

INVESTIGACIÓN TEATRAL

Revista de artes escénicas y performatividad

Vol. 16, Núm. 27

abril-septiembre 2025

Segunda época

ISSN impreso: 1665-8728

ISSN electrónico: 2594-0953

Universidad Veracruzana
Centro de Estudios, Creación y
Documentación de las Artes

Esta obra está bajo una licencia de Creative
Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0
Internacional.



La influencia del talento y sus significados en la experiencia del artista escénico

Saúl Rodríguez-Luna de Velazco*

Fuensanta Fernández**

Eduardo Carpinteyro-Lara***

* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7261-5465>

e-mail: saul.rodriguezluna@correo.buap.mx

** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1499-9300>

e-mail: fuensanta.fernandez@correo.buap.mx

*** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,
México.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7376-1513>

e-mail: eduardo.carpinteyro@correo.buap.mx

Recibido: 31 de julio de 2024

Aceptado: 17 de diciembre de 2024

Doi: 10.25009/it.v16i27.2802

La influencia del talento y sus significados en la experiencia del artista escénico

Resumen

El concepto “talento” está profundamente ligado a la experiencia de vida del estudiante de artes y del artista profesional. Esta conexión es con frecuencia ambigua, ya que el término mismo está atrapado en una red de significaciones que pueden ser factores en detrimento de la construcción del *performer* y de sus propios procesos artísticos, creativos y prácticos. En este artículo proponemos revisar dichas significaciones en búsqueda de una nueva forma de definir, valorar y entender la habilidad del artista en escena. Al mismo tiempo, abogamos para que el término “talento”, después de su análisis y revisión documental y académica, se ponga sobre la mesa su posible eliminación del campo artístico en lo general, permitiendo el acceso de terminología que abone a la construcción del artista escénico desde una perspectiva global y transdisciplinaria.

Palabras clave: actor; performer; genio; habilidad; educación artística.

The Influence of Talent and its Meanings in the Experience of the Stage Performer

Abstract

The concept of “talent” is deeply linked to the life experience of art students and professional artists. This connection is often ambiguous since the term itself is trapped in a network of meanings that can hinder the performer’s artistic, creative, and practical processes. The authors propose to review these meanings in search of a new way to define, value, and understand the artist’s ability on stage. After the analysis and documentary review of the term “talent”, we advocate that it be eliminated from the theatrical and artistic field in general, giving way to terminology that better contributes to the construction of the performing artist from a global and transdisciplinary perspective.

Keywords: actor; artist; genius; ability; arts education.

La influencia del talento y sus significados en la experiencia del artista escénico

La influencia del talento y sus significados en la experiencia del artista escénico

El artista escénico, en su mundo creativo y discursivo, está influenciado por las múltiples variables que su experiencia externa e interna van construyendo; cada una de ellas hace alguna aportación desde la complejidad humana y social. Y es que el artista, para poder pronunciarse desde un lugar claro y asertivo, debe iniciar un recorrido, una búsqueda. Al ofrecer sentidos y significados en las obras que interpreta, necesita que este camino lo lleve a nuevos espacios críticos de análisis, conscientes e inconscientes, propios y ajenos. Es una búsqueda expandida que se moviliza hacia la multiplicidad de significaciones y perspectivas necesarias para construir su propio sentido de una realidad que es más que la actuación en el escenario.

Se busca hacer arte para construir nuevas realidades en los sujetos que crean, escuchan y observan, en el entorno social, en los públicos específicos o expandidos (si se utilizan los nuevos medios cibernéticos para construir otras ideas de mundo). Se apuesta por la capacidad del arte escénico para romper con esquemas rígidos de apreciación del arte y, por ende, en los paradigmas ideológicos que nos construyen.

Todo este proceso se encuentra atravesado por sinuosidades invisibles, espacios no pronunciados, silenciados o desconocidos, y por circunstancias fortuitas que con frecuencia impiden su desarrollo. En este texto, intentaremos romper con la propuesta educativa, generalmente rígida, que concibe la actuación escénica de manera disciplinar y cerrada. Pretendemos mostrar y expandir los límites de la apreciación del proceso performático en

otras direcciones disciplinares con la esperanza de ofrecer nuevas visiones sobre la práctica, la ejecución del artista y su capacidad interpretativa, sobre todo del individuo mismo, de su potencial para construirse como un ser humano pleno en las múltiples dimensiones que lo conforman.

El primer gran debate que se ha ido hilvanando a lo largo del tiempo en el mundo artístico está vinculado con el origen de las habilidades del artista. Se trata del gran dilema sobre las capacidades que permiten la existencia del *performer*, del artista escénico en cualquiera de sus modalidades de creación o interpretación. Un término central en esta controversia es el de *talento*.

Es un hecho definitivo que para interpretar *Hamlet* o ejecutar el concierto de violín de Tchaikovsky se requieren habilidades y capacidades muy específicas; los intérpretes y creadores más reconocidos muestran tal dominio en la ejecución y destreza creativa que podría parecer casi imposible de repetir o igualar para los demás. Las sorprendentes “habilidades” que a lo largo de la historia han sido tema de asombro y mito son capacidades técnicas e interpretativas, creativas y analíticas, que se muestran en múltiples campos, no sólo en las artes.

Algunos de los individuos que las han llevado a esos extremos de maestría se han convertido en personalidades célebres. Sus habilidades los han vuelto leyendas; estos ejecutantes-creadores suelen ser vistos “como héroes” de su mundo artístico. Cabe señalar que este nivel de dominio no es exclusivo de las artes, sino que es observable en todos los campos del quehacer humano, desde deportes como el tenis o el golf, hasta ciencias duras como la física o las matemáticas. Sin embargo, es en las artes donde se concentra con gran frecuencia parte del complejo y polémico entramado respecto al origen de estas habilidades. Por un lado, circula la idea de que se trata de una capacidad innata, algo que se posee de primera instancia y que es ajeno a la voluntad misma del artista, cuyo trabajo y entrenamiento práctico solamente refuerzan lo que siempre estuvo ahí. Por otro, se ubica la postura radicalmente opuesta de que el artista es resultado de una construcción personal, intelectual, técnica, activa y social.

Esta dicotomía, además, está atravesada por otras problemáticas sobre equidad y falta de representación educativa en el talento. Las instituciones dedicadas a cultivar las artes deben seleccionar a los estudiantes más idóneos para alcanzar la excelencia escolar, y con la selección surgen problemas de representación socioeconómica y racial, entre otras. Las investigaciones en esta área de análisis muestran que la construcción del talento como parte de un entramado social, económico y geográfico puede ser revisada incluso desde los campos de la desigualdad y las posibles discriminaciones que vienen con ella. François Gagné (2011) señala que muchos académicos y profesionales consideran que algunas clases socioeconómicas y grupos raciales están injustamente representados en la educación del

talento en un claro caso de inequidad; para ellos no se trata solamente de un problema educativo o social, sino de uno ético y moral.

Otros autores, como James Borland (1997) sostienen que el talento es una construcción social y que la inequidad en la selección es resultado de prácticas de identificación del talento inválidas basadas en definiciones erróneas de lo que significa ser dotado. Este pronunciamiento se suma a la compleja realidad de una gran variedad de otros pronunciamientos alrededor del tema. La inequitativa representación étnica y de género, menciona Gagné (2011), puede también no ser representativa sino de diferencias performativas, como sucede en los deportes, donde las habilidades en acción siguen siendo la parte esencial de un sistema que prioriza el performance y deja fuera temas de inequidad e injusticia como ejes centrales de las dinámicas de excelencia.

El talento o la genialidad heredada

A finales del siglo XIX, en Inglaterra particularmente, se estaba construyendo el andamiaje ideológico que sostendría la cultura occidental en los siglos venideros, y no es de extrañar que, en ese entorno, donde la ciencia empezaba a tomar forma en múltiples campos, se crearan nuevas ramas del saber, como la antropología o la psicología. En esta época surgieron textos académicos que se convertirían en las bases del pensamiento occidental y fuente, en algunos casos, de una mitificación, primero en Inglaterra, Alemania o Francia y después en todo Occidente.

Y aunque la polémica entre lo innato y lo aprendido ya existía desde siglos anteriores, es justo a finales del XIX que surgen ideas y textos que intentan probar la habilidad y/o capacidad como un don genético y hereditario. Se construye, así, el mito del artista con capacidades innatas y únicas, cuyo talento es inexplicable. En esta época se instala una visión muy específica del artista talentoso, una especie de personaje heroico; una de esas representaciones, por ejemplo, se muestra en el artista musical (Kawabata, 2004). Al mismo tiempo, otros autores y grandes maestros se encargaron de erigir toda una mitología sobre el talento alrededor de personajes célebres en las artes musicales, en narrativas biográficas y románticas, y también se crearon imágenes románticas del pintor, del actor o del músico como profetas o héroes, con dones especiales y únicos que los posicionaban por encima de sus congéneres (Auer, 1980; Martens, 2006). A pesar de numerosas aproximaciones que abogan por la construcción de las habilidades en un lente más incluyente y amplio (Jaap y Patrick, 2014; McPhee *et al.*, 2005), las ideas sobre el talento como refuerzo de lo innato aún siguen encontrando resonancia en investigaciones contemporáneas (Valachova *et al.*, 2019).

Es en esta línea discursiva que Francis Galton, escritor e investigador de finales del siglo XIX, primo de Charles Darwin y considerado en su época una de las mentes más brillantes, escribió en 1869 un libro llamado *Hereditary Genius* (Genio por herencia), donde propone que el “genio” es el producto de una herencia genética. En el texto proclama que las habilidades excelsas de algunos grandes personajes de la historia están inscritas en su genética familiar (Galton, 1869). En el árbol genealógico de las familias está presente el genio, ese “don” que se creía hereditario. Desde este discurso, si perteneces a una de esas familias, las ventajas están de tu lado para ser catapultado al éxito y a la maestría en cualquier campo en el que dicha genética esté activa. Si por una habilidad natural suprema se consigue el logro de ser especial y distinguido, y si las diferencias naturales en la habilidad son heredadas de los padres, entonces el “genio” debe estar inscrito en el destino inescapable de pertenencia o exclusión a esa afortunada ascendencia.

Galton pretende demostrar, mediante ejemplos de personajes célebres y sus conexiones familiares, lo “hereditario” de la genialidad; sin embargo, no ofrece evidencias más allá de la notoria existencia de personas con altos niveles de habilidad y destreza que pertenecieron a una misma familia. En su libro, los títulos de cada capítulo muestran listas de personajes dotados del genio familiar en diversos campos, como las ciencias, la literatura, la música o la pintura (Galton, 1869; Simonton, 1999). Galton no utiliza el vocablo *talento* para hablar de estos genios de la historia; echa mano de otra terminología: hace uso de adjetivos como “eminente” e “ilustre” para referirse a los personajes que nombra y que, en su opinión, justifican o caracterizan las habilidades que él les atribuye en función de la información obtenida de sus biografías y logros.

Y si bien, el mito y la noción del genio preceden a la aparición de textos como el de Galton, también es cierto que en esa época en Inglaterra se cimentarán las bases del pensamiento occidental en múltiples disciplinas. La idea del genio, que ya había sido pronunciada durante varios siglos, se ve confirmada en el campo de la “ciencia” de ese tiempo. *Hereditary Genius* sienta las “bases científicas”, entendidas así en su contexto histórico, que ayudarán a sostener la visión del talento como innato y hereditario, un don divino en cierto sentido.

Los pronunciamientos de Galton no son cosa del pasado. En pleno siglo XXI se sigue sosteniendo esta visión en la cultura popular y en algunos entornos académicos; se trata de discursos que hoy podemos encontrar y escuchar en el mundo de la información en red, en cualquier lugar del mundo, en frases como “los genios son especiales”, “ya lo traen”, “son irrepetibles y nacieron con el don”, entre muchas otras afirmaciones. La fuerza de los discursos pronunciados por los escritores e investigadores de esa época dejaron una estela expandida hasta el día de hoy.

El concepto de la habilidad innata, heredada o genética, parece estar inscrito en la cultura occidental y forma parte de un complejo set ideológico que otorga valor de verda-

des absolutas a circunstancias particulares. Como señala Chris Barker (2008), la cultura es ideología, sus significados están inscritos en mapas de significación que se pronuncian como verdades universales, pero que en realidad sólo son comprensiones históricamente específicas. La ideología construye verdades y las sostiene al punto de volverlas invisibles como fenómenos específicos de una época y una locación geográfica; los genocidios son una terrible muestra de dicho fenómeno, en el que personas comunes participan en acción u omisión ante la barbarie. En el caso del mito del talento y del genio hereditario, nuevas investigaciones apuntan hacia otra dirección completamente diferente a la de los pronunciamientos de autores como Galton a lo largo de la historia.

Redefiniendo términos

En la actualidad nos encontramos en una encrucijada cultural, en donde las habilidades para alcanzar la excelencia aún son vistas (por un sinnúmero de individuos) como innatas, hereditarias o divinas, una reminiscencia fragmentaria que se ha sostenido en la cultura popular y académica, y que frecuentemente se pronuncia desde discursos vinculados con el “arte”, el “artista” y el “talento”.

En este complejo entramado de significados, y antes de dirigir nuestra atención hacia el término *talento* y su polisemia actual, no podemos obviar el concepto de *artista*. Su definición debe ser revisada con los lentes propios de la contemporaneidad, unos que se ajusten a las nuevas dimensiones de significados atravesados por una historia de transformación histórica y social.

Definir al artista exige poseer un significado de arte que permita posicionar a todos los que lo elaboran, crean y ejecutan; sin embargo, la palabra *arte* en sí misma es abierta y compleja, no puede encontrar una sola definición que la englobe y demarque. Incluso si desde nuestra propia sociedad y tiempo, señala Ellen Dissanayake (1988), miramos hacia la Antigüedad clásica griega, la Edad Media o el Renacimiento, encontramos que sus nociones de lo que el mundo actual ha definido como arte son muy diferentes de lo que en el siglo xx (y XXI) se ha conceptualizado como tal. Y es que el elemento subjetivo del individuo que entra en contacto con la experiencia artística es esencial en la construcción del significado en múltiples formas.

Así, el arte y los artistas empezaron a encontrar límites de significación canónica durante los siglos XIX y XX en la cultura occidental. Barker (2008) menciona sobre estas parcialidades que Matthew Arnold, escritor y crítico inglés decimonónico, proclamaba al elevar la cultura y las artes desde su lente de superioridad estética y universal respecto a otras formas de expresión y organización social. Sin embargo, estos significados eran inexistentes

y desconocidos en otros espacios temporales y regiones geográficas, razón suficiente para identificar las parcialidades subjetivas de esta postura ideológica. En el sentido opuesto, en esta época globalizada, donde el posmodernismo invoca múltiples visiones de la realidad, paradójicamente se siguen conservando las denominadas “Bellas Artes” como parangones estéticos irremplazables para los que las producen y las consumen (Dissanayake, 1988).

Algunas de las características clásicas del arte, como originalidad, contemplación desinteresada, visión subjetiva del artista, experiencia estética y otras, forman parte del entramado subsistente de una conformación de significado ahistórica y limitante. Dissanayake (1988) señala que, al mismo tiempo, y a través de estos lentes culturales, se han resignificado y definido múltiples objetos, actividades y textos sociales y “artísticos” de otras épocas y culturas, dejando de lado sus propios sentidos y valores.

Ante este cúmulo de información actual, se vuelve imperativo advertir que el arte y los artistas no pueden ser “esencialmente” definidos, sino sólo parcialmente y desde espacios y locaciones culturales que los construyen o resignifican. Los artistas están sujetos a significaciones desde lentes socioculturales e históricos específicos. Consecuentemente y para efectos de este trabajo de investigación, es necesario parcializar y focalizar nuestra mirada en las artes y los artistas a través de significados compartidos en la cultura occidental contemporánea, donde se discuten la danza, el teatro y la música, entre otras, en un intento por dar sentido a una realidad del arte que de otra forma se vuelve imposible de determinar. En este contexto, el artista de primer nivel es aquél que ha logrado dominar las técnicas y la expresión significativa del mundo artístico en el que participa.

El término *talento* proviene del latín *talentum* que hace referencia a la moneda utilizada en la antigua cultura romana como medio de intercambio de bienes. La Real Academia Española (s.f.), RAE por sus siglas, ofrece cuatro definiciones: talento como inteligencia, una capacidad de entender; talento como aptitud, una capacidad para el desempeño de algo; talento refiriéndose a una persona inteligente o apta para determinada ocupación; y talento como la moneda de cambio de la antigua Roma.

Es interesante destacar que estas definiciones no mencionan los rasgos hereditarios, genéticos o innatos con los que constantemente se vincula el término. Solamente en el listado de sinónimos o afines señalados por la RAE aparece la palabra *dotas*, que bien podría ser interpretada como algo preexistente en la habilidad o capacidad que ya anteriormente se relacionaba con *talento*. La carga de significado que el vocablo ostenta suele sobrepasar las definiciones de la RAE, aunque incluye los elementos de capacidad, aptitud o habilidad, además está imbuido de otros significantes señalados en el cuerpo de este texto.

Así, *talento* es usado indiscriminadamente y sin medida, y es que todos creemos entender su significado desde un lugar común, un espacio que implica que “todo mundo lo cree así”. Y con frecuencia cada individuo piensa tener una definición muy clara, pero, como se-

ñalan Lawrence Scripp *et al.* (2013), voces como *dotado* o *talentoso* han estado rodeadas de ambigüedad y confusión a lo largo de la historia, lo cual puede haber impedido el progreso y avance respecto a un consenso en la filosofía de la educación y la práctica artística. Y si bien es imposible controlar los significados pronunciados en el ámbito popular, también es cierto que en el mundo académico tenemos una obligación ética. Al interior de instituciones dedicadas a las artes, ya se trate de universidades, escuelas o conservatorios, es una necesidad lograr la claridad y especificidad en términos cuyas definiciones acompañarán la experiencia de cada artista durante toda su vida.

Dentro de este complejo entramado discursivo sobre las posibilidades de lograr altos niveles de desempeño, con frecuencia se escuchan opiniones de padres expresando su opinión sobre si sus hijos tienen o no el talento para volverse músicos, actores o cualquier otro tipo de artista escénico; incluso, los mismos estudiantes suelen preguntarse si de verdad “tendrán lo que se necesita”, si tienen el talento necesario, como si se tratara de una cualidad absoluta que precede a su propio proceso educativo en las artes. Como mencionan Scripp *et al.* (2013), si acaso el talento innato es un mito o un malentendido del proceso de aprendizaje, una profecía autocumplida que se usa para demostrar a los estudiantes que no vale la pena estudiar algo difícil, que no llega naturalmente y que requiere incontables horas de práctica. Responder a estas interrogantes se convierte en un tema central si queremos construir mundos artísticos de primer nivel, edificados sobre bases intelectuales y de investigación profundamente sólidas, y si logramos poner en tela de juicio las viejas tradiciones artísticas, sus conceptos y mitologías.

Existe una gran discrepancia en los significados de *talento* y *virtuosismo*. La noción del talento como una medida que anticipa el trabajo y la práctica del artista carece de precisión: ¿en qué proporción se posee?, ¿cuánto es ese talento que se posee en el sistema genético o hereditario? Como se puede observar, estas preguntas por sí mismas muestran la ambigüedad de la postura que aboga por el talento como un bien que se tiene, o no, de antemano (Colvin, 2010). Y es que, sin criterios de verificación sólidos sobre el nivel de supuesto talento, la tarea se vuelve una práctica de parcialidades, en donde lo innato es una barrera infranqueable para algunos que no se benefician por esta supuesta habilidad natural, inherente a la genética familiar.

Actualmente, investigadores de múltiples áreas de la creatividad y de las artes han rechazado el término *talento* y su significado como capacidad innata; demuestran que no es eso que solemos imaginar o simplemente no significa nada en absoluto. Su existencia misma no parece ser comprobable mediante evidencias en las investigaciones. En entrevistas y estudios, personas del ámbito educativo advierten que algunos de los estudiantes en el área específica son muy talentosos; sin embargo, los investigadores encuentran muy pocas señales de tanpreciado “don” antes de que el alumno empiece un entrenamiento intensivo

(Colvin, 2010). Así, no parece existir un talento que no esté respaldado por el trabajo intensivo en el área técnica o artística seleccionada.

Así, el talento es, en realidad, producto del desarrollo de una habilidad a lo largo de un extenso periodo de tiempo y trabajo. Cualquier estudiante puede lograr habilidades avanzadas, anotan Scripp *et al.* (2013), en gran medida a través de una práctica y un entrenamiento profundos, deliberados y conscientes, unidos a una actitud mental de crecimiento, que abandone por completo la creencia de que se debe tener una cantidad fija de habilidad innata.

Grandes pedagogos, como Shinichi Suzuki en la música, lo entendieron y se dedicaron a construir una visión diferente de la educación gracias a nuevas técnicas de aprendizaje. Zachary Ebin (2016) explica que en la década de 1930 este violinista y educador empezó a desarrollar un método único para enseñar música: el Suzuki, que está basado en la idea de que el talento (musical) no es innato, sino que es cultivado a partir del entorno y el esfuerzo.

Suzuki propuso un sistema de aprendizaje artístico que ha provocado una ruptura con los procesos educativos en la música clásica. En su discurso, abrió la posibilidad de que cualquier niño o niña pueda adquirir una habilidad musical mediante la práctica, empezando a una temprana edad, y argumentó que lo que se piensa como talento musical no es el resultado de una herencia genética innata (Ebin, 2016). Miles de estudiantes en el mundo han tenido acceso a esta filosofía de educación musical, que ha permitido que cada vez más personas toquen un instrumento con varios niveles de destreza.

Suzuki manifiesta que el talento puede inculcarse, cultivarse y producirse por medio de un sistema educativo y, sin embargo, a pesar del gran éxito mundial del método que creó, su filosofía no ha logrado desarmar la idea del talento como un fenómeno innato, que escapa a la práctica y al desarrollo de habilidades. Lamentablemente, Suzuki siguió utilizando el término *talento* para describir estos procesos de aprendizaje y, al hacerlo, ha devaluado su eficacia como una antítesis del talento innato (Scripp, 2013). La razón es que Suzuki sostuvo la expresión *talent education* (“educación del talento”) como el nombre de su filosofía de enseñanza, y al continuar empleando la palabra en cuestión sin realmente definir a qué se refería con ella en un sentido estricto, de alguna forma se sostuvieron sus significados anteriores en la mente del público general. La posibilidad de que cualquier persona adquiera o desarrolle una habilidad musical mediante la práctica (en este caso particular, pero también en todas las artes) no ha impedido que la fuerza del término, con todas sus cargas tradicionales y cáusticas, se sostenga en la sociedad globalizada contemporánea.

Se vuelve necesario redefinir el concepto *talento*. Benjamin Bloom (1985) señala que se ha encontrado evidencia firme de que, sin importar las características iniciales o dones de los individuos, a no ser que hayan pasado por un proceso largo e intensivo de motivación,

cuidado, educación y entrenamiento, éstos no logran alcanzar niveles extremadamente altos de capacidad en sus campos específicos. Su investigación ha rechazado visiones previas sobre la necesidad de poseer dones especiales o aptitudes innatas como prerequisite necesario para la práctica artística. Al mismo tiempo, aboga por una visión del talento como desarrollo de habilidades y lo demuestra en su investigación sobre las condiciones socio-culturales que llevaron a las personas a alcanzar un alto nivel de desempeño fácilmente identificable como talento (Bloom, 1985).

En un modo similar a lo que propone Suzuki, Bloom (1985) expone que entendemos por *talento* un inusual nivel de habilidad artística que pueda ser demostrado en cualquier campo de interés, en contraste con definiciones que igualan el talento con dones o aptitudes naturales. Así, se vuelve necesario demandar que se reconsideren en el campo de las artes los pronunciamientos que aún hoy siguen empujando el talento como elemento de discriminación en contra de algunos y a favor de otros. Es imperativo que se tome en consideración toda la información recolectada y analizada por aquellos investigadores que estudian el desarrollo de la habilidad en múltiples disciplinas. Este conocimiento recabado, analizado y experimentado no solamente rechaza la visión común del talento como capacidad innata y limitante, sino que también reconoce que los diferentes tipos de talento en los individuos deben relacionarse con el desarrollo de habilidades en un proceso temporal y en circunstancias específicas.

Cuando el talento se considera como algo que se posee o de lo cual se carece, se construye una visión que atenta contra los procesos educativos en las artes. Si queremos promover una educación igualitaria y sin discriminaciones, es necesaria una perspectiva congruente. Hablar del talento innato o genético en este ámbito corrompe dicha postura; por el contrario, si utilizamos un lenguaje vinculado a los procesos de construcción del artista, si pensamos en maestría lograda o habilidad adquirida, en trabajo intenso durante el aprendizaje, en motivación intrínseca, en circunstancias específicas y productivas, buenos maestros y una absoluta devoción al crecimiento personal (Scripp, 2013), entonces estamos concibiendo una formación del artista escénico con sentido y objetivos.

Con frecuencia podemos observar que en el entorno del sujeto que parece ser talentoso desde una edad temprana existen condiciones favorables y especiales para que se desarrolle su habilidad o capacidad. Basta con que un padre sienta que su hijo podría ser muy talentoso en el campo artístico o deportivo que él mismo soñó para que empuje con fuerza sus procesos de aprendizaje en todos los sentidos. Estas conductas y condiciones propiciadas por los padres o el entorno parecen ser determinantes en la aparición del “artista talentoso” y en este contexto la genética parece desdibujar su fuerza como elemento mágico y sobrenatural. Incluso si pensamos en personajes como Mozart y otros artistas que hoy identificamos como niños prodigio, al embarcarnos en la investigación biográfica sobre sus histo-

rias de vida, empezamos a descubrir que el trabajo y la dedicación asignados, otorgados y exigidos por padres o tutores es, en gran medida, la causa de su dominio y maestría. Todo esto aunado a un conjunto de condiciones y motivaciones muy específicas en cada campo (Colvin, 2010; Coyle, 2009; Syed, 2010; Scripp *et al.*, 2013). Aunque es cierto que se siguen escuchando las voces de quienes creen saber que el talento es innato, en la actualidad tenemos evidencias de años de investigaciones que refutan el fenómeno genético como el elemento central y preponderante para alcanzar la excelencia en cualquier campo de la habilidad humana.

Conclusiones

La experiencia del artista escénico está atravesada por complejidades discursivas y terminológicas que erigen los espacios educativos en los que se forma. Mientras el discurso predominante en la cultura contemporánea siga promulgando el don innato como base para la construcción del genio y la maestría, seguirá siendo difícil valorar que el talento está sustentado en el trabajo y el desarrollo de habilidades como se postula en este texto.

El lenguaje por su naturaleza misma es polisémico, permite la ambigüedad y la multiplicidad de significados en sus palabras y estructuras gramaticales; sin embargo, algunos vocablos están cargados de acepciones que escapan a la visión consciente de quien los utiliza. Éste es el caso del término *talento*, usado constantemente y cuyos significados limitantes y discriminatorios permiten seguir sosteniendo discursos superados en el campo de la educación contemporánea. Se vuelve imperativo replantear su validez al interior de un sistema educativo de las artes y otros campos, ya que la evidencia científica claramente apunta hacia una equivocada y ambigua apreciación de las habilidades y capacidades que en realidad son producto del trabajo arduo y extenso del alumno.

El artista para existir debe construirse, debe estudiar con intensidad; se trata de cientos y miles de horas invertidas en el proceso subjetivo, en la adquisición de conocimiento en el campo artístico, en la práctica escénica, en su enfrentamiento con la complejidad que a veces parece ralentizar su desarrollo. Es en esta exigencia donde se construye el artista, solamente ahí. Y si bien, los requerimientos para conseguir una alta habilidad y maestría en el arte exigen la unión de múltiples circunstancias, algunas incluso ajenas al intérprete, también es cierto que sólo a través de su trabajo, dedicación y esfuerzo podrá lograr acercarse a los objetivos y metas que le permitan alcanzar la plenitud en el arte.

Destituir el término *talento* como central en el vocabulario utilizado para definir al artista es imperativo. La verdadera exigencia en el ámbito de la educación artística es seleccionar la terminología más apropiada y acorde con una realidad de trabajo en las artes, una realidad sos-

tenida por evidencias científicas que la confirmen. Esta nueva visión lingüística podría lograr mejores resultados en el campo académico y de la educación, ya que abriría las puertas para que todo aquél que quiera construir una carrera en las artes entienda cuáles son las verdaderas necesidades y requerimientos para lograrlo, evitando que elementos ajenos a su esfuerzo y dedicación sean esgrimidos en su contra desde las primeras fases de su entrenamiento.

Permitir que el arte permee nuestro mundo social desde un espacio sin discriminación es el primer paso hacia una reconstrucción del mundo artístico, para lo cual hay que hacer uso de la ciencia, la experimentación, el conocimiento expandido y los nuevos medios y, así, lograr transformar la experiencia del artista escénico. Sean Buffington (2013) propone que no sólo la lucha por la equidad está presente en esta época, la democratización de la educación artística también está en movimiento; existe una urgencia por nuevos modelos que respondan a los escenarios cambiantes que afectan el campo de la educación. Estos modelos deben poder adaptarse a condiciones en constante transformación y a una emergente sensibilidad de los jóvenes, más emprendedora, flexible y alerta al rediseño de los currículos artísticos que las academias ofrecen hoy en día.

Ésta es la era de la información instantánea y global, y la educación artística debe asumir las responsabilidades que la posmodernidad plantea, un conocimiento expandido y desplazado, donde las jerarquías dan paso a sistemas complejos de interacción y a la posibilidad de una educación descentralizada y plural. El artista debe instalarse en la inventiva y la transformación hacia nuevos espacios y definiciones de arte, iniciar una búsqueda hacia nuevas formas de experimentar la realidad del arte y la educación que lo construyen. Tendrá que ser una experiencia en la que lo innato y hereditario sea un elemento de mínimo valor para alcanzar los altos niveles performáticos que pueden lograrse en el mundo artístico contemporáneo.

Fuentes consultadas

- Auer, Leopold. (1980). *Violin Playing as I Teach it*. Dover Publications.
- Barker, Chris. (2008). *Cultural Studies: Theory and Practice*. Sage.
- Bloom, Benjamin. (Ed.). (1985). *Developing Talent in Young People*. Ballantine.
- Borland, James H. (1997). The Construct of Giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72(3 y 4), 6-20.
- Buffington, Sean T. (2013). Art Teaching for a New Age. *Chronicle of Higher Education*, 59(42), B15-B16.
- Colvin, Geoffrey. (2010). *Talent is Overrated: What Really Separates World-class Performers from Everybody Else*. Penguin.

- Coyle, Daniel. (2009). *The Talent Code: Greatness Isn't Born. It's Grown. Here's How*. Bantam Dell.
- Dissanayake, Ellen. (1988). *What Is Art For?* University of Washington Press.
- Ebin, Zachary. (2016). Shinichi Suzuki and Bird Song: Assessing Suzuki's Claim that Musical Talent is Not Inborn. *Canadian Music Educator*, 57(3), 18-22.
- Gagné, François. (2011). Academic Talent and Development and the Equity issue in Gifted Education. *Development and Excellence*, 3(1), 3-22.
- Galton, Francis. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan and Co. <https://doi.org/10.1037/13474-000>
- Jaap, Angela y Patrick, Fiona. (2014). Teachers' concepts of musical talent and nurturing musical ability: music learning as exclusive or as opportunity for all? *Music Education Research*, 17(3), 262-277. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.950559>
- Kawabata, Maiko. (2004). Virtuoso Codes of Violin Performance: Power, Military Heroism, and Gender (1789-1830). *19th-Century Music*, 28(2), 89-107.
- Martens, Frederick Herman. (Ed.). (2006). *Violin Mastery*. Dover.
- McPhee, Alastair, Stollery, Peter y Mcmillan, Ros. (2005). The Wow Factor? A Comparative Study of the Development of Student Music Teachers' Talents in Scotland and Australia. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 105-117.
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/talento>
- Scripp, Lawrence, Ulibarri, Devin y Flax, Robert. (2013). Thinking Beyond the Myths and Misconceptions of Talent: Creating Music Education Policy that Advances Music's Essential Contribution to Twenty-First-Century Teaching and Learning. *Arts Education Policy Review*, 114(2), 54-102. <https://doi.org/10.1080/10632913.2013.769825>
- Simonton, Dean Keith. (1999). *Origins of Genius: Darwinian Perspectives on Creativity*. Oxford University.
- Suzuki, Shinichi. (1983). *Nurtured by Love: The Classic Approach to Talent Education*. (Waltraud Suzuki, Trad., 2ª ed.). Warner.
- Syed, Matthew. (2010). *Bounce*. Harper Collins.
- Valachova, Daniela, Bencik, Stanislav y Kovakova, Barbora. (2019). Creating and Evaluating the Identification of Children and Youth Talent for Fine Art. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 9(1), 310-313.