
EL TALENTO DESDE UNA PERSPECTIVA NEUROSOCIAL

Documento de Discusión N°4

Hans Contreras Pulache

En este artículo se hace una revisión crítica del concepto de talento y se elabora una propuesta teórica desde las neurociencias. Se plantea una definición del talento desde la perspectiva de una ciencia social, en el marco de una necesidad de políticas públicas que busquen el desarrollo del talento a través de la inversión en educación. Así, identificando puntos esenciales donde convergen la perspectiva neurosocial, la propuesta del trabajo decente de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el ciclo de vida del talento, se formulan propuestas de identificación y formación del talento, indicando la necesidad de no hacer diferencias entre políticas educativas y de empleo.

1. Introducción

En el siglo pasado, las propuestas de cuantificación de la “cognición humana” se desarrollaron dentro de los marcos conceptuales del psicologismo¹, asumiendo el “coeficiente intelectual” gran preponderancia al momento de juzgar/definir a las personas en el proceso de su desarrollo personal. A partir de dicho coeficiente (donde cada autor propuso su concepción particular y su forma de medición específica) se establecieron estándares estadísticos para definir tipos de personas, así se tuvo: “precoces” (que hace referencia a los individuos que presentan un desarrollo temprano en determinada área), “prodigios” (para llamar específicamente a los menores de 10 años con capacidades cognitivas intelectuales similares a las de un adulto competente), “genios” (para referirse a aquellos que obtenían cocientes intelectuales extraordinariamente altos), “savants” (o, llamados: “genios idiotas”), y “superdotados” (esencialmente agrupados los que puntuaban en el coeficiente intelectual por encima de la media) (Benito y Alonso, 2004). Todas estas categorizaciones o “diagnósticos” sirvieron para englobar (de modo general) a las llamadas personas “inteligentes”. Ahora bien, el cambio de paradigmas acontecidos en la segunda mitad del siglo XX, criticó el concepto de inteligencia, llevando a una devaluación del mismo y a la elaboración de nuevas propuestas más realistas (no necesariamente más correctas pero sí más realistas) como las llamadas “inteligencias múltiples” (Gardner, 1995). Luego, la popularización tanto del (nuevo) concepto de “inteligencia” como del paradigma del hombre subyacente al mismo (y, por cierto, también el boom editorial asociado) resultaron en la propuesta de “nuevas” inteligencias (como la llamada “inteligencia emocional”, y posteriormente la “inteligencia social”, y más recientemente la “inteligencia ecológica”), con mayor o menor popularidad cada una de ellas.

Ahora bien, en el transcurso de los últimos años, en el contexto de un mayor y “mejor” conocimiento del cerebro (y de lo que se dice sus “particularidades”), un nuevo concepto ha tomado relieve al momento de estudiar el desarrollo intelectual (lo que se dice: “cognitivo” y “no cognitivo”) de una persona: el talento. El talento ha sido uno de los temas de estudio predilectos para muchos inves-

¹Para una revisión crítica, ver: Ortiz, P. (2011). Concepciones de la Inteligencia. La Explicación Informativa – Cuaderno II. Centro de Investigación Anastomosis.

tigadores. Investigaciones sobre el talento, aparecidas en revistas indizadas ponen esto de manifiesto. Por ejemplo, en PubMed, en cuanto a investigaciones sobre el talento, se encuentran 140 investigaciones antes del año 1990, 57 entre 1990 y el 2000, y 324 entre el 2000 y el 2013. Otra base de datos, ScienceDirect, presenta 57 investigaciones aparecidas antes de 1990, 38 entre 1990 y el 2000, y 312 entre el 2000 y el 2013. Ciertamente es que hay un interés creciente en este campo de estudio. Ahora bien, lamentablemente la generación de “evidencias” se ha propiciado desde entornos hegemónicos y no desde entornos sociales “excluidos” (lo que se diría “países en vías de desarrollo”). Mucho menos se ha sucedido esto desde los llamados “espacios de acontecimiento”, o mejor dicho: desde (o para) entornos sociales “internamente excluidos” (de estos países “en vías de”) (Ubilluz, 2010). El no crear información social en torno al talento (y a cualquier campo aplicado a la realidad, en general) obliga, a quienes pueden/deben (in)formar personas (los educadores, psicólogos y médicos, entre otros), a operar bajo conceptos (que pueden llegar a ser a veces hasta contradictorios entre sí o insuficientes de modo aislado) y tecnologías (que una vez aplicadas a la realidad de la personalidad en formación pueden generar efectos limitados, parciales, marginales, o negativos incluso). En el contexto general de construir una sociedad que impulse el desarrollo humano basado en la expansión de capacidades de sus ciudadanos, donde los agentes pongan manifiesta su acción, narrativa e histórica, como representación de su propia imagen (Tubino, 2009), la construcción de un país en base al ensayo y error, o lo que es peor: el calco y copia de modos de acción (individuales, colectivos, institucionales, políticos, etcétera), o, en términos vallejanos: el uso de “disciplinas importadas y practicadas por remedo”), constituyen apuestas fuertes por la no revelación ni realización de las libertades humanas.

Es más, en “nuestros días”, el “pensamiento” folclórico de nuestro país está incidiendo en una restricción de la noción de “talento” a un espectro de categorías ligadas a la “imitación”, y más específicamente a la “imitación de artistas”. Así, un país que sostenga como estandarte al talento como imitación, cualquiera que sea el objeto de dicha actitud, no persigue sino un subdesarrollo afectivo, cognitivo y motivacional de sus miembros constituyentes. Se necesita una posición firme y concreta en torno a definir qué es el talento, y a partir de aquí asumir estrategias (pedagógicas o individuales y sociales o políticas) para identificarlo,

(in)formarlo, consolidarlo y revertirlo (en términos de retornos sociales) a las rieleas que guían el desarrollo de una nación².

La neurociencia, por otro lado, como moderna “filosofía de la educación” o al menos como “tendencia mundial” de la “educación del futuro” (Ceplan, 2014) en lugar de echar luz ha incrementado la oscuridad, generalizando la confusión. A la fecha, se cuenta con una cantidad de datos en torno a cómo “funciona” el cerebro, es más, para el caso concreto de los talentos (si se entiende mejor, aunque no es lo más correcto: talentosos) se han hecho documentales, libros enteros, y artículos por doquier. El problema no radica en la cantidad de información, menos en la calidad de la misma, sino en la ausencia de un marco teórico que explique dichos datos, las señales luminosas que se trazan con las resonancias modernas pueden estar decodificando la actividad metabólica del cerebro pero no son suficientes para explicar la actividad psíquica (y menos social) del cerebro (o más precisamente: del sistema nervioso personal). Así, sin “sustancia teórica” que los agrupe, los justifique o, en otras palabras: dote de sentido, todos estos datos no son más que una suerte de desgaste y pérdida, de sisma y derroche de libertades. Entonces, ¿cómo salir de este entrapamiento?

Sostenemos, desde estas líneas, que el “talento” debe ser visto desde la perspectiva de una ciencia social, en tanto el “talento” responde a los límites de las tradiciones, la cultura, la economía y la política de una sociedad en un momento específico de su organización histórica (De Zubiria, 2009). El presente documento, en ese sentido, está dividido en tres partes: primero, esbozaremos una definición del “talento”; segundo, procederemos a pensar el talento desde una perspectiva neurosocial; y tercero, de modo final, haremos dialogar nuestra propuesta neurosocial del talento con otros planteamientos técnicos. Por ello, el objetivo de esta investigación es hacer una revisión sobre el talento, pensarlo en términos neurosociales y, finalmente, establecer un “marco para el pensamiento” que permita elaborar propuestas de políticas públicas.

²En ese sentido, por ejemplo, frente a la discusión de la “fuga de cerebros” como problema en el Perú, debemos resaltar otro aspecto también importante, y acaso más, que está representado por lo que llamaremos: el desperdicio del talento.

2. Definición del talento³

Realicemos un ejercicio. Piense usted (que percibe, imagina, piensa e interpreta/analiza estas líneas) en cualquier actividad humana. Cualquiera. La historia tiene por lo menos 30 mil años atrás de donde tomar ejemplos. Desde la caza hasta el tejido. Desde la agricultura, la herrería, la ganadería, y el diseño de software. Pasando por todas la artes, todos los deportes, todas las prácticas espirituales. Incluyendo el lado “perverso”, en tanto prohibido o “maldito” (en términos de Georges Bataille). Todas esas actividades son formas de expresión humana, son “actuaciones”: espacios de realización y agencia, de consecución de libertades. Pues bien, se llama talento a la persona (asumiremos esta máxima: un talento es una persona) que en su actuación (en cualquiera de los campos antes descritos) deja rastros de virtud. Sin embargo, esta actuación virtuosa, como actividad consciente, implica la actividad afectiva (el talento(-so) se siente bien ejerciendo su talento), la actividad intelectual (el talento(so) desempeña su trabajo bien, de modo eficiente) y, finalmente, algo que la neurociencia no puede responder (porque su marco epistémico no se lo permite), existe una actividad conativa (el talento(so) ejecuta su actuación con criterios de moralidad). Este concepto último no se puede diferenciar dentro del cerebro sino fuera de él: a nivel de la (inter)acción del sujeto en su construcción social (o mejor: del sujeto como construcción social)⁴.

En resumen: el talento es la persona de cuya actuación se puede decir que tiene carácter de virtud. Y que, además, en su actuación, dicha persona, está satisfecha consigo misma (lo que no impide que se fije metas/retos y los persiga), se desempeña eficientemente (lo que, fácilmente, le puede valer el reconocimiento y valor(iz)ación social por su actuación o “desempeño”) y, finalmente,

³La palabra “talento” procede del latín *talentum* que hace referencia a una moneda que se usaba en los tiempos griegos y romanos. Esto quiere decir que el talento es, en sí mismo, un “valor”, un “capital”. Así, dentro de esta visión se inscribe la definición que aquí planteamos: el talento manifiesto como revelación del “valor” o “capital” de una persona en/por/para un tiempo social determinado.

⁴Por esto último, no es talento, para nosotros, el gran asesino, el gran corrupto(r), aun cuando reconocemos sin miramiento la necesidad de, por lo menos, una funcionalidad neurofisiológica distinguida y “excepcional” para ser considerado “grande” (o como diría Héctor Lavoe: “el más bravo”) en el mundo perverso.

reúne rasgos de moralidad (lo que no excluye que se equivoque o incluso que se contradiga) en su accionar por la consecución del bien –no de los “bienes”, sino del Bien–, en términos de una “ética social” (Ortiz, 2007) o de un “buen vivir” (Chirif, 2010).

3. El talento desde una perspectiva neurosocial

Tradicionalmente, o mejor dicho: “folclóricamente”, el talento se ha concebido como un “atributo”: una persona tiene talento para “hacer música”, para “hacer las cosas”, para “que le vaya bien en la vida”, “para el arte”, “para los negocios”, “para el deporte”, en fin: para cada actividad que sea valorada socialmente hay personas que tienen talento. Según este planteamiento, no es que una persona sea un talento sino una persona tiene un (o varios) talento(s). Si, por ejemplo, se escucha tocar el violín a un joven Itzhak Perlman, se dirá: ese joven tiene talento para la música (tiene aunque no se precise dónde o, más grave: cuál es la naturaleza de eso que se “tiene”) y no se dice, que sería lo más correcto: Itzhak Perlman es un talento⁵.

El problema de pensar al talento como un atributo que se posee (una persona “tiene” talento) es que puede llevar a pensar que, así como hay personas que “tienen”, hay personas que no tienen talento. Si es cierto que los límites de un sistema educativo se imprimen con los límites de las capacidades y libertades de los maestros (los (in)formadores) de dicho sistema educativo (Mours-hed, Chijioke y Barber, 2010), entonces vale la pena preguntarnos: ¿cuántos de nuestros profesores ven a sus estudiantes como talentos?, ¿cuántos de nuestros estudiantes son valorados como talentos? Y si el talento es una aspiración social, como afirmamos en estas líneas, entonces, ¿puede ser que haya niños o niñas “con” y “sin” talento? O lo que es lo mismo: ¿por qué a algunos niños se les “explota” en sus habilidades, se les “busca” sus talentos, y a otros (la gran mayoría) se les cumple apenas (y, a veces, ni siquiera) con las mínimas

⁵Decir que la persona es un talento sería lo más correcto por un simple hecho: en el momento del desempeño virtuoso del joven, justo en la cima del tejido de la armonía de la música con el instrumento musical, es toda la persona la que ejecuta la acción, toda la persona la que desenvuelve su actuación: y por tanto no es que esa persona toque música sino que esa persona “es” la música; en nuestros términos: esa persona “es” el talento.

exigencias educativas en términos de ambientes, profesores y propuestas curriculares?

A esta forma de pensar al talento como un atributo que (no) se posee, nos enfrentamos sustentando que la persona no tiene un talento sino que la persona es un talento. ¿Qué es un talento? Un talento es una persona.

En un ejemplo informacional, podríamos decir que en un pueblo no habrá pianistas virtuosos (o como se diría: pianistas talento(so)s) si es que en dicho pueblo no existieran pianos; pero más específicamente podríamos decir que aun habiendo pianos, no habría pianistas virtuosos si es que estos pianos se usaran para cualquier cosa que no sea hacer música (por ejemplo, para poner una maceta). Es decir: lo mismo vale el piano sin alguien que (in)forme sobre cómo hacer música que la ausencia de dicho piano. Esta figura “hacedora” (“partera” en términos socráticos) es, o debiera ser (está “llamado a”), el profesor, el docente, el maestro. Es por esto que no se puede pensar el talento, enfocándose solo en el sujeto del talento sino también (y necesariamente) en su contexto; esto es, en su “entorno” (in)formador que es justamente social (es decir: tradicional, cultural, económico y político).

Esta naturaleza “social” del talento no es percibida por la neurociencia⁶, ya que ésta (la “neurociencia” en singular) ejerce una visión del hombre desprovista de una noción histórica y social (en otras palabras: es (o pretende ser) inmune

⁶Cuando en el texto hacemos referencia a la “neurociencia” (en singular) nos referimos a la llamada neurociencia de Bear, Connors y Paradiso (2008): neurociencia molecular, neurociencia celular, neurociencia de los sistemas, neurociencia conductual y neurociencia cognitiva; o a la de Albright, Jessell, Kandel y Posner (2000): la ciencia que busca entender tanto “los mecanismos biológicos que permiten la actividad mental” como las “bases biológicas de nuestra vida emocional”. La neurociencia entendida como la “verdadera biología molecular de la mente” es, epistemológicamente, la integración de saberes procedentes de la neurofísica, neuroquímica, neurocitología, neurohistología y neurofisiología. Cuando a este corpus llamado “neurociencia” (en singular) se le suman los conocimientos de la psicología, se habla de “psicobiología” (y de las últimas publicaciones, baste citar a por lo menos la mitad de los artículos publicados en el último número de “The Journal of Neuroscience”; en fin: la tendencia en “neurociencia” parece signada hacia la psicobiología). Pero, la psicobiología no es el límite. Cuando a la psicobiología se le integran los saberes de la sociología se le llama “sociobiología”. Justamente a esta “sociobiología” es a lo que llamamos “neurociencias” (en plural) o más específicamente: “neurociencia social” y es en ésta que amparamos nuestro marco teórico (Ortiz, 2011).

a la exigencia de explicar al hombre a lo largo de la historia del mismo hombre y no ha teorizado lo suficiente a la sociedad como para distinguirla de lo que vagamente llama el “ambiente” o “entorno”). Sin embargo, más allá de este sesgo metodológico, la evidencia en neurociencia ha revelado cosas ciertamente importantes. Por ejemplo, cuando una persona talentosa ejecuta su actuar excepcional (hace música, inventa, compone, juega ajedrez, etcétera) muestra un soporte funcional (neural: metabólico y celular) particular (si se quiere, aunque erradamente: “específico”) de ciertas zonas de la corteza cerebral y centros neurales subcorticales (Kalbfleisch, 2004).

La neurociencia se sorprende⁷ de encontrar un sustrato funcional en el sistema nervioso relacionado con el actuar extra-ordinario (Park y Friston, 2013; Stam y Van Straaten, 2012). Desde una perspectiva neurosocial se puede imaginar y entender de modo lógico, simple, llano y sin tanto aspaviento, que las personas en su actuar virtuoso (entiéndase: músicos, matemáticos, entre otros) muestran un patrón de funcionalidad a nivel del sistema nervioso acorde a las exigencias de la actividad realizada: no es lo mismo un futbolista o ajedrecista que un músico y dentro de los músicos, no es lo mismo un violinista que un flautista. Además, se entiende que no todos los estudios del “cerebro en acción” coincidan en identificar las mismas redes neurales funcionales ya que, siendo el cerebro un cerebro personal, la organización funcional de éste será determinada de modo personal (valga la redundancia) en la vida, única y particular, de la persona⁸.

Expliquémoslo desde una perspectiva neurosocial. El talento es una organización sociocinética del cerebro personal. Es decir: es una forma de estructuración del sistema nervioso personal (incluyendo el cerebro, obviamente, pero no

⁷Aunque debemos decir que su sorpresa es “pobre”, insípida, insustancial, en tanto dicha “sorpresa” es válida solo dentro de los cánones del positivismo, el relativismo, el reduccionismo, el dualismo cartesiano, el monismo espinocista (o “el error de Damasio”). Los neurocientíficos, como afirma Slavoj Žižek (2006) “son incapaces de dar cuenta del estatus de su propia teoría”; por lo tanto, no están a la altura de dar respuestas a “preguntas imposibles”.

⁸Y porque, como decíamos antes, la neurociencia (en singular) no es ni histórica ni social, y por ello en lugar de explicar a la persona (en concreto, y que posee un sistema nervioso) pobremente (mal)explica el sistema nervioso (y de ahí conjetura metafísicamente sobre la persona, la cual es vista siempre en “abstracto” y no como lo que es: en concreto: con sus creencias, su “cultura” y sus intereses).

restringiéndose a él) que refleja las condiciones sociales de la persona, o mejor: una activación estructurada del sistema nervioso personal que “refleja” la (inter)relación individuo-sociedad (asumida no desde una perspectiva transversal sino desde una visión de “a lo largo de la vida” de una persona) (Ortiz, 1994).

Desde una perspectiva social, y bajo un enfoque de desarrollo de la persona, se ha propuesto el “ciclo de vida del talento” o “trayectoria del talento” (De Zubiria, 2009). Se han identificado 3 niveles para esto:

- El nivel “prospectivo”, en el cual un “prospecto” es un talento (una persona) que todavía no ha recibido atención del sistema educativo (no se restrinja el concepto de “sistema” a la noción de un “colegio”), es como se diría un “diamante en bruto”.
- El nivel “sobresaliente”, por acción del apoyo educativo, pone en evidencia un equilibrio entre la oferta y la demanda en términos de la función del desarrollo de la aptitud.
- El nivel “trascendente”, en el cual el talento aporta al desarrollo humano impactando de modo nacional o internacional en las áreas: literaria, matemática, científica y tecnológica.

Ahora bien, si para formar el talento son necesarias tanto acciones individuales (pedagógicas) como sociales (sociopolíticas, en realidad), ¿cómo o por dónde empezar? Para responder a esta pregunta, vamos a valernos de otro concepto, en apariencia no relacionado con el talento (y posiblemente poco pensado por la “neurociencia” en singular), y que tiene que ver con el mundo laboral. Nos referimos al “trabajo decente”.










4. Un marco para el pensamiento

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) se propuso, en 1999, como “finalidad primordial” la promoción del “trabajo decente”, es decir: “oportunidades para que los hombres y las mujeres puedan conseguir un trabajo decente y productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana” (OIT, 1999). Ahora bien, algunos autores han planteado que la noción del “trabajo decente” no considera un contenido específico o definido sino que, por el contrario, debe entenderse como “un concepto integratorio que involucra y articula diversos objetivos, valores y políticas” (Cinterfor, 2001). Así, para dotar

de contenido al concepto, se ha propuesto teorizar al “trabajo decente” desde la perspectiva de 4 “facetas” determinantes, a saber: el empleo, la protección social, los derechos de los trabajadores y el dialogo social (Ghai, 2003). Más allá de los méritos de esta teorización, nos vamos a permitir resaltar su más importante limitación: obliga a pensar al trabajo solo en el ámbito del trabajo (es decir: pensar al trabajador en el mercado laboral, en la relación trabajador-empleador o trabajador-trabajador, etcétera). Calificaremos a esta posición como una posición inmediatista, y diremos, de paso, que es éste el modo en que se ha planteado el debate del empleo en nuestro país: buscando respuestas al mercado laboral en el mismo mercado laboral. Por otro lado, la misma OIT, en un documento aparecido cerca de una década después de que se planteara la discusión sobre el “trabajo decente”, teorizó al “trabajo decente” desde la perspectiva del sujeto (el trabajador), y más específicamente desde los aspectos del ciclo de vida y la trayectoria personal (social y laboral) de la persona (OIT, 2007). De este modo, para encaminar a un país hacia la concretización del “trabajo decente” como una libertad realizada en su organización socioeconómica urge la aplicación de políticas que integren tanto la infancia, la niñez, la adolescencia, la juventud y la adultez (OIT, 2010). Desde esta nueva perspectiva del “trabajo decente”, se considera, por ejemplo, no solo pensar en el mercado laboral sino también en el estado nutricional de los infantes, el abandono escolar de los niños, el fracaso en términos de calidad de la educación superior, entre otros.

Para continuar esta senda de pensamiento, vamos a tomar la siguiente posición: haremos dialogar las propuestas de la OIT (en la versión del trabajo decente desde una perspectiva del ciclo de vida de la persona), la propuesta del ciclo de vida del talento (y sus tres estadios: prospecto, sobresaliente y trascendente) y la propuesta de la Teoría Informacional de la Personalidad (y su visión particular de la configuración social del sistema nervioso personal en general, y del cerebro en específico). Para promover la comprensión de este diálogo hemos elaborado la Tabla 1, que servirá para establecer los paralelismos mencionados y con ellos plantear un “marco para el pensamiento”. Antes de pasar de lleno a este diálogo, haremos unas aclaraciones necesarias: cuando la Teoría Informacional de la Personalidad define la “formación de la personalidad” (Ortiz, 2008) está haciendo referencia a lo que hemos descrito en las páginas previas: la formación del talento. A esto mismo la OIT le llama “formación para el trabajo

Tabla 1: El talento desde una perspectiva neurosocial

TEORÍA INFORMACIONAL DE LA PERSONALIDAD (ORTIZ)	DESARROLLO FORMATIVO DE LA PERSONALIDAD	 Infancia	 Niñez y adolescencia	 Juventud y adultez
	ACTIVIDAD SOCIAL DE ESTRUCTURACIÓN DE LA CONCIENCIA	 Juego	 Estudio	 Trabajo
	ESTRUCTURA CORTICAL EN FORMACIÓN	Neocórtex paralímbico	Neocórtex parietotem- porooccipital	Neocórtex prefrontal dorsolateral
	ENTORNO ESTRUCTURANTE	 Familia	 Colegio	 Trabajo (universidad)
ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT)	TRAYECTORIA DEL TRABAJO DECENTE	Inicio de la vida	Formación	Vida laboral
	OBJETIVOS SOCIOPOLÍTICOS	Garantizar los Derechos de la Niñez	Garantizar el acceso a servicios que disminuyan los siguientes riesgos: deserción escolar, trabajo infantil, inequidad digital, embarazos prematurados, formación educativa de baja calidad e inserción laboral precaria	Medidas que promueva un mayor vínculo con el mundo productivo, un marco regulatorio adecuado, mayor y mejor protección social, educación superior, formación para el trabajo, inclusión social y un marco institucional efectivo
CICLO DE VIDA DEL TALENTO (De Zubiria)		Prospecto	Sobresaliente	Trascendente

Fuente: De Zubiria, 2009; OIT, 2010; Ortiz, 2010. Elaboración propia.

[decente]”. Tenemos el derecho a creer que toda persona es un talento⁹. La falta de formación para el trabajo (en términos de la OIT) es, informacionalmente, la pobre (in)formación de la personalidad, y para nosotros: la pérdida o derroche del talento.

Desde una perspectiva neurosocial, la persona se (in)forma a lo largo de su vida pasando por tres etapas (Ortiz, 2004). Primero, por la infancia, que es cuando el entorno familiar configura el neocórtex paralímbico, es decir: el entorno familiar da forma a las redes neuronales neocorticales de la región temporal del cerebro (o si se quiere más simple: da forma al “cerebro”) según las relaciones sociales tradicionales que quedan configuradas (reflejadas) a nivel de dicho “cerebro” bajo la forma de sentimientos. Segundo, por la niñez y adolescencia, que es cuando el entorno social (la escuela, esencialmente) configura el “cerebro” (específicamente el neocórtex parietotemporooccipital) asentando las relaciones culturales bajo la forma de conocimientos. Tercero, por la juventud y adultez, que es cuando el entorno social (el trabajo) configura el “cerebro” (específicamente el neocórtex prefrontal dorsolateral) asentando las relaciones sociales económicas bajo la forma de intereses y motivaciones. Esto se muestra en el Cuadro 1, sin embargo, estableciendo paralelos, podemos llegar más lejos. Así, tenemos que a la primera etapa (desde una perspectiva neurosocial llamada infancia) la OIT llama “inicio de la vida”¹⁰. Por otro lado, desde la perspectiva del “ciclo de vida del talento”, en esta primera etapa tendremos que a la persona se le define como un “prospecto”. A la segunda etapa (niñez y adolescencia), la OIT la llama “formación”¹¹. Desde una perspectiva del “ciclo de vida del talen-

⁹Esta será nuestra hipótesis de trabajo hasta que se (nos) demuestre lo contrario.

¹⁰Esta denominación de la OIT, nos parece vaga e imprecisa por dos razones. Primero, en sentido estricto, el nacimiento de una persona no es el inicio de “la” vida, ni siquiera el inicio de “su” vida. Segundo, porque la persona no se “inicia” al nacer, ya que el nacimiento es solo un evento circunstancial. Si nos forzamos a pensar en un “inicio” de la persona tendremos que fijar ese inicio no en el nacimiento sino aproximadamente nueve meses antes. Sin embargo, más allá de estas precisiones técnicas, resaltamos la “intención” a la que hace referencia la OIT y la precisamos mejor en el contexto de una teoría neurosocial.

¹¹Este término de “formación” es impreciso porque tanto el “inicio de la vida” como la “vida laboral” son intrínsecamente etapas de formación en sí mismas (más precisamente podríamos decir que toda la vida es una etapa de “formación”). Sin embargo, volvemos a decir, resaltamos la intención de la nomenclatura para precisarla mejor en el contexto de una teoría neurosocial.

to”, en esta segunda etapa el “prospecto” (la persona) entabla una relación con el sistema educativo¹², y será éste quien se encargue de estructurar (dar forma) a dicha persona como un talento (para, entonces, dejar de ser un “prospecto” –o lo que es lo mismo: un “diamante en bruto”– y pasar a ser un “sobresaliente”). Finalmente, a la tercera etapa (juventud y adultez), la OIT llama “vida laboral” (aunque claramente no se restringe solo al ambiente “laboral”) y es cuando el “sobresaliente” (producto del sistema educativo que lo (in)formó) se consolida en experticia y maestría, llegando al nivel de “excepcional” (para nosotros: de virtud), esto tiene lugar en los entornos de vida laboral y de formación para el trabajo (educación superior o centros de formación continua). El valor de la propuesta de la OIT no se da en la precisión (o no precisión) de sus definiciones sino en las aspiraciones y objetivos sociopolíticos establecidos con el “trabajo decente”. En este sentido, se puede identificar una relación metodológica coherente y consistente entre: 1) el ciclo de vida del talento; 2) la propuesta del “trabajo decente” (de la OIT, como aspiración social que debe materializarse en la acción política concreta) y; 3) la estructuración neurosocial del cerebro personal (de la Teoría Informacional de la Personalidad).

Esta relación metodológica representaría el “marco teórico para el pensamiento” que permita dar “sustancia” al hasta ahora concepto “abstracto” del “trabajo decente” (Ghai, 2003). Ya que, para decirlo de una vez por todas, aspirar al “trabajo decente” (como concepto que refleja una situación “ideal”) implica elaborar estrategias específicas de acción en el campo educativo, en particular, y en las políticas sociales, en general. Estas acciones, finalmente, no deben estar restringidas a la acción en compartimentos estancos del aparato estatal, sino integradas en tanto que explicadas por un marco teórico que considere: tanto la naturaleza de la persona (más y mejor si se hace en términos neurosociales) y los límites de acción de las políticas sociales. Todavía no se ha pensado, en nuestro país, la política social lo suficiente como para esbozarla en planes de corto, mediano o largo plazo que tomen en cuenta el “ciclo de vida” de la persona (supuestamente el “objeto” de la política social). Aún a pesar que existen políticas sociales para los tres estadios del desarrollo (in)formativo de la persona, estas políticas no llegan a considerar el empleo o el trabajo como el eje integrador, resultando todo en una pobre o nula articulación. Motivo de esto se

¹²Valga decir que cuando hacemos referencia al “sistema educativo” nos referimos a la escuela, pero también a cualquier institución, individual o social, que cumpla con dicho fin.

tornan esfuerzos segmentarios, compartimentados, y desintegrados. Consideramos que esto ha ocurrido por el sesgo de pensar la política social en términos de la trampa de la pobreza (con todo el paternalismo y tutelaje que implica esta posición hegemónica que tiene a la focalización como su más alto estandarte) y no en términos de la (in)formación de la(s) persona(s) y sus necesidades, y sobre todo: porque nunca se ha definido (ni siquiera, y sobre todo, en el campo social) qué es la persona (y por tanto producto de qué/quién(es) es como persona), y se dio por sentado que el talento era un “atributo” presente en unos y ausente en otros, siendo, usualmente, los primeros aquellos procedentes de estratos socioeconómicos más pudientes (sino cómo entender o mejor: cómo explicar que en los colegios “exclusivos” se hagan esfuerzos por “identificar y potenciar” los talentos mientras que en los colegios públicos, en el ámbito rural, por ejemplo, el talento pase a ser una cuestión de “segundo orden”. Esta posición, apriorística, de desperdicio de capacidades no conlleva sino a la pérdida (sin búsqueda) de las libertades potenciales.

En otras palabras: para pensar el empleo en el Perú (para problematizarlo y “resolverlo”) se tiene que pensar más allá del horizonte cortoplacista de las “políticas de empleo”. Lamentablemente, en nuestro país, las políticas de empleo han estado circunscritas en el espectro que va de los programas de capacitación a las iniciativas de empleabilidad (de acuerdo a los intereses de cierto sector empresarial o industrial) (Chacaltana, 2004). Esto, si bien puede tener logros resaltantes, o si se quiere “impactos” significativos (en el orden de las estadísticas), no soluciona, y lo que es peor: ni siquiera intenta solucionar, el problema del empleo en un país (que como bien plantea la OIT debe pensarse en planes de corto, mediano y largo plazo). Urge integrar (en el sentido de “dotar de sentido”, o mejor de definir un rol o roles) a ciertos actores hasta ahora poco “imaginados” en el campo de las “políticas del empleo” (por no mencionar el ausente campo político del “trabajo decente”): la familia (en tanto institución social que configura la estructura psíquica primaria de la persona), el colegio (en tanto institución social que busca reflejar en la conciencia los aspectos culturales de un grupo histórico) y los centros de educación superior y de formación continua (en tanto instituciones sociales que modulan el carácter en un entorno laboral, es decir: esencialmente económico). ¿Cómo realizar esta integración? Hemos defendido hasta aquí, que el concepto de “talento” sería un buen punto de apoyo para esta integración.

Ciertamente los investigadores son los que han sido más sensibles al momento

de considerar a la “educación” dentro de las fórmulas del empleo, trabajo, productividad, retornos, etcétera. Esto ha servido para poner en evidencia la necesidad de la (in)formación del llamado “capital humano” a partir del cual se han inspirado muchas, por no decir todas, las políticas sociales ligadas a empleo y educación en el país. Sin embargo, como venimos diciendo, el problema no radica específicamente en definir si la educación es o no una variable que se deba considerar en el algoritmo sino en asumir, por lo menos 3 hechos:

- Primero, que la persona objeto de las políticas sociales no es un ser en abstracto sino un ser en concreto, y por tanto: con un ciclo de vida donde la sociedad o sus instituciones (llámese familia, colegio, centros de formación “superior”, entornos laborales) juegan un rol inalienable y específico en cada estadio,
- Segundo, que las políticas sociales educativas y de empleo son una misma cosa, pero en diferentes etapas, cuando se piensan desde una perspectiva del ciclo de vida de una persona,
- Tercero, que no buscar “algo” es la mejor forma de desperdiciar dicho “algo”, y por ello la necesidad de concebir que toda persona es un talento, y por tanto asumir como inútil un sistema educativo que no sirva para poner en valor dicho talento a fin de hallarle una “rentabilidad” social de cara a los intereses de una ética pública.

Para terminar, digamos que un joven tocando el piano con maestría y virtuosismo (lo que se diría: un talento al piano) es, en sí mismo: no un joven tocando el piano, tampoco lo que decíamos antes: la música misma; para nosotros, el joven tocando el piano con maestría y virtuosismo es la puesta en escena de una capacidad lograda, la capacidad de agencia realizada, es decir: de una libertad manifiesta. En otras palabras: un joven tocando el piano con maestría y virtuosismo significa la sinergia positiva en el ciclo de la vida para poner de sobresaliente, y luego en excelencia, al talento como persona.

5. Referencias

- Albright, T., Jessell, T., Kandel, E. y Posner, M. (2000). *Neural Science: A Century of Progress and the Mysteries that Remain*. Cell Press.
- Bear, M., Connors, B. y Paradiso, M. (2008). *Neurociencia: la exploración del cerebro*. Editorial Wolters Kluwer – Lippincott - Williams and

Wilkins. 3ra edición.

- **Benito, Y. y Alonso, J. (2004).** Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional. Universidad Técnica Particular de Loja- Ecuador.
- **Ceplan (2014).** La Educación del futuro y el futuro de la Educación. Serie Avance de Investigación N° 2.
- **Chacaltana, J. (2004).** La inserción laboral de jóvenes en Perú. Una revisión de datos, estudios y experiencias de promoción. Cepal.
- **Chirif, A. (2010).** La felicidad como indicador de calidad de vida. En: Asuntos Indígenas. Desarrollo y Derecho Consuetudinario. IWGIA – Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas.
- **Cinterfor (2001).** Formación para el Trabajo decente. OIT Montevideo.
- **De Zubiria, J. (2009).** La inteligencia y el talento se desarrollan. Una experiencia del Instituto Alberto Merani. Magisterio.
- **Gardner, H. (1995).** Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica. Paidós Ibérica.
- **Ghai, D. (2003).** Trabajo decente: concepto e indicadores. Revista Internacional del Trabajo 122(2): 125-60.
- **Kalbfleisch, L. (2004).** The functional neural anatomy of talent. The Anatomical Record 277B: 21-36.
- **Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010).** How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company.
- **OIT (1999).** Trabajo decente: Memoria del Director General a la 87° Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo. OIT Ginebra.
- **OIT (2007).** Trabajo Decente y Juventud en América Latina. Informe OIT.
- **OIT (2010).** Trabajo Decente y Juventud en América Latina. Informe OIT.
- **Ortiz, P. (2011).** Concepciones de la Inteligencia. La Explicación Informativa – Cuaderno II. Centro de Investigación Anastomosis.
- **Ortiz, P. (2004).** Desarrollo formativo de la actividad psíquica personal. Paediatrica 6(1): 29-43.
- **Ortiz, P. (2008).** Educación y Formación de la Personalidad. Universidad de Ciencias y Humanidades. Fondo Editorial.
- **Ortiz, P. (2011).** El Punto de Vista Social de la Neurociencia. En: La Explicación Informativa. Centro de Investigación Anastomosis.

- **Ortiz, P. (1994).** El Sistema de la Personalidad. Orión.
- **Ortiz, P. (2007).** Ética Social. Para el desarrollo moral de las instituciones educacionales y de salud. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- **Ortiz, P. (2010).** Introducción a una Psicobiología del Hombre. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial.
- **Park, H. y Friston, K. (2013).** Structural and functional brain networks: from connections to cognition. *Science* 342: 579-588.
- **Stam, C. y Van Straaten, E. (2012).** The organization of physiological brain networks. *Clinical Neurophysiology* 123(6): 1067-87.
- **Tubino, F. (2009).** Libertad de agencia: entre Sen y H. Arendt. En: Desarrollo humano y libertades: Una aproximación interdisciplinaria. Patricia Ruiz, Pepi Patrón y Pablo Quintanilla Compiladores. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- **Ubilluz, J. (2010).** La política del síntoma. De la democracia radical al populismo (y de vuelta a la lucha de clases). En: Cultura política en el Perú: tradición autoritaria y democratización anónima. G. Portocarrero, J.C. Ubilluz y V. Vich Editores. Pontificia Universidad Católica del Perú – Universidad del Pacífico – Instituto de Estudios Peruanos.
- **Žižek, S. (2006).** La locura de la razón: encuentros con lo Real. En: Arriesgar lo imposible. Conversaciones con Glyn Daly. Trotta.