evidente y permanente, pero estaba ahí, y un día me di cuenta, y ahí empecé a estar más tranquilo. Yo me amargaba cuando venían las notas "Ah… pero a vos te puede ir un poquito mejor… por qué no te esforzás un poquito más". Siempre buena onda ¿no? Pero en un momento me di cuenta que me incomodaba, y entendí por qué, y lo puse en su lugar, |
| | | • Yo creo que me afectó una demanda desmedida por parte de mi mamá, para mí improductiva (…) [A] mi papá (…) le fue muy bien en la carrera, es un tipo muy inteligente y que, además, estudiaba mucho. Entonces le iba excelentemente bien. |
| | Florencia | • si yo hubiera nacido en una familia en donde no hubiera enfermedades mentales |
| | | • tuve un hogar donde no estuvieron dadas las condiciones, no estuvieron dadas las condiciones. |
| | | • Tengo mi mamá con depresión, mi abuela también ha tenido, y tengo un hermano con problemas mentales. Así que mi mamá se dedicó a mi hermano, y mi papá no tenía la capacidad intelectual para entender nada de lo que estaba pasando. Mi papá era mi contención emocional, no intelectual. |
| | | • Pero si hubiera estado en un lugar apropiado, de investigación, por ejemplo, yo creo que podría haberme desarrollado mejor, también en lo emocional ¿no? |
| | | • Yo considero que a mí no se me dieron las circunstancias sociales ni familiares ni físicas |
| Aburrimiento | Raúl | • yo tengo toda una historia, no de que me echaran de los trabajos, pero sí que todo el tiempo en que estaba en relación de dependencia quería hacer otra cosa. Entonces, por ahí me lanzaba a hacer alguna actividad por mi cuenta, no terminaba andando muy bien, y volvía a la relación de dependencia. Cambiaba rápidamente de trabajo, pero no era que me echaban. Muy relacionado con esa cosa inquieta |
| | Estefanía | • en la primaria yo era una nena muy callada, pero terminaba de hacer la tarea y me aburría |
| | | • Me aburría y me iba a dirección, la directora me dejaba leer libros |
| | | • [En el trabajo] fue más complicado, porque con el tema de que me aburro rápido… En el secundario y demás, como tenés muchas materias distintas, como que las vas pasando día a día, pero el día a día en el trabajo, la rutina y demás, es como que es un plomo. Yo dos años en un laburo, tres como mucho, y me fui. Ya no presenta dificultad, es aburrido, se empieza a poner tedioso, voy de malhumor, ya está, listo, busco otra cosa. No hay desafíos, no encontrás cambios, mejoras |
| | | • [Con las parejas] me aburría rápido. Si, llevar un ritmo, no, no, llega un momento en que todo tiene un techo y decías "Bueno, ya está, listo, no me aceptás, no entendés, bueno, listo". |
| | | • Yo creo que la necesidad primitiva es el incentivo. Estar incentivado genera estas emociones de querer, buscar, hacer, tener ese motor para que arranque |

| | | |
|---|---|---|
| | | • Era muy gracioso, no tenía edad para hacer nada, pero era como que juntaba títulos nomás. Después ya me aburría, si tenía que esperar para ejercer, ya me aburría y seguía estudiando otra cosa. |
| | Mariela | |
| | Patricio | • tenés el chico que va a la escuela y se aburre, se distrae, porque ya aprendió, a todos nos molestan que nos repitan veinte veces las cosas |
| | | • es como un Messi que no lo dejás jugar al fútbol, o como un Messi que lo hacés siempre jugar con gente que juega más o menos. Al principio va a decir "Ah, mirá que groso, hago diez goles por partido". Al quinto partido se va a aburrir y no va a querer jugar más. Vos querés siempre ir al límite, al desafío, a tratar de superarte |
| | Beltrán | • en un momento me di cuenta que las conversaciones con ella no eran interesantes, que me aburría. Me había encariñado con ella, la quería, pero no quería estar con ella porque estaba aburrido. Fue una posición fea, me sentí soberbio, que le estaba diciendo que era tonta, y me amaba profundamente, y yo la quería mucho también, pero me daba cuenta que me estaba aburriendo. Después, con las otras novias o compañeras, parte de mi proceso de selección era poder entretenerme cuando tengo una conversación, no aburrirme. |
| | Florencia | • A los quince días de hacer jardín de infantes la seño de jardín le dijo a mi mamá: "Señora, su hija aquí se aburre. Lo que los chicos hacen en media hora ella lo hace en cinco minutos. Y después ya no podemos darle tantas cosas adelantadas y dejarlos a los otros niños esperando". |
| Experiencias negativas asociadas al género | Raúl | |
| | Estefanía | • Dentro de mi familia no había eso de "vos sos nena, vos tenés que…", entendés, esas cosas no pasaban. En el colegio sí. |
| | | • es muy distinto la mujer que el hombre. Parece tonto que te lo diga, pero es muy importante en relación a las vivencias que tenemos. Nosotros tenemos un grupo dentro de Mensa que es de mujeres pura y exclusivamente. Le pusimos Womensa (..) busca la equidad, la igualdad, somos todos iguales, no hay temas de género y demás. Pero nos dimos cuenta que somos tan poquitas las mujeres, de hecho, es mucho más difícil llegar al diagnóstico de una mujer que de un varón, en adultos, estamos hablando de mayores de dieciséis años, es más difícil llegar a una mujer con altas capacidades que a un varón. El varón está más acostumbrado a medirse, a evaluarse, las mujeres no. |

| | | |
|---|---|---|
| | | • Por esto de aceptar las normas, aceptar las situaciones, bueno, listo, ya. En la nena, en la mujer, es como que las acepta de una manera más natural. Bueno, tengo que hablar, bueno, tendré que hablar, qué sé yo. El varón es más reactivo. Es distinto, por ahí no le gusta jugar a la pelota. En Mensa nos reímos, somos como trescientos socios, llevamos la pelota y no hacemos ni un uno a uno ¿viste? [risas] No llegamos ni para el picadito. Y decís, son trescientos y a ninguno le gusta el fútbol. Entre los varones esas cosas son muy notorias. El varón que no juega al futbol en el recreo queda aislado y la padece mucho más. La mujer que no quiere jugar a la soga no es más o menos femenina, no pasa por ahí. Podés aceptar un montón de cosas, pero no quita que sigas pensando igual, yo desde chiquita lo veía por ahí, querés que hable, hablo, pero eso no quita que siga pensando en que es una boludez. (…) la mayoría son hombres, creo que no llegamos al quince por ciento de mujeres. Poder hacer identificación de mujeres con altas capacidades es mucho más difícil. Hay muchas mujeres que son invisibles. Como te digo, el nene que no juega a la pelota y está todo el día con los libros, es un nene raro. Una nena que está todo el día con los libros, no es rara, es una nena. Pero es un tema cultural, es un tema que trasciende las altas capacidades, es cómo el otro lo ve. Fijate que una misma acción, por una cuestión de género, está bien visto o mal visto. Un hombre sensible "Mmmmm, este es rarito". Una mujer no, la dejás, ella es sensible, llora. |
| | | • [Las socias de Mensa de otros países] atraviesan las mismas situaciones que nosotras. Se ve que es algo que fuimos haciendo las socias, de agruparnos para hablar nuestras vivencias. El hombre lo ve distinto, lo atraviesa de una manera distinta. Nosotras por ahí lo hacemos carne de otra manera, lo procesamos distinto, nos duele distinto. Y a la mujer siempre el tema de la inteligencia… la mujer no podía ser inteligente (…) una mujer gerente no tiene el mismo peso que un hombre gerente. Desde el punto de vista que lo mires, no es lo mismo. Y no estamos hablando de capacidad, el tema es cómo el otro lo ve. O sea, que el director de escuela sea un hombre, bue, pero que sea una mujer, ah, es una más, le bajás el nivel. Es el mismo rango, el mismo nivel, debería ser lo mismo. En Mensa hay un quince por ciento de mujeres, habría que hacer un estudio sobre por qué no hay más mujeres dentro de Mensa, o por qué no se miden las mujeres, en realidad. |
| | | • La parte emocional también es muy distinta, la mujer se camufla, el rol femenino siempre fue más sumiso, tiene eso de "¿querés que me ponga el vestidito rosa?" Me pongo el vestidito rosa, me importa tres pepinos, te doy la derecha y sigo con la mía. Trata menos de confrontar. |
| | | • En cambio, mi hijo [en la escuela] lo pasó para el culo, mal, lo pasó muy mal. |
| | | • Por ahí, en otras charlas, cuando estamos juntos con los hombres si salta a veces, y dejó de ser divertida la charla. Para mi cuando saltan los temas de ego dejó de ser divertida la charla, pasa por otro lado, me aburrí, chau, chau. Me voy. La mujer piensa distinto. Ya de por sí, más allá de las altas capacidades, son dos formas distintas en que se comporta el cerebro de un hombre que el de una mujer. |

| | | |
|---|---|---|
| | Mariela | • Probablemente [él] lo siente como algo negativo por una cuestión de género, porque también se da la realidad de hoy, que yo gano mucho más que él. |
| | | • Y si, decididamente la cuestión cultural de género es importante, más allá de feminismo y todas esas cosas hay una expectativa de quién hace qué ¿no? Por más que sea una pareja moderna y qué se yo, y bueno, cuando la mujer hace más de lo que se espera está todo bien, pero cuando el varón hace menos de lo que se espera… y… es inevitable que se siente que está fallando por algún lado. |
| | | • hice un tema de un trabajo [ sobre] los techos de cristal y las paredes de cristal (…) lo vi clarito. Está muy clara la participación de mujeres en puestos directivos (…) Las mujeres están a nivel operativo, en algunos rubros, en otros no; a nivel de mandos medios; pero en gerentes y dueños, ahí baja al cinco por ciento y vos decís ¿Por qué? |
| | Patricio | |
| | Beltrán | |
| | Florencia | • ¡Hay tanto hombre que ataca a la mujer! Yo estaba en muchos grupos de astronomía y me salí, porque al hablar, qué se yo, de la relatividad, la forma en que me atacaban los hombres ¡Una desvalorización! El hombre es como que se siente… frente a una mujer con una capacidad de entender cosas que creen que sólo pueden entender ellos, empieza a atacar, y yo no tengo ningún interés de aguantar eso, entonces me salgo, me salgo de todos los grupos, cuando encuentro esos hombres, no las mujeres, los hombres, me pasa en todos los grupos. Las feministas esas que arman escándalo, quizás no tienen otra manera de expresarse, que somos iguales frente al hombre, para mí no es la forma… para mí la forma es mostrar que a nivel intelectual uno tiene la misma capacidad intelectual. |
| Frustración frente a logros en relación a la capacidad | Raúl | • Medio que me da vergüenza diciendo, “y, no hice mucho” |
| | Estefanía | |
| | Mariela | • Yo creo que él estaba muy frustrado, porque él sabía que era una persona capaz (…) sin embargo sentía que no avanzaba. No era exitoso, como se esperaría de una persona con su capacidad. |
| | | • [Hace unos años] Dije “Qué hice en mi vida, a dónde estoy, por qué estoy acá y no estoy… qué sé yo, por qué no terminé la licenciatura, o por qué no hice una carrera”. |
| | Patricio | • como toda frustración ¿Cómo la manejás? Enojándote con el mundo, básicamente, no hay otra manera de manejarla. Y uno se imagina al viejo gruñón. |
| | Beltrán | |
| | Florencia | • He llegado a esta edad … ¿Cómo te digo? Frustrada… saber que tengo mucha capacidad intelectual y no haber podido hacer algo trascendente con eso ¿no? Esa es mi sensación. |
| | | • Digo, son sueños que uno no cumplió. Yo sólo llegué a dar clases. |
| | | • Tener una inteligencia superior, pero uno piensa ¡Para qué miércoles! |

| | | |
|---|---|---|
| | | • No tuve la posibilidad. Me hubiera gustado haber estado con estos genios de Oxford, o de Cambridge. Veo las películas, me maravillo, me fascinan, las películas de La teoría del todo, de Stephen Hawking, o una mente brillante de John Nash, y digo "¡Cómo no haber nacido ahí! |
| | | • Cómo me hubiera gustado que me buscaran y poder ser útil en el campo de la investigación, del análisis, de encontrar soluciones, sentirme valorada. |
| No sentirse seguro de ser suficientemente capaz | Raúl | • Yo veía como que la gente siempre estaba tan segura de todo, y yo sentía "¡Yo no estoy seguro de nada!", nunca, jamás. Yo pensaba que la persona inteligente era la que estaba segura, no la que estaba insegura. Pero resulta que es bastante común que la persona inteligente esté muy insegura, porque no puede dar nada por hecho. Es como que la gente por ahí, como que se conforma con algo y en eso se queda, pero cuando vos ves que eso es algo mucho más grande que lo que se ve ahí, claro… iba a decir una guarangada [risas] "se te llena el culo de preguntas". Yo siempre me consideraba un tipo muy inseguro |
| | | • tengo la sensación de que pucha, soy tan inteligente y sé tan poco |
| | | • "¡A la mier…, yo puedo entrar ahí? Que deben ser todos genios de la NASA, siendo que yo soy el único nabo que no terminé ninguna carrera, no puede ser que yo …". Y como que no me animaba a rendir el *test*. |
| | | • Es como si de golpe vos descubrieras algo en vos y dijeras que nunca lo consideraste posible |
| | Estefanía | • la mirada del otro…el cuestionamiento, el peso de lo que estás diciendo, si está bien, si está mal, si entienden, yo tampoco tengo por qué saber todo, si no me lo explicás no lo voy a saber. |
| | Mariela | • podías mantener una conversación sobre absolutamente cualquier cosa, sin saber de ese tema, y entender que no sabías de ese tema, y que eso no significaba que porque no supieras no podías preguntar, o no pudieras decir "Con este poquito que sé voy armando algo" |
| | | • de los mil doscientos que se presentaron, yo fui uno de los sesenta y siete que aprobaron, sin saber nada del tema, pero nada, nada. Yo ahora miro para atrás y digo "Cómo hice para aprobar, no tengo idea", pero bueno, aprobé. |
| | Patricio | • a ver, yo nunca me consideré una persona con alta capacidad intelectual. Yo me hice un *test* de IQ a los treinta y pico (…) como yo no me tenía fe, fui al otro test, al completo. Y al final resultó que sí. Por eso te digo, yo hasta los treinta y tres, ponele, está bien, siempre fui una persona al que le resultó fácil la secundaria, la facultad. Siempre era el inteligente, el que sacaba buenas notas. Pero de ahí a decir tengo un IQ que está destacado, jamás. |
| | Beltrán | • desde el punto de vista intelectual. Yo nunca me sentí muy especial |
| | Florencia | • Pero hasta ahí sólo supe porque me lo dijo una profesora en primer año de letras, me dijo "¿Vos sabías que sos muy inteligente?" Yo ni idea. |
| Dificultad para tener método y constancia | Raúl | • no son todos pasos para adelante, hay retrocesos, decepciones, problemas, hay que retomar y volver a arrancar. Y eso yo no lo podía lograr. |
| | Estefanía | • yo no estudiaba nunca, ni en primaria, ni en secundaria no en la universidad, jamás estudié, no tengo ni idea cómo se |

| | | |
|---|---|---|
| | | estudia. Si vos me decís, hay técnicas de estudio, yo no tengo idea. |
| | | • Yo era un desastre. Jamás aprendí a estudiar. No sé estudiar. Sé resumir, todo lo que quieras, pero estudiar yo no sé |
| | Mariela | • una de las cosas que estoy viendo en terapia [risas] es que dejo las cosas para último momento. Y es que yo en último momento las puedo sacar. |
| | | • como siempre lo dejé para último momento, entonces no pude armarlo bien. Lo mismo en el examen que rendí hace unas semanas. Hice la presentación el día anterior, era una porquería, pero los convencí con lo que yo sabía, entonces la pude defender, qué se yo. Pero vos decís "Tenías un mes para hacerlo". Y si, lo dejé para último momento… |
| | | • yo creo que probablemente sea común a muchos, es que como los primeros niveles de cualquier cosa que hagas te resultan fáciles, no tenés la experiencia de tener que hacer el esfuerzo de aprender. Entonces, claro, cuando llegás a los niveles más avanzados, no te resulta fácil. Entonces decís "Entonces no era tan inteligente como pensaba". Entonces ves eso, ves gente que hace dos o tres años de una actividad y después la deja. Y uno dice ¿Qué te costaba seguir dos años más y terminarla? ¡Y…. le costaba! |
| | | • comprender que es necesario estudiar, hacer un esfuerzo. Y eso yo, en mi vida por lo menos, me faltó mucho… cómo es esa palabra que se usa mucho… la resiliencia, la resistencia al fracaso. Me va bien, me va bien, me va bien, y cuando me va mal ¡uh! |
| | | • Hice Análisis Matemático III, pero, claro, había que estudiar, y yo no estaba acostumbrada a estudiar, no sabía estudiar |
| | Patricio | |
| | Beltrán | • En la secundaria ya empezó a demandar un poquito más. Me llevé un par de materias, por estar en bavia y no conocer los contenidos. Tenía que estudiar, con ser despierto no alcanza (…) La inteligencia es una espada de doble filo. Vos sabés que tenés la capacidad para algo, pero eso no te alcanza. Tenés que estudiar, tenés que arriesgarte, tenés que ser responsable |
| | Florencia | |
| Acoso/ *bullying* | Raúl | • lo mal que me ponía ir a la escuela. Yo iba a la escuela a la tarde. Del *bullying* y todas esas cosas. Yo me descomponía antes de ir a la escuela, después de almorzar me descomponía. Empezaron a decir que era un problema del hígado. Entonces una de las cosas que me prohibieron fue el chocolate [risas] |
| | | • el *bullying* era feroz, me ataban, me pintaban. Un día un chico me invitó a un cumpleaños y se pusieron de acuerdo y me tiraron todos huevazos, era muy bravo. Yo me tuve que venir en colectivo todo sucio con huevos por todos lados, volver a mi casa, es bravo, muy bravo. |
| | Estefanía | • Siempre había una que otra nena, qué se yo, que tenía envidia |
| | Mariela | |
| | Patricio | • un poco de *bullying*, pero en la década del 80 no era tan grave. Por lo menos no salía de la escuela. |

| | | |
|---|---|---|
| | Beltrán | • Y… estaba desubicado, hacía bromas que no tenían sentido, no entendía a mis compañeros… Imaginate, soy adolescente y tenés un compañero que es un nene en vez de un adolescente, y le hacés *bullying* ¿no? Así que un poquito de *bullying* sufrí. |
| | Florencia | • En la secundaria todavía tenía que ir mi mamá a hablar con la profesora o con los padres de alguna alumna para que no me hicieran *bullying* |
| | | • Me sentí escondida, me achicaba, trataba de hacerme invisible. Me ponía al lado de una amiga también de personalidad también con muy bajo perfil, pero más fuerte emocionalmente, buscaba su protección emocional, me sentaba al lado y me quedaba ahí, pero invisibilizada por lo emocional, para no recibir *bullying* |
| Consultas e intervenciones profesionales no satisfactorias | Raúl | • Cuando era chico, como tenía problemas de conducta en la escuela, desde la primera escuela, hice el primer grado libre, hice el segundo, el tercero. Cuando arranqué cuarto, ya los dos primeros meses me tenían… ¿Viste cuando te tienen en la mira en la escuela? Al segundo mes ya me dieron pista de la escuela. Entonces mi mamá, te imaginás, docente de la escuela, horrorizada de que al hijo de la maestra lo echaran de una escuela. Entonces enseguida me llevó al hospital de niños, los neurólogos, bueno. Entre todas esas cosas me hicieron los *test*, que a mí me encantaban, porque eran como pequeños desafíos. Y mi mamá dejó entrever en esa época, como que le habían dicho algo de la inteligencia, pero como el problema era la conducta, terminó con la medicación, la Ritalina. Ahí me hicieron electroencefalograma, un montón de cosas. Ese fue el primer acercamiento que tuve a profesionales |
| | Estefanía | • malos diagnósticos, hay muchos. De hecho, sobre altas capacidades se sabe muy poco, hay muy pocos profesionales que se dedican al tema de altas capacidades |
| | Mariela | • Yo hice terapia, en algún momento, hará unos veinte años más o menos, muy poquito tiempo, no me acuerdo ahora por qué. No sentí en ese momento una diferencia importante, pero creo que yo no estaba disponible como para entender la utilidad que me podía dar |
| | Patricio | |
| | Beltrán | |
| | Florencia | • mi psiquiatra me había dicho que el alto Coeficiente Intelectual sin inteligencia emocional no sirve para nada. Y me dejó con esa así, cortante, porque mi psiquiatra es así, me deja con esas frases, entonces yo después voy a mi psicóloga y ella me atiende emocionalmente, el psiquiatra no me atiende emocionalmente, solamente me escucha y me medica. El psiquiatra me deja desencajada con las cosas que me dice. |
| | | • yo sentía que no me alcanzaban tanto donde mi pensamiento llega |
| | | • He ido a otros psicólogos que pueden haber sido muy capaces, pero yo no encontraba empatía. Yo necesito las dos cosas… todos me dijeron lo mismo, tenés una alta capacidad intelectual, pero no todos logran la empatía de que se vea el sufrimiento que tiene una persona con este funcionamiento mental. |
| Perfeccionismo | Raúl | • el chico basa toda su autoestima en que es perfecto, en que hace todo muy bien, en que no falla nunca. |

| | | |
|---|---|---|
| | | • Siempre me da la sensación de que no hice las cosas lo suficientemente bien, siempre te parece que lo podrías haber hecho mejor |
| | | • Igualmente, siempre me comparo con lo buenos y me siento tan mediocre. Por decirte, me comparo con Borges, que la gente lo conoce más por sus textos, pero no se lo conoce tanto por sus poemas, y para mí es lo máximo haciendo poemas. Y yo escribo cosas y digo "¡Es tan malo lo que yo hago!". Es como que hago de todo, pero todo más o menos. |
| | Estefanía | |
| | Mariela | • La presión, la necesidad de hacer, el "yo puedo". |
| | Patricio | |
| | Beltrán | |
| | Florencia | • Y digo "¡Ay, yo escribía así!" Lo que pasa es que abandoné por completo cuando empecé a estudiar Letras, porque empecé a leer a Borges, a Cortázar, entonces dije "¡No, yo no escribo nunca más!" [risas] (…) yo dejé de escribir poesía… Soy muy perfeccionista, dije, "Mirá lo que es esto, qué voy a escribir yo" y no escribí más. |
| Baja autoestima | Raúl | • a mí me parece que es una cuestión de autoestima, porque el chico basa toda su autoestima en que es perfecto, en que hace todo muy bien, en que no falla nunca. Y claro, cuando vos le das algo que le cuesta y le cuesta de entrada, es como que está haciendo agua, debilitando su autoestima. |
| | | • [Yo] trabajé mucho es la autoestima, porque evidentemente era un tema de autoestima, porque yo me sentía tan poca cosa que, cuando alguien me valoraba, si yo era poca cosa, esta persona que me valoraba era tan poca cosa como yo. |
| | | • tuve que empezar a tratar de ver cómo podía andar por esos caminos, y por supuesto no me fue bien. Es como si todas esas cosas me tiraban muy abajo la autoestima. Y para cualquier carrera universitaria vos tenés que tener la autoestima alta porque no son todos pasos para adelante, hay retrocesos, decepciones, problemas, hay que retomar y volver a arrancar. Y eso yo no lo podía lograr. Cada vez que daba un paso para atrás para mí era el fin del mundo, decía "esto nunca lo voy a poder hacer" |
| | Estefanía | |
| | Mariela | |
| | Patricio | |
| | Beltrán | • Yo tenía muy baja autoestima |
| | Florencia | • la psicóloga me dijo: "No, ¿Vos sabés lo que, emocionalmente, vas a hacer? Vas a levantar tu autoestima pensando que vos tenés un coeficiente intelectual alto y has rendido de manera superior en tus trabajos". |

**Codificación de segundo nivel**

Como segunda etapa del análisis, a los fines de descubrir algunos potenciales significados en las categorías y sus relaciones, se utilizaron diversas funcionalidades que ofrece Atlas.ti, como las tablas código-documento (Anexo IV). Estas operaciones, en cierto sentido cuantitativas, permitieron identificar que algunas categorías aparecían en ambos grupos –experiencias positivas y experiencias negativas– pero con significaciones opuestas. Por ejemplo, "Apoyo del entorno: familia, escuela y compañeros de trabajo" con "Dificultades de contención de familia entorno cercano". Asimismo, que algunas experiencias sólo aparecieron en personas de género femenino, como "Experiencias negativas asociadas al género". Se presentan a continuación los Diagramas de Sankey de este hallazgo observado, al que hemos llamado "Experiencias diferenciales".

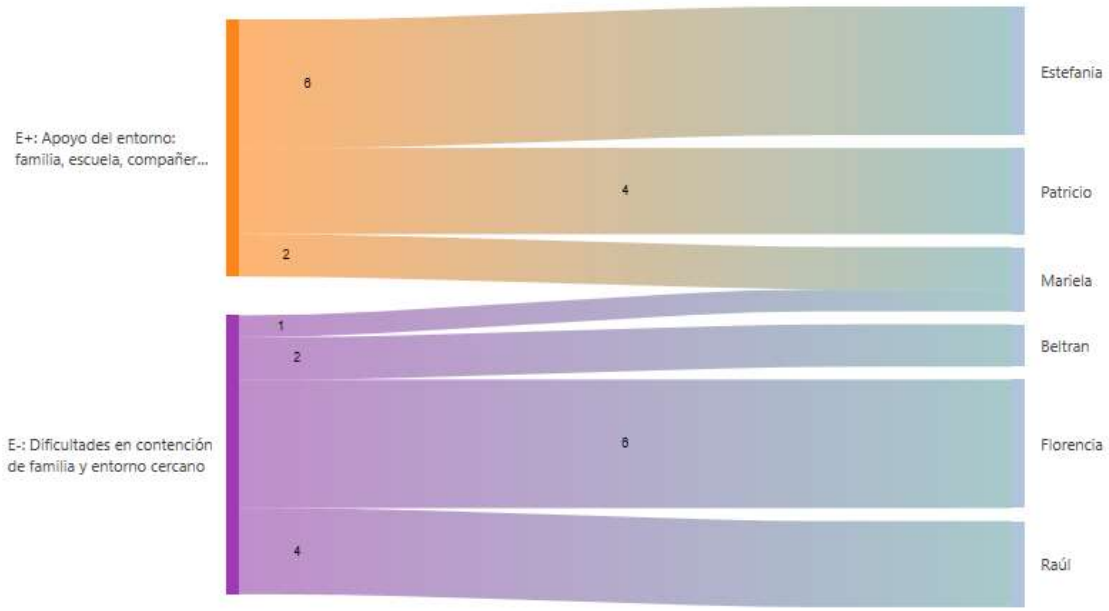



Figura 4: Diagramas de Sankey, obtenido del software Atlas.ti 9, de las categorías "Apoyo del entorno, familia…" y "Dificultades de contención de familia y entorno cercano".

En el gráfico se observa que Estefanía y Patricio tienen unidades de análisis sólo en la categoría "Apoyo del entorno: familia, escuela, compañeros de trabajo". Beltrán, Florencia y Raúl, sólo en la categoría "Dificultades en contención de familia y entorno cercano". Mariela es la única que tiene dos unidades de análisis en la categoría positiva y una en la negativa.

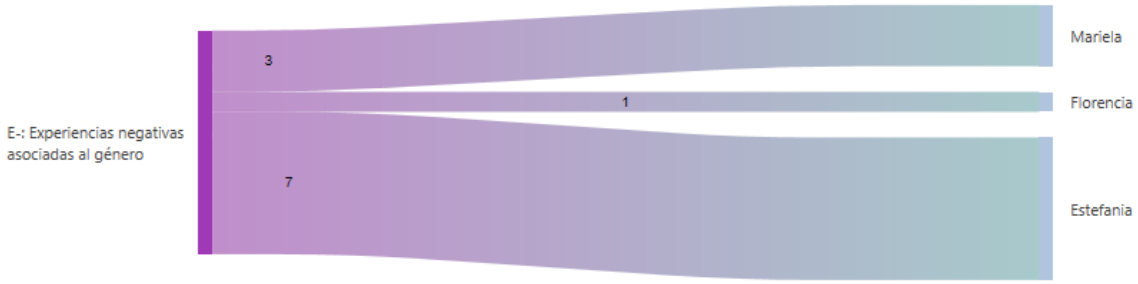


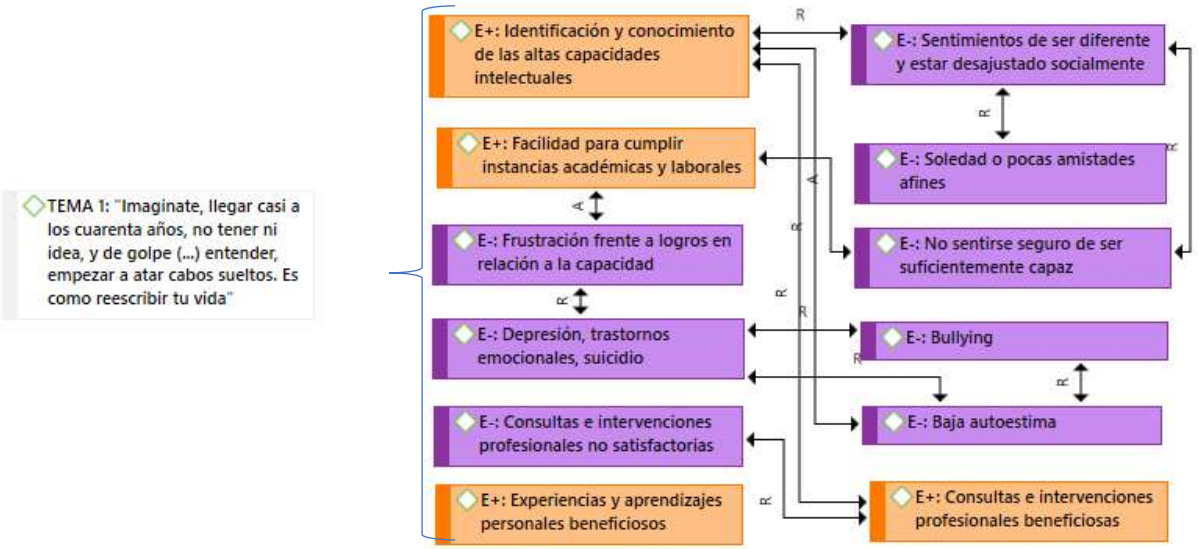

Figura 5: Diagrama de Sankey, obtenido del software Atlas.ti 9, de la categoría “Experiencias negativas asociadas al género”.

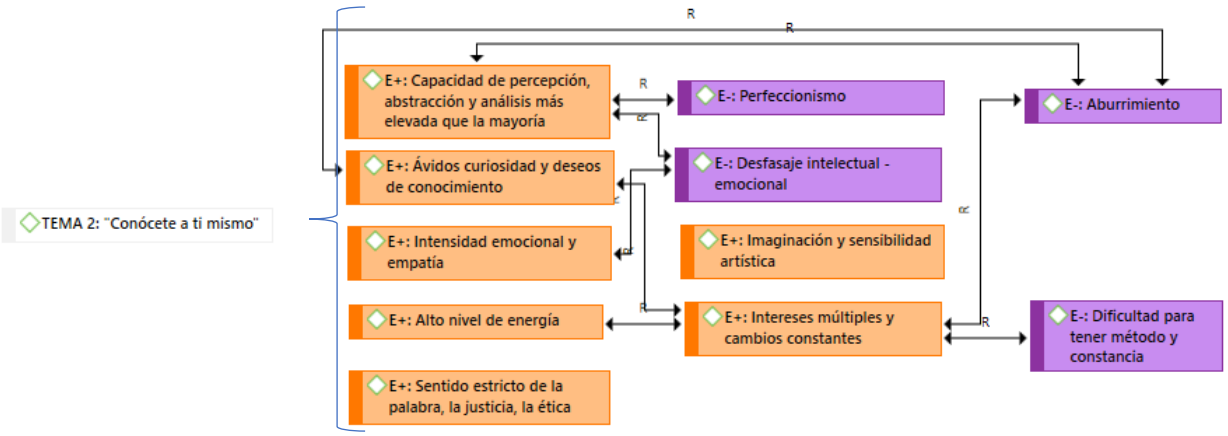
En el diagrama se observa que las tres mujeres, y ningún hombre, produjeron unidades de análisis referidas a la categoría “Experiencias negativas asociadas al género”.

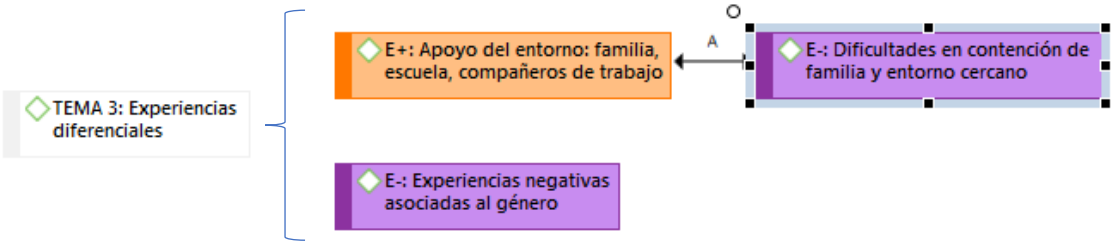
Coleman y Unrau (2005), citado por Hernández Sampieri *et al.* (2014) refiere que, ante los casos en que cierta categoría se presenta en algunas ocasiones y no en otras, o se presenta de manera opuesta, debemos reflexionar acerca de cuál puede ser la categoría, el tema o la razón que ayude a dilucidar el por qué. Llama a esta actividad “buscar lazos perdidos” (p. 493), y en nuestro caso, generamos un tema especial al respecto, que se incluye en la sección de Análisis.

Para continuar con el análisis de segundo nivel, se procedió a establecer vínculos entre las categorías, tanto las de valencia positiva (color naranja) como las de valencia negativa (color violeta). Nos asistió la funcionalidad Redes de Atlas.ti. En el Anexo V se incluye la Red Conceptual obtenida. Se aclara que se establecieron sólo relaciones de asociación (R) y de contradicción (A) entre categorías, ya que, siendo un estudio exploratorio - descriptivo, no nos interesan las relaciones causales ni explicativas.

Teniendo presente los objetivos de la investigación –caracterizar las experiencias significativas en el ámbito socioemocional que personas adultas con altas capacidades intelectuales manifiestan haber vivido y describir el modo en que la identificación como persona con altas capacidades intelectuales durante la etapa adulta modificó su manera de comprenderlas–, se obtuvieron tres temas, de los cuales se presentan a continuación los diagramas conceptuales:


TEMA 1: "Imaginate, llegar casi a los cuarenta años, no tener ni idea, y de golpe (...) entender, empezar a atar cabos sueltos. Es como reescribir tu vida"
E+: Identificación y conocimiento de las altas capacidades intelectuales
E+: Facilidad para cumplir instancias académicas y laborales
E-: Frustración frente a logros en relación a la capacidad
E-: Depresión, trastornos emocionales, suicidio
E-: Consultas e intervenciones profesionales no satisfactorias
E+: Experiencias y aprendizajes personales beneficiosos
E-: Sentimientos de ser diferente y estar desajustado socialmente
E-: Soledad o pocas amistades afines
E-: No sentirse seguro de ser suficientemente capaz
E-: Bullying
E-: Baja autoestima
E+: Consultas e intervenciones profesionales beneficiosas


TEMA 2: "Conócete a ti mismo"
E+: Capacidad de percepción, abstracción y análisis más elevada que la mayoría
E+: Ávidos curiosidad y deseos de conocimiento
E+: Intensidad emocional y empatía
E+: Alto nivel de energía
E+: Sentido estricto de la palabra, la justicia, la ética
E-: Perfeccionismo
E-: Desfasaje intelectual - emocional
E+: Imaginación y sensibilidad artística
E+: Intereses múltiples y cambios constantes
E-: Aburrimiento
E-: Dificultad para tener método y constancia


TEMA 3: Experiencias diferenciales
E+: Apoyo del entorno: familia, escuela, compañeros de trabajo
E-: Dificultades en contención de familia y entorno cercano
E-: Experiencias negativas asociadas al género

**Análisis**

A continuación, para caracterizar las experiencias significativas en el ámbito socioemocional que adultos y adultas con altas capacidades intelectuales manifiestan haber vivido y comprendido de otro modo al ser identificados, se analiza cada uno de los temas, realizando triangulación entre el significado otorgado a la experiencia por parte de cada participante, las cuestiones comunes que comparten sus narrativas y aquellas en las que difieren, las relaciones entre las categorías, la revisión de la bibliografía y las observaciones de la entrevistadora.

En algunos casos se ha reemplazado el nombre del tema o de la categoría por una expresión representativa de algún participante, a los fines de que la narración refleje lo mejor posible las experiencias de los protagonistas. Asimismo, cuando la categoría corresponde a alguna dimensión teórica proveniente de la revisión de la literatura, basada en el marco teórico elegido, se ha incorporado esta al título. Como hay más relaciones que exceden a los objetivos, se menciona el número de apartado entre paréntesis para que el lector pueda remitirse a su correspondiente análisis. Por ejemplo: (➸2.3) indica remitirse a Apartado 2.3.

**TEMA 1:** ***"Imaginate, llegar casi a los cuarenta años, no tener ni idea, y de golpe* (…) *entender, empezar a atar cabos sueltos. Es como reescribir tu vida"***

¿Para qué una persona adulta rinde un examen en una institución para superdotados como Mensa? ¿Qué experiencias vividas lo motivan a realizar un *test* de inteligencia? ¿Cambió algo en sus relaciones sociales y en su vida emocional desde ese momento? Este tema describe el significado atribuido por los protagonistas al hecho de haber sido identificados con altas capacidades intelectuales durante la adultez ¿Cómo percibe su vida transcurrida a la luz de esta nueva información? ¿Cómo se proyecta al futuro? A pesar de que algunos entrevistados ya habían tenido indicios formales de una capacidad cognitiva superior cuando eran chicos, como Mariela, Estefanía y Florencia, la mayoría de ellos valora como positiva la identificación formal de adultos. Para los que

habían tenido buen desempeño académico, la motivación se centró en encontrar un grupo de personas afines en donde les sea fácil interactuar, poder "ser tal cual son", sin necesidad de "traducirse"; o poder ayudar a sus hijos. Para los que se sentían frustrados por su desempeño y *"raros",* la identificación fue útil para entenderse a sí mismos, valorarse, "ordenarse" internamente. En todos los casos, los entrevistados no suelen comentar el hecho de esta identificación a los demás, porque, dicen, no les aporta aspectos positivos, y muchas veces los enfrenta con prejuicios y burlas: *"es difícil de explicar, esto de decir, 'Sabes qué, estoy en una asociación de gente inteligente, porque yo soy muy inteligente, viste'" (Raúl)*.

### 1.1. *"Me organizó"*: La identificación

¿Qué buscaba cada protagonista al realizar el *test* de Mensa? ¿Qué significó para él y ella el conocer que posee altas capacidades intelectuales? Raúl refiere que "*lo mío no fue identificado hasta, por una decisión mía casi a los cuarenta años* (...) *como yo tenía acceso de calidad a Internet, empecé a buscar esas cosas ¿no? Y me empecé a encontrar los test de inteligencia. Que, a ver, estamos de acuerdo que los test de inteligencia de Internet son de juguete, pero claro, me empezaban a dar todos valores muy altos*". Sus sentimientos hasta el momento habían sido de inadecuación, con baja autoestima, habiendo sido medicado con Ritalina en la primaria, sufrido feroz *bullying* en la secundaria, y no habiendo podido avanzar en distintas carreras que emprendía. *"¡A la mier…, yo puedo entrar ahí? Que deben ser todos genios de la NASA, siendo que yo soy el único nabo que no terminé ninguna carrera, no puede ser que yo …. Y como que no me animaba a rendir el test*". Para Raúl y la mayoría de las personas entrevistadas, no es fácil admitir ser "superdotado". El término contiene la idea de un "más que" o "mejor que" que no se condice con la percepción de sí mismo. En general, si no tienen información externa de su funcionamiento mental no típico, no lo perciben por sí mismos. Perciben, sí, diferencias, pero no llegan a atribuirlas a esta razón (Jackson *et al.*, 2009). Patricio dice *"yo hasta los treinta y tres, ponele, está bien, siempre fui una persona al que le resultó fácil la secundaria, la facultad. Siempre era el inteligente, el que sacaba buenas notas. Pero de ahí a decir tengo un IQ que está destacado, jamás".* Beltrán, "*Yo nunca me sentí muy especial".* Florencia refiere que *"una profesora en primer año de*

*letras, me dijo ¿Vos sabías que sos muy inteligente? Yo ni idea".* Ese "no saber" de sí mismo, provocaba en Raúl baja autoestima y poca confianza en sí mismo: *"Bueno, esta cosa de sentirse bicho raro, el distinto, el que estuviste medicado* (...) *Es como si todas esas cosas me tiraban muy abajo la autoestima".* Por esto, para él, el resultado del *test* fue reivindicatorio *"Es como si de golpe vos descubrieras algo en vos y dijeras que nunca lo consideraste posible y, de última, querés que alguien 'te selle el papel'"; "Es que ser inteligente no tiene nada especial en cuanto a mérito. Yo siempre digo que tener un carnet de Mensa es como tener un carnet de lindo, o sea, si uno es lindo es lindo, no hace falta que tenga un carnet [risas] y tampoco hizo nada para ser lindo, si nació lindo, pero uno necesita como que alguien le diga 'tenés razón, sos inteligente'".* El conocer esa característica suya, y las experiencias comunes a muchas personas con esa característica "*Me organizó, por supuesto"*.

Las experiencias de muchos de los entrevistados corroboran el pensamiento de Fernández Álvarez (2008), quien dice que la utilidad y necesidad de alguna rotulación muchas veces radica en darle un nombre a su experiencia, en un intento de lograr organizarla. Esta identificación, de alguna manera, hace que el individuo se sienta incluido en un conjunto más amplio de personas que comparten ciertas características, y eso produce alivio: *"Me entero de que muchas cosas que a mí me pasaban también les pasaban a otros. Pero no a la gente que iba conociendo, era algo que estaba escrito en los libros ¿no? O sea, eran estudios mundiales, el tema del fracaso de la gente que es muy inteligente, que a veces, tiene problemas de conducta, que tiene problemas para poder relacionarse. O sea, dije '¿Cómo puede ser que yo llegué hasta los cuarenta años y esto no lo sabe nadie, pero nadie, nadie, mi mamá es maestra, mis hermanas son docentes y nadie sabe nada de esto ¿Cómo puede ser*?'" (Raúl). Fiorini (2004) dice al respecto:

> Proporcionar o facilitar esta información general que enmarca la problemática del paciente cumple un rol terapéutico específico: crea una perspectiva desde la cual los problemas del paciente, con toda su singularidad, dejan de ser vistos como algo estrictamente individual que "sólo a él" le pasan. La falta de este

> marco de referencia cultural favorece a la inversa la sensación de ser el único con tales problemas. (p. 145)

Estefanía refiere que en su infancia y adolescencia "*mis padres ya sabían de mis capacidades*". Atribuye a que ella fue adoptada, y que nació "*en una familia muy abierta de criterios, entonces no fue tan chocante para mi sentirme diferente*". Su motivación para ingresar a Mensa no fue por ella, sino a raíz de ver el sufrimiento y las dificultades de su hijo varón en el colegio, teniendo también altas capacidades intelectuales: "*Cuando hablás con las mujeres de por qué se evaluaron siempre pasa por otro lado, nunca por ellas. No por una motivación propia, sino porque tiene un nene con altas capacidades y por ahí se vio reflejada…"*. Entonces, la identificación no le significó un descubrimiento crucial a nivel personal, sino un ámbito desde donde poder actuar, intentar modificar las cosas, y sentirse a gusto con otras madres de chicos superdotados: *"En Mensa nos juntamos con otras mamás y con los hijos.* (…) *La mayoría de nuestros hijos son con altas capacidades* (…) *Yo me siento mucho más cómoda con las chicas porque Mensa fue la que nos englobó, y podemos hablar de estos temas sin que quede… eh, viste, como con las mamis del colegio, vos no podés hablar de que el tuyo está interesado en astro física. '¡Ay, él!'. Con ellas no, 'Mirá, qué bueno, qué copado, y dónde aprendió, de dónde sacó'. Qué se yo, 'y al mío le gusta tal cosa', 'Ah, al mío también'. Todo bien, no hay esas rispideces, o celos"*.

A Mariela la instó su mamá a rendir el examen siendo joven, convencida de que *"tanto de la familia de mi papá como de la familia de ella eran gente muy inteligente, gente fuera de lo común, no sólo necesariamente o solamente por sus logros académicos, sino porque era gente con la que podías hablar de cualquier cosa* (…) *además de que yo ya había tenido esa confirmación en* (…) *la escuela [de otro país]".* Ella encontró en Mensa un grupo de contención y comprensión entre afines: *"entendí un montón de cosas. Porque yo podía ver en otros lo que me pasaba a mí* (...) *de alguna manera, me conectó con una realidad… digamos, verbalizó una realidad que si, uno sabe, pero no sabés por qué, hasta dónde, o por qué, si podés, no hiciste todo lo que no hiciste"*. Beltrán también realizó el examen como propuesta de su familia. Aprobó, pero nunca participó activamente en las actividades de Mensa. *"Me sonaba un poco elitista.*

*Rendí el examen porque* (…) *me insistieron que lo haga, pero nunca participé. Me parecía un ambiente altanero desde el punto de vista intelectual. Yo nunca me sentí muy especial. A mí me parece que te hacen hacer un examen que apunta a una serie de cosas, el aspecto intelectual específico, y para mí hay otras inteligencias, como la emocional, la social… y, bueno, me parece que esa es una más".*

Florencia acudió a una psicóloga debido a un cuadro depresivo. Esta le realizó una prueba de inteligencia y *"efectivamente me dio 146. Entonces ella me dijo: 'Ahora entiendo todo, la velocidad de tu pensamiento, la forma en que trabaja tu cabeza, tu coherencia, la forma de expresarte'".* El deseo de ingresar a Mensa fue encontrar un grupo de personas con las que por fin pueda interactuar, *"uno no encaja, porque uno no puede hablar de lo que uno está pensando porque el otro no llega en entendimiento. Por ejemplo, a mí me gusta la astronomía, pero no lo puedo hablar con nadie; me leo una novela, pero no la puedo comentar con nadie".*

Patricio refiere que esta identificación *"a mí me sirvió de mucho y me explicó muchas cosas, la verdad que sí"*. Destaca la importancia de algún tipo de identificación que ofrezca a la persona cierta explicación acerca de frecuentes sentimientos de inadecuación: *"porque cuando vos ya sabés que tenés alto IQ sabés que vos no encajás en el mundo, salvo que no hayas hecho ese clic.* (...) *No van a terminar siendo un viejo amargado porque no pudieron nunca encajar en la sociedad y no entendieron nunca por qué, eso es lo grave. Porque, a ver, si yo no encajo y entiendo por qué y no me importa, ya está. George Sand decía 'Tengo los defectos inherentes a mis virtudes'".* Como es característico en las personas superdotadas (Jackson *et al.*, 2009), Patricio acude a imágenes y comparaciones para explicar su pensamiento: *"Imaginate, por ejemplo, que medís 2,10 metros. Pero no sabés que medís 2,10 metros. Y no te das cuenta que medís 2,10 metros. Entonces, entrás al subte y te golpeás la cabeza."; "[antes] me generaba un enojo [ahora] uno tiene un poco más de paciencia y lo ve desde otro lugar."* Opina que *"sería un golazo que a los chicos los detecten y los vayan llevando un poco en su educación para que puedan aprovechar esa capacidad, pero también no generarle esa cosa de ego que, como la inteligencia es como un bien sobrevalorado, un chico sin la madurez suficiente, no lo puede manejar".*

Jacobsen (1999) dice que muchos jóvenes y adultos buscan una evaluación psicológica a raíz de sentimientos inexplicables de estar incompletos, para poder obtener alguna explicación de su angustia existencial o gestionar las presiones sociales para que “sean normales”. A diferencia de los niños y adolescentes en edad escolar, el objetivo de la identificación en el adulto se centra en el crecimiento personal y bienestar.

Ackerman (2011) dice:

> que una persona sea identificada como superdotada o no, puede tener efectos significativos en el desarrollo de su autoconcepto y autoestima. Si bien las características fundamentales de los adultos superdotados son las mismas, independientemente de si fueron identificados o no antes en la vida, aquellos que no fueron identificados enfrentan el desafío de dar sentido a sus características sin la etiqueta de superdotados que los guíe de alguna manera. Aquellos que fueron identificados tienen el desafío de encontrar autosentido a la luz de esa etiqueta. (párr. 2)

Siaud-Facchin (2014), desde su experiencia clínica, confirma que el diagnóstico ofrece una verdad sobre sí mismo y “la verdad nos hace libres”. Afirma que la expresión común del adulto identificado es “Uf, ¡eso era!”, que se asemeja al sentimiento de quien encuentra su hogar luego de años de peregrinación. Es una reestructuración íntima, personal, que produce una reconciliación consigo mismo y con los demás. Y, sigue diciendo, esto permite en general comprender sus necesidades, tomar decisiones y recuperar las riendas de la propia vida para hacerla más congruente con lo que realmente el individuo es. En los siguientes apartados ahondaremos en cómo experimentaron nuestros protagonistas este “peregrinar”, cómo lo sienten, a qué lo atribuyen, qué fueron aprendiendo en el camino por sus propios medios y a instancias de ayudas profesionales. Al decir de Raúl: *"como que vas para atrás…Ah, entonces esto era por esto, ah, entonces por esto me pasó aquello…”*.

**1.2.*"La inteligencia es un arma de doble filo"*: Facilidad para sortear instancias académicas y laborales, asociada a dificultad para tener constancia y método**

*"La inteligencia es una espada de doble filo. Vos sabés que tenés la capacidad para algo, pero eso no te alcanza. Tenés que estudiar, tenés que arriesgarte, tenés que ser responsable" (Beltrán).*

¿Les sirvió ser muy inteligentes en el transcurso de la vida? ¿Significó alguna ventaja o les trajo dificultades? Por un lado, todos los entrevistados subrayan la ventaja que han tenido para lograr con facilidad instancias académicas y laborales. Estefanía relata que siempre fue de los mejores promedios del colegio, se recibió muy joven de la facultad, aún sin edad para ejercer, *y "si tenía que esperar para ejercer, ya me aburría y seguía estudiando otra cosa".* Afirma que "*la universidad es la panacea para el que sufre el tema de altas capacidades",* en donde significativamente usa el término "sufrir" las altas capacidades intelectuales. Ella relata que obtuvo muchos títulos y sigue realizando posgrados. No le costaba estudiar, ha llegado a rendir dos finales el mismo día. De igual manera, para Patricio la mayor ventaja que le dio la inteligencia fue "*la facilidad en el colegio, en la universidad"*, y que le *"hace la vida muy fácil en un montón de aspectos, y me acomodo en el resto"*. Mariela dice también: *"Emocionalmente los logros académicos ha sido una cosa muy positiva* (...) *En sexto grado salí escolta, séptimo grado salí escolta"*.

Beltrán y Raúl refieren que no estudiaban mucho en la escuela, pero que siempre terminaban aprobando. *"La verdad que nunca estudié mucho en la primaria, de casualidad hacía las tareas, y nunca me fue mal* (...) *Y sí, me va bien haciendo los exámenes. Cuando me pongo a estudiar, porque no es que siempre me puse a estudiar como correspondía";* "*la secundaria ya empezó a demandar un poquito más. Me llevé un par de materias, por estar en babia y no conocer los contenidos. Tenía que estudiar, con ser despierto no alcanza"* (Beltrán). Florencia realizó en los últimos años cursos de capacitación docente por obligación, porque necesitaba puntaje. Refiere que, leyendo *"de a párrafos le doy una mirada por arriba y ya me queda la idea, y después escribir… y así, sin leer todo y leyendo en bloque logré el ocho"*. Siente satisfacción porque es eficiente en el trabajo *"sin saber de computación, me meto y lo resuelvo, y con*

*rapidez, soy eficiente. El trabajo que hacían dos o tres personas en secretaría lo hacía yo sola…* (...) *La inteligencia sí me sirve para simplificarme la vida y el trabajo, en la pandemia resolvía en tres horas diarias lo que a mis compañeras les llevaba dieciocho".*

Pero, por otro lado, muchos de los protagonistas manifiestan que estos logros no implican haber seguido un método o haber tenido la constancia necesaria: *"obviamente yo no estudiaba nunca, ni en primaria, ni en secundaria ni en la universidad, jamás estudié, no tengo ni idea cómo se estudia. Si vos me decís, hay técnicas de estudio, yo no tengo idea. Yo me acuerdo, en la secundaria, decían '¡Lo que me costó este tema, no entendía nada!' Y yo lo leía una vez y ya está, no es tan complicado" (Estefanía).* Mariela explica cómo esta falta de hábito le fue complicando sus proyectos universitarios: *"Hice Análisis Matemático III, pero, claro, había que estudiar, y yo no estaba acostumbrada a estudiar, no sabía estudiar. Por supuesto que eso fue toda una crisis ¡Cómo yo no iba a poder dar esa materia! Entonces, estuve un par de años sin hacer nada, y se dio la casualidad de entrar en C. Y ahí aprendí a estudiar. Es decir, no quería estudiar, pero ahí me puse a estudiar. Que tampoco era estudiar, era simplemente hacer un resumen de los temas. Bueno, entonces, de los mil doscientos que se presentaron, yo fui uno de los sesenta y siete que aprobaron".* Cuenta que *"recién este año termino mi licenciatura. que me llevó diez años ¿Por qué me llevó tanto? Y, porque hubo años en que no pude estudiar, y porque la mayoría de las materias yo no las estudié, lo que contaba antes… yo no tengo esa práctica de estudiar".* Mariela plantea la hipótesis de que "*como los primeros niveles de cualquier cosa que hagas te resultan fáciles, no tenés la experiencia de tener que hacer el esfuerzo de aprender. Entonces, claro, cuando llegás a los niveles más avanzados, no te resulta fácil. Entonces decís 'Entonces no era tan inteligente como pensaba'. Entonces ves eso, ves gente que hace dos o tres años de una actividad y después la deja. Y uno dice ¿Qué te costaba seguir dos años más y terminarla? ¡Y…. le costaba!".* Embajadores Altas Capacidades Intelectuales Argentina (2018) afirman que este sentimiento es muy frecuente en jóvenes y adultos con altas capacidades intelectuales, ya que su paso por el sistema educativo o en los distintos trabajos pueden haberles dejado como saldo resultados mediocres,

fracasos o problemas para tener constancia y métodos. Al no haber tenido un entorno académico y social que permita su estilo y ritmo atípico, pueden sentirse fracasados en relación a sus propias expectativas y a las de los estándares culturales (▸▸1.3).

Así también, Mariela dice que su trayectoria laboral ha sido "*con este mecanismo, empezar y dejar, empezar y dejar".* Manifiesta, como necesidad especial de las personas superdotadas "*comprender que es necesario estudiar, hacer un esfuerzo. Y eso yo, en mi vida por lo menos, me faltó mucho… cómo es esa palabra que se usa mucho… la resiliencia, la resistencia al fracaso. Me va bien, me va bien, me va bien, y cuando me va mal ¡Uh!"* (▸▸1.8). También problemas con la autoestima y la falta de recursos emocionales para lidiar con sentimientos vivenciados dramáticamente (como se verá en el apartado 1.7.), dificultaron los proyectos de Raúl: *"para cualquier carrera universitaria vos tenés que tener la autoestima alta porque no son todos pasos para adelante, hay retrocesos, decepciones, problemas, hay que retomar y volver a arrancar. Y eso yo no lo podía lograr. Cada vez que daba un paso para atrás para mí era el fin del mundo, decía 'esto nunca lo voy a poder hacer', cambiaba de carrera, hice varias carreras, pasé* (…) *por todos lados, y no había manera de que lograra poder avanzar"*. Patricio hace hincapié en los factores emocionales: *"Lo que veo es que hay mucho empuje para empezar un proyecto, pero después falta todo lo que implica el noventa por ciento restantes del proyecto. Esto que es pelearse con los fracasos, levantarse, seguir adelante, aplicar resiliencia, superar las frustraciones. Todo eso tiene que ver con una madurez emocional que es necesaria para concretar un proyecto. Entonces, vos ves casos de gente con alto IQ que empiezan un montón de cosas y no terminan ninguna. Eso pasa por la parte más emocional de la personalidad, no por las altas capacidades intelectuales. La alta capacidad intelectual por sí sola no sé si sirve de mucho si no tenés un soporte emocional que te permita, insisto, transitar la vida, que implica frustración, que implica perder, que implica que las cosas no salgan como querés, y que eso no te trabe".*

Rydkvist (2016) advierte que la bibliografía apunta a la procrastinación del superdotado como una característica negativa de su personalidad, relacionada con el perfeccionismo (▸▸2.3) y la rebeldía a la autoridad (▸▸2.5).

Procrastinar (del latín *procrastinare*: pro, adelante, y *crastinus*, mañana), es la acción o hábito de posponer actividades o situaciones que deben atenderse, muchas veces hasta la fecha límite de realización, sustituyéndolas por otras situaciones más irrelevantes o agradables, por miedo o pereza a afrontarlas. Para Jackson, Moyle y Piechowski (2009), el superdotado suele resistirse a ser forzado a actuar contra la propia voluntad y reacciona visceralmente cuando se les niega la elección y el respeto. De esta resistencia nace la dilación, la negativa a trabajar, así como las dificultades de aprendizaje, como una forma de afirmar su propia identidad y sus derechos. Sin embargo, Rydkvist (2016) afirma que la procrastinación es un estado natural de la persona superdotada y que responde a sus necesidades cognitivas diferenciadas. Frente a la curiosidad, la necesidad insaciable de aprendizaje y de constante de estímulo cognitivo, requieren un contexto espontáneo y flexible para desplegar su modo de funcionamiento cerebral natural: conexiones multinodales que le permiten un aprendizaje en saltos cognitivos y análisis divergente en base a procedimientos de ensayo/error, para así resolver de manera más eficiente, novedosa e inmediata los problemas. Esto se opone a la demanda social de tareas repetitivas o rutinarias, sin alimento cognitivo, tanto en el hogar como en el trabajo. Así, estos individuos tienden a dejar muchas cuestiones sin resolver hasta último momento, y allí desplegar una gran capacidad de improvisación. La autora afirma también que en ellos se encontraría representada una "Pirámide de Maslow invertida", donde la necesidad de autoactualización y de crecimiento cognitivo se anteponen y se imponen en prioridad al resto de necesidades, incluso muchas veces a las biológicas.

Frente a estas trayectorias, a la que muchos de nuestros entrevistados perciben como no acordes a lo que esperaban de sí mismos en la juventud, o que los demás esperarían de ellos, Mariela cuenta que hizo un balance que, tal como señala Griffa y Moreno (2015), el individuo suele realizar durante la adultez: *"Dije '¿Qué hice en mi vida, adónde estoy, por qué estoy acá y no estoy* (...)*?' Recién ahora empiezo a entender mi balance* (…) *Recién empiezo a entender por qué no hice otras cosas en otros momentos"*. En el próximo apartado se analizarán algunas de las vivencias de los demás protagonistas en este sentido.

.

### 1.3.“*He llegado a esta edad … ¿Cómo te digo? Frustrada*”: Frustración frente a logros no alcanzados

*“He llegado a esta edad … ¿Cómo te digo? Frustrada… saber que tengo mucha capacidad intelectual y no haber podido hacer algo trascendente con eso ¿no? Esa es mi sensación* (…) *Tener una inteligencia superior, pero uno piensa ¡para qué miércoles!” (Florencia).*

Patricio y Estefanía expresan que tener una capacidad intelectual superior les trajo muchos beneficios en la vida y “*que se acomodan al resto”* de las cosas. Raúl y Mariela cuentan que tuvieron una etapa en que no estaban conformes con sus logros, y no pudieron entender por qué no lograban obtenerlos, y de la forma que esperaban, hasta que conocieron la totalidad de lo que implica ser superdotado. Beltrán no ha sentido la necesidad de ahondar en los porqués de muchas de sus experiencias, ni hace una relación explícita de las mismas con altas capacidades intelectuales. Florencia, a partir de las explicaciones de su psicóloga, está en el proceso de diseñar su futuro con mayor congruencia respecto a sus necesidades y características no típicas: *“Y ahora ya no sé, me quedan siete años de trabajo para poder jubilarme de docente y tengo que cumplirlo, y no tengo nada de ganas. Me gustaría hacer tanto otras cosas, pero bueno, uno no tiene el dinero tampoco”*; *"Al tener que criar a mis hijos sola mi trabajo se transformó en mi medio de vida y de tener que estar con ellos, de atenderlos. Así que quedó la inteligencia ahí relegada por muchos años, y tener que hacer un trabajo para poder sobrevivir y mantener a mis hijos, criarlos"; “La docencia en su momento sí me generaba satisfacción, que me dijeran ‘Sos una excelente profesora… ’"*.

Griffa y Moreno (2015) señalan que el adulto medio frecuentemente enfrenta un duelo por las metas que no pudo alcanzar. Como expresa Florencia *“no pasé de ahí, de ser una profesora de letras. Cuando me jubile nadie se va a acordar de m.* (…) *Desde el momento en que uno se jubila se invisibiliza totalmente* (...) *son sueños que uno no cumplió. Yo sólo llegué a dar clases”.* Rogers (1967) menciona que al individuo lo motivan dos necesidades básicas: la de respeto y la de autorrespeto, ambas aprendidas y desarrolladas en virtud de la consideración positiva que recibe de los demás. Estas dos necesidades pueden estar en pugna con la tendencia autoactualizadora, deformando su experiencia

auténtica. En este sentido, Siaud-Facchin (2014) afirma que el éxito o los logros se articulan entre la mirada de los demás y la propia observación de uno mismo. Según la evaluación subjetiva que cada uno hace entre estos dos aspectos, la persona sentirá que está o no en el lugar que le corresponde, donde se siente a gusto. La resignificación de su vida realizada en base al conocimiento de sus características intelectuales y cognitivas atípicas, puede llevar a un autoconocimiento que alimente el respeto hacia sí mismo. Raúl, Estefanía y Patricia manifiestan que, fortalecidos por su identificación, han encontrado un sentido a su vida que los aleja de la sensación de frustración. *"Yo trato de darle sentido a mi vida viendo que los demás están mejor",* dice Raúl, "*desde el año 2001, que fue para mí el descubrimiento, sentí la necesidad y el compromiso de hacer cosas*". De todos modos, la psicóloga citada señala que la mayoría de los superdotados no tiene la visión clásica del éxito en la vida, sino una más trascendental: hacer avanzar la humanidad, al mundo. Florencia desearía *"poder ser útil en el campo de la investigación, del análisis, de encontrar soluciones"*. También *"ayudar a reconocer jóvenes con altas capacidades y ayudarlos a sentirse valorados, que es lo que les falta"; "hacerlo sentir bien, que no se sienta un nerd, y después ya se grabó en su parte emocional en él eso del nerd. Que se sienta bien, que se sienta destacado, considerado, valorado, que los busquen".*

El sentimiento de éxito es íntimo y subjetivo, diferente para cada individuo y muchas veces el criterio del entorno no coincide con el criterio personal. Patricio lo advierte y, como solución personal plantea: *"Concibo la frustración como la distancia entre lo que uno espera de la realidad y lo que la realidad es. Entonces, ya no espero tanto de la realidad y no me frustro tanto. Y así uno lo sobrelleva"*. La presión de éxito por parte del entorno, muchas veces distorsionada por el sesgo global de asociar la inteligencia a los logros, en muchos jóvenes y adultos superdotados crea sufrimiento extremo, como cuenta Mariela de su hermano: *"Yo creo que él estaba muy frustrado, porque él sabía que era una persona capaz* (…) *y sin embargo sentía que no avanzaba. No era exitoso, como se esperaría de una persona con su capacidad"*. González, Pérez, Núñez, González-Pumariega y García (citados por Borges del Rosal, Hernández y Rodríguez, 2011) señalan que la atribución interna del éxito y fracaso, de *"poder 'triunfar' en el concepto occidental de triunfo*" (en palabras de Patricio),

podrían ser factores importantes de ajuste psicosocial y bienestar de superdotados.

En el siguiente apartado analizaremos aspectos del desajuste psicosocial, que surgió como una categoría nuclear debido a que la mayoría de las categorías se vinculan con este "sentimiento de no encajar".

### 1.4."*No terminaba de encajar*": Disincronía

Mariela pone en palabras una constante entre los sentimientos de todos los protagonistas: *"en los distintos lugares donde estuve, empezaba muy bien pero no terminaba de encajar".* Estefanía agrega *"desde muy chica se notaba la diferencia"*. Esta categoría surge como central debido a la frecuencia con la que se alude a su significado durante todas las entrevistas, aun cuando el "no encajar" se refiere a distintos ámbitos de la experiencia: estar desfasado respecto a la mayoría de los congéneres respecto al funcionamiento cognitivo y la profundidad de análisis (▸▸2.1), a los intereses (▸▸2.2, ▸▸2.11), a los criterios de justicia en las situaciones (▸▸2.4), a la intensidad emocional (▸▸2.6).

Raúl cuenta que en su infancia y juventud "*era como un bicho raro, el diferente* (…) *el distinto"*. Luego de haber entrado a Mensa y haber entendido el porqué de ello, puede explicarlo, nuevamente como es característico de los superdotados, mediante una comparación (Jackson *et al.*, 2009): "*es una cuestión de minorías. Por ejemplo: yo soy zurdo, y, de primera mano, puedo decir que el mundo está preparado para diestros. Para los derechos, el mundo está perfecto, está todo bárbaro. Nosotros los zurdos sabemos que no, muchas veces nos encontramos con cosas que son incómodas de manejar. Pero solamente lo sabemos y lo entendemos los zurdos porque lo vivimos todo el tiempo. Lo mismo si tuviéramos que andar con silla de ruedas, sabríamos cómo el mundo no está hecho para nosotros. Para los que podemos caminar parece que el mundo está perfecto, pero solamente estando dentro de esa situación, teniendo esa característica, perteneciendo a eses grupo, es como te das cuenta que no están las cosas bien* (…) *Por eso, tiene que ver con una cuestión de minorías*".

Estefanía, a pesar de manifestar que "*yo siempre fui distinta y yo lo tenía aceptado como tal"*, dice *"la mirada del otro hacia vos te pesa, siempre, a cualquier persona que es distinta. Al travesti también le pesa, se siente bien, bárbaro, pero la mirada del otro, vos decís '¿Qué pasa?'"*. Sus estrategias fueron *"adaptarte, de camuflarte para pasar desapercibida, para que no te jodan* (…) *es mucho más fácil decir 'Bueno, sí'. Es mucho más fácil bajar que tratar de subir. Es simple, yo puedo saber mucho de música y querés hablar de cosas más triviales, y 'Si, el clima está horrible'. Después me voy a la ópera, pero ahí: '¡Qué feo cómo llovió ayer!'. Qué se yo, si hay que hablar de eso, se habla, pero por ahí no es lo que más te interesaría hablar"*. Beltrán también experimentó este sentimiento de diferencia de intereses y profundidad en las relaciones sociales: *"Hablar estupideces en un bar nunca conseguí hacerlo, estar horas solamente por parecer interesante, o vivo, o despierto"*.

Todos nuestros entrevistados manifiestan haber experimentado una falta de sincronización entre las vivencias internas y las relacionadas con el ámbito social, que produce sentirse diferentes a los demás, a lo largo de todos los periodos vitales. Mariela se identifica con el adjetivo de "rara": *"gente que era muy parecida a mí, gente capaz, gente rara"; "Siempre me sentí, y me siento, un sapo de otro pozo, en muchas situaciones"*. Siaud-Facchin (2014) dice que la verdadera dificultad de los superdotados no es la diferencia objetiva, sino el sentimiento de diferencia. Del mismo modo, Fernández y Rojas (s.f.). afirman que sentirse diferentes, raros, inadaptados, muchas veces los lleva a creer que el problema es exclusivamente propio, y muchas veces patológico, pudiendo provocar inseguridad, baja autoestima, fobias, ansiedad o depresión. La identificación y posibilidad de intercambio con pares en Mensa significó para Patricio *"una forma sana en que se soluciona ese problema de no poder ser completamente vos en un ámbito normal"*.

Mariela también relata que *"no me daba cuenta qué era lo que estaba esperando de mí, yo estaba pensando en otra cosa, yo estaba mirando otro aspecto de la situación"*. Siaud-Facchin (2014) dice que esta dificultad para descodificar muchos mensajes cotidianos produce en el superdotado, adulto o niño, la sensación de no comprender nada de nada y refuerza su sentimiento de desfasaje y extrañeza. Mariela dice que, a partir de su identificación mediante el

ingreso a Mensa *"Recién estoy empezando a entender por qué a veces yo digo algo y se interpreta de otra manera".*

Este desfasaje se da también respecto a los temas de interés y a la profundidad de análisis: *"no entendía por qué a la gente no le interesaba un tema que para mí era super interesante. Y se generaba un choque"* (Patricio); *"uno se da más cuenta de las cosas, los otros no se dan cuenta, uno no encaja, porque uno no puede hablar de lo que uno está pensando porque el otro no llega en entendimiento. Por ejemplo, a mí me gusta la astronomía, pero no lo puedo hablar con nadie; me leo una novela, pero no la puedo comentar con nadie, queda trabado uno en eso, digamos"* (Florencia). Patricio comprendió, a partir de conocer algunos aspectos de su funcionamiento atípico, que *"tenés que adaptarte* (…) *al mundo. Porque el mundo no se va a adaptar a vos, es la realidad".* Por ejemplo, *"cuando una persona me discute algo, tal vez esa discusión es porque yo veo diez posibilidades de esa situación y la otra persona ve cinco, [antes] me generaba un enojo [ahora] uno tiene un poco más de paciencia y lo ve desde otro lugar".*

Fernández y Rojas (s.f.) señalan algunos otros ámbitos donde el adulto superdotado –sobre todo, los no diagnosticados– pueden experimentar sentimiento de desfase. En los vínculos de pareja, la diferencia de Cociente Intelectual puede favorecer situaciones como aburrimiento, –*"en un momento me dí cuenta que las conversaciones con ella no eran interesantes, que me aburría"* (Beltrán)–, o rivalidad –*"tengo conflictos con él constantemente* (…) *[Es] muy inteligente, pero creo que él percibe nuestras diferencias intelectuales, y le duele a veces* (…) *Probablemente lo siente como algo negativo por una cuestión de género, porque también se da la realidad de hoy, que yo gano mucho más que él* (…) *Yo creo que si los dos tienen las mismas capacidades las cosas se hacen más fáciles, pero no es garantía de nada"* (Mariela)–. También se les puede dificultar hablar de sentimientos con su pareja, por no sentirse comprendidos, como relata Florencia: *"él era inmutable, una heladera* (…) *esas tormentas que a mí me agarraban en lo emocional por no obtener nada de él, no me quedaba otra más que bajar mi intensidad, porque no había nada del otro lado".* Respecto a otro ámbito, el laboral, los autores citados afirman que muchos ambientes de trabajo son rígidos y no permiten a los trabajadores desarrollarse y

demostrar su creatividad. Pero el superdotado adulto necesita ser reconocido y estimulado con retos a su altura para poder sentirse realizado, y, si no se dan las condiciones durante mucho tiempo, puede desmotivarse y aburrirse: *"el día a día en el trabajo, la rutina y demás, es como que es un plomo. Yo dos años en un laburo, tres como mucho, y me fui. Ya no presenta dificultad, es aburrido, se empieza a poner tedioso, voy de malhumor, ya está, listo, busco otra cosa. No hay desafíos, no encontrás cambios, mejoras"* (Estefanía).

Jean C. Terrassier (1994) acuñó el término *disincronía* (*di*: "opuesto", *syn*: "a la vez"; y *crono*, "tiempo") a partir de sus observaciones con niños y adolescentes superdotados. Quiso poner en manifiesto un conjunto de manifestaciones, no síntomas, tanto internos como sociales que tiene como origen un desarrollo heterogéneo de las distintas dimensiones de la personalidad del superdotado. Pero las actuales concepciones de superdotación adoptadas por un enfoque integral, incluyen como uno de los componentes inherentes a los superdotados de todas las edades, a las disincronías internas y social (Silverman, 2002).

La asincronía externa, dice Silverman (1995) también se produce ante las expectativas culturales relacionadas con la edad cronológica. Esto es lo que relata Mariela de su hermano "menso" que se suicidó*: "sentía que no avanzaba. No era exitoso, como se esperaría de una persona con su capacidad*". Fernández y Rojas (s.f.) ponen en relevancia la idea generalizada sobre la inteligencia asociada a los resultados que sería posible alcanzar usándola: inventos, descubrimientos o ejecución prodigiosa de alguna actividad o disciplina. Ese desajuste es doloroso, muchas veces lleva a evitar llamarse a sí mismo superdotado, debido a las profundas convicciones internas de no calificar para ello por no haber conseguido nunca logros sobresalientes, ni tampoco hablar de ello con los demás. *"En general, si no surge en la conversación o me hacen una pregunta directa trato de no meterme en el tema porque genera una expectativa en el otro y un prejuicio muy importante" (Mariela)*.

Siaud-Facchin (2014) dice que la persona con altas capacidades intelectuales puede tener un doble sufrimiento: uno por percibir esa diferencia que lo separa de los demás, y otro por el ataque a sí mismo derivado de lo primero, ya que ella se considera responsable y culpable de no ser como los

demás. Agrega que esto puede provocar un repliegue sobre sí y un progresivo desinterés por el mundo exterior. Florencia lo experimenta: *"La otra persona el proceso que hace es ignorar al que no entiende, uno se siente ignorada entonces tiende a callarse, se aísla y deja de hablar"*. Mariela comenta otro de los mecanismos ante dicha percepción de diferencia: "*Yo lo veo también en Mensa que hay mucha gente que, y me ha pasado también a mí, gente que baja el nivel de desempeño para no sobresalir, a propósito, conscientemente*". Al respecto, Rodríguez Ríos (2008) describe el Síndrome de Procusto, fenómeno social en el que personas que sobresalen a causa de sus capacidades, son criticadas, sufren de "*bullying*" o *"mobbing"*[33], provocando muchas veces que eviten distinguirse con tal de ser socialmente aceptados. En el próximo apartado describiremos algunas de estas experiencias de acoso que vivenciaron la totalidad de entrevistados durante su vida.

### 1.5. *"La fábula del mono verde"*: Acoso/*bullying*

*"Yo era como un bicho raro, el diferente, como en la fábula del mono verde: dicen que, si vos en un grupo de monos ponés uno pintado de verde enseguida lo atacan, por ser distinto. Bueno, yo creo que siempre fue eso, la cosa del bicho raro"* (Raúl).

Cinco de los seis entrevistados manifiestan haber sufrido acoso durante su escolarización, en distintos grados. Sólo Estefanía refiere un grado mínimo: *"Siempre había una que otra nena, qué se yo, que tenía envidia"*, pero, a la vez, que siempre fue un desafío *"conectarse con el otro ¿viste? Generar la empatía necesaria sin que te pasen por arriba"*.

Raúl cuenta *"lo mal que me ponía ir a la escuela* (…). *Del bullying y todas esas cosas. Yo me descomponía antes de ir a la escuela, después de almorzar me descomponía. Empezaron a decir que era un problema del hígado. Entonces una de las cosas que me prohibieron fue el chocolate [risas]* (...) *siempre me hacían bullying, me atacaban, me peleaban, me pegaban".* Patricio

[33] (N. de A.) El término mobbing fue utilizado por primera vez por el zoólogo Konrad Lorenz para describir el "ataque" que realiza un grupo de animales a otro del mismo grupo, al que acosan sistemáticamente para alejarlo. Luego Heinz Leyman utilizó el término para describir actos de acoso y violencia dentro del ámbito laboral.

reconoce que sufrió *"un poco de bullying, pero en la década del ochenta no era tan grave. Por lo menos no salía de la escuela"*, otorgando menor gravedad a las situaciones que vivió en el colegio comparadas con las que se viven actualmente a raíz de las redes sociales. La situación, a su criterio, es mejor cuando queda en la intimidad y la persona busca los propios recursos para manejarla, que cuando la burla y el hostigamiento se hacen públicos. Manifiesta estar atento al fenómeno por sus hijos, porque el *bullying "se ha convertido en un problema muy grave porque hay muchos chicos con alto IQ que pueden terminar en el suicidio por esas cuestiones"*. Al respecto, Arroyo (2018) dice que todos sufrimos cuando somos rechazados o evitados explícitamente por el grupo al que deseamos pertenecer. Pero destaca que, cuando esta situación se mantiene en el tiempo, hace mella en el desarrollo de la personalidad, provocando ansiedad y problemas de autoestima.

Beltrán justifica las situaciones de acoso vividas "*Imaginate, soy adolescente y tenés un compañero que es un nene en vez de un adolescente, y le hacés bullying ¿no?"*. Sin embargo, numerosas investigaciones como las de Dempsey y Storch (2008); Hargrove (2010) y Siegle (2010) (todos citados por Sagasti Escalona, 2019), concluyeron en que hay correlación positiva entre el hecho de ser superdotado y sufrir más acoso y ciberacoso, y que esto puede tener un impacto debilitante en la salud social, emocional y cognitiva. En la adultez puede ser más difícil reconocer que se es víctima de acoso entre las amistades o de *mobbing* laboral, suponiendo que ya se debe tener la madurez suficiente para gestionar esas situaciones. Pero la realidad es que ha sido necesario ponerle nombres específicos para visibilizar estas frecuentes situaciones. Como la expresión "Síndrome de la amapola alta", que tiene su origen en un relato de Heródoto. En sus Historias (Libro 5, 92f) cuenta que Periandro pidió al sabio Trasíbulo consejos para gobernar. En lugar de responder, este se paseó a través de un campo de trigo cortando todas las espigas que sobresalían. Periandro interpretó que Trasíbulo le recomendaba eliminar a todos los ciudadanos que destaquen, que tengan habilidades o influencias fuera de lo común, y que puedan llegar a suponer un desafío a su poder, por lo que comenzó a tratar a sus ciudadanos de una forma desconsiderada y malvada. Como Florencia, que vivió su escolarización con temor a las burlas y falta de aceptación de sus compañeros,

y la falta de reacción ante la situación de las autoridades educativas: *"En la secundaria todavía tenía que ir mi mamá a hablar con la profesora o con los padres de alguna alumna para que no me hicieran bullying"; "Me sentí escondida, me achicaba, trataba de hacerme invisible. Me ponía al lado de una amiga de personalidad también con muy bajo perfil, pero más fuerte emocionalmente, buscaba su protección emocional, me sentaba al lado y me quedaba ahí, pero invisibilizada por lo emocional, para no recibir bullying".*

Muchas veces, el mecanismo empleado para camuflarse es "modificar el lenguaje que utiliza, ocultar intereses, ocultar capacidades, quitar importancia a sus altas capacidades y evitar decir que es superdotado" (Peñas Fernández, 2008, p. 202). La autora investigó la tendencia de las personas con altas capacidades intelectuales a negar su superdotación en el concepto de sí mismo y ante los demás. Y Terrassier (1994) llamó Efecto Pigmalión Negativo, al fenómeno frecuente entre superdotados, quienes son tan afectados por las expectativas negativas y creencias de otra persona con respecto a ellos, y tienden a confirmarlas.

Continuando con este análisis, el siguiente apartado aborda los sentimientos y experiencias de nuestros protagonistas respecto a su relación con los demás y a su necesidad de vínculos satisfactorios.

### 1.6. *"Es muy solitario"*: Necesidad de vínculos afines

*"Es muy solitario. Y es muy difícil entender que no es una cuestión de voluntad. No es que uno está sólo porque quiere estar sólo, ni que el otro te rechaza porque te quiere rechazar. Hay gente que no te puede aceptar, no puede, aunque quiera. No tiene esa posibilidad de decir 'acepto al que es diferente'"* (Mariela).

Cinco entrevistados evidencian tendencias hacia la introversión. Sólo Raúl cuenta que de niño "*era muy sociable y extrovertido*". Aun así, todos refieren tener pocas amistades: *"En realidad yo era una persona poco sociable. Yo no tenía problemas… o sea, no soy de tener amigos. Por ahí nos juntábamos a estudiar, todo bien, pero no era … bueno, 'Listo, chau, me fui, ya está' [risas]. No tengo amigos de la facultad. Del secundario tengo mi amiga F., y ya está. O*

*sea, con los demás me llevo bien pero no son mis amigos. Pero yo vivía saliendo, viernes y sábado, domingo no porque no me gustaba… El sábado tenía clases a la mañana, así que salía del boliche y me iba a la facultad. Pero terminaba la facultad y si te he visto no me acuerdo, hasta ahí llegaba. Mi sociabilización llegaba hasta cierto punto, tampoco era muy personal"* (Estefanía).

Fernández y Rojas (s.f.) observaron en su práctica clínica que es común entre los adultos con altas capacidades intelectuales cierta introversión, perfeccionismo y escasas habilidades sociales. También no comprender las bromas típicas de los distintos grupos y vivirlas como ataques personales o burlas, y un sentido del humor atípico (➸1.4. y ➸2.4.) Dicen que esto puede provocar problemas de integración y sensación de falta de pertenencia a grupos. Mariela dice *"Yo nunca fui socialmente adaptada. Siempre me sentí, y me siento, un sapo de otro pozo, en muchas situaciones* (...) *Si bien siempre tuve problemas para hacer amistades, mis amigos estaban en los extremos, te diría"; "gente que era muy parecida a mí, gente capaz, gente rara".*

Un estilo de vida solitario desde la infancia queda reflejado en los dichos de Estefanía *"yo, [en el colegio] viste, estaba callada, aislada, no daba mucha bola, viste, tampoco me preocupaba mucho por eso",* y también de Florencia: *"Mi mamá, al ser maestra, tenía muchos libros, entonces mi infancia fue muy solitaria entre libros e historietas. Pocas amigas, poca relación social y bueno, eso se continuó toda la vida* (...) *Era sumamente tímida y callada* (...) *yo la considero una discapacidad: yo no soy capaz de ir a meterme en la sociedad, yo le esquivo en un cien por ciento. Yo me aíslo a leer, me aíslo a ver películas, tengo muy pocas amistades".*

Beltrán no es la excepción respecto a sus dificultades para encajar en cualquier ambiente, pero sabe que cuando encuentra personas afines, no tiene mayores dificultades: *"No soy un tipo con mucha chispa para relacionarme con las personas. Soy un tipo un poco tímido. Por ejemplo, no sé, en mi relación con las mujeres. Nunca fui un tipo de saber ir a un boliche y encarar. Siempre me quedé al margen, con ganas de, y nunca lo 'pude hacer bien', entre comillas, como es la media, digamos. Pero cuando encontré una mujer con la que me entiendo, fluye muy bien, y es interesante".* Para Raúl, su familia construida, su esposa, hijos y hogar *"es el lugar donde me siento cómodo, me siento bien, me*

*siento real ¿No? Eso es importante"; "Yo lo que sé es que puedo mostrarme tan transparente con cualquiera. No puedo mostrarle a cualquiera mis sentimientos, lo que me pasa, porque sé que no son tomados en serio, o se ven como una debilidad".* Arroyo (2018) destaca que la sensibilidad ante la belleza, ante la injusticia son, especialmente entre los varones, uno de los motivos de burlas y acoso (▸▸ 1.5), frente a lo que ellos terminan creando defensas de protección (▸▸3.2).

Florencia afirma que *"no tienden tampoco a buscarse entre ellos. Yo no conozco otra persona así, en mi vida social, mis amigas no son así, al contrario, porque me sostienen emocionalmente, casi que eso busco en ellas. No puedo hablar de lo que leo, no puedo producir nada con ellas. Ojalá pudiera tener grupos de gente parecida a mí"*. En este sentido, Arroyo (2018) da el nombre de Ética de las relaciones a uno de los tres desafíos de los que depende la relación con el entorno de la persona superdotada. Según la autora, la amistad implica, para ellos, aspectos que en ningún caso son prescindibles: el respeto, los intereses y valores compartidos, y la autenticidad. Jackson *et al.* (2009) agregan, en base a sus investigaciones, que las personas adultas necesitan amistades en las que exista conexión intuitiva y comprensión mutua en un nivel profundo.

Ese es el motivo por el que Florencia acaba de ingresar a Mensa. En las observaciones de campo, analizando las conversaciones en los grupos de *Facebook*, se detecta una marcada necesidad de encontrar pares afines. Mensa resulta uno de los pocos ambientes de este tipo para adultos. Patricio relata que *"en las reuniones de Mensa, y esto le pasa a casi todo el mundo en Mensa, vas por una hora y te quedás cuatro. Porque ahí podés ser vos. Ahí podés hablar, hablar, y el otro recibe y te suma, y vos le sumás, y te suma y le sumás, y eso es… En un punto ya lo asumía, decía 'Voy por dos horas' pero yo ya sabía que me iba a quedar cuatro. Sabía que iba a tratar de quedarme dos y no iba a poder, me iba a quedar cuatro, porque surge otro tema* (...) *El mundo es el promedio del mundo, y está bien que así sea, no podemos hacer un mundo para todos los extremos, es físicamente imposible. Lo que se puede hacer es, de hecho, un poco Mensa lo es, es ese pequeño lugar donde podés encontrarte con gente de ese extremo y podés decir 'Me suelto acá, soy lo que soy'* (...) *Me parece que es una forma sana en que se soluciona ese problema de no poder ser completamente*

*vos en un ámbito normal"*. Por el contrario, Beltrán no participó nunca de las reuniones porque *"me parecía un ambiente altanero desde el punto de vista intelectual"*.

Estefanía valora el grupo de mujeres de Mensa *"podemos generar un vínculo social, podemos juntarnos para hablar de algo. El otro día por ejemplo con las chicas nos juntamos para hacer galletas. Y vos decís 'Ustedes son de Mensa ¿y se juntan para hacer eso?'. Y si, también nos juntamos para hacer eso, el tema es que mientras hacemos galletas hablamos de distintos temas, pero el leitmotiv es hacer galletas. Muchas veces hacen salidas a cervecerías* (...) *muchas van, la pasan bien. Dentro de Mensa no hay esa cuestión de género marcada, sí me siento más cómoda dentro del grupo de mujeres, no sé, como que no estás observada, como que la mirada del otro…el cuestionamiento, el peso de lo que estás diciendo, si está bien, si está mal, si entienden, yo tampoco tengo por qué saber todo, si no me lo explicás no lo voy a saber"*. Para las mujeres un grupo de afines también ofrece la oportunidad de que sus hijos, muchos con altas capacidades intelectuales, interactúen entre ellos, ya que es común que enfrenten problemas de integración en sus otros ambientes: *"Entre ellos congenian enseguida. No tienen problema de relacionarse, todos de diferentes edades, hablando de lo más bien de Minecraft, Among Us, de ciencia. Evidentemente no es un problema de pares, es un problema de temas"*.

Arroyo (2018) recalca que la persona con altas capacidades intelectuales necesita, tanto como al alimento, momentos de soledad, pero que también ansía el sentimiento de pertenencia a un grupo. Afirma que la soledad sólo se convierte en un problema cuando no es elegida ni deseada, sino que es la única posibilidad al no encontrar a nadie con quien sentirse cómodo.

### 1.7. *"Realmente te afecta una diferencia tal"*: Baja autoestima, problemas emocionales, depresión, suicidio

*"Falleció mi hermano, se suicida. Mi hermano también era 'menso'. Y ahí es que, bueno, la cosa fue un poco más clara, porque no es tan sólo poder o saber, realmente te afecta una diferencia tal"* (Mariela).

Beltrán, Raúl y Florencia manifiestan haber tenido problemas de autoestima. *"Yo tenía muy baja autoestima"* (Beltrán); *"trabajé mucho la autoestima, porque evidentemente era un tema de autoestima, porque yo me sentía tan poca cosa que, cuando alguien me valoraba, si yo era poca cosa, esta persona que me valoraba era tan poca cosa como yo"* (Raúl); "*la psicóloga me dijo: 'No, ¿Vos sabés lo que, emocionalmente, vas a hacer? Vas a levantar tu autoestima pensando que vos tenés un coeficiente intelectual alto y has rendido de manera superior en tus trabajos'"* (Florencia). Sagasti Escalona (2019) afirma que los psicólogos, pedagogos, familia y educadores deben entender que, sin intervención y adecuación especial a sus necesidades, los problemas de autoestima son casi una garantía para los superdotados debido a que, al tener un desarrollo asincrónico, tienden a evaluarse a sí mismos basándose más en lo que no pueden hacer que en lo que son capaces de hacer.

Borges del Rosal *et al.* (2011) se propusieron investigar científicamente la evidencia de los mitos de la baja autoestima y problemas emocionales en personas con altas capacidades intelectuales. Recopilaron evidencia de estudios que concluyen en una correlación positiva entre estas variables, y que estarían relacionadas con sentimientos de soledad e insatisfacción (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009, citados por Borges del Rosal *et al.*, 2011). Pero, por otro lado, destacan que otras investigaciones arrojan resultados contrarios: los superdotados son tan adaptados, si no más, que sus compañeros normativos (Terman y Oden, 1959, citados por Borges del Rosal *et al.*, 2011). Algunos estudios argumentan una elevada incidencia de patología, trastorno bipolar, depresión, ansiedad (Cross, Coleman y Stewart, 1993), aunque reconocen que mucha de esta literatura se basa en estudios de caso, anécdotas, programas y opiniones de expertos.

¿Qué experimentaron nuestros protagonistas? Raúl dice *"Yo pienso que, cuanto más entendés, más deprimente es la vida", y* Siaud-Facchin (2014) está de acuerdo, ya que opina que la lucidez agudizada amplifica la visión y el análisis de la realidad, debilitando el equilibrio vital. La vida es más fácil, dice, cuando no se detectan disfunciones, cuando no se conmueve por emociones en apariencia insignificantes, cuando no se pregunta por el sentido de la existencia. Dabrowski (1972) dice que los individuos superdotados, a raíz de sus

sobreexcitabilidades, son más propensos a la Desintegración Positiva, lo que implica ser vulnerables a conflictos internos y con el exterior. Aunque estos desajustes posibiliten, a la vez, mayor crecimiento avanzado en pos de su autoactualización.

La falta de comprensión de las características particulares de este colectivo por parte de sí mismo y de los que pueden brindar apoyo, puede llevar a situaciones extremas: el hermano menor de Mariela, también "menso", se suicidó siendo joven. Ella se emociona y su voz se quiebra cuando cuenta: *"Yo creo que él estaba muy frustrado, porque él sabía que era una persona capaz,* (…) *y sin embargo sentía que no era exitoso, como se esperaría de una persona con su capacidad. Y ahí, yo no tengo el conocimiento técnico para decir si fue así o no, pero él tenía una depresión importante. Creo que no la vimos, y si la hubiéramos visto no la hubiéramos sabido manejar probablemente. Creo que él era anoréxico, bulímico, una de las dos. Porque ahora, o sea, después de todo, mirando hacia atrás, empiezo a ver algunos comportamientos obsesivos. Pero en esos momentos uno no puede ver…* (...) *Mi mamá siempre decía* (...) *que en la familia de ella había gente muy muy capaz y que había muchos suicidios. La gente no podía manejar la realidad".* Señala como motivo del suicidio no poder "manejar la realidad", lo que nos remite a esa disincronía social, a la sensación de ser tan diferente que nunca se podrá adaptar al mundo hecho para la mayoría. Como también comenta Patricio: *"tenés eso, un chico con alto IQ que creó un lenguaje, los RSS [1] creo, un genio. Se suicidó a los treinta y pico. Y es eso, porque no se adaptan a la vida, no encuentran salida y nada, las emociones te turban".*

Mariela también relaciona el suicidio de su hermano con el presupuesto social que asocia una alta capacidad intelectual a la posibilidad de éxitos académicos y laborales: *"Yo creo que había mucha presión, muchas expectativas, cosas dadas por sentado que en realidad no tenían por qué darse por sentado. Auto presión. Las cosas que uno espera de uno mismo".* Ante la pregunta sobre si ella ha estado al margen de depresiones, dice que *"No, para nada. Yo peleo contra eso también. Es justamente uno de los temas que estoy en estos momentos tratando con mi terapeuta. La presión, la necesidad de hacer, el 'yo puedo'. No, no podés todo. Y es natural que no puedas todo".* Raúl también

observa esta vulnerabilidad a las depresiones existenciales de las personas con elevada inteligencia: *"Mi suegro es ingeniero, es un tipo superinteligente, tiene ya ochenta y nueve años. Él ha tenido varias depresiones".* Florencia relata, de igual manera, su lucha contra la ansiedad y la depresión: *"trabajé treinta años en la docencia siempre con angustia, siempre sintiendo ese dolor de pecho, siempre con los ataques de asma* (...) *tengo diagnosticado un Trastorno de Ansiedad Generalizada, he tenido episodios de depresión severa, y necesito medicación. Estuve dos años fuera de la escuela, con tareas pasivas, por la depresión. Cuando volví a trabajar, todavía estaba medicada, me daban un antidepresivo y el típico Rivotril para bajar los decibeles".*

Estefanía no narra episodios con grandes dificultades emocionales ni depresiones. Patricio tampoco: *"la verdad es que nunca me deprimí, será que ya venía 'entrenado' de antes".* Este entrenamiento puede remitir a una suficiente "gimnasia" en observar las situaciones, desplegar los recursos personales, contar con modelos y apoyos del entorno adecuados, y poder aprender de las situaciones. Jackson *et al.* (2009) señalan que el eje del proceso de desarrollo multinivel planteado por Dabrowski, y característico de los superdotados, es la autoevaluación, que juzga la distancia entre aspectos inferiores y superiores de uno mismo, y que produce conflictos internos. Además, Mendaglio (2008) advierte que, dentro de los niveles de desarrollo respecto a la Desintegración Positiva, los niveles II al IV son los que se caracterizan por conflictos internos y externos, por lo que serían los momentos del proceso de desarrollo con más vulnerabilidades para los superdotados. En estos periodos se presenta un creciente malestar emocional, que puede resultar en un "ajuste positivo", por lo que no debería ser patologizado sin tener en cuenta todas las dimensiones implicadas. Los autores siguen diciendo que esto no significa que un terapeuta ignore el conocimiento tradicional acerca de los problemas de salud mental, sino que debería tener conciencia sobre la posibilidad de que los supuestos síntomas puedan ser mecanismos de crecimiento para el individuo superdotado.

En el apartado siguiente analizaremos las experiencias de superación, aprendizajes y resiliencia en los que nuestros protagonistas pusieron en juego los

*dinamismos* de la *autoterapia* y de la *autoeducación*, al decir de Dabrowski, muchos a partir de haber entendido su funcionamiento neurodiverso[34].

### 1.8. *"Yo eso he aprendido"*: Autopsicoterapia y autoeducación

Dentro de los niveles de desarrollo planteados por Dabrowski, en el tercer nivel aparecen en el individuo dinamismos como la *autoeducación* y la *Autopsicoterapia* (Dabrowski, 1967). Mediante ellos, la persona se da cuenta de los conflictos, de las posibles soluciones, y diseña formas de crecer y actualizarse, muchas veces de forma sistemática. Todos los entrevistados son capaces de reflexionar, de darse cuenta de sus propias experiencias, de proponerse medidas para mejorar su vida y las situaciones adversas que se le presentan. Raúl recurre muchas veces al humor: "*yo juego con eso, digo que soy un niño genio, '-Ah, ¿y cómo te diste cuenta? Y, yo: -¡Niño genio!'. Juego con eso. Con mi mujer nos reímos, le digo 'Niño genio, ¡escuchame!'"*; y a actividades solidarias. Beltrán parece haber resuelto sin necesidad de ayuda externa la situación de exigencia académica en su casa: *"Pero en un momento me di cuenta que me incomodaba, y entendí por qué, y lo puse en su lugar"*.

En este autoaprendizaje, observamos la importancia de contar con un "punto de referencia" sobre las características comunes a muchas personas con altas capacidades intelectuales, por ejemplo, el que obtuvieron mediante el ingreso a Mensa y recibiendo información. Respecto a esto, Patricio dice que es fundamental la máxima "Conócete a ti mismo", por lo que hemos llamado así al segundo tema, en el que detallaremos qué características conocieron de sí mismos los protagonistas.

Volviendo a lo que narran los participantes, por ejemplo, ante la necesidad de justeza en el uso de las palabras y a su perfeccionismo, Raúl dice que aprendió que "*No todo el mundo te va a entender exactamente lo que vos querés decir en todo tiempo y momento. A veces uno tiene que saber ponderar lo que es importante. O sea ¿Es tan importante que le quede tan claro el mensaje, o es solamente que a vos te importa que quede bien claro lo que decís?*

[34] (N. de A.) Neurodiverso implica que las diferencias cerebrales son normales, por lo que hay individuos que piensan y aprenden de manera diferente, y ello no implica una patología.

*Yo eso he aprendido. Tengo gente que trabaja conmigo con los que a veces me paso de rosca con lo permisivo que soy ¿no? Pero siempre mi mirada llega a un punto en que dice que, si las cosas más o menos funcionen, está bien, Porque no puedo pretender que hagan las cosas exactamente como yo quiero que se hagan perfectas. Que no hay que faltar, que hay que hacer esto de esta manera, porque al final es como que te volvés loco o tenés que estar con el látigo y en realidad tampoco le sirve a nadie, no me sirve a mí, porque no puedo vivir, tengo que estar pendiente de que todo se haga perfecto, y tampoco les sirve a ellos porque vienen a sufrir al trabajo y no es la idea. Yo creo que hay un punto en que uno tiene un poquito que relajarse, porque al final, la vida es corta, se te pasan los años y te la pasaste renegando, tampoco sirve eso, qué se yo".*

Patricio recalca que *"Para mí fue un gran cambio esto que te digo de haber estudiado la filosofía oriental* (...) *conocer otro paradigma. No sólo por el paradigma en sí, sino porque te hace darte cuenta de que estabas dentro de un paradigma".* La filosofía le ayudó a conocerse y a manejar mejor sus emociones y las frustraciones de la vida: *"Aristóteles te hablaba del 'justo medio'. Ni ser un arriesgado ni un temeroso, hay que ser valiente, un equilibrio. Jesús decía 'Dad al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios'. Budha hablaba del 'Dorado camino del medio', entonces uno tiene que encontrar ese equilibrio. Yo creo que todo el conocimiento de Oriente contribuiría a la filosofía Occidental en lo emocional, y para hacer una vida más equilibrada. Por ejemplo, en el Islam rezan cinco veces al día mirando a la Meca. Y es una forma de pausar y conectar, salir de la vorágine… Y a mí me parece que es una buena forma de equilibrio, en lo que vos consideres sano para vos, porque cada uno tiene sus gustos. El equilibrio en mi opinión es lo que te hace que lleves una vida más tranquila, más suave".* Refiere que, a partir de comprender mejor cómo funcionaba él mismo se dijo: *"¡Claro! Esto que me pasa –que como es la primera vez que te pasa se te viene el mundo abajo– va a seguir pasando, y es parte de las cosas que van a seguir pasando'... Y ahí es cuando naturalmente se le fue el dramatismo a la situación. Eso lo que me enseñó es que vos podés estar muy mal, pero la rueda sigue girando y va a pasar, y en algún momento vas a salir adelante. Y a mí cuando hoy por hoy me pasa algo malo, yo me enojo, insulto, pero internamente sé que va a pasar. Sé que, dentro de un día, una*

*semana"; "[Me gustaría] Darles a los chicos un esquema para conocer qué son las emociones, de dónde vienen. Lo que yo tuve que aprender a los tumbos"*.

Mariela dice que experiencias *"negativas tengo un montón, pero trato de no concentrarme en eso"*. Expresa que *"en mi vida por lo menos, me faltó mucho… cómo es esa palabra que se usa mucho… la resiliencia, la resistencia al fracaso".* Esta palabra que proviene de la física, y alude a la capacidad de los materiales de volver a su forma original sin romperse luego de una torsión, fue tomada por la psicología positiva para referirse a la capacidad de un ser vivo para sobrellevar estados o situaciones adversas, y salir fortalecido de ellas. Susan Jackson (2011) realiza una significativa redefinición de la resiliencia en términos de la teoría de Dabrowski, diciendo que es la capacidad de Re-Integrarse después de una Desintegración.

En la adultez, tal como dice Jung (citado por Papalia *et al.*, 2015), hay un "giro hacia la interioridad". En este sentido, y teniendo en cuenta su identificación y conocimiento de las altas capacidades intelectuales que recibió al ingresar a Mensa, Mariela nos dice *"de grande ahora empiezo a valorar otras cosas más, pero no tantas, quizás en los últimos años".* También recuerda una experiencia de aprendizaje de autodistanciamiento que le fue útil durante toda su vida: *"Ahora sé que eso que estoy viendo no es exactamente como yo creo que lo estoy viendo"*. También, respecto al trabajo docente, dice que *"a mí me salvó de alguna manera porque a mí me obligó a interactuar. Me fui haciendo mucho más extrovertida que antes, comprendo muchas cosas que antes no estaba mirando siquiera…"*.

Estefanía reflexiona sobre el tema de la inteligencia con sabiduría: *"La inteligencia es una característica más de la persona, eso no te va a definir como persona. Si eso te define como persona, estamos mal"*.

Por otro lado, Webb (2013), en su libro, describe que es muy frecuente que las personas con altas capacidades intelectuales busquen un significado valioso para sus vidas, quieran hacer cosas que marquen la diferencia y se preocupen por la justicia y la equidad, ya que pueden vislumbrar con claridad cómo podrían ser idealmente las cosas. A veces, esto favorece un paralizante perfeccionismo; otras veces resulta en frustración, desilusión, depresión

existencial y una sensación de desintegración personal, que puede convertirse en Desintegración Positiva, en el sentido atribuido por Dabrowski. Entre nuestros protagonistas, Estefanía dice *"Yo siempre tuve el alma de maestra ciruela, no decía 'Bueno, si no sabés, estudiá'. Me sentaba con los que menos sabía y me ponía a explicarles* (...) *Eso es lo que a mí me pasa, estoy todo el tiempo buscando dónde está el incentivo que falta, aquello que se puede mejorar, y con los alumnos trato de ayudarlos para que mejoren porque, ya te digo, cambios que parecen una pavada, para él fue super importante y le dio la fuerza para mejorar en todas las materias".* Patricio también nos cuenta: *"Si le podés cambiar la vida a una persona, ya está …* (...) *Es una felicidad de nivel superior, si podemos ponerle niveles a la felicidad. Para mí es la mejor felicidad, algo por el otro, sin esperar nada a cambio. Por eso siempre busco hacer algo solidario. Trabajé mucho tiempo en una villa, dando una mano en una escuelita los sábados. Entonces, no me dedico mucho a las felicidades emocionales porque yo siento que no son las que más me nutren, yo veo que a mí me nutren las felicidades intelectuales y las espirituales. Si yo veo alguien que necesita ayuda voy y lo ayudo, a mí me pone bien ayudarlo, punto, no necesito nada más".* De la misma manera, Raúl expresa: "*Yo también me he planteado muchas veces, y esto es algo casi filosófico, o yo lo veo como filosófico, un poco el sentido de la vida. O sea, uno, por un lado, que conoce algo de ciencia, no deja de saber que uno es como una máquina biológica que está mandada por el ADN que tiene ese mandato de la reproducción, ¿no? Y que no hay mucho más. Y a mí me ayudó mucho lo que dice la frase 'Ser felices a través de los demás', o sea, yo trato de darle sentido a mi vida viendo que los demás están mejor. Parece casi religioso, de la iglesia, esta cosa de 'vivir para servir'. Hay otra frase 'el que vive para servir no sirve para vivir'. Yo siento que con la vuelta de los años cada vez me confirman más qué es lo que sirve, como que si no la vida no tiene mucho sentido*"; "*es fundamental, para mí es importante que la gente que es muy inteligente tiene que probar lo que es ayudar, lo que es colaborar, hacerle bien al otro* (…) *Puede ser alguien que les de clases de matemáticas, que pase por ayudar al otro sin otro interés que sentir el agradecimiento del otro. Por lo menos a mí me ayudó mucho".*

De todas maneras, cuatro de los entrevistados refieren que, en distintos momentos de su vida, acudieron en busca de ayuda a profesionales de la salud mental, cuando eran niños a instancias de sus padres, y luego solos. Algunas experiencias las significan como valiosas y de mucha ayuda, y de otras dicen que no pudieron sacarle provecho o fueron francamente negativas. En el próximo apartado las describimos, junto con los factores que ellos identifican como importantes para que sea una experiencia positiva para ellos.

### 1.9. *"Uno necesita también cierto espacio objetivo"*: La ayuda psicológica

*"Otra de las cosas que es importante es hablar con alguien preparado y con confidencialidad porque no todo el mundo puede entender. Yo creo que uno necesita también cierto espacio objetivo porque en el desempeño que uno va teniendo en los distintos ambientes, tiende a destacar. Y la gente asume que uno puede con todo"* (Mariela).

Por el contrario, Patricio nunca sintió que necesitara ayuda psicológica *"siempre resolví sólo mis problemas emocionales".*

A Florencia y Estefanía las llevaron sus madres a profesionales durante la infancia. Estefanía refiere *que "A los seis años mi mamá me llevó a la psicopedagoga, porque yo no hablaba. O sea, yo sabía todo, pero no decía nada, a menos que me pregunten. Pero, es que para mí era tan obvio. Decían cuánto es dos más dos, todos ¡cuaaatro! Decían 'O no sabe, o no entendió'. Si vos me preguntabas: 'Estefanía., ¿cuánto es dos más dos?', yo te iba cuatro, pero si no, para qué lo voy a decir si están todo los otros gritándolo. Para mí era obvio, para el otro no".* A Florencia su madre la *"llevó a una psicóloga a los catorce años por esto de que yo no enganchaba emocionalmente".*

Raúl cuenta que *"Cuando era chico, como tenía problemas de conducta en la escuela, desde la primera escuela, hice el primer grado libre, hice el segundo, el tercero. Cuando arranqué cuarto, ya los dos primeros meses me tenían… ¿viste cuando te tienen en la mira en la escuela? Al segundo mes ya me dieron pista de la escuela. Entonces mi mamá, te imaginás, docente de la escuela, horrorizada de que al hijo de la maestra lo echaran de una escuela. Entonces enseguida me llevó al hospital de niños, los neurólogos, bueno";*

*[Luego], yo solito, a los veinte años, me busqué terapia. Mi mamá no quería, porque decía 'Eh, vos no estás loco, qué vas a ir al psicólogo'".* A raíz de acudir a un terapeuta que estaba interiorizado en los rasgos particulares de los superdotados, aprendió a *"'tolerar', podemos decir* (…) *mis intereses múltiples, que era un tema, un mandato familiar que yo no podía tener intereses múltiples. Y la psicóloga me daba a entender ¿Dónde está escrito que a alguien no puede gustarle muchas cosas a la vez, ¿no? Y, bueno, lo que trabajé mucho es la autoestima, porque evidentemente era un tema de autoestima, porque yo me sentía tan poca cosa que, cuando alguien me valoraba, si yo era poca cosa, esta persona que me valoraba era tan poca cosa como yo".*

Para continuar, primeramente, recorreremos algunas de las experiencias terapéuticas de las que manifiestan no haber sido beneficiados:

Mariela *"fui tres sesiones y las tres sesiones nos quedamos mirándonos en silencio, porque yo no tenía nada que decir [risas]. No me llevaron más. No fue muy útil"; "[Luego] hice terapia, en algún momento, hará unos veinte años más o menos, muy poquito tiempo, no me acuerdo ahora por qué. No sentí en ese momento una diferencia importante, pero creo que yo no estaba disponible como para entender la utilidad que me podía dar".*

Florencia cuenta que *"el psiquiatra no me atiende emocionalmente, solamente me escucha y me medica* (…) *me deja desencajada con las cosas que me dice."*; *"He ido a otros psicólogos que pueden haber sido muy capaces, pero yo no encontraba empatía. Yo necesito las dos cosas… todos me dijeron lo mismo, tenés una alta capacidad intelectual, pero no todos logran la empatía de que se vea el sufrimiento que tiene una persona con este funcionamiento mental* (...) *en algunos casos ellas mismas me decían 'Ya te di todo lo que podía darte', yo sentía que no me alcanzaban tanto donde mi pensamiento llega".*

Raúl narra que, derivado por mala conducta escolar, *"Entre todas esas cosas me hicieron los test, que a mí me encantaban porque eran como pequeños desafíos. Y mi mamá dejó entrever en esa época, como que le habían dicho algo de la inteligencia, pero como el problema era la conducta, terminó con la medicación, la Ritalina. Ahí me hicieron electroencefalograma, un montón de cosas. Ese fue el primer acercamiento que tuve a profesionales".*

En este sentido, Estefanía opina que "*Hay muchos malos diagnósticos. De hecho, sobre altas capacidades se sabe muy poco, hay muy pocos profesionales que se dedican al tema de altas capacidades",* y que las personas, tanto niños como adultos necesitan ayuda, y ayuda cualificada. Según Alvarado (citada por Rinn y Bishop, 2015), la falta de comprensión por parte de un terapeuta de los problemas relacionados con los superdotados o evaluarlos teniendo como parámetro a la población no superdotada, complica los problemas de los pacientes superdotados y aumenta el riesgo de un diagnóstico erróneo.

Siaud-Facchin (2014) hace notar que algunos psicólogos "militan" para proclamar que todo esto es pura fantasía, que la inteligencia es un mecanismo de defensa contra la depresión y que la psicopatología psicoanalítica clásica explica los problemas que puede tener cualquier persona, sin tener en cuenta sus características de personalidad, entre ellas las implicadas en la superdotación. La autora se pregunta ¿Por qué es más fácil aceptar que la deficiencia intelectual incide en la personalidad y en la adaptación social y no que un funcionamiento cognitivo ubicado en el otro extremo no lo haría? ¿Por qué si se detecta algo que implica "carencia" amerita brindar ayuda y asesoramiento especial, pero cuando se trata de "exceso" no hay motivos para preocuparse?

Por otro lado, y para referirnos a las experiencias terapéuticas beneficiosas, Jacobsen (1988) afirma que las personas superdotadas se benefician mucho de terapia y que suelen ser procesos cortos, en donde es esencial sentirse verdaderamente entendido y valorado en un encuentro cara a cara con alguien con quien poder discutir abiertamente sus vidas interiores y cuestiones existenciales. Las experiencias de Florencia y Mariela así lo corroboran. Florencia consultó a los veinte años porque sufría de ataques de asma frecuentes y el alergista le recomendó una psicóloga. *"Después de empezar la psicóloga los ataques de asma disminuyeron, y ahora desaparecieron".* Ha hecho terapia con distintos profesionales, buscando alguien que tuviera empatía y que pudiera *"alcanzarme a mí en mis divagaciones"; "Yo [ahora] no dejo la terapia ni la pienso dejar".* De igual manera, Mariela cuenta que, en la actualidad, "*hace casi tres años que estoy haciendo casi de manera continuada. Y realmente creo que es algo que, si yo hubiera sabido lo que yo hubiera podido aprovechar haciendo una buena terapia treinta años atrás, mi vida hubiera sido*

*otra"*. Entre los temas en que le ha ayudado es que deja las cosas para último momento (▸▸1.2), como también a reconocer *y "romper los patrones de comportamiento"*.

En resumen, las características que identifican los participantes como positivas y necesarias para una terapia favorable son: conocimiento específico del tema de las altas capacidades intelectuales y de diagnóstico diferencial, empatía, nivel de inteligencia suficiente para alcanzar "*tanto donde mi pensamiento llega*", como dice Florencia.

Jacobsen (1988) también valida el gran beneficio de la psicoeducación[35], al modo en que Estefanía realiza de manera no terapéutica con su hijo: *"A mi hijo se lo expliqué desde muy chico, ser distinto está bueno, que nadie te diga lo contrario, nadie te diga lo contrario, ser distinto es genial"*. Como psicoterapeuta especializada en el colectivo, Jacobsen (1988) dice que los profesionales de la salud están en una posición única para ofrecer a los adultos superdotados información precisa sobre sus rasgos particulares y sobre qué puede significar la superdotación durante el proceso de la vida.

[35] (N. de A.) Psicoeducación es un tipo de intervención que realiza un profesional de la psicología, en que se brinda información al cliente sobre la temática que a este le incumbe.

**TEMA 2: "Conócete e ti mismo"**

*"Ese es el ideal. Por eso la frase completa es "Conócete a ti mismo y conocerás el universo y los principios que lo rigen". Lo que decía Pitágoras, eliminar un tonto, conocerse"* (Patricio).

En el primer tema describimos el modo en que la identificación con altas capacidades intelectuales durante la adultez incidió en cada participante. El beneficio que les aportó se podría resumir en "mayor conocimiento de sí mismo" Como dice Patricio, conocerse (*"saber por qué*") es el primer paso para poder gestionar sus emociones y poder "acomodarse" a la realidad pudiendo ser, a la vez, congruente consigo mismo. En este tema agrupamos categorías que describen qué conocieron y el modo en que dicho conocimiento ensanchó el campo de su experiencia y modificó la manera de significarlo.

**2.1. *"Me doy más cuenta de las cosas"* y *"cuando vos ves que eso es algo mucho más grande que lo que se ve ahí, no estás seguro de nada*": Mayor capacidad de abstracción, asociación, análisis… e incertidumbre.**

¿Qué es la inteligencia? Un constructo psicológico, un término construido socialmente, sin existencia objetiva natural, por lo tanto, dependiente de distintas significaciones. "*Siempre traté de buscar una definición de inteligencia. Encontré varias. A mí la que más me gusta es 'la capacidad de elevarse de lo concreto a lo abstracto'. Es decir, lo que nos distingue de los animales es la mayor capacidad de abstracción, de pensar cosas en abstracto. Y lo que mide el IQ es la capacidad de abstracción. Es decir, ves un problema y entonces, con tu capacidad de abstracción lo ves desde distintos ángulos, o planeás diferentes escenarios para ese problema y sus consecuencias, y las consecuencias de sus consecuencias, o sea la cadena de sucesivos acontecimientos. Mientras más capacidad de abstracción tenés más llegás a esa sucesiva cadena de acontecimientos. Entonces tu decisión, si querés, tu análisis es más amplio"* (Patricio).

En la actualidad, los últimos descubrimientos de la neurociencia confirman la base cerebral de la inteligencia: Newman y Lalaia (2020), mediante estudios de neuroimagen, concluyen que la inteligencia no se encuentra en

ninguna región particular del cerebro, sino que es una función de un conjunto de áreas. Las puntuaciones de los participantes en las escalas de inteligencia de Wechsler, correlacionan significativamente con la conectividad funcional entre las regiones del cerebro distribuidas en los lóbulos frontal, parietal, occipital y límbico, lo que evidencia intensa comunicación entre varias áreas del cerebro. Es decir, el cerebro de una persona superdotada tiene mayor número de conexiones –sustancia blanca– y mayor velocidad en la transmisión de información, lo que permite un procesamiento simultáneo del volumen de información que proviene de distintos estímulos, y un abanico más amplio de asociaciones. Esta base orgánica, dicen los investigadores, tiene gran carga genética, aunque no sea el único factor interviniente. Según Dabrowski, corresponde al *primer factor* que confluye en el fenómeno de la superdotación, y que otorga a la persona sobreexcitabilidades innatas y diferenciadas de la generalidad de la población. En las altas capacidades intelectuales se destacan las sobreexcitabilidades intelectual y emocional (Dabrowski, 1967; Piechowski, 1986; Silverman, 2017). En todos los entrevistados observamos dicha sobreexcitabilidad intelectual, como describiremos en el próximo apartado (▸▸2.2).

Es importante destacar que la diferencia en el pensamiento es cualitativa más que cuantitativa (Silverman, 2002). La posibilidad de captación sutil de estímulos del medio, de procesamiento profundo teniendo en cuenta infinidad de asociaciones, permite un razonamiento abstracto y complejo (no necesariamente lógico-matemático) que posibilita, por ejemplo, captar patrones, repeticiones en las situaciones vinculares o anticiparse a algún suceso (El equivalente a encontrar un patrón en las series presentadas en la prueba de ingreso a Mensa). Florencia dice, en este sentido, *"la verdad, uno se da más cuenta de las cosas, los otros no se dan cuenta, uno no encaja, porque uno no puede hablar de lo que uno está pensando porque el otro no llega en entendimiento. Yo miro y en poco tiempo me doy cuenta de todo el funcionamiento de la escuela, o el lugar donde entro, o la psicología de la persona, si puedo confiar o no, y los otros no me entienden a mí, no entienden la velocidad de mi pensamiento. Entonces, es muy difícil"*. Pero aún más, esta percepción amplificada del mundo nunca permite "no ver" (Siaud-Facchin, 2014). De esta manera, a las tres mujeres entrevistadas

pueden resultarles imposible “no ver” funcionamientos estereotipados respecto al género en las relaciones sociales. *“Es como que siempre me rebelé un poco de la tipificación, las nenas con las nenas, los nenes con los nenes. No. Yo voy a hacer lo que se me canta”* (Mariela) (▸▸3.2). Mariela manifiesta que, muchas veces, ha experimentado una sensación de extrañeza y de incomprensión del mundo que le ha generado problemas de comunicación con los demás: *“me pasó muchas veces, de hablar y decir lo que pienso, aunque no sea políticamente correcto, aunque no sea socialmente lo que todo el mundo ve, y me ha pasado incluso a hora, con gente grande, inteligente, de plantear algo y que me digan ‘Ah, pero vos estás con la contra’. Y yo digo ‘La puta madre, no estoy con la contra, te estoy diciendo las cosas como son’. Y después termino teniendo la razón, y en realidad no me sirve de nada, es muy frustrante”*. En este sentido, Patricio, a partir de su ingreso a Mensa, conocer características comunes a muchos miembros y recibir información acerca de su funcionamiento mental no típico, en la actualidad puede gestionar mejor sus relaciones sociales, comprendiendo que: *“tal vez esa discusión es porque yo veo diez posibilidades de esa situación y la otra persona ve cinco"*.

Pero hay otra cara de esta amplitud y profundidad de pensamiento. Raúl las relaciona con la sensación de inseguridad: “*Creo que uno de los problemas es que uno es como muy inseguro. Yo veía como que la gente siempre estaba tan segura de todo, y yo sentía ‘¡Yo no estoy seguro de nada!’, nunca jamás. Yo pensaba que la persona inteligente era la que estaba segura, no la que estaba insegura. Pero resulta que es bastante común que la persona inteligente esté muy insegura, porque no puede dar nada por hecho”*. Edgar Morin (2011) confiesa esta sensación en su libro, donde plantea un pensamiento, justamente, “complejo”:

> Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcializado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional, nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí

> complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad. (p. 11)

Un efecto de la misma inteligencia es dudar de... la propia inteligencia. El pensamiento arborescente y colmado de asociaciones hace adentrar a los superdotados en nuevos problemas y en nuevas hipótesis, lo que impide cualquier posibilidad de obtener respuestas precisas y unívocas. Así, la duda se convierte en una compañera permanente, tanto se trate de un tema personal como externo (Siaud-Facchin, 2014). Nuestros protagonistas dicen *"tengo la sensación de que pucha, soy tan inteligente y sé tan poco"* (Raúl); Estefanía manifiesta esta sensación de tener que justificarse de no saber algo: *"yo tampoco tengo por qué saber todo, si no me lo explicás no lo voy a saber"*. Al igual que Mariela: *"entender que no sabías de ese tema, y que eso no significaba que porque no supieras no podías preguntar, o no pudieras decir 'Con este poquito que sé voy armando algo'"*.

De esta manera, como concluye Jacobsen (1988) en base a diversos estudios, no es raro encontrar en un adulto con altas capacidades intelectuales una autopercepción distorsionada de sí mismo acompañada de un sentimiento de ser un fracasado, un fraude o un impostor, o la creencia de que son otros los verdaderamente dotados.

## 2.2. "*La cabeza llena de un millón de ideas*": Sobreexcitabilidad intelectual, curiosidad y avidez de conocimiento

*"Todos los días intento esa bendita meditación que dice 'dejar la cabeza en blanco' pero para mí es imposible [risas] digo ¿Cómo hacen? A mí me dura dos segundos, después me vuelven las ideas, tengo siempre la cabeza llena de un millón de ideas… y, a veces, es desgastante*" (Florencia).

Todos los entrevistados denotan esta intensificada y acelerada actividad mental. Según Dabrowski, la sobreexcitabilidad intelectual otorga al sujeto intensidades psíquicas innatas, producto de una responsividad exacerbada del sistema nervioso. *"Yo estoy con mi cabeza con veinticinco mil cosas* (...) *siempre descubriendo cosas"* (Mariela).

Probablemente producto de la curiosidad y asociaciones mentales, tres de los entrevistados manifiestan precocidad en la adquisición autónoma de la lectoescritura. Florencia cuenta que "*Me pasaron a primer grado con cinco años, hicieron los trámites y todo. Y mi mamá me cuenta que en junio yo ya sabía leer y escribir perfectamente* (...) *Mi entretenimiento de chica era leer. Mi mamá me mandaba a dormir la siesta y yo le decía 'No, yo me quedo a leer, no molesto'. Me encerraba en un lavadero fresco, me acuerdo, en las tardes de verano con revistas de historietas, empecé, y me las devoraba. Después conseguí un kiosquito a la vuelta de mi casa y me traía más revistas, las intercambiaba, les daba dos viejas por una nueva. A mi hija le conté eso y ella me dijo 'Ah, así que eras como Matilda*', *la de la película*".

Del mismo modo, Raúl relata que, a pesar de ser inquieto y tener problemas de conducta en la escuela "*era muy extrovertido. Pero un ávido lector. En esa escuela muchas veces me iba a la biblioteca, tenía una biblioteca gigante, y tenía una enciclopedia que se llamaba 'Lo sé todo', de Larouse. Bueno, en mi casa no las podían comprar, eran muy caras* (…) *las historias, 'La divina comedia', me parecían alucinantes, ¡Una fantasía! No, no, yo era muy, muy lector, llamativamente lector al lado de mis compañeros*". Estefanía también se aburría durante la primaria y, debido a una particularidad de su escuela, "*la directora me dejaba leer libros*". Terrassier (1994) dirá que los niños con altas capacidades intelectuales se vuelven ávidos de la lectura, ya que los libros les permiten elegir profundizar en los temas que le interesa, evitar la "superficialidad chismosa", y, además, avanzar a su propio ritmo. Nuestros seis protagonistas manifiestan una voracidad lectora constante durante su vida. "*Yo me leo todo. Me leo de psicología, de astronomía, de medicina. La lectura en mí no para*" (Florencia). Beltrán experimentó algo similar: "*a mí la verdad es que nunca me gustó tanto estudiar. Me gustaba si estudiaba algo que me causaba mucha curiosidad. Siempre leí bastante".* Siaud-Facchin (2014) se pregunta al respecto ¿Por qué tanta predilección por la lectura? E intenta una respuesta: porque le apasiona comprender el mundo y se da cuenta de que el lenguaje le abrirá las puertas del infinito. Y precisamente el infinito es la clave de la superdotación.

Diferenciándose de otros modelos acerca de la superdotación que se centran en la medición de un índice, o en el rendimiento, Silverman (2002) destaca que lo característico en estas personas es la sobreexcitabilidad intelectual. Esta se manifiesta como un profundo amor por el conocimiento y la necesidad persistente de "saber", que lleva a los individuos a continuos aprendizajes y descubrimientos (Pardo, 2005). Mariela recuerda que "*no quería ir al [colegio] público, donde los chicos no hacían nada, ¡yo quería aprender!"*. En su adultez continúa disfrutando de "*aprender constantemente*", estar *"todo el tiempo investigando, averiguando"*. Jackson (2011), en su investigación, encontró que una de las tres necesidades básicas del superdotado es la "necesidad de conocimiento": comprender la naturaleza o el significado de los fenómenos. En ella también está incluida la necesidad de entenderse a sí mismo y a su sentido existencial, a la vida, a la muerte, al pasado y al futuro, lo que puede hacer que los adultos superdotados sean propensos a la depresión existencial (Jacobsen, 1988) (▸▸1.7.).

Esta curiosidad insaciable y el deseo de aprender se observa también en el ámbito ocupacional y laboral. Mariela destaca que, lo que le gusta de su profesión, es que "*es un rubro que tiene una particularidad, y es que* (…) *te obliga a aprender mucho de las mercaderías. Entonces, de pronto, te puede caer un cliente sobre telas, y vos tenés que ser un experto en telas, te puede caer un cliente de alimentos, y vos tenés que aprender todo de alimentos. Y eso me encanta"*. Patricio también valora poder haber canalizado esta característica en su profesión: "*una persona que tiene un alto IQ y no tiene la fortuna de caer en una profesión como de Sistemas o algo que te permita proyectar y sacarle el jugo a toda tu capacidad, es como un Messi que no lo dejás jugar al fútbol"*.

A Estefanía y Raúl esta curiosidad los llevó y los lleva a constantes cambios de trabajos y pasatiempos, y la imposibilidad de especializarse exclusivamente en un ámbito, como detallaremos más adelante en al apartado de "intereses múltiples" (▸▸2.10). "*Uno tiene un montón de curiosidad y un montón de conocimientos hijos de esa curiosidad*", dice Patricio, y durante toda la entrevista queda evidenciada: *"Fijate por ejemplo en la Edad Media el statu quo era la religión, y con la Edad Moderna y ahora es como si la religión está dejada de lado, y ser ateo está de moda, es cool… La humanidad va en esos*

*ciclos. Es triste. No hay muchas personas que traten de salir de ese ciclo. Porque Kuhn hablaba de que las instituciones tienden a quedarse estancadas en su forma, porque el ser humano que participa en esas instituciones, que tiene algún poder… Por ejemplo, la Iglesia, tiene su forma, y se queda estancada. En lugar de evolucionar. Ahora bien, si la institución no evoluciona y va cambiando, se genera una especie de presión, y en un punto se genera lo que Kuhn llama la re-volución, que es cuando lo que pasa no se condice con la lógica del antecedente. Evolucionando, vas siguiendo la lógica del antecedente. Cuando cortás la evolución, se genera una presión y de alguna manera estalla como una revolución. Pero deberíamos vivir mil quinientos años. Porque fíjate que en el transcurso de cien años vos no vivís ese ciclo, uno vive una partecita".*

Patricio explica que esta curiosidad y avidez de conocimientos provoca un desfasaje en los temas e intereses con el común de las personas: *"a la gente por ahí no le importa, porque vive en otra cosa* (...) *No entendía por qué a la gente no le interesaba un tema que para mí era super interesante. Y se generaba un choque"*. Mariela dirá *"No puedo hablar así en este nivel con otra persona, no llegan, no entienden, o no me dan pelota [risas]"*. Estefanía dice que, en la primaria, *"no era mucho de relacionarme en los recreos, de jugar, así. Me iba a la biblioteca, o me iba a otro lado. Pero no porque me excluyeran, sino porque veía más interesante otras cosas"* (▸▸1.4).

Al respecto, para Arroyo (2018) el remedio ante la imposibilidad de parar el flujo constante de pensamiento, es tener siempre alguna idea, proyecto o reto que absorba toda la persona con altas capacidades intelectuales, y la haga crecer. Si le falta esto y no lo detecta, cae en el aburrimiento, como se analizará en (▸▸2.10). Por otro lado, Raúl revela que esta sobreexcitabilidad intelectual y la posibilidad de ver "*que eso es algo mucho más grande que lo que se ve ahí"* (▸▸2.1) le genera una exigencia consigo mismo de llegar a ese "todo" que vislumbra, y surge el perfeccionismo.

### 2.3. *“Siempre te parece que lo podrías haber hecho mejor”*: Perfeccionismo

*"Siempre me da la sensación de que no hice las cosas lo suficientemente bien, siempre te parece que lo podrías haber hecho mejor" (Raúl).*

Arroyo (2018) interpreta el perfeccionismo como una forma de protegerse de la intensa y desbordante emocionalidad. Argumenta que volverse exigente con uno mismo y con los que lo rodean, calma la necesidad de sentirse seguro, de no dejar cabos sueltos y neutralizar la incertidumbre (▸▸2.1).

Raúl dice *"siempre me comparo con lo buenos y me siento tan mediocre. Por decirte, me comparo con Borges, que la gente lo conoce más por sus textos, pero no se lo conoce tanto por sus poemas, y para mí es lo máximo haciendo poemas. Y yo escribo cosas y digo ‘¡es tan malo lo que yo hago!’. Es como que hago de todo, pero todo más o menos"* (▸▸2.11). Por otro lado, relaciona este perfeccionismo con la autoestima, tan endeble en los superdotados: *“a mí me parece que es una cuestión de autoestima, porque el chico basa toda su autoestima en que es perfecto, en que hace todo muy bien, en que no falla nunca. Y claro, cuando vos le das algo que le cuesta y le cuesta de entrada, es como que está haciendo agua, debilitando su autoestima"* (▸▸1.7).

Florencia relata una experiencia llamativamente similar a la de Raúl: *"Y digo ¡ay, yo escribía así! Lo que pasa es que abandoné por completo cuando empecé a estudiar Letras, porque empecé a leer a Borges, a Cortázar, entonces dije ‘¡No, yo no escribo nunca más!’ [risas]* (...) *yo dejé de escribir poesía… Soy muy perfeccionista, dije, ‘Mirá lo que es esto, qué voy a escribir yo’ y no escribí más".*

La persona con altas capacidades intelectuales vislumbra la perfección y no se resigna a no alcanzarla. Raúl manifiesta su desfasaje con los demás respecto al tema: “*es como que la gente por ahí, como que se conforma con algo y en eso se queda”.* Si el tema no está completamente terminado y se han encarado todos los ángulos posibles, no valen la pena. Esto tiene a veces efectos perversos: la incapacidad de arriesgarse, el detenerse a medio camino, el estancamiento (Siaud-Facchin, 2014). De esta manera, Mariela asocia el perfeccionismo con la procrastinación: *“una de las cosas que estoy viendo en terapia [risas] es que dejo las cosas para último momento.* (...) *Lo mismo me*

*pasó con mi último examen que rendí hace unas semanas. Hice la presentación el día anterior, era una porquería, pero los convencí con lo que yo sabía, entonces la pude defender, qué se yo. Pero vos decís 'Tenías un mes para hacerlo'. Y si, lo dejé para último momento… Eso es parte de lo que tengo que analizar el poder, el deber"* (▸▸1.2).

### 2.4. *"¡Cómo que no importa! ¡Eso es falta! ¡Está mal!"*: Sentido estricto de la palabra, la justicia y la ética

*"Sobre todo, en la justicia.* (...) *me acuerdo, parece una pavada, pero cuando jugaba al futbol con amigos, había una falta y yo me indignaba, y no entendía por qué 'Bueno, no es nada' '¡Cómo no importa, falta, eso es falta, está mal!' [risas]. Al ver que el mundo tenía un alto nivel de injusticia, aprendí que el mundo no es así, es más flexible, no me frustro tanto"* (Patricio).

Peñas Fernández (2008) señala que para el superdotado es indispensable la absoluta precisión. Comprende los mensajes, tanto verbales como no verbales, con un alto grado de literalidad. A Estefanía le costaba, *"cuando sos adolescente, los chistes. Yo siempre entendí las cosas literalmente. Vos me decís 'Estoy enojada' y yo te creo. Vos me decís 'No, es sarcasmo'. Ah, entendí [risas]"*.

Estas situaciones son fuente de malentendidos y conflictos en todos los estadios de la vida y en todos los ámbitos. Por ejemplo, en el colegio, el niño está 'en su mundo' o no responde a preguntas en apariencia sencillas. *"A los seis años mi mamá me llevó a la psicopedagoga, porque yo no hablaba. O sea, yo sabía todo, pero no decía nada, a menos que me pregunten. Pero, es que para mí era tan obvio. Decían '¿Cuánto es dos más dos?' Todos: '¡Cuaaatro!'. Decían 'O no sabe, o no entendió'. Si vos me preguntabas: 'Estefanía, ¿Cuánto es dos más dos?', yo te iba a decir cuatro, pero si no, para qué lo voy a decir si están todo los otros gritándolo. Para mí era obvio, para el otro no"* (Estefanía).

Estefanía relata otro aspecto en que se ha sentido diferente a la mayoría y que ha comprendido mejor a partir de su identificación: *"El valor de la palabra, también, esa cuestión legalista, te sale eso de que tiene que ser así, '-Y vos dijiste que…' '-Bueno, ya fue…' '-¡No!¡Pero vos dijiste que…!'"*. También

se refiere a diversos cuestionamientos que tuvo que hacer en el colegio de su hijo: *"el argumento se cae por su propio peso, entonces, institucionalmente, es un tema. Tuve que ir a hablar, a explicar, entendieron bien"*. Observa en su hijo en edad escolar la misma necesidad de argumentos válidos para poder cumplir una orden: *"Dale un argumento y no va a tener ningún problema. No le des argumento y decile 'Porque si' o 'Porque no' y no va, no va* (...) *Yo me acuerdo, era chiquito, era bebé, de cambiarle los pañales, y yo le decía a mi marido 'Decile lo que vas a hacer porque si no va a empezar a patalerar'. Era chiquito, todavía no hablaba, era bebé, y le decíamos 'Mirá M., te voy a sacar el pantalón, te voy a sacar el pañal, te voy a poner otro'. Y se dejaba cambiar. No le decías nada y empezaba [gestos de contrariedad]".*

También, en el ámbito profesional, Florencia tiene conflictos con otros docentes por *"Las cosas que hacen para figurar… todo ese manejo político, hacer 'como qué'. Yo lo veo a todo, no veo ninguna profundidad"*.

Raúl identificó en él, y en la mayoría de los superdotados, la necesidad de usar las palabras justas en el momento preciso para estar seguro de que el otro comprende lo que se quiere decir. *"Yo creo que tiene que ver con una necesidad de control, de que todo tiene que ser claro, preciso. Y uno tiene que aprender que no todo es así"; "No todo el mundo te va a entender exactamente lo que vos querés decir en todo tiempo y momento. A veces uno tiene que saber ponderar lo que es importante* (...) *vos adaptás el mensaje para ser comprendido"*. Del mismo modo, Mariela dice que *"[Recién estoy empezando a entender] por qué a veces yo digo algo y se interpreta de otra manera* (...) *Y yo no sé realmente, ahora, cuando lo pienso para atrás ¿[Mi pareja] entendió lo que yo le estaba diciendo? ¿No se lo habrá tomado a mal?"*.

### 2.5. *"No quiero hacerlo como me lo dicen, quiero hacer una cosa nueva"*: Rebeldía

"*Yo le digo 'Eso está mal, eso no lo voy a hacer' ¿No? Y bueno, ahí se refleja un poco lo que me pasa en la vida. Me dicen 'Hacé algo' y yo no quiero hacerlo como me lo dicen, quiero hacer una cosa nueva. Es como una rebeldía, como ser un adolescente permanente"* (Mariela).

La lucidez también supone poner todo en tela de juicio, no aceptar nada sin que haya pasado por el propio análisis. Esto, sumado a la rapidez de aprendizaje y la conciencia de que hay algo "más grande de lo que se ve", puede provocar falta de confianza y respeto en figuras de autoridad y desafíos a la forma tradicional de realizar las cosas (Dabrowski, 1972; Piechowski, 1986). Estefanía recuerda tener un pensamiento autónomo desde niña y plantear cuestionamientos a sus superiores: *"De esas te puedo contar miles, de cuestionarle, qué era, cuarto grado, el tema de la forma de evaluación. Yo consideraba que no era necesaria la evaluación escrita. Yo como alumna sabía exactamente qué sabía y qué no cada compañero, cómo no lo va a saber ella que es maestra de diez alumnos. Entonces les explicaba, lo planteaba"*.

Florencia dice *"Discuto con los directivos. Yo no soy una persona obediente. Y los dejo callados"*. En su labor como docente, ha llegado hasta instancias legales para plantear injusticias. Mariela también plantea su dificultad en acatar directivas acríticamente, y la necesidad de hacer las cosas a su manera si las considera mejor: "*Es como que siempre me rebelé un poco de la tipificación, las nenas con las nenas, los nenes con los nenes. No. Yo voy a hacer lo que se me canta"; "Yo decía 'Por qué las chicas no podemos jugar', ya de entrada era medio rebelde [risas]"*.

Raúl relata que, a pesar de las situaciones desfavorables, "*igual mi temperamento era más fuerte, no era que yo me quedaba en el molde, siempre iba por más, lo arremetía"*. Jackson *et al.* (2009) observaron que la sobreexcitabilidad intelectual tiene también otras consecuencias: una atracción irresistible por la lógica de los discursos y situaciones, el pensamiento crítico, los cuestionamientos, las teorías y sus controversias, no dar nada por sentado sin que antes haya pasado por su análisis y evaluación. Los autores dicen que esto puede conducir a problemas en el entorno, en el trabajo, crisis en familias por temas políticos, religiosos, de cosmovisión, etc. Las personas superdotadas de todas las edades, reaccionan visceralmente y con gran intensidad emocional cuando se les niega la elección y el respeto, cuando se los fuerza a actuar contra la propia voluntad. Producto de esto podría ser la dilación en las tareas o la negativa a trabajar (▸▸1.2).

## 2.6. *"Somos personas muy intensas"*: Sobreexcitabilidad emocional

Dabrowski (1967), Jackson *et al.* (2009) y otros investigadores compararon población superdotada y no superdotada, y concluyeron que la sensibilidad y la intensidad emocional son rasgos distintivos de muchas personas con altas capacidades intelectuales y creativas. El individuo percibe y responde a matices en la emoción y sentimientos de los demás, y experimenta los sentimientos propios con intensidad aumentada respecto de la mayoría de sus semejantes: *"soy un poco sensible, me emociono con cosas que por ahí a otros no les afecta tanto"* (Beltrán).

Patricio observa que *"coincidimos con muchos miembros de los que yo conocí de Mensa es que son personas muy sensibles, en general. Tienen una alta capacidad de empatía, entonces, eso te genera cierto dolor. Porque, si vos sos más sensible, y el otro no es tan sensible como vos, no entendés cómo genera ese daño. En mi caso personal, y en los que he hablado, si, se da ese nivel de empatía y sensibilidad emocional".* Esta observación es coincidente con bibliografía que afirma que las personas superdotadas tienen una marcada capacidad para identificarse con los sentimientos de otros (Silverman, 2009). Jackson *et al.* (2009) refieren que está estudiado el nivel aumentado de empatía en las personas con altas capacidades intelectuales, así como la base cerebral del mismo. La empatía depende de la actividad de las neuronas espejo, que crean una simulación de las acciones y emociones de los demás dentro de uno mismo. Estas neuronas, que hacen posible la comprensión de los estados de ánimo y las intenciones de los demás, se activan con más fuerza en las personas que puntúan más alto en una escala de empatía (Gazzola, Aziz-Zadeh y Keysers, 2006, citados por Jackson *et al.*, 2009) y, a la vez, parecen estar inhibidas en individuos autistas (Turk, 2007, citado por Jackson *et al.*, 2009). Y Damasio (2013) recalca que la empatía resulta en una forma de conocimiento distinta y no menos importante al pensamiento racional.

Por otra parte, la sensibilidad y empatía muchas veces lleva a estas personas a tender hacia la compasión y a llorar con facilidad: *"Que me vengan con un problema, yo lloro todos los días sobre el escritorio, que me vengan y digan que hay un chico que le están haciendo bullying, que tiene problemas en la casa, que sufre abuso o que me vengan con conflictos todo el tiempo, yo*

*lloraría todo el día, ni loca estaría en un lugar del poder"* (Florencia). Asimismo, Estefanía pone el acento en este aspecto cuando destaca las distintas vivencias de los varones y mujeres con altas capacidades intelectuales: *"Un hombre sensible mmm… 'este es rarito', una mujer no, la dejás, ella es sensible, llora"* (▸▸3.2).

Las diferencias en la emocionalidad con respecto a otros individuos no parecen ser cuantitativas sino cualitativas. Los entrevistados no manifiestan sentir más emociones que el resto de la población normal, sino que las sienten más intensamente, tanto las de valencia positiva como las de valencia negativa. Raúl cuenta que en él siempre fue llamativa *"la intensidad con que se viven las cosas. Cuando uno se siente bien se siente muy bien, casi inmortal, y cuando se siente mal se siente muy mal. Uno es muy dramático*". Florencia se define usando una imagen elocuente: *"yo soy una marea en movimiento".* Siaud-Facchin (2014) dice que, en muchas ocasiones, el más pequeño detalle puede adquirir dimensiones desmesuradas y ser ingobernable desde el punto de vista emocional.

La sobreexcitabilidad emocional, como cualquiera de las sobreexcitabilidades, puede resultar adaptativa o no en cada situación; todas presentan tanto posibilidades creativas como riesgos para el desarrollo de la persona (Silverman, 2002). Por ejemplo, la empatía puede beneficiar sus relaciones sociales, pero en ciertas situaciones puede impedir gestionar sus límites personales. *"Es difícil que el otro te acepte tal y como sos, que tenga los 'cuidados', entre comillas, necesarios en cuanto a cómo dirigirse a vos. Mi marido se ríe cuando yo le digo 'yo soy muy sensible', que vos no lo veas es otra cosa. Es como que todo el tiempo hay que estar levantando un escudo, es como que te formas una coraza para que las cosas no te lleguen, es un trabajo que se hace desde la infancia para que esto no te afecte"* (Estefanía).

Dabrowski (1972) afirmaba que esta sensibilidad sutil hacia el entorno, en especial si la persona atravesó experiencias vitales difíciles, pueden devenir en fobias, compulsiones, ansiedad, timidez, sensibilidad al rechazo, temor por la muerte, depresión e incluso llegar al suicidio. Ante esto, veía a los sujetos con altas capacidades intelectuales como propensos a experimentar Desintegración Positiva y abogaba por que tuvieran un entorno de soporte y apoyo, cuya base sea la validación de las emociones particulares del niño. Esto último es lo que

Estefanía manifiesta que recibió de su madre: *"yo estaba llorando por algo, y* (...) *otra mamá, una vecina que me había llevado decía 'Está haciendo un berrinche'. Mamá decía 'No, no, si llora es por algo, ella no llora porque hacer berrinches, si llora es porque algo le pasó'. Me preguntaba lo que me había pasado, que por ahí para mí era un mundo y para los otros una boludez, había un porqué".*

De la misma manera, Shenfield (2016) dice que cuando se siente con tanta intensidad, incluyendo las emociones de los otros, se adquiere una permeabilidad al entorno que produce reacciones y comportamientos que a los otros pueden parecerles desmesurados, inadaptados y extraños: como lágrimas, cólera violenta, miedo incomprensible, entusiasmo desbordante. La persona puede terminar sintiendo vergüenza de sus reacciones incontrolables. Muchas veces, estas emociones se somatizan en problemas de estómago, taquicardia, rubor y dolores de cabeza. Las manifestaciones de la complejidad emocional son frecuentemente malinterpretadas como signos de inestabilidad emocional, en gran parte debido a la arraigada creencia en la sociedad occidental que sugiere que las emociones y el intelecto son entidades separadas e incluso contradictorias.

> Lewis, Kitano y Lynch (1992), [afirman que] algunas personas con elevada sobreexcitabilidad ocultan o tratan de controlar sus intensidades y sensibilidades para satisfacer las expectativas de los demás. No olvidemos que, en nuestra sociedad occidental, aun cuando se han hecho importantes avances en la expresión emocional de las vivencias de índole afectiva, se suele asociar todavía la intensidad y expresión emocional con inmadurez e inestabilidad emocional. Del mismo modo, Silverman (1993) manifiesta que la mayor profundidad en los sentimientos del superdotado puede ser muy dolorosa. Por ello, menciona que es fundamental que los profesionales de la educación aprecien su sensibilidad e intensidad emocional. Esto supondría no juzgar su intensidad emocional, ni considerarla como un atributo potencialmente dañino, sino ayudar a la persona superdotada a integrar esa característica en el resto de su experiencia y a adoptar una actitud de naturalidad frente a ella. En

> un segundo momento, se podría trabajar sobre esta característica del individuo superdotado como fuente de enriquecimiento personal y de desarrollo de su potencial creativo, tal y como proponía Dabrowski hace más de medio siglo. (Peñas Fernández, 2008, pp. 56-57)

Mariela se pregunta, reflexionando a partir de su propia identificación como superdotada, *"por qué a veces reacciono como si me estarían presionando cuando en realidad no hicieron nada extraordinario".* Patricio, de la misma manera, reconoce que en la adolescencia *"no tenía gestión de emociones"; "tuve que aprender a los tumbos, y como no lo compartía con nadie era, nada, golpearse contra la pared hasta resolverlo",* pero encontró, fundamentalmente en el estudio de filosofía antigua, herramientas que le ayudaron: "*ese es el lugar que les pongo a las emociones. Son los caballos que empujan, que van para adelante, pero tienen que ser guiadas por la inteligencia porque si no puede uno irse para cualquier lado* (…) *me parece que son parte integrante de mi ser, se disfrutan, qué se yo* (…) *[por] ejemplo cuando veo un partido de River, yo soy de River. Desde el punto de vista racional, nada, son veintidós tipos corriendo atrás de una pelota. Pero me gusta porque es un espectáculo, te emocionás y disfrutás de eso. Le doy ese lugar a las emociones. Trato de no dejar que me traben, a veces te frustrás por algo* (...) *ese estudio me permitió gestionar toda la parte emocional de una manera mucho más adecuada. Si no tenés esas herramientas podés desbarrancar y caer en… Yo he visto dos situaciones: hay gente que trasciende y que logra madurar emocionalmente, gente que se vuelve medio sociópata, porque se cierra al aspecto emocional, entonces es capaz de dañar al otro, de manipular al otro, porque cierra su empatía completamente".*

Del aspecto emocional durante su trayectoria vital Florencia cuenta: *"Lo emocional siempre para abajo. Siempre las relaciones interpersonales en la primaria, muy difíciles, sumamente difíciles. Por esto de que yo era menor. Siempre necesité la protección de mi mamá. Ella era la que iba a la escuela y hablaba con la maestra para que no me retara fuerte porque yo me estresaba mucho, lloraba"; "Por eso digo, yo la inteligencia emocional no la tengo, no la tuve, y por eso no he podido llegar a donde me hubiera gustado".*

Raúl recuerda que *"Cada vez que daba un paso para atrás para mí era el fin del mundo, decía "Esto nunca lo voy a poder hacer* (...) *a uno todo le parece que ¡Ahhh, es el fin del mundo! Yo tengo una mujer que por suerte hace yoga, te imaginás que es una persona bastante centrada, muchas veces me hace notar 'Mirá que te estás haciendo un drama terrible. O mi socio, en la empresa que tengo, yo vivo haciéndome problema, si esto se cae… entonces mi socio me dice 'Pará, te estás haciendo problema por cosas que no sucedieron, no sé por qué tienen que suceder'. Entonces, uno es muy dramático, ve que todas las cosas posibles que pueden pasar, y se preocupa, y se angustia, bue".* Mariela también refleja ese dramatismo de sus vivencias emocionales *"Me va bien, me va bien, me va bien, y cuando me va mal ¡Uh!".*

Se podría pensar la intensidad emocional como un amplificador de la experiencia y cabría preguntarse sobre el efecto de esta memoria afectiva intensificada en la vida de las personas superdotadas, especialmente porque les permite recordar y "volver a sentir" acontecimientos durante un largo tiempo después de que ocurren.

Patricio nos ofrece como conclusión, la manera cómo él ha comprendido la necesidad de equilibrar el aspecto intelectual con la intensidad emocional. Nuevamente, mediante el uso de imágenes y comparaciones: *"es como esos futbolistas de dieciséis años que de repente le dan un auto, le dan un montón de cosas y, si no tienen un tutor que los vaya guiando, el tipo, nada, desbarranca. La inteligencia es un poco así. A ver, vuelvo a la India, vos tenés que tratar de evolucionar tu aspecto de inteligencia y tu aspecto emocional también. Los dos son muy necesarios para la vida en general".*

### 2.7. "*Me fascinaban los dibujos, las historias*": Sobreexcitabilidades sensitiva e imaginativa

"*Me pasaba horas mirando esas cosas porque me fascinaban los dibujos, las historias, 'La divina comedia', me parecían alucinantes, ¡Una fantasía!"* (Raúl).

Según Dabrowski (1967), la persona con sobreexcitabilidad imaginativa tiende a asociar imágenes e impresiones, mezclando realidad y fantasía. Muchos

de los participantes de la investigación, como Raúl, con su dicho anterior, manifiestan la preferencia y necesidad de usar imágenes para comunicar ideas, y también el disfrute de la fantasía. Florencia dice que, actualmente, "*Veo las películas, me maravillo, me fascinan, las películas de 'La teoría del todo' de Stephen Hawking*".

Referido a lo que señalamos en el primer apartado, entre el mayor número de conexiones cerebrales que se han observado en el cerebro de personas superdotadas, están incluidas las conexiones interhemisféricas. El hemisferio izquierdo –lineal y analítico– se halla en estrecha conexión con el hemisferio derecho –intuitivo y holístico–. Siaud-Facchin (2014) sintetiza el resultado de investigaciones al respecto, concluyendo que en el cerebro del superdotado predomina el hemisferio derecho, por lo que es característico el pensamiento en imágenes, visual, por sobre el lingüístico. Jackson *et al.* (2009) agrega que es frecuente que niños, adolescentes y adultos tengan precogniciones, en sueños o en vigilia, o de eventos que están por suceder.

Es llamativo el uso que hace la mayoría de los entrevistados de las metáforas, comparaciones y uso de recursos visuales para poder explicar tan claramente como desearían sus experiencias. Florencia recurre a ello para comunicar las consecuencias de no poder controlar su velocidad de pensamiento: *"así es como lo veo yo, es como acelerar un auto, un motor que va a mil, termina quemado"*. Patricio trata de explicar su experiencia de ser una minoría para que el mundo no está adaptado: *"Imaginate que medís 2,10 metros. Pero no sabés que medís 2,10 metros. Y no te das cuenta que medís 2,10 metros. Entonces, entrás al subte y te golpeás la cabeza*…". Y Estefanía, el destino de una persona con alto potencial al que el contexto no ayuda: *"Es como un Ferrari en una calle empedrada, muy lejos no va a poder ir"*.

Mariela se dio cuenta de su rica actividad imaginativa, cuando concurrieron a una entrevista familiar en el colegio a raíz de su hermano que era *"hiperkinético, un rompepelotas".* Ella tenía quince años. Luego de la entrevista, les mostraron la filmación, en la que Mariela vio con sorpresa que *"me había pasado los cuarenta minutos sentada, con las manos cruzadas sobre el regazo, como una estatua, no me había prácticamente movido en casi toda la consulta, la charla. Y ahí yo me di cuenta que yo veía cosas, pensaba cosas*

*que en realidad no estaban sucediendo, yo me imaginaba muy activa. Claro, mi cabeza estaba pensando vaya uno a saber en qué, pero yo no me había movido, no había interactuado ni con mi hermano, no con mi papá, ni con la terapeuta del colegio, nada. Pero la sensación que tenía era … ¡Si! Agotadora [risas] Mirá todo lo que pasó. Y de afuera no se veía nada* (...) *Yo había estado muy entretenida durante todo ese tiempo".* También ella relata que, entenderlo como una característica diferencial asociada a su funcionamiento neurodiverso, favoreció una actitud positiva de autodistanciamiento: *"Ahora sé que eso que estoy viendo no es exactamente como yo creo que lo estoy viendo".*

Del mismo modo, los individuos con sobreexcitabilidad imaginativa tienen propensión a tener pesadillas o experimentar miedo frente lo desconocido. Es el caso de Raúl, quien describe vívidamente en la entrevista, un recuerdo de cuando tenía menos de ocho: *"ya había pasado lo de Hiroshima y se estaban por tirar con algo. Y yo veía la gente en el colectivo, con los nenes en brazo, y me decía '¡No traigan más chicos al mundo! ¡Se van a morir todos!' Me acuerdo estar agarrado del pasamanos del colectivo así, que hasta acá me llegaban los asientos, y tener la sensación de estar mirando entre los asientos pensando '¡Estamos todos locos!' Así que tengo esta percepción física de que era chiquitito".*

Por otra parte, la sobreexcitabilidad sensitiva produce una experiencia mucho más aumentada que la norma, respecto a *inputs* sensoriales –vista, gusto, tacto, olfato y audición–. Dabrowski (1967) llamó a esta intensidad innata sobreexcitabilidad sensual o sensitiva. A raíz de ella, las personas que la poseen registran muchos más detalles, texturas, contrastes sutiles, olores de humedad, a hierba. Jackson *et al.* (2009) describen que lo agradable se gusta con pasión, y lo desagradable se repulsa intensamente. Cabe agregar que la sobreexcitabilidad sensual puede unirse a la sobreexcitabilidad emocional, como suele suceder, haciendo que la experiencia sea más rica y significativa. De esta manera, las personas suelen disfrutar de los placeres estéticos como la música, los poemas, y el arte. Pero a la vez pueden sentirse abrumadas o incómodos por la estimulación que perciben del entorno, y aislarse. Esto último puede inferirse a partir del gusto por el mar y la naturaleza de Beltrán, el preferir actividades tranquilas y de poca exposición sensorial como Estefanía, que prefiere leer un

libro a jugar en el recreo o actualmente ir a cervecerías. También Florencia dice que *"[uno] no puede hacer las mismas cosas, a bailar, y divertirse, y embriagarse como están haciendo en época de pandemia, y lo hacen todos juntos, y se sienten bien todos juntos. Yo nunca pude disfrutar todo eso"*.

Respecto a la expresión de dicha sensibilidad, Raúl cuenta que *tiene "un montón de poemas, tuve mi etapa de poeta, todavía cada tanto la agarro. Por supuesto tuve mi banda de rock, hacía canciones, o sea, tuve esa época"*. Él actualmente se expresa mediante el teatro. Florencia comenzó una carrera artística antes de hacer la carrera de Letras, *"yo escribía poesías cuando era adolescente, escribí hasta una novelita"*. Estefanía pinta, tratando de captar las pinceladas de pintores famosos, y manifiesta *"en el arte vos te das cuenta, la emoción que se genera"*. Florencia dice que, en la actualidad, su única "descarga" es escribir en grupos en las redes. *"Yo siempre comento en las redes, comento en todos lados, así como comento en Mensa, es como una descarga para mí. La descarga para mi es escribir. Es la única conexión que tengo respecto a mis intereses, por ejemplo, en las páginas de perros, me gustan las novelas románticas entonces escribo en esas páginas"*

Beltrán escribía reseñas de sus viajes, en las que contaba anécdotas y observaciones acerca de la idiosincrasia de los habitantes de cada lugar visitado, reflexiones en base a cotejar su experiencia con las noticias y opiniones comunes, más allá de las ideologías. Sólo Patricio no manifiesta el gusto por ninguna actividad expresiva: *"Nunca me dio por el lado del arte. Te soy honesto, traté de estudiar canto y, nada, no canto bien, me encantaría poder cantar bien, pero no es lo mío. No escribo poesía, no pinto, nada. Y sí por el lado de la solidaridad [y de] la meditación"*.

Mariela me comparte un profundo y bello texto que escribió a los diecisiete años:

**Un viejo pescador remienda su red**

Un viejo pescador remienda su red. Es de noche y está cansado, pero sus dedos trabajan hábilmente. Los brazos, fláccidos, están apoyados sobre sus rodillas. Y sus labios arrugados por el vacío de una boca desdentada musitan una melodía serena. No está triste por su red. Sabe que después

> estará mejor. No está triste porque no pescó mucho. ¿Para qué...? Mañana saldrá el sol y las aguas se calmarán. No. Este pescador es demasiado viejo como para alegrarse o entristecerse por un día, no.
>
> Un viejo pescador remienda su red. Sus ojos viejos pero vivaces recorren con experiencia cada atadura. Y su pelo revuelto y blanco como la espuma, ondea con el viento. Su camisa está sucia, pero adentro, su gato y sábanas limpias lo esperan para descansar. El viejo pescador mira la red.
>
> Un viejo pescador remienda su red. Alza la vista y mira al cielo. No habrá tormenta. Tantos años de pesca le enseñaron los misterios de las lluvias. Su bote está bien amarrado y se balancea suavemente. El viejo se levanta, pone la red sobre los hombros y entra en la casa. Una casa ordenada y limpia y llena de redes. Sabe que el desorden no ayuda. Si su mujer aún viviera... Frunce el ceño y los ojos se llenan de lágrimas. Se repone y se mete en la cama. Trata de dormir. Pero hay cosas que ni el orden, ni la limpieza, ni la serenidad, ni siquiera las redes pueden borrar. Cosas como el amor.

A modo de resumen diremos que las sobreexcitabilidades intelectual, emocional, sensitiva y psicomotora producen necesidad de descarga, unida a la necesidad de comunicar el mundo interno. Las experiencias de la mayoría de los entrevistados confirman las conclusiones de la investigación de Jackson (2011): comparten una marcada “necesidad de expresión”, de manifestar sus emociones y sentimientos mediante lenguajes simbólicos, palabras, metáforas, o sin palabras, a través del arte, la música o algún otro medio no verbal.

## 2.8. *"Había un desfasaje emocional”*: Disincronía intelectual-emocional

*"No vivía las experiencias de mis compañeras, porque ellas ya querían salir, querían tener novio, yo estaba totalmente en otra, leyendo historietas, había un desfasaje emocional"* (Florencia).

Aparte de la disincronía social a la que ya nos referimos, Terrassier (1994) describe distintos tipos desarrollo no sincronizado en los niños con altas

capacidades intelectuales. Silverman (1995) afirma que, en realidad, según la filosofía de Binet, el Coeficiente Intelectual debe ser visto como una estimación mínima de la asincronía. O sea, la medida en que el desarrollo cognitivo (edad mental) diverge respecto al desarrollo físico (edad cronológica).

En particular, en el tema que nos interesa, nos focalizaremos en el desfasaje entre las áreas cognitivo y lo emocional. Arroyo (2018) describe que, debido a la disincronía intelectual - emocional, los niños mentalmente tienen la capacidad de realizar razonamientos y asociaciones que van más allá de lo que puede realizar la mayoría de las personas de la misma edad, pero su capacidad de asimilar emocionalmente estos pensamientos y lo que le generan, no ha madurado tanto. El niño y el adolescente pueden entender determinado acontecimiento o idea con nivel de un adulto, pero son incapaces de comprender y expresar en palabras las emociones, temores y angustia que la experiencia les generó. Raúl explica esta sensación, ya desde la mirada adulta de hoy: *"te enterás de las noticias del mundo y te angustiás terriblemente, porque como niño vos no podés entender cómo tus padres se levantan a la mañana y se van a trabajar sin ocuparse del hambre de África. Vos decís cómo puede ser que se estén muriendo los chicos y acá sólo le importe ir a trabajar e ir a comprar el diario o mirar 'Sábados circulares de Mancera', por decirte algo [risas], como diciendo ¿Cómo puede ser que no se preocupen?* (…) *Eso me pasaba mucho"*. Es probable que las emociones intensificadas de esos momentos hayan quedado grabadas en su memoria afectiva, que los individuos tiendan a recordarlos con agudeza y a revivirlos durante un largo tiempo después de que ocurren. Probablemente necesiten procesar o desensibilizar muchas de esas experiencias para que luego en su vida no provoquen fobias, reacciones desproporcionadas, etc.

A pesar de que Silverman (2002) advierte que las disincronías no son exclusivas de las experiencias infantiles de los individuos con altas capacidades intelectuales, cabe preguntarse qué impacto pudieron tener en la conformación de la personalidad de los adultos a quienes investigamos. Al respecto, Arroyo (2018) aborda la influencia de la percepción de sí mismo en la construcción de los andamiajes de la personalidad del niño y del adolescente con altas capacidades intelectuales. Afirma que esta va de la mano con la integración de

los desfases o disincronías internas y sociales por los que todos ellos pasan, ya que la personalidad se construye en relación con los demás y con el mundo que lo rodea. Según cómo se gestionen estas disincronías y la capacidad de integrarlas en un todo, pueden generar malestar o bloqueos, o pueden enriquecer la experiencia. Raúl dice: *"Uno se siente raro con uno mismo"*. Si el niño y el adolescente no logran adaptarse a la propia percepción de los desfasajes o la mirada o reacciones de los demás se va gestando una visión negativa de sí mismo (Arroyo, 2018). Terrassier (1994) agrega que

> El niño superdotado debe por tanto soportar la presión del entorno escolar, del entorno familiar y de sus compañeros, lo que le incita a un comportamiento normalizado, sincrónico, es decir, a una regresión a la media. Estas fuerzas de normalización vienen a disminuir la disincronía social del niño superdotado y le piden renunciar a sí mismo (...) la disincronía que hemos descripto no nos parece que forma parte de la psicopatología. No hemos de considerar como psicopatológicas las evoluciones que no se encuentran dentro de la normalidad estadística. Convendría mejor intentar comprender el desarrollo original de los niños superdotados en lugar de querer aplicar sobre ellos nuestros esquemas tradicionales haciendo referencia al hipotético niño promedio normal. (pp. 5-6)

Silverman (1998) pone en relevancia que es relativamente fácil admitir las dificultades inherentes a tener un cuerpo de 19 años con una mente de 8 años de edad. Pero todavía no se entiende que es igualmente problemático tener una mente de 19 años atrapada en el cuerpo de un niño de 8 años.

Respecto a las formas en que se manifiesta la disincronía en el niño y en el adolescente, Terrassier (1994) dice que "*A menudo busca tener amigos mayores que él con los que puede mantener un diálogo que encuentra más interesante".* Pero Mariela cuenta lo contrario: *"en la primaria, mis mejores amigas eran dos chicas que eran más chicas que yo. Yo estaba en sexto y séptimo y ellas estaban dos años más chicas. Incluso en esa época fue la primera vez que hice terapia porque mis padres decían '¿Por qué anda con esas nenas más chicas que ella?'. Yo tenía once y andaba con una nena de diez y una de nueve.*

*Y yo no me sentía ni la líder, ni nada, éramos como iguales. Lo que pasa era que eran chicas con las que yo podía disfrutar. Las chicas que eran de mi edad estaban en otra cosa, en ir al boliche, en otra cosa. Y no eran cosas que me interesaban a mí. Por eso mis padres me llevaron a una psicóloga, pero no tuvo mucho éxito porque yo… no sé bien por qué, en realidad".*

Beltrán cuenta que *"en la secundaria, adolescencia y hasta los veintitantos, siempre fui infantil, más infantil de lo que de mi edad se esperaba. Eso me traía ciertos inconvenientes".* Patricio expresa su opinión respecto a una de las estrategias implementadas con los niños con altas capacidades intelectuales y su relación con el *bullying*, teniendo en cuenta esta disincronía interna: *"En Estados Unidos los suben de año, pero eso te genera un problema porque vos ponés un chico de diez años con uno de trece o catorce y tenés que controlar mucho eso, porque el chico emocionalmente sigue teniendo diez años, el bullying podría ser…"* (▸▸1.5). Beltrán, por su parte, justifica el ser objeto de *bullying* por parte de sus compañeros: *"Y… estaba desubicado, hacía bromas que no tenían sentido, no entendía a mis compañeros…"* (▸▸1.5).

Durante la infancia y adolescencia, la disincronía interna entre el nivel intelectual y el nivel afectivo provoca múltiples posibilidades de desfasajes en las relaciones sociales de una persona con altas capacidades intelectuales: *"un chico de ocho años suele resolver las cosas pegando una trompada, son nenes. Un chico de ocho años con alto IQ tal vez quiere charlarlo, dialogarlo. Y cuando le pegan no entiende por qué el otro nene le pegó, porque emocionalmente sigue teniendo ocho años… Bueno, tratar de contener este tipo de cosas sin que pierda sus contactos sociales"* (Patricio). Silverman (1995) afirma que estas marcadas discrepancias continúan en la vida adulta y, sumadas al hecho de carecer en general de afán competitivo y no poder ignorar los juegos de poder y las infracciones morales, es probable que se vean como "defectuosos" frente el mundo actual, que les sea difícil "jugar cómodamente" en los distintos ámbitos en que se desenvuelven, como los grupos sociales o laborales. Una de las protagonistas que refleja estos sentimientos es Florencia: *"Las cosas que hacen para figurar, todo ese manejo político, hacer 'como qué'".* De igual manera, Florencia y Mariela manifiestan que no sólo vivenciaron la disincronía intelectual-emocional en la infancia y adolescencia, sino, en distintos grados,

durante toda su vida, y que necesitan trabajarlo actualmente. A propósito, Florencia dice *"yo quedé muy atrasada en lo que es la parte emocional. Yo siempre alcancé el nivel intelectual, con altas notas, pero no me hallaba en lo emocional"*; y Mariela: *"Hay cosas que a mi parece que son relevantes porque yo tengo la capacidad de verlas, pero no tengo la capacidad emocional de manejarlas. Y bueno, justamente, emocionalmente es donde yo no tengo esa fortaleza. Lo puedo ver desde el punto de vista lógico, pero emocionalmente estoy desfasada"*. En este sentido, es significativa la correspondencia entre estas dificultades durante la vida adulta y el entorno de apoyo y contención que recibieron durante su niñez, como veremos en el apartado (▸▸3.1).

### 2.9. *"Mi papá me decía 'Sos incansable'"*: Alto nivel de energía

*"Yo, cuando estaba en la facultad, trabajaba. Cinco horas estaba en mi casa. Iba al trabajo, de ahí iba a la facultad, de ahí iba a mi casa. Dormía cinco horas y me iba de nuevo. Y así todos los días. Iba cambiando de trabajo. El viernes salía, al día siguiente iba a la facultad. Llegaba a casa, dormía un par de horas, me levantaba a hacer cosas, hacía yoga.* (…) *Mi papá me decía 'Sos incansable'"* (Estefanía).

Piechowski (2013) dice claramente:

> Superdotación es sinónimo de altos niveles de energía. La energía puede tomar muchas formas, desde la física a la intelectual y emocional. La energía de algunos jóvenes es consistentemente alta; simplemente no parecen quedarse sin ella (...) El aumento de la excitabilidad psicomotora también sirve como un canal para desviar la tensión emocional y el nerviosismo. Algunos jóvenes dicen que, la actividad física extenuante hasta el punto de agotamiento, es una liberación completamente satisfactoria de la energía excesiva. También puede ser un medio para reducir la tensión emocional[36]. (pp. 52 - 53)

[36] Giftedness is synonymous of high energy levels. The energy can take many forms, from physical into intellectual and emotional. Some youngsters' energy is consistently high; they just don't seem to run out of it (…) Heightened psychomotor excitability also serves as a channel for

Dabrowski (1967) afirmaba que muchos individuos con altas capacidades intelectuales presentan sobreexcitabilidad psicomotora. Ellos tienden a traducir las tensiones, el conflicto interno y el exceso de energía mediante respuestas motoras, obteniendo placer y alivio al hablar y/o al actuar compulsivamente o haciendo actividad física intensa (Pardo, 2005). Al respecto, Raúl cuenta que *"Yo tengo recuerdos de salvajadas tipo saltar de banco en banco, cosas así, que no hacía ningún chico, yo entiendo que estaban mal. Pero mis hijos también eran los dos así"*. Y Beltrán, *"yo era socio de Ferro, iba a la colonia, estaba todo el día con eso, más que nada"*. Mariela relata que participó en sesiones familiares con psicólogos en el colegio, a raíz de que su hermano, también "menso", era "hiperkinético".

Al respecto, Paula Irueste (2012) realizó una investigación en Córdoba, Argentina, partiendo de la observación de que los niños con altas capacidades intelectuales pueden presentar características similares a las manifestadas en el TDAH (elevado monto de energía, distracción o desinterés, enfrentamiento con las figuras de autoridad y hasta fracaso académico, entre otras). Sus conclusiones revelaron que un el 10% de los alumnos diagnosticados con TDAH obtuvieron puntuaciones superiores a la media en inteligencia, creatividad y motivación, es decir, compatibles con altas capacidades intelectuales. La experiencia de Raúl fue ser medicado, sin que los profesionales planteen ninguna otra medida que tenga en cuenta la posibilidad de que sus "salvajadas" podían ser causadas por un exceso de energía, aburrimiento, o cualquier característica específica relacionada con su modo atípico de funcionamiento cognitivo y emocional.

Por otro lado, Jackson *et al*. (2009) afirman que, cuando las energías emocional y mental se encuentran en este individuo, esta última otorga el "combustible" necesario para la concentración sostenida, mientras que la energía emocional ofrece la motivación e impulsa el interés o la pasión. De esta manera, las personas con altas capacidades intelectuales se distinguen por una gran capacidad de concentración y por la pasión por determinados temas de su interés (Piechowski, 2013).

---

siphoning off emotional tension and nervousness. Some youngsters said that stremous physical activity to the point of exhaustion is a thoroughly satisfying release of excess energy. It can also be a means of reducing emotional tension.

Silverman (1995) dice que uno de los rasgos más evidentes de este colectivo es una extraordinaria orientación a objetivos tendientes a la autoactualización. Esta, unida a una curiosidad implacable, configura la motivación intrínseca y la *entelequia*, que, al decir de la autora, es la suma y sustancia de la perseverancia y automotivación del adulto superdotado. "*Siempre algo más, algo más, algo más",* dice Estefanía. Este individuo pocas veces se siente satisfecho, siempre tiende a más, siente que falta aún mucho camino por recorrer. Mariela, dice que, en este momento, *"estoy empezando una carrera y estoy pensando en las que voy a hacer después ¿No? Que voy a hacer un posgrado, tal otro. Yo pienso morirme a los noventa y seguir activa hasta los noventa, esa es mi expectativa de vida".* En este sentido, Arroyo (2018) dice que el "software de base" de una persona con altas capacidades intelectuales funciona a fuerza de la motivación. Esta es indispensable para que este individuo funcione y se desarrolle de manera global e integrada en todas sus dimensiones, pero es a la vez "huidiza". Como las personas superdotadas se caracterizan por la curiosidad, cualquier asunto puede resultarle interesante para desmenuzarlo, entenderlo y degustarlo: se siente motivada por todo. Lo nuevo, por definición, lo hace vibrar. Por otro lado, en vez de moverse por factores motivacionales extrínsecos, como por el beneficio que obtendrá, se mueve por factores motivacionales intrínsecos: por el placer que la acción genera en sí misma. Florencia, ante la pregunta de cuál detecta que es su mayor motivación, dice *"Te lo voy a decir en una sola palabra: producir".* Cuando esa posibilidad no es satisfecha o ya ha sido colmada, surge la necesidad de cambio (▸▸2.11).

Pero, como dice Patricio, *"el mundo es el promedio del mundo. Y está bien que así sea, no podemos hacer un mundo para todos los extremos, es físicamente imposible".* La mayoría de las personas, las instituciones, se desenvuelven con un ritmo y una intensidad menor. Por lo que los superdotados se enfrentan en muchas ocasiones con el aburrimiento.

## 2.10.*"Me aburro"*: Aburrimiento

El aburrimiento en nuestros protagonistas fue detectable en algunos casos desde los primeros años. *"A los quince días de hacer jardín de infantes la seño*

*de jardín le dijo a mi mamá: 'Señora, su hija aquí se aburre. Lo que los chicos hacen en media hora ella lo hace en cinco minutos. Y después ya no podemos darle tantas cosas adelantadas y dejarlos a los otros niños esperando'" (Florencia).* Estefanía tiene una experiencia similar: *"En la primaria yo era una nena muy callada, pero terminaba de hacer la tarea y me aburría* (...) *me iba a dirección, la directora me dejaba leer libros".* En la universidad *"era como que juntaba títulos nomás. Después ya me aburría, si tenía que esperar para ejercer, ya me aburría y seguía estudiando otra cosa"*.

Raúl se aburría de hacer siempre el mismo trabajo: *"yo tengo toda una historia, no de que me echaran de los trabajos, pero sí que todo el tiempo en que estaba en relación de dependencia quería hacer otra cosa. Entonces, por ahí me lanzaba a hacer alguna actividad por mi cuenta, no terminaba andando muy bien, y volvía a la relación de dependencia. Cambiaba rápidamente de trabajo, pero no era que me echaban. Muy relacionado con esa cosa inquieta".* A partir de su experiencia clínica con adultos superdotados, Fiedler y Nauta (2020) señalan que el hambre de desafío intelectual, la curiosidad extrema y los altos niveles de energía que los caracterizan, los hace particularmente vulnerables al aburrimiento, en todas las etapas de la vida. Llaman *boreout* al aburrimiento crónico y afirman que sus síntomas son irónicamente similares a los de su contracara, el *burnout*[37]: agotamiento, cinismo, baja autoestima y quejas físicas. Por este motivo, muchas veces no se reconoce que provengan de una subestimulación y de un aburrimiento continuados. Muchas veces, observan las autoras, falta en sus vidas la comprensión o el apoyo adecuados de los demás, incluida la de los compañeros y supervisores en el trabajo. Patricio ejemplifica lo que ha experimentado en su vida, mediante una comparación: "[Es] *como un Messi que lo hacés siempre jugar con gente que juega más o menos. Al principio va a decir 'Ah, mirá que grosso, hago diez goles por partido'. Al quinto partido se va a aburrir y no va a querer jugar más"*.

El aburrimiento también se da en las relaciones interpersonales. Estefanía cuenta que con las parejas *"me aburría rápido. Si, llevar un ritmo, no, no, llega*

[37] (N. de A.) El síndrome de desgaste profesional o burnout es un estado de agotamiento mental, emocional y físico que se presenta como resultado de exigencias agobiantes, estrés crónico o insatisfacción laboral.

*un momento en que todo tiene un techo"*. Y Beltrán vivió una experiencia similar: *"Y en un momento me di cuenta que las conversaciones con ella no eran interesantes, que me aburría. Me había encariñado con ella, la quería, pero no quería estar con ella porque estaba aburrido* (...) *Después, con las otras novias o compañeras, parte de mi proceso de selección era poder entretenerme cuando tengo una conversación, no aburrirme".* De manera análoga, Estefanía cuenta cómo logró adaptarse a la diferencia de intereses en las conversaciones sociales: *"querés hablar de cosas más triviales, y 'Si, el clima está horrible'. Después me voy a la ópera, pero ahí: '¡Qué feo cómo llovió ayer!'. Qué se yo, si hay que hablar de eso, se habla, pero por ahí no es lo que más te interesaría habla"*. Del mismo modo, Florencia siente la carencia de personas con quienes compartir la pasión por los temas que le interesan: *"Por ejemplo, a mí me gusta la astronomía, pero no lo puedo hablar con nadie"*. Beltrán, por su parte, no asocia esta selectividad en sus vínculos sociales con que se aburre, sino en un déficit propio respecto a habilidades sociales: *"Nunca fui muy hábil socialmente* (...) *Hablar estupideces en un bar nunca conseguí hacerlo "*. En este sentido, Fiedler y Nauta (2000) señalan que hay personas superdotadas que son conscientes de que se aburren, lo perciben rápidamente, pueden hablar de ello e intentar soluciones, como pedir o buscar un trabajo más desafiante. Tal es el caso de Estefanía: *"[En el trabajo] ahí si fue más complicado, porque con el tema de que me aburro rápido… En el secundario y demás, como tenés muchas materias distintas, como que las vas pasando día a día, pero el día a día en el trabajo, la rutina y demás, es como que es un plomo. Yo dos años en un laburo, tres como mucho, y me fui. Ya no presenta dificultad, es aburrido, se empieza a poner tedioso, voy de malhumor, ya está, listo, busco otra cosa".* Otras personas no son conscientes, no lo perciben en absoluto y es posible que nunca se den cuenta hasta que se enfermen y tal vez encuentren un terapeuta que les informe al respecto. Se sienten cada vez más infelices, deprimidos, enfermos físicamente o que sus vidas carecen de sentido. Quizás comienzan a hacer cosas personales en su lugar de trabajo, como leer sitios de noticias en su computadora, hacer trabajo extra para los demás o entrar en conflictos, porque tienen demasiado tiempo para prestar atención a lo que otras personas hacen o dejan de hacer (Fiedler y Nauta, 2000).

En este sentido, es posible que Florencia haya tenido dificultades para reconocer y validar sus propias necesidades y la posibilidad de detectar el aburrimiento en las primeras etapas, lo cual constituye la base aprender a afrontarlo con eficacia (Fiedler y Nauta, 2000): *"trabajé treinta años en la docencia siempre con angustia, siempre sintiendo ese dolor de pecho, siempre con los ataques de asma* (...) *me quedan siete años de trabajo para poder jubilarme de docente y tengo que cumplirlo, y no tengo nada de ganas. Me gustaría hacer tanto otras cosas, pero bueno, uno no tiene el dinero tampoco"*. Las autoras advierten sobre el estado ideal para cualquier persona, y en especial para este colectivo. Es lo opuesto al aburrimiento, y Csikszentmihalyi lo denomina "flujo". La persona "en flujo" está completamente involucrada en una actividad y el tiempo se desvanece, las habilidades se usan al máximo, en simultáneo con altos niveles de desafío.

Siaud-Facchin (2014) dice por otra parte que, para no aburrirse, el adulto superdotado multiplica las actividades, los compromisos, los proyectos. Hace mil y una cosas a la vez y, de ser posible deprisa. Nunca se está quieto y parece incansable. Estefanía lo manifiesta en su vida *"No hay desafíos, no encontrás cambios, mejoras… Apunto a buscar cambiar… Cambiar de área, cambiar tu casa [risas]"*. También en el ejercicio de su labor docente *"Yo soy profesora* (...) *Mis clases no son iguales, les digo 'El que vio un año, al siguiente año ¡Nada que ver!' Por ahí los temas son los mismos pero la forma de darlos, la forma de incentivarlos*". También tomó un nuevo trabajo el año pasado, y la pandemia la desafió a realizar los cambios necesarios: *"Bueno, empecé a trabajar* (…) *en febrero, así que fue un mes* (…) *y pandemia. Así que tuve que reconstruir todo* (…) *Yo cambié todo"*. Ella plantea que la mayor y primitiva necesidad es *"estar incentivado*" porque *"genera estas emociones de querer buscar hacer, tener ese motor para que arranque"*.

En las personas con sobreexcitabilidades intelectuales y emocionales, los niveles de desafío decrecen cuando ya han conseguido las habilidades para realizar una actividad. Esto, conjugado con la curiosidad, la necesidad de "*canalizar semejante cantidad de pensamiento y de ideas que tengo en la cabeza",* como dice Florencia, y la posibilidad de abarcar distintos aspectos de la realidad que perciben como conectadas, llevan a todos los protagonistas a

cambiar con frecuencia de actividades e intereses. Como afirma Patricio, "*en general en las personas con alto IQ los múltiples intereses están".*

## 2.11. *"Aprendí a 'tolerar' mis intereses múltiples"*: Múltiples intereses y necesidad de cambios constantes

Cuenta DuBois (1970) que el primer intento de diferenciar a individuos con capacidades y habilidades extraordinarias fue en China en el siglo II A.C. Los aspirantes a los cargos gubernamentales debían realizar exámenes de aptitud en una amplia gama de disciplinas, como poesía, música, caligrafía, aritmética, equitación, conocimiento de los escritos confucianos, ritos y ceremonias de la vida pública y privada. Sin embargo, nuestra cultura valora la especialización como sinónimo de profesionalismo y posibilidad de perfeccionamiento en un área durante toda la vida. Es lo que nos enseñan desde pequeños. Cuando le preguntamos a un niño: ¿Qué quieres ser cuando seas grande? Puede que nos revele diferentes inquietudes, a veces sin conexión aparente entre ellas, pero terminamos instándolo a que escojan una y solo una. Por esto, es frecuente encontrar jóvenes y adultos con altas capacidades intelectuales que se sienten incomprendidos, confusos, y a veces frustrados por no seguir un solo camino como la mayoría de las personas, siempre pensando que hay algo fallado en su interior (Wapnick, 2018). Es lo que introyectó cultural y familiarmente Raúl. Por el conflicto que le provocaba, en su juventud abordó el tema con su terapeuta: *"Y bueno, ahí, en el trabajo con la psicóloga, una de las cosas que aprendí a 'tolerar', podemos decir, eran mis intereses múltiples, que era un tema, un mandato familiar que yo no podía tener intereses múltiples. Y la psicóloga me daba a entender ¿Dónde está escrito que a alguien no puede gustarle muchas cosas a la vez, ¿No?".*

La sobreexcitabilidad intelectual lleva consigo el deseo de saber e indagar en los múltiples aspectos de la realidad, que la persona percibe interconectados. La trayectoria ocupacional de Raúl, Estefanía, Beltrán y Mariela así lo reflejan. *"Y así fui cambiando, siempre en el rubro, pero cambiando de empresa, de trabajo"* (Mariela). Wapnick (2018) señala que, con frecuencia el joven o adulto superdotado abandona carreras formales, de manera que no tiene títulos que validen sus múltiples talentos y pasiones, y que les

permitan ingresar fácilmente en el mercado laboral: *"cambiaba de carrera, hice varias carreras, pasé* (…) *por todos lados" (Raúl).* Ahora se define como *"medio loco, medio aventurero, medio artista, medio tecnológico"*.

El funcionamiento cerebral de las personas con altas capacidades intelectuales se diferencia cualitativamente por la posibilidad aumentada de conectar puntos. Wapnick (2018) acuñó el término "multipotencial" para denominar a personas que no son "especialistas", sino "generalistas". Saben de muchas cosas, pero no se especializan en ninguna de ellas, lo que les da una visión muy amplia sobre múltiples temas. Aprenden con facilidad, muchas veces de forma autodidacta, conectan habilidades aprendidas en la vida cotidiana, y se adaptan bien a los cambios. En ocasiones sus intereses o pasiones se desarrollan simultáneamente, y otras veces el foco de interés va cambiando en las distintas épocas. Estefanía nos relata todas las cosas que disfruta hacer, y que hablan de dichos intereses, más allá de si los considera con fines lucrativos o profesionales o no: *"Cuando era más chica pintaba y regalaba. Nunca me quedé con nada. Me desprendo. Y ahora lo que hago mucho es manualidades, y eso. Mi marido me dice: 'Estás pasada de rosca'* (...) t*odas cosas recicladas, me gusta mucho* (...) *Somos personas muy intensas. Podemos estar haciendo cincuenta cosas al mismo tiempo, estar en cincuenta proyectos al mismo tiempo".* Mariela afirma que, con la edad, *"de a poquito, de a poquito [mis múltiples intereses] se han unido"; "En una oportunidad me dieron la posibilidad de empezar a dar clases, cosa que me encanta, hablar de lo que sabés. Y eso me dio mucha más autoconfianza y hacerme mucho más extrovertida de lo que realmente soy. Y después, hace unos cinco años más o menos, en el 2014, tuve la oportunidad de entrar en una empresa de software* (…) *Y me encanta, primero porque yo todo lo que ya sé lo puedo usar; aprendo constantemente; hago el soporte para los usuarios* (…) *Y estoy en software, que está más para el lado de las ciencias exactas, la parte tecnológica"*.

Florencia, a pesar de que profesionalmente tuvo que enfocarse en la actividad que le genera el sustento para mantener a sus hijos, reconoce que *"los intereses cambian también, eso es lo que pasa, a uno le cambian los intereses"*. Había comenzado una carrera artística antes de dedicarse a las Letras, y ahora

está interesada en la astronomía, entre otros temas. Canaliza sus intereses mediante la lectura y su participación en grupos en redes sociales.

Swenson (s.f.) nos ofrece el siguiente resumen de la experiencia de los "intereses múltiples" que vivencian muchos de nuestros protagonistas: una persona superdotada puede abordar un tema, embelesarse por completo, perseguirlo, analizarlo, experimentarlo, luego sentir que está terminado y está listo para pasar a algo nuevo. El ciclo se repite y los temas de interés pueden no parecer relacionados entre sí para un observador externo, pero existe una coherencia lógica de uno a otro desde el punto de vista del individuo superdotado. Este individuo se beneficia recibiendo apoyo respecto a este fenómeno y prospera cuando se les anima a explotar sus intereses en la medida de lo posible.

**TEMA 3: Experiencias diferenciales**

Al analizar las expresiones transmitidas por los adultos con altas capacidades intelectuales entrevistados, fue evidente (como se observa gráficamente en los diagramas de Sankey) que las vivencias a través de la vida de cada uno variaban sustancialmente en función de dos aspectos, que describiremos a continuación:

### 3.1. Según el estilo de crianza, la comprensión y el apoyo del entorno

Dabrowski (1964) considera que, para que sea posible el desarrollo acelerado, para el que la persona con altas capacidades intelectuales tiene alto potencial, interviene un *segundo factor*: el ambiental. Gagné (2015) plantea, del mismo modo, que los catalizadores, entre ellos los interpersonales, impulsan o inhiben el desarrollo del potencial de este individuo, la posibilidad de que pueda desplegar sus talentos o intereses, de lograr una vida emocional satisfactoria, etc. Entre los factores ambientales, resultan fundamentales la familia o cuidadores primarios, y las instituciones educativas. Durante la investigación, se halló que las experiencias de nuestros protagonistas difieren en este sentido.

Por un lado, Estefanía y Patricio destacan la contención de sus familias durante la infancia y adolescencia. Describen características en ellas como "apertura de criterios", validación de las emociones (aun cuando fueran de mayor intensidad que lo esperable) y un clima de estabilidad emocional. Florencia y Raúl, por el contrario, relatan contextos familiares "no suficientemente buenos", al decir de Winnicott[38]. Por otro lado, Mariela y Beltrán expresan haber tenido un entorno que le proporcionaba estímulos y oportunidades, pero que los presionaba a grandes logros y buenos resultados académicos en función de saberlos con alto nivel intelectual. Ejemplificaremos estas situaciones mediante sus propios dichos:

Estefanía pone el acento en que, en su familia, los hijos *"elegimos a qué colegios ir, o sea, siempre tuvimos mucha libertad de criterios, se nos daban*

[38] (N. de A.) Winnicott (1896-1971) afirmó que un cuidador primario "suficientemente bueno" es aquel capaz de detectar y decodificar acertadamente las necesidades del niño, validar sus sentimientos y ofrecerle lo que necesita, en la medida justa, para permitir, a su vez, su creciente autonomía.

*todas las herramientas para que nosotros elijamos qué queríamos hacer. Pero bueno, mi madre también fue educada así, así que era como una cuestión de familia. Fue simple"; "Dentro de mi familia no había eso de 'Vos sos nena, vos tenés que…', entendés, esas cosas no pasaban. En el colegio sí"*. También cuenta que su madre no censuraba sus emociones intensas: *"me preguntaba lo que me había pasado, que por ahí para mí era un mundo y para los otros una boludez"* (▸▸2.6). Al ser ella adoptada, familiarmente se asumió que todos eran diferentes, y Estefanía opina que eso le favoreció y *"no fue tan chocante para mi sentirme diferente"*. Patricio, por otro lado, destaca que *"crecí en una buena familia, me enseñaron valores como el trabajo, el estudio, la responsabilidad, el esfuerzo, no mentir. La verdad que eso fue bueno, ese tipo de cosas la verdad que ayudan"*.

La experiencia de Florencia es distinta: *"si yo hubiera nacido en una familia en donde no hubiera enfermedades mentales …* (...) *tuve un hogar donde no estuvieron dadas las condiciones, no estuvieron dadas las condiciones* (...) *Tengo mi mamá con depresión, mi abuela también ha tenido, y tengo un hermano con problemas mentales. Así que mi mamá se dedicó a mi hermano, y mi papá no tenía la capacidad intelectual para entender nada de lo que estaba pasando. Mi papá era mi contención emocional, no intelectual"; "yo creo que, para producir con una alta inteligencia, tienen que darse otros factores. Yo hubiera necesitado ayuda para producir, a pesar de mis falencias emocionales…"*; *"Yo he tenido alumnos tan brillantes y, bueno, han tenido carreras brillantes, pero han tenido padres que han sido un apoyo muy grande"*. De forma semejante, Raúl dice: *"El tema era en mi casa* (…) *como a mi todo el tiempo me negaban todo, me iba para el otro lado"*. Por ejemplo, "*yo era un loco del fuego cuando era chico, ¿No? Quería hacer fuego, fuego, experimentos, reacciones químicas para hacer explosiones. Todo estaba prohibido y yo todo lo hacía"; "yo era muy incomprendido en mi casa, porque tenía mucha inclinación artística, yo quería hacer teatro, un montón de cosas, y había como un mandato de hacer algo útil, productivo para la humanidad, que era estudiar ingeniería, abogacía, medicina [Y] Antes lo que decían los padres es lo que valía, los chicos no tenían derecho a nada, a decir nada, ¿Viste?".* A partir de su ingreso a Mensa, Raúl opina que *"te das cuenta que no están las cosas bien,*

*que necesitás ayuda, que la familia tiene que comprenderlo, esto es fundamental"; "yo tuve urgencias económicas, yo vengo de una familia muy humilde y yo sé que cuando vos tenés urgencia económica como que no podés pensar en otra cosa. La pirámide de Maslow, si estás por ahí abajo no podés pensar en los demás".* Al respecto, Terrassier (1994) plantea la situación particular de un niño o niña superdotado que nace en una familia con un contexto cultural desfavorecido:

> Los padres parecen los más aptos para darse cuenta de las posibilidades de su hijo superdotado, particularmente si tienen más hijos, pero esto no significa que van a aceptar y afrontar su particularidad. Es a menudo difícil para los padres tener al mismo tiempo un diálogo que se corresponda con el nivel intelectual y cognitivo del niño, e igualmente con su nivel y evolución cognitiva (…) La situación es aún más difícil para los niños superdotados que aparecen en familias de nivel cultural muy débil. No comprender al niño es entonces muy perjudicial, pero el hecho de que el niño comprenda que sus padres no pueden comprenderle es mucho peor (…) La elección que debe hacer para identificarse con alguien es entonces de todas formas insatisfactoria ya que estará ante una cruel alternativa: o bien elegir permanecer solidario a su familia renunciando a ser brillante, o bien optar por un desarrollo brillante seguido de un riesgo de desarrollar una sensación de culpabilidad. En esta situación es muy necesario que el niño y sus padres sean ayudados por un guía para preservar el equilibrio afectivo e intelectual del niño, así como la armonía familiar. (p. 5)

Una realidad distinta cuenta Beltrán. Él refiere que "*el hecho de que mi padre era lo que era, y que desde la primaria me decían que tenía un Coeficiente Intelectual alto, motivaba a que se me demandara resultados acordes. No era un presión evidente y permanente, pero estaba ahí* (…) *Yo me amargaba cuando venían las notas 'Ah… pero a vos te puede ir un poquito mejor… por qué no te esforzás un poquito más', siempre buena onda ¿No?* (...) *Yo creo que me afectó una demanda desmedida por parte de mi mamá, para mí improductiva".*

Mariela relaciona expectativas similares con el suicidio de su hermano: *"Yo creo que había mucha presión, muchas expectativas, cosas dadas por sentado que en realidad no tenían por qué darse por sentado. Auto presión. Las cosas que uno espera de uno mismo"*. ¿Cuánto puede influir en el individuo superdotado el "sistema de creencias" familiar y cultural, cuánto la proyección de las ambiciones de los padres, sumadas a la nula información sobre las particulares necesidades que el niño tiene con motivo de sus sobreexcitabilidades emocionales y psicomotoras? Según lo transmitido, Beltrán y Raúl experimentaban esta última sobreexcitabilidad (▸▸2.9).

Por otro lado, debido a la conjunción de los fatores genéticos y ambientales en la superdotación, hay padre e hijos que comparten la misma condición, aunque el potencial de ambos se haya desarrollado de distinta manera durante la vida. Raúl refiere que muchas veces, cuando los padres conocen las características de su hijo con altas capacidades intelectuales, "*Hay padres que cuando empiezan se ponen a llorar porque empiezan a acordarse de cosas que les pasaban de chicos. Entonces, toda la familia es una revolución que tiene que acostumbrarse, o adaptarse, a esta nueva situación"; "no sólo por su hijo, porque también hay padres que descubren que ellos mismos también tenían el mismo problema y las mismas situaciones cuando eran chicos"*. Estefanía, Patricio y Raúl tienen hijos con altas capacidades intelectuales, y a raíz de lo que aprendieron a partir de su ingreso a Mensa, aportan su experiencia sobre lo que puede beneficiarlos: *"Si vos traés hijos al mundo tenés que hacerte cargo de tus hijos, y los tenés que traer para ser felices. También los tiempos han cambiado"; "mis hijos también eran los dos así. Y como yo de chico era tan bravo y tan travieso yo me propuse, y se lo hice saber a mi mujer, como que íbamos a trabajar todo eso con los pibes, de manera que nunca se sintieran limitados pero que no tuvieran la necesidad de hacer semejantes barbaridades. Y nunca lo hicieron"; "podés decirles claramente a tus hijos que no sos perfecto, que te equivocaste, que está mal* (…) *eso ayudó mucho con nuestros dos hijos. La verdad que* (…) *están bastante bien"* (Raúl).

También analizaremos brevemente las experiencias en las instituciones educativas que tuvieron los participantes de la investigación. Este ámbito es donde más esfuerzos realizan en la actualidad pedagogos y padres, pero aun así

en nuestro país prácticamente no tienen aplicación práctica en la educación pública. Téngase en cuenta que los seis entrevistados concurrieron a primaria y secundaria entre los años 1966 y 1988, y en Argentina, recién en 1992 la Ley Federal de Educación Nro. 24.195 contempló por primera vez la existencia de alumnos con capacidades especiales. Es relevante que, en la investigación de Irueste (2012) realizada en la década pasada en Argentina, quedó evidenciado que, tanto en el ámbito público y privado, los docentes reconocen la falta de formación en el tema de las altas capacidades intelectuales y su diagnóstico diferencial con, por ejemplo, TDAH.

Para reflejar la importancia de este ámbito, relataremos algunas experiencias de nuestros protagonistas. Mariela destaca la experiencia de ser seleccionada para realizar enriquecimiento en una escuela del extranjero: *"Pero tuve suerte, en ese sentido tuve mucha suerte. ¿Qué era esa Clase de Investigación? Era un taller en el que, mientras los otros chicos, los cursos normales, qué se yo, aprendían sintaxis o aprendían cursiva, nosotros aprendíamos lectura rápida. Y hacíamos otras cosas, es decir, otros trabajos… Para mí era un juego, me entretenía"; "era algo muy sutil. Porque es muy… digamos, saber que uno puede más que otro, te hace muy soberbio, y a esa edad debía ser algo que los preocupaba. Entonces, se llamaba así* (…) *no tenía un nombre que pudiera hacer pensar otra cosa"*. Estefanía concurrió a una escuela común dentro de una localidad argentina, y también refiere que *"mi colegio era una burbuja* (...) *mi maestra de 1er. grado tenía un sistema de ficheros, donde tenían otros temas. Terminabas y si, estabas aburrida, o ayudabas a alguien o sacabas una ficha del fichero, de matemáticas, de lengua, de lo que sea, buscabas una ficha que te gustaba y te ponías a hacer una actividad"*. Patricio, por otro lado, recalca como ventajoso haber tenido la posibilidad de tener su primera computadora personal cuando no era aún masiva, para *"poder canalizar toda la parte de abstracción, de programación"*.

Sin embargo, Raúl y Beltrán no refieren la misma experiencia respecto a su paso por el sistema educativo: *"Cuando era chico, como tenía problemas de conducta en la escuela, desde la primera escuela, hice el primer grado libre, hice el segundo, el tercero. Cuando arranqué cuarto, ya los dos primeros meses me tenían… ¿Viste cuando te tienen en la mira en la escuela? Al segundo mes*

*ya me dieron pista de la escuela. Entonces mi mamá, te imaginás, docente de la escuela, horrorizada de que al hijo de la maestra lo echaran de una escuela. Entonces enseguida me llevó al hospital de niños, los neurólogos* (…) *terminó con la medicación"* (Raúl). Tanto él como Beltrán relataron situaciones de bullying en la escuela (▸▸1.5).

Terrassier (1994) opina que el sistema educativo tiende a la uniformidad y parece ser un freno a la expresión de los talentos, perpetúa la injusticia y la desigualdad de oportunidades. Y los participantes tienen opiniones claras al respecto: *"Hay que cuidar los dos extremos de la campana, porque ninguno de los dos puede adaptarse, uno porque se queda muy atrás y otro porque va muy adelante"* (Patricio); *"Hay chicos brillantes que quedan invisibilizados" (*Florencia); "*Si vos educás a los niños de forma adecuada, sacando las ventajas comparativas de cada uno, pasaba a ser un país mucho más competitivo* (...) *la educación diferenciada es lo que hace que un país crezca"* (Estefanía).

De lo expuesto anteriormente, podemos concluir que, para que sea posible el desarrollo avanzado pareciera ser un requisito una autopercepción razonablemente clara. Para las personas que están fuera de la norma en cualquier aspecto, que son *"una minoría"* como dice Raúl, entre ellas las personas con altas capacidades intelectuales, es difícil obtener una retroalimentación precisa sobre sus capacidades, fortalezas, debilidades, y la aceptabilidad de sus características de personalidad. Las principales fuentes de esta retroalimentación son los padres y familiares cercanos, docentes y compañeros. Cuando esta retroalimentación es confusa, puede resultar en una difusión de su sentimiento de valía y de su sentido de propósito. Todos los esfuerzos que se puedan realizar en este sentido son fundamentales. Aun así, la mayoría de los adultos de hoy también se benefician enormemente de obtener conocimiento de su propio funcionamiento cognitivo y emocional no típico. La mayoría de los participantes manifestaron que el ingreso a Mensa, su consecuente conocimiento de los aspectos multidimensionales del fenómeno de la superdotación, les ofreció una retroalimentación precisa y en muchos casos correctiva, que les permitió recuperar un sentimiento de valía, rediseñar sus vínculos sociales para que sean más satisfactorios y obtener motivación prospectiva.

### 3.2. Según el género

El segundo aspecto que aparece como hallazgo a partir de codificar las citas de los entrevistados, es que sólo las tres mujeres entrevistadas manifestaron vivencias y reflexiones que relacionan las altas capacidades intelectuales con el género. *"Es muy distinto la mujer que el hombre. Parece tonto que te o diga, pero es muy importante en relación a las vivencias que tenemos",* dice Estefanía. Ella lo ha experimentado cotejando sus vivencias como mujer, con las de su hijo varón: *"Nosotras por ahí lo hacemos carne de otra manera, lo procesamos distinto, nos duele distinto* (...) *El hombre lo ve distinto, lo atraviesa de una manera distinta"*. Leder (2004, citado por Rinn y Bishop, 2015) señala, en este sentido, que la mayoría de las investigaciones sugieren que las mujeres y los hombres superdotados tienen experiencias diferentes.

Estefanía cuenta que en Mensa *"somos tan poquitas las mujeres, de hecho, es mucho más difícil llegar al diagnóstico de una mujer que de un varón* (...) *Hay muchas mujeres que son invisibles"*. Por un lado, atribuye esto a factores culturales: *"la mujer se camufla, el rol femenino siempre fue más sumiso, tiene eso de que '¿Querés que me ponga el vestidito rosa?' Me pongo el vestidito rosa, me importa tres pepinos, te doy la derecha y sigo con la mía, trata menos de confrontar"*. En cambio, *"el varón está más acostumbrado a medirse, a evaluarse, las mujeres no. De hecho, cuando hablás con las mujeres de por qué se evaluaron siempre pasa por otro lado, nunca por ellas. No por una motivación propia, sino porque tiene un nene con altas capacidades y por ahí se vio reflejada…*". Sanz Chacón (2014) se pregunta ¿Por qué se identifican muchas menos mujeres, tanto niñas como adultas? Y afirma que hombres y mujeres están sujetos a experiencias de socialización muy diferentes, donde influyen de forma muy importante los estereotipos de género y los prejuicios sociales, pero también la menor tendencia de los padres a considerar una posible alta capacidad en sus hijas frente a sus hijos. Sigue diciendo que los micromachismos en la cultura y en la familia no son "algo pequeño, que no hace daño", sino que, por el contrario, puede tener un efecto demoledor en la vida de una mujer con altas capacidades intelectuales.

De la misma manera, Bell (1990, citada por Rinn y Bishop, 2015) afirma que, históricamente, las mujeres han sido sometidas a estereotipos de roles y a

falta de oportunidades. Aunque hayan sido identificadas como superdotadas durante la niñez, en la edad adulta son más propensas a experimentar el "Síndrome del impostor" (↸2.1), la duda y el descrédito de las propias habilidades y logros.

Por otro lado, y aunque las personas de género masculino no lo han señalado explícitamente, Estefanía cuenta que, según la experiencia de su hijo varón, que a ellos se le dificulta más el desenvolvimiento social que a la mujer, teniendo en cuenta las características emocionales, la sensibilidad e intereses de los niños y adultos con altas capacidades intelectuales: "*el nene que no juega a la pelota y está todo el día con los libros, es un nene raro. Una nena que está todo el día con los libros, no es rara, es una nena* (…) *Un hombre sensible mmm… este es rarito, una mujer no, la dejás, ella es sensible, llora"*. Sin relacionarlo con el hecho de ser un hombre con altas capacidades, Raúl evidencia esta experiencia actual: "*No puedo mostrarle a cualquiera mis sentimientos, lo que me pasa, porque sé que no son tomados en serio, o se ven como una debilidad"*.

Mariela aborda otra diferencia, que se refiere a lo que se espera culturalmente de cada género: *"decididamente la cuestión cultural de género es importante, más allá de feminismo y todas esas cosas hay una expectativa de quién hace qué ¿No? Por más que sea una pareja moderna y qué se yo, y bueno, cuando la mujer hace más de lo que se espera está todo bien, pero cuando el varón hace menos de lo que se espera… y… es inevitable que se sienta que está fallando por algún lado. Es decir, no lo veo como un tema de superioridad o inferioridad, sino de la dinámica de la relación."* Estefanía agrega "*es un tema cultural, es un tema que trasciende las altas capacidades, es cómo el otro lo ve. Fijate que una misma acción, por una cuestión de género, está bien visto o mal visto"; "Y sí, una mujer gerente no tiene el mismo peso que un hombre gerente. Desde el punto de vista que lo mires, no es lo mismo. Y no estamos hablando de capacidad, el tema es cómo el otro lo ve"*.

En relación a estos estereotipos, Estefanía reflexiona que *"a la mujer siempre el tema de la inteligencia… la mujer no podía ser inteligente"*. Las tres mujeres denotan mucha sensibilidad a los estereotipos de género, desde niñas: "*Dentro de mi familia no había eso de 'Vos sos nena, vos tenés que…', entendés,*

*esas cosas no pasaban. En el colegio sí"* (Estefanía); *"Es como que siempre me rebelé un poco de la tipificación, las nenas con las nenas, los nenes con los nenes"* (Mariela). También perciben con sutileza la dinámica que frecuentemente se despliega ente mujeres y varones, tanto dentro de Mensa como en redes sociales o ambientes laborales, en donde los hombres tienden a conductas competitivas y a veces descalificadoras hacia las mujeres. Frente a esto, Estefanía se siente más cómoda en grupos exclusivos de mujeres: *"Nosotros tenemos un grupo dentro de Mensa que es de mujeres pura y exclusivamente* (...) *no hay esas rispideces, o celos, o egos. Por ahí entre hombres es un poquito más, pero entre mujeres no, yo no he percibido nada de eso, de hecho, cuando lo hablamos a veces con algunas chicas, tampoco perciben eso de los egos".*

Florencia, además, hace referencia en particular a lo que percibe en ciertos hombres respecto a una mujer altamente capaz: *"Yo estaba en muchos grupos de astronomía y me salí, porque al hablar, qué se yo, de la relatividad, la forma en que me atacaban los hombres, una desvalorización. El hombre es como que se siente… frente a una mujer con una capacidad de entender cosas que creen que sólo pueden entender ellos, empieza a atacar, y yo no tengo ningún interés de aguantar eso, entonces me salgo, me salgo de todos los grupos, cuando encuentro esos hombres, no las mujeres, los hombres, me pasa en todos los grupos".*

Para finalizar, Landau (2003) pone en relieve la realidad no sólo de las mujeres con altas capacidades intelectuales, sino de amplios sectores de este colectivo que se hallan en situaciones particularmente desventajosas por razones económicas, de raza, por vivir en zonas rurales e inhóspitas, por ejemplo, de nuestra Argentina. Muchos de estos individuos se mueven muy por debajo del nivel de su capacidad, porque su ambiente socio-económico impide la realización de su potencial. Entre los entrevistados no había ninguna persona que manifestó ser homosexual, transgénero o travesti, lo que suponemos podría sumar complejidad a las experiencias de superdotados con esta condición.

# CONCLUSIÓN

La investigación pudo cumplir el objetivo de caracterizar las experiencias significativas en el ámbito socioemocional que personas adultas con altas capacidades intelectuales manifiestan haber vivido y comprendido de otro modo al ser identificados.

Primeramente, señalaremos las características descriptas por los participantes, las cuales serán ampliadas en la Discusión.

- Mayor capacidad de abstracción, asociación y análisis, lo que muchas veces provoca inseguridad e incertidumbre.
- Gran curiosidad y avidez de conocimiento, lo que en muchos casos se manifiesta con el aprendizaje de la lectoescritura precoz, la voracidad lectora durante toda la vida, la tendencia al aburrimiento, a múltiples intereses y la necesidad de cambios constantes.
- Perfeccionismo.
- Sentido estricto de la palabra, la justicia y la ética.
- Rebeldía y cuestionamientos ante figuras de autoridad e instituciones.
- Gran empatía e intensidad al experimentar emociones tanto positivas como negativas, que muchas veces lleva a reacciones desproporcionadas y dramáticas.
- Marcadas sensibilidad e imaginación, manifestadas en el uso de imágenes y metáforas en su expresión, en la necesidad de medios artísticos expresivos, y en el gusto por la fantasía.
- Diferencias en cuanto al nivel intelectual y la posibilidad de gestionar adecuadamente las emociones, muchas veces generadas por su agudizada capacidad de percepción y razonamiento. Esto fue fundamental en la infancia debido al impacto en la construcción de la personalidad, pero continuó en la mayoría de los protagonistas durante toda la vida, modulado por los recursos adquiridos por cada individuo.
- Alto nivel de energía y motivación intrínseca. En algunos participantes, está relacionado con la presencia de sobreexcitabilidad psicomotora.

En cuanto al objetivo de describir el modo en que la identificación como persona con altas capacidades intelectuales modificó la manera de comprender sus experiencias en el ámbito emocional y social, la información obtenida permite afirmar que los participantes ingresaron a Mensa por distintas motivaciones, pero todas tienen en común el sentimiento de necesitar explicación a los sentimientos de "no encajar" –propios o de sus hijos superdotados– con la mayoría de la gente, y el deseo de encontrar vínculos sociales satisfactorios. Antes de este hito, que funciona como una identificación o "diagnóstico", los protagonistas experimentaban desorientación respecto a:

- La facilidad para sortear instancias académicas y laborales, asociada a una dificultad para tener constancia y método, que muchas veces lleva a no considerar la posibilidad de ser superdotado, y a la procrastinación.
- Frustración frente a logros no alcanzados, según expectativas propias e introyectadas del exterior.
- Sensación interna de estar desfasados con los demás en cuanto a temas de interés, nivel de profundidad de análisis y asociación de ideas, criterios de justicia, ética y lógica con que se manejan las distintas situaciones sociales, etc.
- Ser víctima de acoso o *bullying* en las instituciones educativas.
- Dificultad para hacer amistades, sentimientos de soledad y necesidad de tener vínculos afines.
- Baja autoestima, problemas emocionales, depresión, suicidio.

Este estudio muestra que las significaciones personales de sus experiencias pasadas, la autopercepción y la autoestima se modifican sustancialmente en un sentido positivo en pos de su autoactualización, a partir de que la persona obtiene una explicación acerca de sus vivencias diferentes al resto, o sea desde el momento de la identificación como persona con altas capacidades intelectuales. A partir de ese hito, ella podría proyectarse a futuro con una base más congruente respecto a su experiencia auténtica, y vincularse más satisfactoriamente con los demás en los distintos ámbitos en que se desenvuelve.

Los resultados evidencian en los participantes una elevada capacidad para el ejercicio de *autopsicoterapia* y *autoeducación*, dinamismos conceptualizados por Dabrowski (1976). Dentro de ellos, la identificación y la información brindada, en este caso por la Asociación Mensa, son de fundamental ayuda. Por otro lado, cuatro de los participantes han concurrido en busca de ayuda psicológica, tanto cuando eran niños –llevados por sus padres– como siendo ya adultos. Algunas de estas experiencias no han resultado particularmente beneficiosas, según sus dichos, debido a que los profesionales recurrieron a medicación sin atender a las dimensiones emocionales implicadas en la inteligencia superior, o porque el consultante sentía que el profesional no comprendía su velocidad y modo de pensamiento. Los participantes destacan como fundamental para que la experiencia terapéutica les resulte beneficiosa, que el profesional conozca sobre altas capacidades intelectuales y diagnósticos diferenciales, y que tenga un alto grado de empatía para comprender sus vivencias.

Por último, se pudo detectar que en las experiencias de los entrevistados hay dos factores que emergen como cruciales, en cuanto diferencian la valencia que le asignan –positiva o negativa–. Un primer factor es el estilo de crianza y la contención emocional que hayan tenido por parte los cuidadores primarios. Y el segundo factor indica que las experiencias de los adultos superdotados varían sustancialmente según su género. Sólo las mujeres con altas capacidades intelectuales han manifestado percibir y reaccionar estereotipos y roles que la sociedad atribuye a cada género, y los vivencian como limitantes.

# DISCUSIÓN

En primer lugar cabe señalar que, siendo la inteligencia y, por ende, las altas capacidades intelectuales, un constructo que ha tenido distintas significaciones a través de la historia, en los discursos de los protagonistas se hizo evidente que existe una cuestión semántica subyacente, lúcidamente explicitada por Patricio, quien aclara que para él la inteligencia es *"la capacidad de abstracción"*, que es lo que mide el test para poder ingresar a Mensa, pero que lo que define la vida de las personas inteligentes es la capacidad de gestión emocional y de adaptación a la realidad en donde les toca vivir. En este sentido, pareciera haber un solapamiento de constructos, quizás generado por la tendencia que primó tantos años como criterio científico, de aislar los componentes humanos en compartimentos estancos. Creemos que la comprensión de la experiencia total de una persona con un funcionamiento no neurotípico sólo se podrá lograr considerando, bajo el ala de un determinado término, todas las dimensiones implicadas. Y que el enfoque integral presentado en esta investigación sería adecuado para hacerlo, en especial cuando se trata de entender, como se planteó este trabajo, la dimensión socioemocional de un adulto con altas capacidades intelectuales. Justifica esto que es un enfoque integrador, que se focaliza en que la alta capacidad (muchos autores no incluyen el término "intelectual", por este motivo integrador) es un fenómeno que involucra una dimensión cognoscitiva (posible de ser "medida" mediante, por ejemplo, pruebas de Coeficiente Intelectual), pero inseparable de las dimensiones emocional, motivacional y ética, que crean experiencias internas y de conciencia cualitativamente diferentes de la norma (Silverman, 2002).

Siendo una investigación inicial exploratoria - descriptiva, y a pesar de que los participantes fueron seleccionados usando un criterio puramente lógico abstracto, en la totalidad de los entrevistados se evidenciaron, con distintos grados y particularidades, experiencias comunes en las dimensiones emocionales y vinculares, acordes con los planteos de Dabrowski (1964, 1967, 1972), Piechowski (2013), Silverman (1995, 2002), Roeper (1991), entre otros. Esta investigación corrobora los planteamientos de Dabrowski (1967) acerca de la presencia de sobreexcitabilidad intelectual y emocional en las personas con altas capacidades intelectuales. En los seis entrevistados, más allá de un elevado

Coeficiente Intelectual, se patentiza una gran curiosidad y una intensa motivación intrínseca hacia el conocimiento. Todos describieron una voracidad lectora desde la niñez –en dos de ellos con un inicio precoz– y haber tenido facilidad para sortear la etapa de educación formal. En dos de los varones que expresan dificultades en esta etapa, se observa relación con sobreexcitabilidad psicomotora, dificultad para adaptarse a las normas escolares, presiones familiares y sufrimiento emocional a raíz de acoso escolar.

Las temáticas abordadas durante las entrevistas, la disposición de cada participante durante las mismas, el tipo de lenguaje que usan, el entusiasmo observado en ellos, denotan que dicha sobreexcitabilidad intelectual ha sido y es constante durante la vida de cada uno. Los resultados coinciden con las conceptualizaciones de Dabrowski (1964) y Lovecky (1986), quienes afirmaron que la sobreexcitabilidad intelectual se manifiesta como hiperactividad mental, lucidez, memoria, capacidad de observación, de análisis y razonamiento y de asociación de ideas. Raúl, Estefanía, Patricio, Florencia y Beltrán muestran que, si algo les interesa, poseen gran capacidad de concentración y aprenden más rápido que la media de sus semejantes, que siguen estudiando formal o informalmente, y leyendo en forma ininterrumpida. Aun así, en ellos esta motivación intrínseca y el “amor al saber” son independiente de los logros académicos o laborales que han alcanzado.

Respecto al objetivo de caracterizar las experiencias de los adultos con altas capacidades en el ámbito emocional, observamos que todos los protagonistas, en distintos grados, experimentan las emociones más intensamente que la mayoría de sus semejantes, tanto positivas como negativas. Este hallazgo es congruente con lo observado por Dabrowski (1967) respecto a la sobreexcitabilidad emocional característica de los superdotados. En todos los participantes se observa una exacerbada sensibilidad, posibilitada por la capacidad de percibir sutilezas del entorno. También gran empatía respecto a las emociones ajenas. Cuentan que esto los lleva frecuentemente al dramatismo, a sufrir por los demás, y dificulta sus vínculos sociales, en especial antes de que hayan podido comprender y gestionar estos rasgos a la luz de saberse dotado de altas capacidades intelectuales y la información recibida en Mensa. Por otro lado, la sobreexcitabilidad sensorial podría inferirse de experiencias relatadas, como

la percepción exacerbada del ruido –por ejemplo, en las dificultades que manifiesta Florencia para estar mucho tiempo en el aula–, el disfrute de la naturaleza –Beltrán– y el arte –Estefanía, Florencia–. Asimismo, la sobreexcitabilidad imaginativa se observa claramente en Mariela –la anécdota de su imaginación en el colegio, sus poesías–; en Raúl –su fantasía, gusto por las canciones, el teatro y los poemas–. También en Florencia –quien escribía poesías y una novela–. Por último, la sobreexcitabilidad psicomotora es identificable en el nivel de actividad de Estefanía, en la hiperactividad de Raúl y Beltrán que les provocó problemas en la escuela, en la necesidad de Florencia de "hablar para descargar".

El hilo conductor de las experiencias socioemocionales de los participantes se podría resumir en el término usado por Terrassier (1994): "disincronía". En el caso de las experiencias socioemocionales de los adultos con altas capacidades, todos refieren sentirse "diferentes" (Estefanía), "estar desfasados" (Mariela), "sentirse incómodos, que el mundo no está hecho para uno" (Raúl), "no encajar" (Florencia) respecto a las vivencias de la generalidad de la población. Por lo que los resultados de este estudio permitirían corroborar las afirmaciones de Silverman (2002), en el sentido de que las disincronías permanecen durante toda la vida. De hecho, la presente investigación permite identificar que esta discrepancia social se refiere aspectos como: intensidad de la vivencia emocional, profundidad de percepción y análisis de las situaciones, tipo y variedad de los temas de interés, compromiso con la verdad y la justicia, perfeccionismo y la necesidad de justeza en los mensajes.

La literatura existente, aunque escasa, apoya empíricamente las características socioemocionales de los adultos superdotados que han surgido en esta investigación. Entre los estudios realizados, Roeper (1991) investigó que los adultos con altas capacidades intelectuales muchas veces cuestionan y se rebelan ante reglas impuestas y ante figuras de autoridad. También nuestros hallazgos coinciden con los de Tolan (1994), Fernández y Rojas (s.f.) y Fiedler y Nauta (2000), los cuales describen en este colectivo marcada preocupación por la justicia y por la argumentación lógica y ética, perfeccionismo, tendencia a ser solitarios o tener pocas y seleccionadas amistades, generalmente con íntima afinidad. Del mismo modo, los hallazgos de nuestro estudio coinciden con los

resultados de dichas investigaciones, respecto a una marcada motivación intrínseca, propensión al aburrimiento y a tener diversos intereses, lo que lleva a los adultos superdotados a cambiar frecuentemente de actividades.

Todos los entrevistados tienen una clara jerarquía de valores y manifiestan experimentar conflictos entre aspectos internos y con respecto a la imposibilidad de aceptación acrítica a normas y supuestos sociales. Esto nos remite a que todos están inmersos en un proceso de Desintegración Positiva multinivel, tal como planteaba Dabrowski (1967). Resulta evidente en los relatos obtenidos, que todos han pasado por momentos dolorosos, problemas emocionales desde grados leves hasta algunos que han tenido consecuencias trágicas. Dabrowski *et al.* (1970) abogaron por la comprensión multidimensional de las personas con altas capacidades intelectuales, considerando a estos conflictos y crisis como factores que potencian el desarrollo acelerado. Pero también consideró, como lo sostuvieron nuestros entrevistados, la importancia de "conocerse a sí mismo". Ellos señalan como cruciales su ingreso a Mensa y el posterior conocimiento de que muchas de sus dificultades están asociadas con características comunes a las personas superdotadas. Esta identificación les permitió resignificar y gestionar mejor las emociones, mejorar su autoestima y les ofreció un panorama más claro para poder atravesar algunos trastornos del ánimo.

También es notoria la posibilidad en todos los protagonistas de ejercer su propia *autoterapia* y *autoeducación,* dinamismos señalados por Dabrowski (1967) como signo de un desarrollo acelerado. Ellos han buscado ayuda externa cuando lo han necesitado, han recurrido al estudio de la filosofía y han emprendido todos los caminos que han podido en cada momento en pos de su autoactualización. Cuatro de ellos tuvieron experiencias con profesionales de la salud. Las apreciaciones de Estefanía respecto a que existen en Argentina pocos profesionales formados adecuadamente en el tema y muchos malos diagnósticos son coincidentes con lo expresado por Embajadores Altas Capacidades Intelectuales Argentina (2018); Florencia y Mariela afirman que la ayuda beneficiosa debe incluir una comprensión integral de los rasgos particulares del individuo superdotado, que permita no patologizarlo ni compararlo con la norma, y que en el vínculo terapéutico es fundamental la empatía.

Por otra parte, a partir de la codificación del relato de los protagonistas, surge el claro hallazgo sobre "vínculos perdidos" o factores que provocan una bifurcación del signo atribuido a dicha experiencia –positiva o negativa–. Corresponderían al segundo factor de Dabrowski (1964), constituido por las posibilidades que otorga el medio para que el individuo se desarrolle. También, al decir de Francoys Gagné (2015), serían los catalizadores intrapersonales y ambientales de la experiencia, que contribuyen significativamente a apoyar y estimular, o a ralentizar o incluso bloquear el "potencial de desarrollo". En particular, en este estudio, surgieron como significativos dos de ellos: (a) el estilo y apoyo del entorno cercano, especialmente el familiar y escolar y (b) el género del individuo superdotado.

a. **Estilo de crianza y contención emocional primaria:** La información obtenida de los protagonistas pone en evidencia que el estilo de crianza y la contención de los cuidadores primarios constituyen amplificadores de las experiencias infantiles. Las que han sido percibidas como beneficiosas, potencian el desarrollo avanzado del individuo y, por el contrario, las situaciones disfuncionales, crean en ellos una especial vulnerabilidad y dificultad en la gestión de sus emociones y vínculos sociales. Más allá de que el hijo haya sido o no identificado con altas capacidades intelectuales en la infancia, la hiperexigencia de logros, la rigidez en las normas educativas, la escasa validación de las emociones de los hijos, los trastornos emocionales en los padres o cuidadores, entre otros factores que contaron los entrevistados, marcan en ellos un camino diferente en la vida adulta respecto a aquellos que crecieron en un ambiente flexible, que atendía a las demandas diferenciales de cada hijo, y cubría sus necesidades. Estas necesidades diferenciales surgen de su elevada capacidad de percepción y abstracción, empatía, sensibilidad y motivación. Al respecto, considero interesante la relación con la Teoría de Apego de John Bowlby (1993), sugiriendo una futura investigación acerca del impacto de los estilos de apego en niños, adolescentes y adultos con altas capacidades intelectuales.

b. **El género del individuo superdotado**: Las tres mujeres con altas capacidades intelectuales perciben indefectiblemente los estereotipos

sociales respecto a los géneros, desde muy pequeñas, y se rebelan ante ellos. Detectan que la sociedad impone roles y características a cada género, a los que vivencian como limitantes. Señalan que la mujer no está acostumbrada a medirse, en general no tiene espíritu competitivo, por lo que tiende a "camuflarse" y adaptarse, bajando su rendimiento o inhibiendo sus intereses. Cuando no lo hacen, se exponen a conflictos laborales, de pareja, y hasta en las redes sociales. Los hombres no ponen en palabra estas diferencias, pero en sus dichos manifiestan la imposibilidad de mostrarse como son ante sus pares, con más sensibilidad, introversión, intereses y lecturas profundos. Los tres relatan que en la etapa escolar sufrieron bullying, al igual que el hijo de Estefanía, motivo por el cual ella nota como relevante la diferencia entre su propia experiencia como mujer y la de su hijo como varón, ambos con altas capacidades intelectuales. Embajadores Altas Capacidades Intelectuales Argentina (2018) remarcan que en Argentina, como en otros países, las mujeres superdotadas son minimizadas por las características de una sociedad fuertemente patriarcal. Los resultados de esta investigación hacen relevante futuras líneas de estudios acerca del impacto de la cultura particular argentina en personas con altas capacidades en función de su género. Y, según Ellis y Willinsky (1999), la desatención del talento de quienes, dentro de la población femenina, tienen un nivel excepcional de inteligencia, compromete a los ámbitos familiares, educativos, laborales, y a la sociedad en general.

Respecto al objetivo de describir el modo en que la identificación como persona con altas capacidades intelectuales modificó la manera de comprender sus experiencias en el ámbito emocional y social, concluimos que el ingreso a Mensa significó para cinco de los seis participantes una experiencia "ordenadora". Como dice Patricio, las personas con altas capacidades constituyen una minoría, y, en particular, una "*minoría invisible*", al decir de Raúl. Al no presentar rasgos diferenciales visibles para los demás –como lo sería la minoría de las personas que miden más de dos metros, según el ejemplo que pone nuestro protagonista–, es definitorio si la propia persona conoce el "*por*

*qué no encaja*" (como dice Patricio). Este estudio muestra que las significaciones personales, autopercepción y autoestima se modifican sustancialmente a partir de que la persona obtiene una explicación acerca de sus vivencias diferentes al resto. A pesar de que los diagnósticos y las etiquetas siempre reducen la complejidad del ser humano, la identificación formal ha cumplido para los entrevistados una función importante para conocerse mejor, poder resignificar sus experiencias pasadas y proyectarse a futuro con una base congruente con la propia identidad. Por otro lado, nuestro análisis coincide con Jackson *et al.* (2009) quienes afirmaron que, sin algún tipo de identificación, la experiencia auténtica de este individuo debe ser modulada severamente, cuando no restringida. Antes de ello, y al ser conscientes de los peligros y trampas de tratar de comunicar sus intensidades con los demás, pueden agravarse los sentimientos dolorosos, de soledad y las dudas sobre la propia cordura. La propia identificación y conocimiento sobre los matices de personalidad propios que involucra la superdotación modifica sustancialmente la posibilidad de vincularse más satisfactorios con los demás en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. En este sentido, nuestras conclusiones también coinciden con las de Jacobsen (1988), quien sugirió que las experiencias de los adultos superdotados diagnosticados y no diagnosticados son muy diferentes y que muchas veces la conserjería psicológica puede llegar a ser la única oportunidad de ser comprendido y valorado.

Cabe destacar que, en muchos ámbitos, es común hablar de "diagnóstico" de altas capacidades intelectuales, en especial en relación a niños y adolescentes escolarizados, ya que en algunos países es una documentación válida para acceder a estrategias como aceleración o enriquecimiento. La palabra diagnóstico remite a un trastorno y, como tal, no sería adecuada usarla en relación a las altas capacidades intelectuales. Así mismo, puede ser usada como etiqueta reduccionista que estigmatiza, justifica y limita el despliegue de la singularidad de cada individuo. A pesar de esto, las experiencias de muchos de los entrevistados corroboran el pensamiento de Fernández Álvarez (2008), quien dice que la utilidad y necesidad de alguna rotulación muchas veces radica en darle un nombre a su experiencia, en un intento de lograr organizarla. Produce que el individuo se sienta incluido en un conjunto más amplio de personas que comparten ciertas características, con la consecuente sensación

de alivio. En este sentido, coincidimos con Fiorini (2004) en que proporcionar o facilitar información general que enmarca la problemática del paciente cumple un rol terapéutico en sí mismo porque crea una perspectiva desde la cual los problemas del paciente, con toda su singularidad, dejan de ser vistos como algo estrictamente individual que "sólo a él" le pasan. Por el contrario, la ausencia este marco de referencia favorece la sensación de ser el único con tales experiencias y problemas.

A modo de cierre, este estudio permitiría afirmar que la alta capacidad intelectual es un fenómeno estable, que se mantiene durante toda la vida, hasta la muerte. No sólo en los niños, sino en los adultos y adultas, involucra experiencias emocionales y sociales cualitativamente distintas a la norma de la población, y a consecuencia, muchas veces dolorosos sentimientos de disincronía social. Así, atender a las sobreexcitabilidades y disincronías en la infancia repercute en la adultez, ya que en aquella etapa se constituye y cimenta la personalidad (Arroyo, 2018), pero no por ello deja de ser importante la identificación durante todas las etapas de la vida. Como queda evidenciado en esta investigación, la vida de un adulto puede cambiar significativamente a partir de tener este conocimiento de sí mismo.

# CONSIDERACIONES FINALES

## Importancia

Por un lado, la sociedad actual proclama como lema el respeto por las diferencias. Las políticas públicas dicen pretender que el mundo sea un espacio acogedor para todos, sobre todo para aquellos en que difieren a la "norma" o que necesitan ayuda especial para desarrollarse ante alguna dificultad física o mental. Pero, como dice Patricio, uno de los protagonistas, los superdotados son "una minoría invisible", invisibles hasta para sí mismos, cuando no entienden ni ellos mismos lo que les pasa. Ante los ojos de los demás parece que tienen un *hándicap*[39], al decir de Raúl, que no necesitan ninguna adaptación especial en ningún ámbito, ni laboral, ni social. Este tipo de investigación puede ser importante para que la verdadera integración incluya a los individuos con altas capacidades intelectuales de todas las edades, teniendo en cuenta su emocionalidad e inteligencia atípica.

## Recomendaciones

Estando las vivencias socioemocionales inmersas en determinado contexto socio-cultural, se pudo observar que, en Argentina, donde no existen estudios similares, las experiencias evidenciadas por los protagonistas tienen algunos aspectos similares a las descriptas en la bibliografía en referencia a adultos con altas capacidades intelectuales en otros lugares del mundo, probablemente atribuido al factor innato. Pero, a su vez, la estructura familiar, los estilos de crianza y la identificación formal son factores atravesados por la cultura de cada lugar que condicionan fuertemente las vivencias personales de cada superdotado. Teniendo en cuenta las grandes diferencias de idiosincrasia, étnicas, culturales y socioeconómicas que existen en las distintas regiones de

[39] (N. de A.) A pesar de que el término *hándicap* significa desventaja, Raúl alude al uso que a este término se le da en el ámbito deportivo, especialmente en el golf: al suponer que los mejores jugadores tienen ventajas, y para igualar la posibilidad de triunfo de todos, se le imponen condiciones más difíciles de juego a los mejores. En el caso de la expresión de Raúl, interpretamos que se refiere a que la sociedad cree que las personas con altas capacidades intelectuales tienen sólo ventajas competitivas, por lo que hay que ofrecerle retos más difíciles, en vez de ayudarle en los otros ámbitos en que lo necesita.

Argentina, estos temas podrían ser objeto de estudio especial en futuras investigaciones.

Asimismo, los participantes de la investigación notaron que la mirada del otro está imbuida en creencias distorsionadas o incompletas acerca de la inteligencia y de las personas con altas capacidades intelectuales. Por un lado, *"es como que está muy bien catalogada la inteligencia" (Patricio); "los periodistas hacen estas notas y lo llevan para donde quieren. La nota se llamaba 'los superadultos'. Entonces, una amiga de mi señora me vio en la tele y empezó a poner fotos y etiquetarme 'mi amigo el genio de Mensa' (Raúl); "Esto la gente lo ve como un hándicap, como una especie de ventaja, nada que necesite ningún tipo de atención o de ayuda".* Una publicación de Embajadores Altas Capacidades Intelectuales Argentina (2018) también pone en relieve otros de estos mitos: que triunfan académicamente y profesionalmente, y en todas las áreas; que la superdotación depende de la estimulación, por lo que en niveles socioculturales altos hay mayor cantidad de personas con altas capacidades intelectuales que entre grupos más desfavorecidos. A pesar que este tema excede los objetivos de la presente investigación, consideramos que amerita una nueva línea de investigación que aborde la influencia de los mitos y prejuicios acerca de las altas capacidades intelectuales y su incidencia en el autoconcepto del individuo superdotado.

**Limitaciones**

Al ser este un estudio cualitativo, ya que se priorizaba obtener riqueza y profundidad interpretativa, la investigación se realizó sobre seis casos. En consecuencia, no es posible generalizar los datos. Sin embargo, se hallaron numerosas coincidencias entre los participantes, respecto a las experiencias socioemocionales de los adultos con altas capacidades emocionales, por lo que se sugiere tener en consideración los resultados del presente estudio para aplicarlos en una población más amplia.

Por otro lado, al estar la muestra formada por miembros de una Asociación como Mensa, que tiene determinado prestigio y costo mensual, los participantes pueden haber sido seleccionados en función de ciertas

características socio-económicas, especialmente las referidas al *segundo factor* dabrowskiano, es decir, a los moduladores ambientales de la superdotación.

**Implicaciones teóricas y prácticas**

Esta investigación puede tener implicaciones prácticas y teóricas.

Prácticas, porque puede favorecer al conocimiento de las experiencias particulares de los adultos superdotados, por parte de los mismos, de su familia, de profesionales de la salud, y de la sociedad. De esta manera se les podrá conceder la atención específica que necesitan, convirtiéndose también en una sociedad más equitativa y respetuosa de la diversidad.

En general, a este tema se lo asocia al ámbito educativo, no al de la salud mental. Es importante destacar que la superdotación no se incluye como factor a tener en cuenta en ningún DSM[40], y como resultado, los profesionales de la salud pueden no reconocen fácilmente la interacción de los trastornos de salud mental en presencia de superdotación, sin querer expresar que tener altas capacidades intelectuales hace que el individuo sea inmune a tener algún trastorno. Asimismo, si consideramos, como dice Fiorini (2004) a la experiencia terapéutica como una "experiencia emocional correctiva", esta puede brindar la retroalimentación y las herramientas adecuadas que los adultos superdotados no obtuvieron oportunamente. Entonces, sería válido también trasladar al marco psicoterapéutico la necesidad de tener en cuenta las diferencias cognitivas, emocionales y vivenciales de las personas superdotadas, que han surgido del análisis de esta investigación.

También este estudio tendrá implicaciones teóricas, porque el enfoque integral de las altas capacidades usado como marco teórico de la investigación, puede brindar un armazón conceptual coherente y útil para comprender las particularidades de este colectivo, pero no está, según nuestra búsqueda de literatura, suficientemente difundido en los ámbitos académicos, educativos y clínicos de nuestro país.

[40] (N. de A.) Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales.

**Aprendizajes**

Realizar esta investigación para la tesis de grado durante la pandemia de COVID-19 nos enfrentó a múltiples desafíos y posibilitó nuevos aprendizajes. Las entrevistas y la observación se tuvieron que realizar a través de medios tecnológicos, cuidando y entendiendo la situación particular con que impacta la pandemia en cada persona. Tuvimos que agudizar las formas de realizar observación activa durante los encuentros con los participantes. Pero esto, por otro lado, nos permitió acceder a personas que no podría haber entrevistado presencialmente. Sumado a que el funcionamiento administrativo y la dinámica docente-alumno en la universidad se modificaron, la pandemia puso a prueba algo que surgió en varios dichos de los protagonistas de esta investigación: la resiliencia.

La lectura de la bibliografía planteó una dificultad porque la mayoría de los libros sobre Dabrowski y los investigadores que adscriben al enfoque integral están en inglés y no están traducidos al español. Muchos no están disponibles en formato *ebook* sino sólo formato papel, por lo que se debió realizar búsquedas minuciosas a través de Internet para acceder a ellos y traducirlos, proceso que fue también facilitado por una red de amigos y colaboradores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ackerman, C. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities [Identificación de adolescentes superdotados utilizando características de personalidad: sobreexcitabilidades de Dabrowski]. *Roeper Review*, (19), 229–236. doi:10.1080/02783199709553835

Ackerman, C. (13 de setiembre de 2011). *Gifted Adults* [Adultos superdotados]. Recuperado de https://www.sengifted.org/post/gifted-adults

Alonso, J. (2006). La atención de los alumnos superdotados a lo largo de una década (1996-2006). En N. Rajadell, M. Valera y L. Carreras (Eds.), *I Jornadas Internacionales sobre Escuela y Altas Capacidades de la Universidad de Barcelona* (pp. 34-58). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

American Psychological Association [Asociación Americana de Psicología] (2016). *Apa Style (6ta. Edición).* Recuperado de https://apastyle.apa.org/?_ga=2.148123060.268316587.1604264212-772057289.1601668208

Arroyo, S. (2018). *Emociones: la cara oculta de las altas capacidades*. Barcelona, España: Horsori.

Artiles, M., Martín, O., Kappel, J., Poliak, J., Rebagliati, P. y Sánchez Bodas, A. (1995). *Psicología humanista: Aportes y orientaciones.* Buenos Aires, Argentina: Fundación Universidad a Distancia Hernandarias.

Bánfalvi Kam, P. (15 de setiembre de 2018). Evolución del concepto de alta capacidad, *La Rebelión del Talento.* Recuperado de

https://aacclarebeliondeltalento.com/2018/09/15/evolucion-del-concepto-de-alta-capacidad/

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.

Benito, Y. (2004). Aproximación a la teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. En J. Alonso y Y. Benito (Eds.), *Superdotados, talentos, creativos y desarrollo emocional* (pp. 129-144). Valladolid, España: Editorial Universidad Técnica Particular de Loja.

Borges del Rosal, A., Hernández Jorge, C. y Rodríguez Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, *23* (3), 362-367. Recuperado de http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3895

Brown, M. y Peterson, E. (2020). "We Are Not That!" A Focus Group Study With Gifted Adults ["¡No somos eso!" Un estudio de grupo de enfoque con adultos superdotados]. *Advanced Development*, (18), 107-127. Recuperado de https://www.gifteddevelopment.org/gdcstore/p/volume18

Bowlby, J. (1993). *El apego*. Barcelona, España: Paidos.

Carreras, L., Valera, M. y Castiglione, F. (2012). *Altas capacidades intelectuales: la asignatura pendiente.* Barcelona, España: Horsori.

Cross, T., Coleman, L., y Stewart, R. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups [Diversidad psicosocial entre adolescentes superdotados: un estudio exploratorio de dos grupos]. *Roeper Review*, *17*(3), 181-185. doi.org/10.1080/02783199509553655

Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration* [Desintegración Positiva]. Londres, Reino Unido: Little Brown.

Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration* [La formación de la personalidad a través de la desintegración positiva]. Londres, Reino Unido: Little Brown.

Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness* [La psiconeurosis no es una enfermedad]. Londres, Reino Unido: Gryf.

Dabrowski, K. y Piechowski, M. (1977). *Theory of Levels of Emotional Development* [Teoría de los niveles de desarrollo emocional]. New York, E.E.U.U: Dabor Science Publications.

Dąbrowski, K., Kawczak, A., y Piechowski, M. (1970). *Mental Growth Through Positive Disintegration* [Crecimiento mental a través de la Desintegración Positiva]. Londres, Reino Unido: Gryf.

Damasio, A. (2013). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Buenos Aires, Argentina: Booket.

Dilthey, W. (1945). *Psicología y Teoría del Conocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.

DuBois, P. (1970). *A History of Psychological Testing* [Una historia de las pruebas psicológicas]. Boston, EE.UU.: Allyn and Bacon.

Ellis, J y Willinsky, J. (1999). *Niñas, Mujeres y Superdotación*. Madrid, España: Narcea.

Embajadores Altas Capacidades Intelectuales Argentina. (2018). *Guía de OrientACIón Docente GODACI*. Recuperado de

http://educacion.jujuy.gob.ar/wp-content/uploads/sites/15/2019/03/GODACI.pdf.pdf

Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidos.

Falk, R., Lind, S., Miller, N., Piechowski, M., y Silverman, L. (1999). *The Overexcitability Questionnaire-Two (OEQII): Manual, scoring system, and questionnaire* [El cuestionario de sobreexcitabilidad OEQII: manual, sistema de puntuación y cuestionario]. Denver, EE.UU.: ISAD.

Federación de Psicólogos de la República Argentina. (Fe.P.R.A.) (2013). *Código de ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina*. Recuperado de http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf

Fernández, F. y Rojas, M. (s.f.). *Superdotados adultos*. Recuperado de https://cientoymucho.com/

Fernández Álvarez, H. (2008). *Integración y salud mental*. Bilbao, España: Ed. Desclée de Brouwer.

Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de Filosofía*. *5ta edición. Tomo I*. Recuperado de https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2011/10/jose-ferrater-mora-diccionario-de-filosofia-tomo-i.pdf

Fiedler, E. y Nauta, N. (2020). *Bore-out: A Challenge for Unchallenged Gifted (young) Adults* [Bore-out: un desafío para los adultos (y jóvenes) superdotados y no desafiados]. Recuperado de

https://www.sengifted.org/post/bore-out-a-challenge-for-unchallenged-gifted-young-adults

Fiorini, H. (2004). *Teoría y técnica de psicoterapias*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.

Frankl, V. (2001). *Logoterapia y existencialismo*. Barcelona, España: Herder.

Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de educación*, (368), 12-39. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16929

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Griffa, M. y Moreno, J. (2015). *Claves para una psicología del desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Herman, G. (24 de setiembre de 2018). *Luces y sombras de tres superdotados argentinos: "Es muy difícil ser inteligente en este país"*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/luces-sombras-superdotados-argentinos-dificil-inteligente-pais_0_2eLZbfEPR.html

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill.

Heródoto (s.f.). *Los nueve libros de la historia*. Tomo V. Apartado XCII. (pp. 697-700). Recuperado de http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/los_9librosh.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina. (2013). *Estimaciones y proyecciones de población 2010-2040*. Recuperado de

https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/proyeccionesyestimaciones_nac_2010_2040.pdf

Irueste, P. (2012). *Capacidades Intelectuales Diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos* (Tesis doctoral), Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Jackson, S. (2011). *Bright Star - Black Sky: A Phenomenological Study of Depression* [Estrella brillante - Cielo negro: un estudio fenomenológico de la depresión]. Recuperado de https://www.sengifted.org/post/bright-star-black-sky-a-phenomenological-study-of-depression

Jackson, S., Moyle, V. y Piechowski, M. (2009). Emotional Life and Psychotherapy of the Gifted in Light of Dabrowski's Theory [Vida emocional y psicoterapia de los superdotados a la luz de la teoría de Dabrowski]. En L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 437-465). EE.UU.: Springer.

Jacobsen, M. (1988). Arousing the Sleeping Giant: Giftedness in Adult Psychotherapy [Despertar al gigante durmiente: la superdotación en la psicoterapia de adultos]. *Roeper Review*, *22* (1), 36-42. doi:10.1080/02783199909553995

Jacobsen, M. (1999). *The gifted adult: a revolutionary guide for liberating everyday genius* [El adulto superdotado: una guía revolucionaria para liberar el genio cotidiano]. New York, EE.UU.: Ballantine Books.

James, W. (2009). *Un universo pluralista. Filosofía de la experiencia.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Cactus.

Kaminski, M. (2002). *A Hermeneutic Historical Study of Kazimierz Dabrowski and his Theory of Positive Disintegration* [Un estudio histórico hermenéutico de Kazimierz Dabrowski y su teoría de la desintegración positiva] (Tesis doctoral), Universidad Estatal de Virginia.

Landau, E. (2003). *El valor de ser superdotado*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Madrid.

Lysy, K., y Piechowski, M. (1983). Personal growth: An empirical study using Jungian and Dabrowskian measures [Crecimiento personal: un estudio empírico que utiliza medidas junguianas y dabrowskianas]. *Genetic Psychology Monographs*, *108*(2), 267–320. Recuperado de https://psycnet.apa.org/record/1984-10494-001

López, R. (1 de mayo de 2011). *Superdotados, al este de la Campana de Gauss* [Archivo de video]. Recuperado de https://educatube.org/superdotados-al-este-de-la-campana-de-gauss/

Lovecky, D. (1986). Can you hear the flowers singing? Issues for gifted adults. [¿Puedes oír el canto de las flores? Problemas de los adultos superdotados]. *Journal of Counseling and Development*, (64), 572-575. doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01207.x

Martínez i Torres, M. (2006). ¿Cómo podemos entender la inteligencia en el siglo XXI? Una visión psico-socio-cultural. En N. Rajadell, M. Valera y L. Carreras (Eds.*), I Jornadas Internacionales sobre Escuela y Altas Capacidades de la Universidad de Barcelona* (pp. 2-17). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.

Mendaglio, S. (2008). Dabrowski's Theory of Positive Desintegration. A Personality Theory of the 21st Century [Teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. Una teoría de la personalidad del siglo XXI]. En S. Mendaglio (Ed.), *Dabrowski's Theory of Positive Desintegration* (pp. 13-40). EE.UU., Tucson: Great Potential Press.

Mensa Argentina. (s.f.). *Sobre Mensa*. Recuperado de http://www.mensa.com.ar/about.html

Mensa International. (s.f.). *About us*. Recuperado de https://www.mensa.org/mensa/about-us

Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Newman, S. y Lalaia, E. (2020). Neural Bases of Giftedness [Bases neuronales de la superdotación]. En J. Plucker y C. Callahan (Eds.), *Critical Issues and Practices in Gifted Education* (pp.449-462). EE.UU.: Prufrock Press.

Olson, A. (1 de junio de 2020). *La teoría de la auto actualización*. Recuperado de https://www.psychologytoday.com/es/blog/la-teoria-de-auto-actualizacion

Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud. (1996). *Normas Éticas del PSI para Investigaciones con Sujetos Humanos*. Recuperado de http://www.uss.cl/wpcontent/uploads/2014/12/14.-Normas_Eticas_OPS.pdf

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano.* México: Mc Graw-Hill.

Pardo, R. (2005). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista Complutense de Educación*, *15*(2), 431-450. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220431A

Pardo, R. (2006). *El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje: Validación del OEQ-II como prueba de diagnóstico* (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://eprints.ucm.es/id/eprint/7254/

Pardo, R. (7 de mayo de 2021). *Una teoría, una forma de ser, un sentido, una explicación* [Figura]. Recuperado de https://xn--espaol-zwa.thirdfactor.org/introduciendo-la-teoria-de-la-desintegracion-positiva/

Peñas Fernández, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas: ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas* (Tesis doctoral), Universidad de Comillas. Recuperada de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83857

Pfeiffer, S. (2012). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice* [Al servicio de los superdotados: práctica clínica y psicoeducativa basada en la evidencia]. New York, EE.UU.: Routledge.

Piechowski, M. (1986). The concept of develomental potential [El concepto de potencial de desarrollo]. *Roeper Review*, *8* (3), 190-197. doi: 10.1080/02783198609552971

Piechowski, M. (2013). *Mellow Out: They Say, If I Only Could - Intensities and Sensitivities of the Young and Bright* [Cálmate, dicen - Si pudiera: Intensidades y sensibilidades de los jóvenes brillantes]. Nueva York, EE. UU.: Royal Fireworks Publishing.

Piechowski, M. (2014). The Roots of Dabrowski's Theory [Las raíces de la teoría de Dabrowski]. *Advanced Development Journal*, (14), 28-41. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329881666_The_Roots_of_Dabrowski's_Theory

Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española, 23.ª ed.*, [versión 23.3 en línea]. Consultado en https://dle.rae.es/superdotado?m=form

Rinn, A. y Bishop, J. (2015). Gifted Adults: A Systematic Review and Analysis of the Literature [Adultos superdotados: una revisión y análisis sistemáticos de la literatura]. *Gifted Child Quarterly*, *59* (4), 213–235. doi.org/10.1177/0016986215600795

Rodríguez Ríos, L. (2015). *Análisis de la percepción sobre el manejo de las habilidades sociales en familias puertorriqueñas con niños superdotados* (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de https://eprints.ucm.es/33241/

Roeper, A. (1991). Gifted adults: Their characteristics and emotions [Adultos superdotados: sus características y emociones]. *Advanced Development*, (3), 85-98. Recuperado de https://positivedisintegration.com/Roeper1991.pdf

Rogers, C. (1959). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidos.

Rogers, C. (1984). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Tercera edición. Madrid, España: Editorial Narcea.

Rosal Cortés, R. (1986). El crecimiento personal (o autoactualización): meta de las psicoterapias humanistas. *Anuario de psicología*, (34), 63-84, Recuperado de https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64551

Rydkvist, M. (27 de mayo de 2016). *La procrastinación del superdotado*. Recuperado de https://momtogifted.wordpress.com/2016/05/27/la-procrastinacion-del-superdotado/

Sagasti Escalona, M. (2019). *Vulnerabilidad en jóvenes con altas capacidades*. doi: 10.13140/RG.2.2.14008.49929

Sanz Chacón, C. (2014). *La maldición de la inteligencia.* Barcelona, España: Plataforma Editorial.

Sastre, S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños/as con altas capacidades. *Revista de neurología* (52). 11-18 doi:10.33588/rn.52S01.2011021

Schaie, K. (1996). *Intellectual development in adulthood: The Seattle longitudinal study* [Desarrollo intelectual en la edad adulta: el estudio

longitudinal de Seattle]. Cambridge, EE.UU.: Cambridge University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780195156737.001.0001

Shenfield, T. (9 de julio de 2016). Understanding Emotional Complexity Of A Gifted Child [Comprender la complejidad emocional de un niño superdotado]. Recuperado de https://www.psy-ed.com/wpblog/emotional-complexity-gifted-child/?fbclid=IwAR3hpWuZ3bEMNoIe96tTyDdHkO4eeGPC21ikdvQ5CC3ueiu6O9ZUTIMmics

Siaud-Facchin, J. (2014). *Demasiado inteligente para ser feliz*. España: Paidos.

Silverman, L. (1995). The universal experience of being out-of-sync [La experiencia universal de no estar sincronizado]. En L. Silverman (Ed.), *Advanced development: A collection of works on giftedness in adults* (pp. 1–12). Denver, EE.UU.: ISAD.

Silverman, L. (2002). Asynchronous develpment [Desarrollo asincrónico]. En M. Neihart, S. Reis, N. Robinson y S. Moon (Eds.), *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Texas, EE.UU.: Prufrock Press.

Silverman, L. (2009). My love affair with Dabrowski's theory: A personal odyssey [Mi historia de amor con la teoría de Dabrowski: una odisea personal]. *Roeper Review*, (31), 141-149. doi: 10.1080/02783190902993912

Silverman, L. (24 de junio de 2017). *Emotional development of gifted children. Theory of Positive Desintegration* [Desarrollo emocional de niños superdotados. Teoría de la Desintegración Positiva] [Archivo de video].

Recuperado de http://enolsuperdotacion.org/emotional-development-of-gifted-children-theory-of-positive-disintegration-linda-silverman-oviedospain-24th-june-2017

Simonton, D. (2008). Childhood giftedness and adulthood genius: A historiometric analysis of 291 eminent African Americans [Superdotación infantil y genio de la adultez: un análisis historiométrico de 291 eminentes afroamericanos]. *Gifted Child Quarterly*, (52), 243-255. doi:10.1177/0016986208319294

Subotnik, R., y Olszewski-Kubilius, P. (1997). Restructuring special programs to reflect the distinctions between children's and adults' experiences with giftedness [Reestructurar programas especiales para reflejar las distinciones entre las experiencias de niños y adultos con superdotación] *Peabody Journal of Education*, (72), 101-116. doi:10.1080/0161956X.1997.9681868

Swenson, S. (s.f.). *On Being Gifted and Talented* [Sobre ser dotado y talentoso]. Recuperado el 8 de junio de 2021 de https://highability.org/6375/gifted-talented/

Terrassier, J. (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Revista Ideación*, (3). Recuperado de http://altascapacidadescse.org/pdf/Terrassier.pdf

Tillier, W. (1995). *The Theory of Positive Disintegration by Kazimierz Dąbrowski* [La teoría de la desintegración positiva de Kazimierz Dąbrowski]. Recuperado de http://positivedisintegration.com/

Tillier, W. (2021). *Introduction of Multilevel Actualization*. *Appendix 7* [Introducción de la actualización multinivel. Apéndice 7]. 8vo. Congreso Internacional del Instituto para la Desintegración Positiva en el Desarrollo Humano. Recuperado de https://www.positivedisintegration.com/Dabrowski201.pdf

Tillier, W. (2008). Kazimierz Dabrowski: the man [Kazimierz Dabrowski: el hombre]. En S. Mendaglio (Ed.), *Dabrowski's Theory of Positive Desintegration* (pp. 3-12). Tucson, EE.UU.: Great Potential Press.

Tolan, S. (1994). Discovering the gifted ex-child [Descubriendo al ex niño/a superdotado/a]. *Roeper Review*, (17), 134-138. doi:10.1080/02783199409553642

Tourón, J. (23 de marzo de 2013). *Francoys Gagné en my friend's corner*. Recuperado de https://www.javiertouron.es/francoys-gagne-en-my-friends-corner/

Vergara Panzeri, M. (2006a). Camino recorrido para la identificación y atención escolar del superdotado en la República Argentina. En J. Alonso (Ed.), *VI Congreso iberoamericano de superdotación - Mar del Plata – 2006* (pp.52-61). Valladolid, España: Centro Huerta del Rey.

Vergara Panzeri, M. (2006b). Marco legal actual en la República Argentina. En J. Alonso (Ed.), *VI Congreso iberoamericano de superdotación - Mar del Plata – 2006* (pp.527-532*)*. Valladolid, España: Centro Huerta del Rey.

Vergara Panzeri, M. (2013). *El universo de los superdotados, talentosos y creativos*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Librería.

Villarraga, M., Martínez, P. y Benavides, M. (2004). Hacia la definición del término talento. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro y R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp.25-35). Santiago, Chile: UNESCO.

Wapnick, E. (2018). *How to be anything* [Cómo ser cualquier cosa]. New York. EE.UU.: HarperOne.

Webb, J. (2013). *Searching for Meaning: Idealism, Bright Minds, Disillusionment, and Hope* [Buscando sentido: idealismo, mentes brillantes, desilusión y esperanza]. Tucson, EE.UU.: Great Potential Press.

# ANEXOS

## Anexo I: Modelo de consentimiento informado

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA**

**FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Invitamos a Ud. participar de una serie de entrevistas de carácter gratuitas y anónimas, en el marco del proyecto de investigación correspondiente a la tesis de grado de la carrera de Psicología de la Universidad Católica de Salta.

El objetivo de esta investigación es caracterizar las experiencias significativas en el ámbito socioemocional que personas adultas con altas capacidades intelectuales manifiestan haber vivido y comprendido de otro modo al ser identificados. Podrá conocer los resultados de la misma al momento de archivarse una copia en la Universidad Católica de Salta, siendo Ud. notificado cuando corresponda si así lo desea.

La decisión de participar es voluntaria y Ud. puede aceptar hacerlo o negarse. Asimismo, puede interrumpir su participación en el momento que lo decida.

Las entrevistas serán realizadas por plataformas virtuales. Toda la información del estudio será confidencial y se resguardará su identidad y la de todos los participantes. No se incluirá ningún dato en los informes que permita identificarlo.

Por cualquier duda puede comunicarse con la investigadora al mail ldragone196792@gmail.com

Yo _____, habiendo sido informado y entendiendo los objetivos y características del estudio, acepto a participar del mismo.

__ Acepto que las entrevistas virtuales sean grabadas (opcional, marque con X si acepta)

Firma: _____ DNI: _____

Aclaración _____ Fecha: ____/____/____

Firma: _____ DNI: 18474630 – Dragone, Lucía

## Anexo II: Guía de entrevista y observación

**Fecha:**

**Medio o plataforma por la que se realiza la entrevista:**

**Nombre:** **Género:**

Introducción

Buen día/buenas tardes. Me llamo Lucía Dragone y estoy realizando una tesis para la carrera de Psicología. Esta investigación tiene por finalidad caracterizar las experiencias significativas en el ámbito socioemocional que personas adultas con altas capacidades intelectuales manifiestan haber vivido y comprendido de otro modo al ser identificados. Tu participación será muy importante, porque contribuirá a que las personas como vos se conozcan mejor y para ofrecer información a la sociedad, instituciones, y profesionales sobre el tema. Esta será una entrevista en que te iré haciendo preguntas y desearía que te sientas libre de explayarte como quieras. Durará aproximadamente entre 50 y 80 minutos, pero podemos extenderla o hacerla en distintos días. Todo lo que se hable en ella será absolutamente confidencial y anónimo. Muchas gracias desde ya por tu colaboración.

1. Esta investigación aborda las emociones ¿Qué emociones sentís por el hecho de participar en esta propuesta?
2. ¿Cómo ingresaste a Mensa? ¿Qué significó para vos ser miembro? ¿Cambió algo en tu vida?
3. ¿Solés comentar con las demás personas el hecho de tener altas capacidades intelectuales? ¿Por qué?
4. ¿Qué experiencias emocionales positivas considerás más significativas en tu vida, siendo una persona con altas capacidades intelectuales? ¿A qué edades las viviste?
5. ¿Qué experiencias emocionales negativas considerás más significativas en tu vida, siendo una persona con altas capacidades intelectuales? ¿A qué edades las viviste?

6. ¿Te llevaron o buscaste ayuda profesional en algún momento? ¿Cómo fue o fueron esas experiencias?
7. ¿Cómo han sido tus vínculos y relaciones con los demás a través de tu vida? En colegio, con la familia, parejas, compañeros de trabajo, etc. ¿Cuáles eran tus sentimientos en esos momentos?
8. ¿Qué aspectos tuyos, en relación a los ámbitos emocional y social, considerás que te ayudaron durante tu vida?
9. ¿Y cuáles considerás que han dificultado tu desarrollo?
10. ¿Cuáles necesidades especiales podrías señalar que has tenido y tienes ahora, siendo una persona con altas capacidades intelectuales?
11. Si quisieras compartirme alguna poesía, parte de algún escrito, diario personal, dibujo o alguna obra que refleje tus vivencias emocionales, me sería muy valiosa para la investigación (Y a menos que me manifiestes tu deseo contrario, lo trataré de forma anónima)

¡Muchas gracias! Te enviaré por mail o *WhatsApp* la transcripción de la entrevista para que me confirmes o no si estás de acuerdo con lo transcrito. Te pido que me lo confirmes por el mismo medio y, si lo deseas, puedes aportarme cualquier dato nuevo que quieras.

| **FICHA DE OBSERVACIÓN FENOMENOLÓGICA** |
|---|
| Actitud general antes y después de los encuentros |
| Actitud general durante las entrevistas |
| Postura Física |
| Gestos |
| Tonos de voz |
| Características del lenguaje hablado |

## Anexo III: Glosario

■ AUTODISTANCIAMIENTO**.** Posibilidad exclusiva del hombre de "poner distancia" con los acontecimientos que experimenta, para de esta manera asumir una actitud libre y responsable frente a ellos.

■ CICLO VITAL. Proceso de crecimiento y desarrollo que atraviesan las personas desde el nacimiento hasta su muerte.

■ MEMORIA AFECTIVA. Sentimiento con carga emocional especial que reaparece cada vez que se recuerda una experiencia previa significativa.

■ RESILIENCIA. Capacidad del individuo de salir transformado y fortalecido al atravesar experiencias adversas y traumáticas, logrando desplegar sus capacidades socioemocionales y cognitivas para alcanzar una vida significativa.

■ TRASCENDENCIA. Indica la idea de sobrepasar o superar algo. Cuando se refiere a la vida humana, supone ir más allá de lo perceptible y de las posibilidades de lo inteligible. De esta manera, se opone al concepto de inmanencia.

■ TDAH. Siglas de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad. Según el Manual de Diagnósticos de Salud, sus síntomas deben presentarse durante al menos 6 meses y ser inapropiados para el nivel de desarrollo de la persona. Estos síntomas son: (a) Falta de atención (No prestar adecuada atención a los detalles o cometer errores por descuido en las actividades escolares, en el trabajo o en otras actividades; tener problemas para mantener la atención en tareas o actividades recreativas; parecer que no escucha cuando se le habla directamente; no cumplir instrucciones y no lograr completar las actividades escolares, las tareas del hogar o las responsabilidades del lugar de trabajo; tener problemas para organizar tareas y actividades; distraerse u olvidarse de cosas frecuentemente) (b) Hiperactividad e impulsividad (hacer movimientos nerviosos con el cuerpo, levantarse a menudo del banco de la escuela, correr o trepar en situaciones no adecuadas, hablar excesivamente; no poder esperar su turno, interrumpir a los demás).

■ TRAYECTORIA VITAL. Itinerario de vida que siguen los sujetos, teniendo en cuenta aspectos psicológicos, sociológicos e históricos.

■ YO, SI MISMO O *SELF*. Constructo que tiene distintas significaciones según las teorías psicológicas. Para el humanismo, se refiere a las representaciones subjetivas que tiene la persona de sí misma en forma consciente, otorgándole sentimiento de individualidad e identidad.

---*---

El Dr. Dąbrowski utilizó muchos términos e ideas únicos al construir su teoría. Para ayudar a sus lectores, publicó dos glosarios (Dąbrowski, Kawczak y Piechowski, 1970; Dabrowski, 1972). Se incluyen a continuación algunas definiciones de los términos publicados en estos glosarios, que pueden ser relevantes para la comprensión del presente trabajo de investigación (Tillier, 2020)

■ AJUSTE. Estado de armonía resultante de ponerse de acuerdo con otros individuos, o con un patrón, principio o ideal. El ajuste social generalmente está asociado a la capacidad de vivir en armonía con las normas sociales y actuar con éxito en la propia sociedad, lo que prácticamente equivale a una conformidad con los estándares, patrones, costumbres, creencias y evaluaciones sociales prevalecientes. Por lo tanto, suele considerase un signo de salud mental, mientras que el desajuste social se identifica con trastorno mental. Desde el punto de vista de la teoría de la desintegración positiva, esta visión es errónea. En cambio, se hace una distinción entre:

- AJUSTE NEGATIVO o NO EVOLUTIVO significa aceptación y conformidad sin evaluación crítica de las normas y costumbres que prevalecen en el entorno social de uno. Este tipo de ajuste es incompatible con la autonomía y autenticidad del individuo. No produce ningún resultado positivo en el desarrollo ni para el individuo ni para la sociedad.

- AJUSTE POSITIVO o EVOLUTIVO. Consiste en la correspondencia con niveles superiores de desarrollo, es decir, con una nueva jerarquía de valores, conscientemente desarrollada y subordinada al Ideal de personalidad. Mientras que el ajuste negativo consiste en un ajuste indiscriminado a "lo que es", el ajuste positivo puede considerarse ajuste a "lo que debería ser". Este ajuste es el resultado de la operación del instinto de desarrollo e implica la necesidad de un

desajuste parcial a los patrones sociales prevalecientes, así como a los conflictos y tensiones internos característicos de los procesos de desintegración positiva.

-DESAJUSTE POSITIVO. Consiste en conflicto y rechazo de aquellos estándares, patrones, actitudes, demandas y expectativas del entorno que son incompatibles con la creciente conciencia y lealtad del individuo a una escala superior de valores. La inadaptación positiva es un requisito previo para el desarrollo hacia la autenticidad.

-DESAJUSTE NEGATIVO. Consiste en la negación y el rechazo de las normas sociales, las costumbres y los patrones de comportamiento aceptados, pero no en pos de una escala de valores más alta, sino más bien debido a la subordinación a los impulsos primitivos y a las estructuras y funciones patológicamente deformadas y no relacionadas con el desarrollo. En el extremo, toma la forma de psicosis, psicopatía y actividad delictiva.

■ AMBITENDENCIAS. Impulsos contrarios que luchan por el dominio pero que nunca lo logran, durante un período prolongado de tiempo. Por ejemplo, la codicia y la acumulación de dinero pueden entrar en conflicto con el deseo de gastarlo todo y pasar un buen rato; una tendencia suicida puede entrar en conflicto con el impulso de autoconservación. Como en Ambivalencias, estos son conflictos entre pulsiones del mismo nivel, por lo tanto, son uninivel y, como tales, son característicos de la desintegración uninivel.

■ AMBIVALENCIAS. Actitudes conflictivas entre, por ejemplo, obediencia y rebelión, inferioridad y superioridad, amor y odio, etc. Las ambivalencias son dinamismos característicos de la desintegración uninivel. El sentido de valores más altos y más bajos está ausente, los sentimientos en conflicto son de igual valor, por lo tanto, representan el mismo nivel.

■ AUTENTICIDAD. Dinamismo que consiste en el sentimiento, la conciencia y la expresión de las propias actitudes emocionales, intelectuales y volitivas, logradas a través de transformaciones de desarrollo autónomas de la propia jerarquía de valores y objetivos. Implica un alto grado de comprensión de uno mismo. La autenticidad es un síntoma de independencia de los niveles instintivos inferiores y de la independencia selectiva de las influencias del entorno externo y del medio psíquico interno. Provoca un alto grado de unidad

del pensamiento, las emociones y la actividad del individuo. Implica una actividad consciente de acuerdo con la propia "verdad interior". La aparición y el crecimiento de la autenticidad resulta de la operación de dinamismos tales como la insatisfacción con uno mismo, la autonomía, el tercer factor, inadaptación positiva, 'sujeto-objeto' en uno mismo, transformación psíquica interior y el ideal de personalidad.

■ AUTONOMÍA. Independencia desarrollada conscientemente respecto de los impulsos de nivel inferior y de algunas influencias del entorno externo. La autonomía sólo es posible como resultado de la operación de otros dinamismos del medio psíquico interno, principalmente el tercer factor.

■ AUTOPSICOTERAPIA. Psicoterapia, medidas preventivas o cambios en las condiciones de vida aplicadas conscientemente a uno mismo para controlar posibles desequilibrios mentales.

■ CENTRO DE DISPOSICIÓN Y DIRECCIÓN. Es el dinamismo que dirige cada acto de un individuo, así como su comportamiento, planes y aspiraciones a largo plazo. Realiza lo siguiente: programación, planificación, organización, colaboración, decisión general y concreta. En un nivel inferior, su función es cumplida por varios impulsos primitivos (por ejemplo, sexual, autoconservación, etc.) que dirigen y controlan temporal o permanentemente la vida y las actividades conscientes de un individuo. Sólo en una etapa superior, particularmente durante la desintegración multinivel, el centro de disposición y dirección aparece y se desarrolla como un dinamismo independiente. En la etapa de desintegración uninivel y durante el período anterior de desintegración multinivel, este papel es jugado alternativamente por diferentes dinamismos, a menudo de naturaleza contraria. En fases superiores de desintegración multinivel el centro de disposición y dirección comienza a operar colaborando estrechamente con los otros dinamismos del medio psíquico interno, como el tercer factor, transformación psíquica interna, autonomía, autenticidad, y el ideal de personalidad.

■ DESARROLLO ACELERADO. Tipo de desarrollo caracterizado por múltiples formas de sobreexcitabilidad psíquica (principalmente emocional, imaginativa e intelectual), fuerte instinto creativo y fuertes factores autónomos. El desarrollo acelerado tiende a la desintegración organizada de varios niveles y

la integración secundaria. Por tanto, tiende a trascender el tipo psicológico y el ciclo de vida biológico.

■ DESINTEGRACIÓN NEGATIVA o desintegración involutiva. Proceso caracterizado por la operación de dinamismos que disuelven la organización de las estructuras y funciones mentales. El punto último es la enfermedad mental crónica. Ocurre casi exclusivamente en la etapa de desintegración uninivel.

■ EMPATÍA. Capacidad de comprensión y participación en los sentimientos y experiencias de otras personas. Es importante distinguir las formas impulsivas primitivas de sintonía, asociadas al instinto gregario, de las formas más conscientes y deliberadas, generalmente llamadas empatía, que pertenecen a emociones superiores, contienen fuertes componentes intelectuales y resultan de la transformación psíquica interna y los procesos de desintegración positiva. Un individuo que tiene un alto nivel de empatía muestra hacia los demás benevolencia, disposición y voluntad de ayudarlos en sus problemas, pero al mismo tiempo puede expresar una desaprobación de algunas de sus actitudes y actos.

■ ENFERMEDAD MENTAL. Consiste en la ausencia o deficiencia de procesos que afectan el desarrollo, toma la forma de (1) una estructura psicopática primitiva fuertemente integrada, o (2) una desintegración negativa, no evolutiva que puede terminar en la disolución de las estructuras y funciones mentales (psicosis).

■ EVOLUCIÓN. Desarrollo que procede de niveles de organización inferiores a superiores. La desintegración positiva es el tipo de proceso a través del cual ocurre la evolución humana individual.

■ FUNCIONES PRIMITIVAS. Funciones emocionales e instintivas que operan a nivel de integración primitiva. Se caracterizan por el automatismo, la impulsividad, la estereotipia, el egocentrismo, la falta de inhibición, la falta o bajo grado de conciencia.

■ FUNCIÓN REALIDAD. Función que guía el comportamiento del individuo en su prueba de la realidad interna y externa. Adapta su comportamiento a las exigencias de aquellos niveles de realidad que percibe

como más vitales. La función de la realidad en un nivel bajo se ocupa de las necesidades básicas de la vida diaria. La función de la realidad en un alto nivel se ocupa de las experiencias y procesos de la realidad creativa interior.

■ IDENTIFICACIÓN. Consiste en la comprensión y vivencia de estados mentales, actitudes, aspiraciones y actividad de otras personas o de uno mismo. La capacidad de identificación sólo se puede obtener en un alto nivel de desarrollo mental universal a través del proceso de desintegración positiva. La identificación autoconsciente y auténtica sólo es posible sobre la base de un rico medio psíquico interno. Está precedido y asociado a dinamismos como el "sujeto-objeto" en uno mismo, el tercer factor y la transformación psíquica interna. Existe una estrecha asociación entre identificación y empatía. Aunque la identificación no es principalmente intelectual, tiene un componente intelectual que la distingue de la empatía. La identificación con los demás expresa la actitud de *"klisis"* (atracción) independientemente del nivel de desarrollo de las personas hacia las que se dirige esta actitud. La identificación con uno mismo expresa la actitud de *"klisis"* en relación con los niveles superiores y de *"ekklisis"* (repulsión) en relación con los niveles inferiores. La identificación, en esta concepción, tiene una clara naturaleza positiva, evolutiva y altamente consciente. No implica de ninguna manera el proceso de obliteración o absorción de la otra persona en uno mismo o viceversa.

■ IMPULSOS PRIMITIVOS. Son aquellos impulsos simples, automáticos, involuntarios, inconscientes o con un grado relativamente bajo de conciencia, estereotipados, constitucionalmente determinados. Caracterizados por gran intensidad, inflexibilidad, egocentrismo y control biológico. Carecen de los componentes conscientes de reflexión, empatía e inhibición. Por ejemplo, el impulso sexual en el nivel primitivo excluye la participación personal con la pareja sexual, excluye las consideraciones de incomodidad o daño sufrido por la pareja.

■ INSTINTO. Dinamismo (fuerza) fundamental en la vida de los animales y los hombres que tiene una gran intensidad, un grado significativo de cohesión, su propia esfera de actividad y su propia dirección. Es común a algunas especies animales y al hombre, experimentando una transformación en el desarrollo filogenético y ontogenético, y apareciendo característicamente en

ciertas fases y niveles de desarrollo. Este concepto difiere en varios aspectos del uso generalizado del término instinto. Los principales elementos nuevos son: (1) Los instintos experimentan transformaciones en el desarrollo ontogenético; (2) Algunas fuerzas instintivas ocurren solo entre algunas personas, especialmente entre aquellas que han alcanzado un alto nivel de desarrollo psíquico; (3) La calificación de las fuerzas mencionadas en el punto (2) como instintos se debe a su origen en un instinto evolutivo más fundamental y al hecho de que muestran fuerza y compacidad, comparables a las pulsiones instintivas primitivas, y en ocasiones incluso mayores y (4) Su desarrollo y transformación dependen no solo del conocimiento intelectual.

■ INTEGRACIÓN NEGATIVA. Forma patológica de integración no evolutiva que implica retraso emocional. Observable en psicopatía, paranoia y en algunas formas de oligofrenia.

■ INSTINTO CREATIVO. Conjunto de fuerzas organizadas cohesivamente, a menudo de gran intensidad, orientadas a la búsqueda de lo nuevo y lo diferente en la realidad externa e interna. El instinto creativo está asociado con un desarrollo acelerado.

■ INSTINTO DE DESARROLLO. Instinto de naturaleza más general y básica, fuente de todas las fuerzas del desarrollo de un individuo. Encuentra su expresión particularmente en dinamismos tales como la insatisfacción con uno mismo, los sentimientos de inferioridad hacia uno mismo, el tercer factor, la transformación psíquica interna, el centro de disposición y dirección a un nivel superior, la autonomía y autenticidad, el ideal de personalidad. Actúa de manera diferente en diferentes etapas de desarrollo, empujando al individuo hacia niveles de desarrollo cada vez más altos. Opera con intensidad variable en la mayoría de los seres humanos; entre quienes tienen la capacidad de un desarrollo acelerado, toma la forma de educación de uno mismo y autopsicoterapia. Está ausente en el retraso mental y la psicopatía.

■ INQUIETUD CON SÍ MISMO. Malestar consigo mismo. Es uno de los dinamismos evolutivos más tempranos, activo especialmente en el momento de la transición de la desintegración uninivel a multinivel, tomando frecuentemente la forma de asombro o insatisfacción consigo mismo. Consiste en asombro combinado con un fuerte componente emocional y actitud evaluativa

de intensidad media. A diferencia de la inquietud sobre uno mismo, no es generada por el instinto de autoconservación, sino por los instintos cognitivos y de desarrollo.

■ INSATISFACCIÓN CON SÍ MISMO. Forma temprana de los dinamismos de la valoración (el tercer factor). Contiene un fuerte componente emocional expresado en la desaprobación de algunos de los elementos de la propia estructura mental. Un potente motivador del desarrollo consciente.

■ INSIGHT DINÁMICO o "Prize de conscience". Fuerte estado globales momentáneo de autoconciencia. Tiende a generar una comprensión dinámica del comportamiento de uno mismo.

■ INVOLUCIÓN. Desarrollo negativo. Lo contrario de la evolución. Desarrollo que procede de un nivel de organización superior a uno inferior. Tiende a trastornos graves (psicosis, psicopatía, retraso mental) y puede conducir a la disolución de la organización mental.

■ NEUROSIS. Término estrechamente relacionado con el término psiconeurosis, que denota trastornos mentales con una disfunción distinta del sistema nervioso simpático o con trastornos funcionales de los órganos internos. Mientras que se puede decir que las psiconeurosis son de naturaleza psíquica o psicosomática, las neurosis, en comparación, son más bien somatopsíquicas. No hay defectos orgánicos detectables, aunque las funciones pueden verse gravemente afectadas.

■ PERSEVERACIÓN AFECTIVA. Tendencia a la exploración y desarrollo de relaciones e intereses emocionales profundos. Conduce a pocas, pero muy estrechas relaciones de amor y amistad, con una dedicación muy profunda a la propia vocación. Ocurre en personas emocionales e introvertidas. Experimentan profunda y fuertemente, recuerdan sus experiencias vívidamente debido a una memoria afectiva intensificada. La perseverancia afectiva está relacionada con el desarrollo de actitudes como la fidelidad a los principios, la lealtad en la amistad y la constancia de intereses. Esta cualidad es positiva para el desarrollo.

■ PERSONALIDAD. Organización armoniosa y estable de cualidades y funciones mentales básicas altamente refinadas (emociones superiores, instintos

superiores, procesos intelectuales superiores, interés, preocupaciones, habilidades) que surge como resultado del proceso completo de desintegración positiv. Aunque la personalidad completamente desarrollada y completamente armonizada aparece solo en la etapa de integración secundaria, comienza a tomar forma durante el proceso de desintegración multinivel. La personalidad es una estructura mental autoelegida, autoconfirmada y autoeducativa, es decir, una estructura alcanzable solo a través de un trabajo intensivo de dinamismos del desarrollo, particularmente la transformación psíquica interna y el tercer factor.

■ PERSONALIDAD IDEAL. Es un estándar individual contra el cual uno evalúa la estructura de personalidad real de uno mismo. Surge de la propia experiencia y desarrollo. El ideal de personalidad se forma de manera autónoma y auténtica, a menudo en conflicto y lucha con los ideales prevalecientes de la sociedad. Sirve como modelo empírico para dar forma a la propia personalidad. En relación cos niveles superiores de desarrollo alcanzados por el individuo, su ideal de personalidad se vuelve cada vez más distinto y juega un papel cada vez más significativo en su medio psíquico interno y, particularmente, en el centro de disposición y dirección. Este proceso se llama dinamización del ideal.

■ PSICOSOMATIZACIÓN. Tendencia excesiva a la transposición de experiencias psíquicas intensas a procesos somáticos. Puede manifestarse como parálisis, entumecimiento histérico, etc.

■ POLARIDAD. Existencia de dos opuestos, como en las fluctuaciones emocionales entre lo placentero y lo desagradable, entre lo alegre y lo triste.

■ POTENCIAL DE DESARROLLO NEGATIVO. Predisposición constitucional a la psicosis, la psicopatía o el retraso mental u otros trastornos graves que impiden el desarrollo o conducen a la disolución de la vida mental.

■ RESPONSABILIDAD, sentimiento de. Función del desarrollo mental que depende principalmente de la capacidad para comprender y evaluar objetivamente, especialmente para comprender las dificultades y deficiencias del desarrollo de otras personas y el propio papel de asistencia y cooperación. El sentimiento de responsabilidad surge principalmente del autocontrol, la transformación psíquica interna y la empatía. Crece a través de un aumento en la conciencia y la comprensión de la estructura multinivel de la realidad y a

través de la participación activa de emociones superiores, especialmente la empatía. Implica la voluntad de cuidar, proteger y ayudar a los necesitados, a la familia, grupo social, nación, raza humana, etc.

■ SALUD MENTAL. Desarrollo hacia niveles superiores de funciones mentales, hacia el descubrimiento y realización de valores cognitivos, morales, sociales y estéticos superiores y su organización en una jerarquía de acuerdo con el propio ideal auténtico de personalidad.

■ SENTIMIENTO DE INFERIORIDAD HACIA SÍ MISMO. Experiencia y conciencia de la disparidad entre el nivel en el que uno se encuentra y el nivel superior hacia el cual uno se esfuerza, entre lo que uno es y lo que debe ser. Se asocia con una necesidad intensa de establecer una jerarquía definida de valores y objetivos, y de transformarse en consecuencia.

■ SUJETO-OBJETO EN SÍ MISMO. Uno de los principales dinamismos evolutivos, que consiste en el interés y la observación de la propia vida mental en un intento por comprenderse mejor a sí mismo y evaluarse críticamente. En los individuos capaces de un desarrollo acelerado, el interés por su mundo interior puede prevalecer temporalmente sobre el interés por el mundo exterior. Este dinamismo se diferencia de la introspección en la medida en que esta última se realiza con fines puramente descriptivos, no valorativos. A diferencia de la introspección, este dinamismo tiene un fuerte componente emocional a pesar de su carácter básicamente intelectual. Constituye un elemento esencial en el proceso de transformación psíquica interior y es el principal dinamismo intelectual de la desintegración multinivel.

■ TERCER FACTOR. Es independiente y selectivo con respecto a la herencia (el primer factor) y el medio ambiente (el segundo factor). Su papel selectivo consiste en aceptar, fomentar, rechazar y/o restringir cualidades, inclinaciones, intereses y deseos, que se encuentran en la herencia o en el entorno social. Así, el tercer factor, dinamismo de elección consciente, es un dinamismo de valoración. El tercer factor tiene un papel fundamental en la educación de uno mismo y en la autopsicoterapia. Su presencia y funcionamiento es fundamental en el desarrollo hacia la autonomía y la autenticidad.

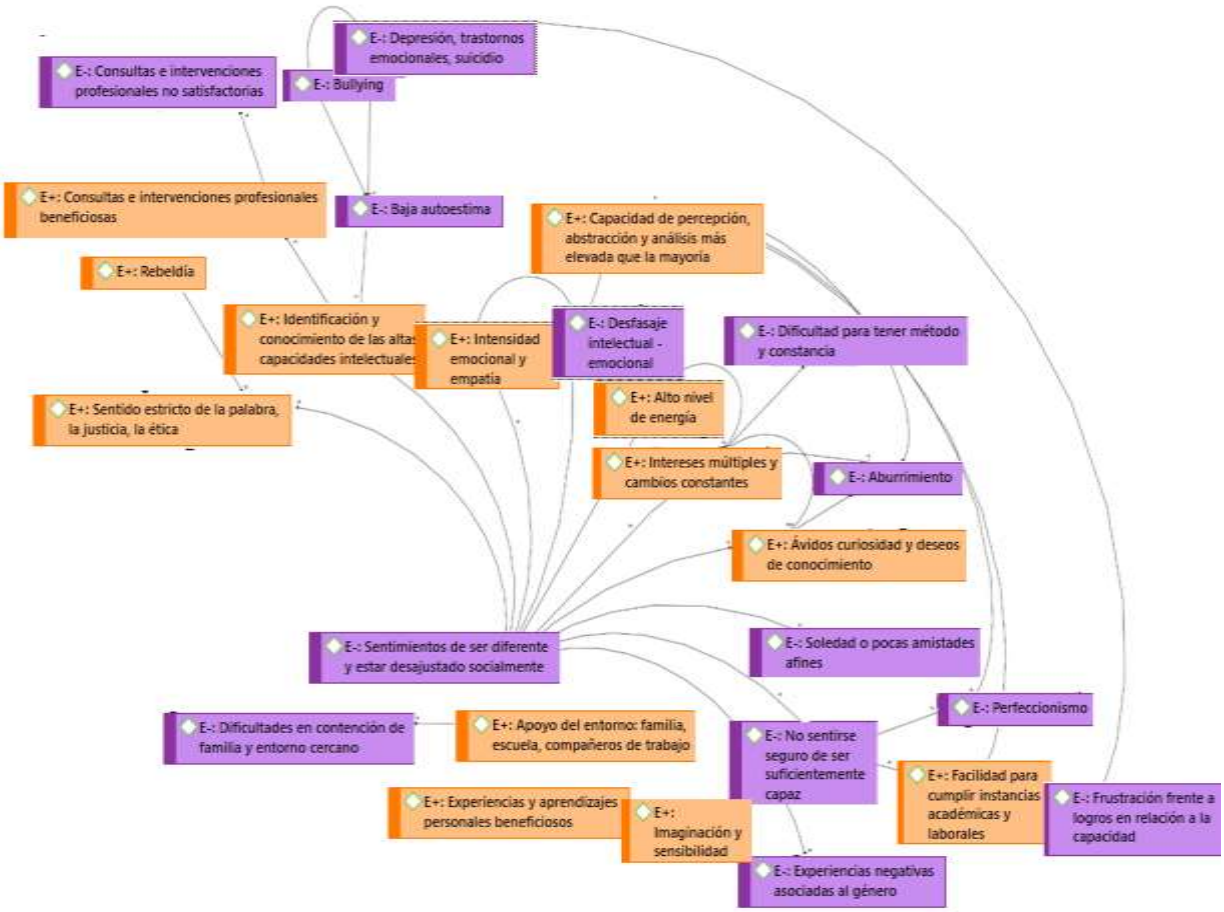
■ TRANSFORMACIÓN PSÍQUICA INTERIOR. El proceso por el cual se lleva a cabo el desarrollo de la estructura mental del hombre. Hace posible la trascendencia del tipo psicológico y del ciclo de vida biológico.

# Anexo IV: Tablas código-documento

| | 1: Raúl | 2: Estefania | 3: Mariela | 4: Patricio | 5: Beltran | 6: Florencia | Totales |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| E+: Alto nivel de energía | 2 | 3 | 1 | | 1 | 1 | 8 |
| E+: Apoyo del entorno: familia, escuela, compañeros de trabajo | | 6 | 2 | 4 | | | 12 |
| E+: Ávidos curiosidad y deseos de conocimiento | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 4 | 12 |
| E+: Capacidad de percepción, abstracción y análisis más elevada que la mayoría | | 2 | 3 | 3 | | 2 | 10 |
| E+: Consultas e intervenciones profesionales beneficiosas | 1 | 1 | 2 | | | 4 | 8 |
| E+: Experiencias y aprendizajes personales beneficiosos | 5 | 1 | 1 | 8 | | | 15 |
| E+: Facilidad para cumplir instancias académicas y laborales | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 4 | 14 |
| E+: Identificación y conocimiento de las altas capacidades intelectuales | 6 | 4 | 4 | 5 | 1 | 1 | 21 |
| E+: Imaginación y sensibilidad artística | 3 | 1 | 2 | | 1 | 2 | 9 |
| E+: Intensidad emocional y empatía | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 12 |
| E+: Intereses múltiples y cambios constantes | 3 | 4 | 2 | 2 | | 3 | 14 |
| E+: Rebeldía | 1 | 2 | 3 | | | 1 | 7 |
| E+: Sentido estricto de la palabra, la justicia, la ética | 2 | 2 | | 1 | | 1 | 6 |
| Totales | 29 | 33 | 27 | 28 | 6 | 25 | 148 |

| | 1: Raúl | 2: Estefania | 3: Mariela | 4: Patricio | 5: Beltran | 6: Florencia | Totales |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| E-: Aburrimiento | 1 | 7 | | 2 | 1 | 1 | 12 |
| E-: Bullying | 2 | 1 | | 2 | 1 | 2 | 8 |
| E-: Consultas e intervenciones profesionales no satisfactorias | 1 | 1 | 1 | | | 3 | 6 |
| E-: Depresión, trastornos emocionales, suicidio | 2 | | 6 | 3 | | 4 | 15 |
| E-: Desfasaje intelectual - emocional | 1 | | 2 | 4 | 2 | 5 | 14 |
| E-: Dificultad para tener método y constancia | 1 | 2 | 5 | | 1 | | 9 |
| E-: Dificultades en contención de familia y entorno cercano | 4 | | 1 | | 2 | 6 | 13 |
| E-: Experiencias negativas asociadas al género | | 7 | 3 | | | 1 | 11 |
| E-: Frustración frente a logros en relación a la capacidad | 1 | | 2 | 1 | | 6 | 10 |
| E-: No sentirse seguro de ser suficientemente capaz | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 10 |
| E-: Perfeccionismo | 3 | | 1 | | | 1 | 5 |
| E-: Sentimientos de ser diferente y estar desajustado socialmente | 3 | 4 | 5 | 3 | 1 | 2 | 18 |
| E-: Soledad o pocas amistades afines | 1 | 4 | 3 | 1 | 1 | 4 | 14 |
| E+: Ávidos curiosidad y deseos de conocimiento | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 4 | 12 |
| Totales | 26 | 28 | 34 | 18 | 11 | 40 | 157 |

# Anexo V: Gráfico de red



**HOJA DE EVALUACIÓN**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA**

**FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS**

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

***Experiencias socioemocionales de adultos con altas capacidades intelectuales pertenecientes a la Organización Mensa Argentina en el año 2021***

Alumna: Lucía Irene Dragone, DNI: 18.474.630

Directora: Lic. Susana Arroyo Andreu

**Evaluación**

Decisión:

Tribunal evaluador:

Jurado:

Jurado:

Jurado:

Lugar y fecha: ……