10.29156/INTER.6.2.2
Dilemas y debates

Las funciones irracionales junguianas en contexto pedagógico: reflexiones sobre el papel de los patrones cognitivos en contextos pedagógicos a partir de la experiencia en la elaboración de consignas
The Jungian irrational functions in pedagogical context: reflections on the role of cognitive patterns in pedagogical contexts from the experience in the elaboration of work slogans
As funções irracionais junguianas no contexto pedagógico: reflexões sobre o papel dos padrões cognitivos em contextos pedagógicos a partir da experiência na elaboração de slogans de trabalho

Diego Ernesto Julien López
https://orcid.org/0000-0002-4949-7404

Facultad de Derecho, Universidad de la República, Uruguay
djulien@vera.com.uy

Resumen
Las principales investigaciones en los campos de la didáctica pedagógica y el aprendizaje tienen como común denominador la marginación de un aspecto que es fundamental en la implementación de las estrategias destinadas a mejorar las prácticas docentes (particularmente en el aula). El énfasis hasta el momento ha estado focalizado mucho más en la persona del que enseña y sus *herramientas* de enseñanza que en el auditorio receptor: los estudiantes. A menudo las referencias al *cuerpo estudiantil* adolecen de una caracterización que tenga presente los rasgos más relevantes que estos presentan; elementos que realmente *marcan la diferencia* en lo que refiere al modo de trasmisión y recepción del acto comunicacional en que consiste, en buena medida, la práctica docente. Este carácter fundamental descansa en los patrones cognitivos del auditorio —que C. G. Jung definió en su obra de 1921 (Tipos psicológicos) como *funciones irracionales*—, aquellas a través de las cuales ingresa en la conciencia la información del mundo que nos rodea.
En el presente trabajo se hace referencia a las investigaciones más relevantes en el área, a los efectos de señalar esta ausencia en general en la visualización y tratamiento de los patrones cognitivos de los estudiantes (las *funciones irracionales* junguianas) como un rasgo esencial. A su vez, se pretende reivindicar esta perspectiva cognitivista como un área de investigación que debería ser explorada y abordada en este contexto, a los efectos de contar con nuevos insumos que ayuden a mejorar las actuales estrategias de enseñanza.
Palabras clave: cognitivismo, C. G. Jung, educación, consignas.

Abstract
The main research in the fields of pedagogical teaching and learning have as a common denominator the marginalization of an aspect that is fundamental in the implementation of strategies aimed at improving teaching practices (particularly in the classroom). The emphasis so far has been much more focused on the person he teaches and his *teaching tools* than in the auditorium that receives it: the students. Often the references to the *student body* suffer from a characterization that takes into account the most relevant features they present; elements that really *make a difference* in what refers to the mode of transmission and reception of the communicational act in which the teaching practice consists largely. This fundamental character rests on the cognitive patterns of the audience –which C. G. Jung defined in his 1921 work (*Psychological types*) as *irrational functions*– those through which the information of the world around us enters into consciousness.

In this paper, reference is made to the most relevant research in the area, in order to point out this absence in general in the visualization and treatment of the students' cognitive patterns (Jungian *irrational functions*) as an essential feature. In turn, it is intended to claim this cognitive perspective as an area of research that should be explored and addressed in this context, in order to have new inputs that help improve current teaching strategies.
Keywords: cognitivism, C. G. Jung, education, work slogans.

Resumo
As principais pesquisas nos campos da didática pedagógica e da aprendizagem têm como denominador comum a marginalização de um aspecto fundamental na implementação de estratégias voltadas à melhoria das práticas de ensino (principalmente em sala de aula). A ênfase até agora tem sido muito mais focada na pessoa que ele ensina e em suas *ferramentas* de ensino do que no público que a recebe: os alunos. Freqüentemente, as referências ao *corpo discente* sofrem de uma caracterização que leva em consideração as características mais relevantes que eles apresentam; elementos que realmente *fazem a diferença* no que se refere ao modo de transmissão e recepção do ato comunicacional em que a prática de ensino consiste amplamente. Esse caráter fundamental repousa nos padrões cognitivos da audiência – que C. G. Jung definiu em seu trabalho de 1921 (*Tipos psicológicos*) como *funções irracionais* – aqueles através dos quais as informações do mundo ao nosso redor são inseridas na consciência.
Neste artigo, é feita referência às pesquisas mais relevantes da área, a fim de apontar essa ausência em geral na visualização e tratamento dos padrões cognitivos dos alunos (*funções irracionais* junguianas) como uma característica essencial. Por sua vez, pretende-se reivindicar essa perspectiva cognitiva como uma área de pesquisa que deve ser explorada e abordada nesse contexto, a fim de ter novas contribuições que ajudem a melhorar as estratégias atuais de ensino.
Palavras-chave: cognitivismo, C. G. Jung, educação, slogans de trabalho.

Fecha de recibido:
Fecha de aceptado:

Introducción

Quizás esto se deba al poco énfasis —cuando no una completa apatía— en lo que supone la interacción insoslayable entre los tres actores principales en el contexto de la enseñanza (de cualquier nivel): el orador, el auditorio y el discurso.
Ahora bien, en lo que compete a esta breve reflexión, entiendo pertinente establecer una suerte de equivalencia por analogía entre los citados actores y aquellos que rápidamente podemos identificar en la práctica educativa: el docente como orador, el discurso (como la enseñanza que se espera transmitir) y los alumnos como el auditorio predefinido.[1]
Esta presentación se centrará en lo concerniente a las funciones cognitivas del auditorio (los estudiantes) frente al "acto pedagógico" que supone la elaboración y posterior presentación tanto de una consigna a cumplir por sus destinatarios como de un mensaje del que serán receptores.
La motivación principal en la reflexión sobre este punto es la poca atención que se dedica a la diversidad del grupo objetivo de una consigna (o de cualquier acto que conlleve transmisión de conocimiento, más llanamente: el ejercicio de la docencia). Es justo decir que existe abundante literatura científica en cuanto a ciertas variables que se tienen presentes a la hora de distinguir y clasificar grupos de estudiantes, pero estas raramente toman en cuenta las funciones cognitivas de estos y en qué sentido ellas son de especial significación a la hora de llegar a conclusiones en cuanto a las razones que hacen que ciertas prácticas docentes sean más exitosas que otras.
Uno de los principales problemas a la hora de evaluar el grado de efectividad en la presentación de consignas de trabajo a los estudiantes descansa en no prestar la suficiente atención a lo que Carl G.

Jung llamara en 1921 *tipo psicológico*, que corresponde a una configuración tan personal como el individuo mismo y que sin embargo es clasificable en grandes grupos.[2]

En principio, si tenemos en cuenta la bibliografía especializada en la materia (y en este caso nos mantenemos estrictamente en el área de la pedagogía), lo que podremos relevar prioritariamente es una atención puesta y dispuesta en ciertos aspectos que son de gran importancia en lo que respecta a la "mejor forma" de elaboración de una consigna en particular. Así, podemos ver en Carlino (2003, p. 83), cuando expone su metodología de evaluación del aprendizaje a una masa *uniforme* de "estudiantes de la Licenciatura de enseñanza de las Ciencias", que utiliza en un principio criterios ampliamente compartidos a la hora de calificar a sus alumnos. Sin perjuicio del cambio de estrategia que realiza a los efectos de mejorar el desempeño de sus estudiantes, cuestionando la tradición académica al introducir *fases intermedias* entre la presentación de la consigna y la evaluación final; aun en estas instancias —y esto es reconocido por la investigadora (Carlino, 2003, pp. 86-87)— se torna casi imposible formular un discurso que se adecue a todos los estudiantes (por razones muchas veces externas al docente (masividad, falta de tiempo, etc.).

En este sentido, Atorresi (2005, p. 13) nos dice que "(a)unque las consignas pueden ser muy variadas, deben garantizar que la tarea realizada por los estudiantes sea, efectivamente, la que se esperaba"; le asigna de esta forma una relevancia a la variedad del elemento *consigna*, la unidad en cuanto a lo-*uno* esperado como resultado; y una opacidad en contraste, en cuanto a los que deben realizar esta tarea: "los estudiantes". Este énfasis en la consigna-resultados termina (seguramente de forma inconsciente) desplazando al elemento más vital de la ecuación: el estudiante. Atorresi claramente no desestima la relevancia del alumno en el proceso de aprendizaje, pero este tipo de análisis orientado a la valoración del éxito que ciertas formulaciones didácticas pueden tener, en base a los resultados de un grupo de estudiantes (quienes aun siendo población objetivo la única categoría relevante es la simple calidad de estudiante), es ejemplo de modelos de análisis que en su diseño no contemplan factores como los propuestos por Jung, Briggs y Myers, y Keirsey más recientemente.

En lo que respecta a Mazza (2007), Condito (2013) y Pérez (2015), las referencias a la variable psicológica del estudiante son nulas. Mientras que Mazza en su tesis doctoral realiza un análisis multidimensional de la noción de *tarea* en el contexto de la enseñanza superior, Condito se enfoca en la discusión sobre la conveniencia entre escritura y oralidad. Pérez, por su parte, aborda el problema de la formulación de consignas en el marco exclusivo de la educación a distancia, por lo que su estudio no excede el ámbito técnico en este punto. De la misma forma, Martínez-Rojas (2008) ya trasciende la noción de consigna para proponer la *rúbrica* como una nueva modalidad de criterio/s evaluativo/s. Todos estos estudios aportan datos de especial significancia, pero ninguno aborda la variable que aquí se reivindica.

Ahora bien, el caso de Vázquez (2007) es diferente. Su estudio no escatima la revisión de investigaciones del pasado reciente a los efectos de producir un resumen de "las mejores prácticas" para confeccionar consignas de trabajo. Su enfoque es particularmente pragmático y cumple con creces lo que se propone como objetivo de su investigación. Las doce sugerencias que presenta al final (Vázquez, 2007, pp. 10-11) están casi en su totalidad dedicadas a presentar aquellas estrategias que han sido exitosas en diversos contextos. Es justo decir que de ellas (específicamente en la segunda y la cuarta) existe una contemplación tangencial de la variable *entendimiento del estudiante*, en tanto sugieren:

> 2) Dedicar un tiempo de la clase en la que se presente la consigna a esclarecer los propósitos de la misma; esto adquiere importancia a los fines de que los estudiantes puedan representarse el sentido de la tarea en el contexto de los contenidos y actividades de la materia o del curso en que la actividad de escritura tiene lugar.
> […]
> 4) Solicitar a los estudiantes que, de manera individual, escriban lo que piensan que la tarea les solicita y luego, en pequeños grupos, comparen las diferentes interpretaciones individuales y reflexionen conjuntamente para establecer acuerdos.

El caso de Riestra (2010) también es diferente, en cuanto parte del enfoque histórico-cultural con un gran énfasis en el denominado *giro lingüístico* que permea toda epistemología desde el siglo pasado. Riestra va a considerar a "la consigna" como una herramienta mediadora de la actividad de la enseñanza, que en definitiva es una actividad del lenguaje. En este caso se reconoce expresamente la necesidad de otras ciencias[3] a los efectos de entender que "las nociones movilizadas al enseñar pueden comprenderse pero no producen, necesariamente, el efecto de dominio de la capacidad de leer o escribir". Este tipo de enfoque toma en consideración explícitamente la multiplicidad de disciplinas que están relacionadas y son pertinentes a estos efectos. Esto es ciertamente un primer paso en la investigación de los factores relevantes en lo que respecta a la adecuada recepción de una consigna en particular en relación con el auditorio que la recibe.

En la misma línea, pero en una perspectiva más amplia, que comprende también las interacciones subjetivas entre el docente y el estudiante en un modelo triádico (lenguaje verbal, gestual, gráfico) y se enfatiza en las competencias dialógicas del docente, se encuentra López (2018), quien dimensiona sus observaciones a partir de la psicología social. Aquí prevalecen la historia y la cultura institucional en el proceso de comunicación intersubjetiva en tanto *praxis social*.

Desde una postura contraria, quizás un poco cansado de un excesivo énfasis en el aspecto meramente comunicacional, Larrosa (2008, p. 4) entiende que:

> La reducción del lenguaje a comunicación es lo que hace que las aulas ya no sean lugares de la voz. Las aulas, desde luego, no están silenciosas. La desaparición de la voz es correlativa a la desaparición del silencio. En las aulas se habla cada vez más, se opina cada vez más. Todo el mundo tiene derecho a la palabra, pero a una palabra cada vez más banal, más neutra, más irresponsable, más vacía.

Y si bien tiene una posición escéptica con respecto al desequilibrado énfasis que se le ha dado al lenguaje en el contexto de la pedagogía, aun así está presente toda su atención en este aspecto.

El caso de Asinsten (2004), es justo mencionar, aborda de forma breve (por la propia naturaleza de su trabajo) tanto los elementos de la teoría de la argumentación estándar como los problemas de comprensión que pueden ocurrir en la comunicación entre alumno y docente.

Una excepción la constituye Camelo (2010, p. 58), quien entiende la importancia de la consigna "como expresión del discurso instruccional y su incidencia en el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y comunicativas relacionadas con la producción escrita de los estudiantes en el contexto del aula". Camelo sostiene (2010, p. 65) que "(l)as consignas tienen como finalidad orientar las acciones verbales de los estudiantes para que puedan interiorizar las capacidades lingüísticas que luego se verán reflejadas en sus textos". Y un poco más adelante dice: "… la consigna que induce o conduce a pensar autónomamente y a elaborar enunciados con intencionalidad propia para influir de una determinada manera en el otro, establecerá un diálogo entre los sujetos involucrados". De esta forma, la investigadora es la que más cerca está de aceptar o, mejor dicho, de *integrar* esta perspectiva en la que el patrón de cognición del estudiante supone un elemento fundamental a la hora de comprender esta dialéctica entre quien formula la consigna y aquel que debe interpretarla.

Este relevamiento de la literatura científica más recibida en la materia no tiene por objeto criticar las perspectivas de las que parten, ni mucho menos los resultados a los que llegan tales investigaciones. Lo que aquí quiero resaltar es cierta omisión en el tratamiento del receptor (estudiante) de la consigna desde la subjetividad misma, que es producto de su estructura de personalidad. La importancia de estos radica en que la comprensión del mensaje que se intenta hacer llegar en forma de "consigna" debe invariablemente enfrentarse al aparato cognitivo antes del entendimiento.

En definitiva, no tendría sentido esta reseña sobre los aspectos que entiendo más relevantes de las investigaciones citadas si en algún sentido no se reflejara en algunas (en mayor o menor medida) un grado de relación con la perspectiva planteada por Jung y luego por Briggs y Myers (en las distintas

ediciones de manuales clínicos de uso interno, así como en *Gift differing*) y Keirsey (fundamentalmente en *Please understand me*).

Estos autores sostienen que las diferencias fundamentales entre grupos humanos descansa en sus patrones cognitivos; en especial en las llamadas *funciones irracionales*, que son aquellas destinadas a *recoger* información del medio. Para Jung, los seres humanos tenemos *preferencias* por una u otra función, aunque ambas están presentes en todos. Estas funciones irracionales lo son en la medida en que uno no tiene control sobre ellas; en el marco de la psicología analítica son conocidas como *intuición* y *sensación.*

La *intuición* en este contexto hace referencia a la noción kantiana de *intuición intelectiva* (tradicionalmente entendida como un "sexto sentido"), la cual se enfoca más en lo general que en lo particular, en los principios subyacentes que están presentes en la experiencia en contraposición a los detalles de esta. La *sensación* como preferencia cognitiva se presenta en tanto una preponderancia de los sentidos que tienden a jerarquizar la experiencia de aquello "que se ve y se toca" frente a lo inmaterial, eventual y conceptual.

La división en torno a la funciones irracionales junguianas supone la existencia de dos grandes grupos, los *tipos intuitivos* y los *tipos sensitivos*. Para los primeros, un contenido de información se presenta "entero y completo" (en cuanto tipo de aprehensión instintiva, el conocimiento intuitivo posee certeza y convicción intrínsecas). En cuanto a los *tipos sensitivos*, su razonamiento es más lineal y las convicciones son graduales y producto de una serie de metódicos pasos (inferencias lógicas) que se van derivando unos de las otros.

Cabe decir que no puede considerarse una mejor que la otra, y que poco contribuye al entendimiento el suponer que son funciones contrapuestas ni mucho menos excluyentes; debemos entenderlas como *preferencias*, en tanto ambas son complementarias en el propio individuo.

En definitiva, debemos ser conscientes de que ese lugar de especial relevancia que tenía el docente en virtud del conocimiento que poseía y estaba destinado a transmitir ya no es el mismo. En el mundo actual —en *la era de la información*— el mero hecho de poseer un determinado conocimiento tiene un valor más relativo que absoluto. Reivindicar en este contexto la importancia de la actividad docente en la construcción de una sociedad hoy más que nunca debe descansar en la capacidad de transmitir exitosamente este saber.

La propuesta que surge en consecuencia es un modelo educativo que tenga en cuenta —tanto a la hora de formular consignas orales o escritas como para todo "acto pedagógico"— la existencia de un auditorio que forzosamente se dividirá en dos grandes grupos, los cuales merecen la misma atención como estudiantes en proceso de formación profesional o académica.

Quizás lo que intenta mostrar Ciapuscio (2005) cuando refiere al uso del lenguaje metafórico en las "ciencias duras" sea un camino por el cual transitar, en el que los distintos *tipos psicológicos* presentes en los estudiantes puedan ser considerados desde un lugar más protagónico, y de esta forma desarrollar estrategias y metodologías de la enseñanza que contemplen esta diferencia. Una pedagogía que parte del reconocimiento de estas diversidades estructurales en los procesos de entendimiento del auditorio. En definitiva, una pedagogía que suponga un uso menos retórico del término *inclusión* de aquel al que ya nos hemos acostumbrado.

Referencias bibliográficas

Asinsten, J. (2004). *Producción de contenidos para educación virtual: Guía de trabajo del docente contenidista.* [Edición electrónica.] Recuperado de http://virtualeduca.org/documentos/manual_del_contenidista.pdf

Atorresi, A. (n. d.). *Las respuestas a consignas de escritura académica.* [Edición electrónica.] Recuperado de http://concursocampociudad.com.ar/wp-content/themes/ccc/Taller_II-_CCSS.pdf

Briggs Myers, I., y Myers, P. (1980). *Gift differing: Understanding personality type.* Palo Alto: Davies-Black.

Camelo, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación, 15*(2), 58-67. Universidad de Buenos Aires.
Carlino, P. (2003). Reescribir el examen, transformando el "epitafio" en una llamada a pie de página. *Cultura y Educación, 15*(1), 81-96.
Ciapuscio, G. (2005). Las metáforas en la creación y recontextualización de las ciencias. *Signo y Seña, 14*, 183-211. Universidad de Buenos Aires.
Condito, V. (2013). ¿Da lo mismo decirlo que escribirlo? *El Toldo de Astier. Propuestas y Estudios sobre Enseñanza de la Lengua y la Literatura, 4*(7), 79-90. Universidad Nacional de La Plata.
Jung, C. (1923 [1921]). *Psychological types or the psychology of individuation.* Nueva York: Harcourt, Brace & Company.
Kant, I. (1989 [1787]). *Crítica de la razón pura.* Madrid: Alfaguara.
Keirsey, D., y Bates, M. (1978). *Please understand me.* Del Mar: Prometheus Nemesis.
Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. En *Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la universidad*. Ciclo de debates llevado a cabo por La Central, Barcelona.
López, M. (2018). Modos de decir y modos de ser: Palabra e ideología en el taller de diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 67, 9-10. Universidad de Palermo.
Martínez-Rojas, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar. Su construcción y su uso. *Avances en medición, 6*, 129-134. Universidad Nacional de Colombia.
Mazza, D. (2007). *La tarea en la universidad: cuatro estudios clínicos.* Tomo 1. [Edición electrónica: Filodigital.] Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
Perelman, C., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989 [1958]). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica.* Madrid: Gredos.
Pérez, J. (2015). Conceptualizando las consignas como parte de las actividades de un curso virtual: Una experiencia basada en los procesos de capacitación en la UNED. *Calidad en la Educación Superior, 6*(2), 136-163.
Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: Las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación, 15*(1). Bogotá.
Vázquez, A. (2007). Consignas de escritura: Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria, 7*.

[1] Apelar en este marco a la teoría de la argumentación (en los términos propuestos por Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca en su *Tratado de la argumentación. La nueva retórica de 1958*) tiene como objetivo el poder trabajar sobre estas categorías analíticas que interactúan de forma fatal en este contexto.

[2] Jung clasifica estos *tipos* en ocho en razón de sus preferencias cognitivas. Posteriormente, en 1942, Katharine Cook Briggs y su hija, Isabel Briggs Myers, llevan el total a dieciséis (es hasta la fecha la clasificación más empleada). En este sentido, también encontramos (aunque con pequeñas diferencias) a David Keirsey (1978).

[3] No solo del lenguaje, también la psicología y las ciencias sociales y humanas en general.