

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 68
Número, 3
2016

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

DEWEY Y CASSIRER: SOBRE LA NATURALEZA, LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN

Dewey and Cassirer on nature, culture and education

MARÍA G. AMILBURU

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68302

Fecha de recepción: 23/09/2015 • Fecha de aceptación: 17/11/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: María G. Amilburu. Email: mgamilburu@edu.uned.es

INTRODUCCIÓN. En 2016 se cumplen cien años de la publicación de la obra de John Dewey *Democracia y Educación*, punto de referencia obligado para la reflexión y la práctica pedagógica posterior y que, en consecuencia, ha sido objeto de numerosos estudios académicos, como se ha podido constatar tras un estudio bibliográfico exhaustivo. Sin embargo, entre la abundante bibliografía secundaria dedicada al pensamiento educativo de Dewey, sorprende comprobar que no existen apenas trabajos que relacionen y comparen críticamente su Filosofía de la Educación, con la Teoría de la Cultura elaborada por su contemporáneo el pensador alemán Ernst Cassirer, que se exilió a los Estados Unidos, donde trabajó temáticas semejantes a las tratadas por Dewey. La tarea que se va a abordar en el presente artículo es la comparación entre los conceptos de naturaleza y cultura, y su relación con el proceso educativo en ambos autores. **MÉTODO.** Se emplea el análisis documental como fundamento de la investigación, realizando una exhaustiva tarea de rastreo, localización y estudio de la bibliografía secundaria sobre estos autores —en particular la bibliografía comparativa entre ambos— en el ámbito internacional. Se estudian también las principales obras en las que Dewey y Cassirer abordan la temática señalada: *Democracia y Educación*, y la *Filosofía de las Formas Simbólicas*, respectivamente. **RESULTADOS.** Después de clarificar las variaciones semánticas que admiten los términos “naturaleza” y “cultura” en la actualidad, se analizan los principales sentidos en los que Dewey y Cassirer utilizan estos conceptos. El estudio permite comprobar el paralelismo que existe en el tratamiento de esta cuestión que hacen ambos autores. **DISCUSIÓN.** De lo anterior se infiere que tanto Dewey como Cassirer entienden principalmente el proceso educativo en términos de *socialización*. Esto abre líneas de trabajo y discusión, todavía inexploradas, que merecen recibir atención en posteriores investigaciones.

Palabras clave: Dewey, Cassirer, Educación, Naturaleza, Cultura, Estudios comparados.

Introducción: estudios comparativos sobre J. Dewey y E. Cassirer

En 2016 se cumplen cien años de la publicación de la obra de John Dewey *Democracia y Educación*, que ha constituido un importante hito en la reflexión y en la práctica pedagógica en el mundo occidental. Si bien la influencia de Dewey no se limita al ámbito educativo, es innegable que el desarrollo de la educación formal y la Filosofía de la Educación de los siglos XX y XXI no se entenderían sin tener en cuenta sus aportaciones y las reacciones críticas a su pensamiento (Bruno-Jofré y Schriewer, 2012; Pring, 2013).

Una prueba del impacto intelectual que ha tenido el pensamiento de Dewey es el elevado número de publicaciones académicas dedicadas al estudio de sus obras. Entre las principales recopilaciones bibliográficas de trabajos sobre este autor destacan las de M. H. Thomas y A. W. Schneider de (1929 y 1962) y, más recientemente, la de Levine y Hickman (2013).

En el catálogo de la Bodleian Library de la Universidad de Oxford —que incluye información de 1.152 de revistas científicas de distintas áreas de conocimiento— se recogen 5.275 artículos que analizan, critican o relacionan el pensamiento de Dewey con el de otros autores y tendencias filosóficas y educativas, distribuidos cronológicamente de este modo:

TABLA 1. Bibliografía secundaria sobre J. Dewey

Periodo	Nº de artículos
Antes de 1959	276
De 1959 a 1971	311
De 1973 a 1986	408
De 1978 a 2001	1.359
De 2001 en adelante	2.921

Fuente: SOLO, Bodleian Library, University of Oxford. Elaboración propia.

Estos datos ponen de manifiesto el creciente interés por Dewey en la literatura académica a nivel internacional. Por ejemplo, y sin ánimo exhaustivo, hay artículos que relacionan aspectos de su pensamiento con el de autores tan dispares como —se indican por orden alfabético— Adorno, Arendt, Arnold, Badiou, Boas, Comenio, Confucio, Darwin, Eisner, Faulkner, Foucault, Freire, Freud, Froebel, Gadamer, Habermas, Hayek, Hegel, Heidegger, Horkheimer, Hutching, Jung, Kierkegaard, Lacan, Lipman, Mao, Marcuse, Mead, Merleau Ponty, Montessori, Nussbaum, Oakeshott, Ortega y Gasset, Pestalozzi, Piaget, Pierce, Popper, Ricoeur, Rorty, Rousseau, Russell, Santayana, Schiller, Thorndike, Tyler, Vives, Weber, Whitehead, Wittgenstein, etc.

Por lo que respecta a la bibliografía secundaria sobre las obras de su contemporáneo Ernst Cassirer —autor con el que se propone comparar su pensamiento— las fuentes mencionadas recogen 607 artículos, distribuidos cronológicamente de la siguiente manera:

TABLA 2. Bibliografía secundaria sobre E. Cassirer

Periodo	Nº de artículos
Antes de 1969	36
De 1969 a 1980	25
De 1981 a 1991	45
De 1992 a 2003	184
De 2003 en adelante	317

Fuente: SOLO, Bodleian Library, University of Oxford. Elaboración propia.

Pues bien, entre los numerosos trabajos dedicados a estudiar el pensamiento de Dewey y la relativamente menor cantidad —aunque sea también considerable— que versan sobre Cassirer, solo hay 4 —2 monografías, 1 artículo y 1 postdata al mismo—, en los que se relacionan los planteamientos de los dos autores que se están considerando.

Las dos monografías están escritas por Folke Leander y se publicaron en Göteborg en la primera mitad del siglo XX:

La primera es un ensayo de 154 páginas titulado *The Philosophy of John Dewey. A Critical Study* (Leander, 1939). En el prefacio, el autor afirma que para comprender y evaluar críticamente el pensamiento de Dewey le ha sido de gran provecho el estudio de la filosofía de Ernst Cassirer. En este ensayo, Leander centra su análisis en la entonces reciente obra de John Dewey *The Quest for Certainty*, de 1930; aunque señala explícitamente que no va a ocuparse del pensamiento educativo de Dewey. Leander se centra en el análisis de los aspectos lógicos, éticos y políticos de la filosofía de Dewey; y cuando menciona su extensa producción científica se limita a decir, como de pasada, que Dewey también ha escrito algunos libros que tienen un interés limitado al ámbito de la pedagogía, entre ellos *Experiencia y Educación*, de 1938: una obra que califica de “bastante curiosa” porque en ella Dewey se dedica a atacar a sus seguidores por haber interpretado de manera simplista su pensamiento (Leander, 1939:1-5).

La segunda (Leander, 1950) es un libro escrito en sueco que no ha sido traducido a otra lengua, y que lleva por título *Estetik och Kuns-kapsteori. Croce. Cassirer. Dewey* (Estética y Epistemología. Croce. Cassirer. Dewey). Allí Leander analiza y compara las teorías estéticas y epistemológicas de estos tres autores, pero tampoco se ocupa de la dimensión educativa del tema.

Los otros dos trabajos en los que se compara el pensamiento de Dewey con el de Cassirer —el artículo y la postdata al mismo— tienen por autora a Thora I. Bayer, profesora de la Xavier University de Louisiana, y llevan por título “Conduct and Culture: Dewey and Cassirer” (2000), y “Dewey and Cassirer: A Postcript” (2000-2001). En ellos Bayer compara el papel del concepto de “símbolo” de Cassirer con la función que Dewey atribuye a los “hábitos”.

En ausencia de otros estudios comparativos sobre estos autores, el presente artículo se propone analizar el modo en que Dewey y Cassirer interpretan las relaciones entre la naturaleza y la cultura, y las consecuencias que se derivan para la comprensión del proceso educativo.

En los próximos apartados se recordarán brevemente algunos elementos esenciales del pensamiento de Cassirer y Dewey, y se expondrá después el significado que los conceptos “naturaleza” y “cultura” adquieren para estos autores en sus obras paradigmáticas: en el caso de Cassirer la *Filosofía de las Formas Simbólicas* (1929) y la *Antropología Filosófica* (1975) y la obra de Dewey *Democracia y Educación* (1916).

Pero antes de abordar las cuestiones que constituyen el núcleo de este artículo, es necesario hacer un inciso para precisar el sentido y los usos de los términos naturaleza y cultura en el contexto actual.

Sobre los sentidos y el uso de los términos “naturaleza” y “cultura”

“Naturaleza” y “cultura” son términos que no se utilizan de manera unívoca en nuestros días, tanto en el lenguaje ordinario como en el académico (G. Amilburu, 2002).

Los sentidos del término cultura

Etimológicamente, la palabra “cultura” —del verbo latino *colere* (cultivar)— engloba un triple sentido: físico (cultivar la tierra), ético (cultivarse interiormente según el ideal clásico) y religioso (dar culto a Dios); y abarca también las tres grandes líneas de desarrollo de la acción humana: el obrar técnico, la acción práctica y la razón teórica: hacer, obrar y saber, respectivamente (Choza, 1985).

Su significado ha evolucionado sustancialmente a lo largo de la historia y las acepciones

habituales que asume el término “cultura” en lengua castellana en nuestros días son, al menos, las siguientes:

- a) Conjunto de conocimientos, información.
- b) Participación vital del sujeto en los conocimientos que posee, interiorización.
- c) Formas de expresión artística, Bellas Artes.
- d) Ámbito sociocultural, civilización.
- e) Resultados y efectos de la acción humana.

Los sentidos del término cultura que son más relevantes en el contexto de este artículo son los dos últimos:

d) “Cultura” como *ámbito sociocultural* o *civilización*: se refiere al tipo de sociedad en el que vive una persona. La cultura engloba el conjunto de conocimientos, creencias, leyes, costumbres, técnicas y representaciones simbólicas que caracterizan a un grupo social y lo diferencian de los demás. Así, se suele hablar de “culturas urbanas”, “culturas primitivas” o “industrializadas”, la cultura “mediterránea” o “anglosajona”, etc.

La cultura, así entendida, abarca dos dimensiones: la *cultura objetiva* es la plasmación de la actividad humana en utensilios, símbolos, costumbres, instituciones, etc.; y la *cultura subjetiva* o interiorización vital por parte de la persona de la cultura objetiva en la que vive. Estas dos dimensiones se reclaman mutuamente ya que la primera se ordena a facilitar las condiciones materiales de la vida humana con el fin de que cada persona pueda cultivarse interiormente.

La cultura objetiva es un valor acumulable; por eso las generaciones posteriores poseen una potencia operativa cada vez mayor, pues no solo disponen de sus propias capacidades naturales, sino también de los productos culturales heredados de generaciones pasadas.

e) “Cultura” como conjunto de los *resultados de la acción humana* no atribuibles al desarrollo

o evolución espontánea de los procesos embriológicos. Según esta acepción, la cultura abarca todo el amplio mundo de las creaciones humanas.

La diferencia entre “lo que le es dado al hombre”¹ y “lo que este hace por sí mismo a partir de lo que le es dado”, señala los límites entre la dotación psicosomática humana y la cultura. La cultura opera en el ser humano como una *segunda naturaleza* adquirida y en la práctica resulta muy difícil diferenciar entre lo que le es dado al ser humano como *primera naturaleza* y lo cultural que tiene asimilado a esta; porque lo que existe realmente es la persona concreta en la que se da una simbiosis entre lo que le es dado y lo que hace de sí misma.

Los sentidos del término naturaleza

El término “naturaleza” se emplea fundamentalmente según dos acepciones:

- a) En un sentido físico, “naturaleza” designa el conjunto de los seres que no han sido hechos por el hombre.
- b) En sentido filosófico, la “naturaleza” se identifica con la esencia, el modo de ser de las cosas.

Habitualmente no se presentan problemas de comprensión cuando se emplea el término naturaleza en sentido físico: todos entienden de qué se está hablando. Pero la palabra naturaleza empleada en sentido filosófico, como esencia, se presta a interpretaciones diversas.

Rousseau —y la tradición empirista posterior— consideró la naturaleza como “lo dado” al ser humano, haciendo abstracción de las variaciones individuales e históricas. Este planteamiento derivó en la *concepción mecanicista de la naturaleza* característica de la ciencia moderna.

Frente a esa interpretación cientifista, Spaemann (1986 y 1988) reivindica un concepto de

naturaleza de carácter *teleológico*, de matriz aristotélica, que pone mayor énfasis en su consideración como principio de operaciones. Lo natural, según dice Aristóteles en la *Física* (II, 1 y III, 1) es aquello que tiene en sí mismo el principio del movimiento y del reposo. No se identifica sin más con “lo dado” o con “lo común a todos”, sino que se contempla de modo dinámico, orientado hacia un fin, teleológico: “natural” es así “lo que regula desde sí mismo sus propias operaciones”. En esa medida, la plenitud de la naturaleza no se muestra al principio como “lo dado”, sino que se alcanza al final del proceso vital, como “lo ganado gracias a la propia operación”.

Las relaciones entre la naturaleza y la cultura

El tema de las relaciones entre la naturaleza y la cultura en el ser humano es una de las variaciones que asume la pregunta sobre la relación entre el cuerpo (entendido como parte de la naturaleza física) y la mente o espíritu (dimensión a la que se atribuye la creación cultural).

A lo largo de la historia de la filosofía, las principales propuestas de solución a este problema han sido el monismo materialista, el dualismo y la tesis clásica de la unión substancial entre ambos, de las que no se tratará ahora detenidamente por exceder el ámbito de este trabajo.

Desde principios del siglo XX, junto con la perspectiva filosófica, el problema de las relaciones entre naturaleza y cultura en el ser humano se ha abordado también desde los ámbitos de la biología, la psicología o la antropobiología. En esta línea, Ghelen (1980) consideró al ser humano “biológicamente inacabado”, al no poder sobrevivir en un ambiente meramente natural, en el sentido físico del término. Como la biología humana es esencialmente plástica, el hombre ha de superar por sí mismo las carencias de sus facultades orgánicas; y como no está adaptado a ningún medio natural, ha de adaptar la naturaleza a sí mismo. “La naturaleza transformada por él en algo útil para la vida se llama *cultura*, y el mundo

cultural es el mundo humano. Para los seres humanos, no hay posibilidad de existencia en una naturaleza no transformada, en una naturaleza no ‘desenvenenada’. No hay una ‘humanidad’ natural en el sentido estricto: es decir, no hay una humanidad sin armas, sin fuego, sin alimentos preparados y artificiales, sin techo y sin formas de cooperación elaborada. La cultura es, pues, la ‘segunda naturaleza’: esto quiere decir que es la naturaleza humana, elaborada por él mismo, y la única en la que puede vivir... En el caso del hombre, a la no especialización de su estructura, corresponde la apertura al mundo; y a la mediocridad de su *physis*, la ‘segunda naturaleza’ creada por él mismo” (Gehlen, 1980: 42).

Desde esta perspectiva se intuye que cualquier planteamiento dualista proyecta una visión distorsionada del hombre porque, del mismo modo que no existen *seres humanos* incorpóreos, tampoco puede haber *vida humana* al margen de un ámbito cultural. Para ser *humano* es tan necesario tener *cuerpo* como vivir en una *cultura*, porque ambas dimensiones constituyen la *esencia o naturaleza humana* en sentido filosófico: son lógicamente discernibles, pero físicamente inseparables.

La Filosofía de la Cultura de Ernst Cassirer (1874-1945)

Ernst Cassirer nació en Breslavia en 1874, y su pensamiento no se estudia habitualmente en los manuales de Historia de la Educación, por lo que se resumirán algunos puntos clave de su filosofía (G. Amilburu, 1998).

En el terreno epistemológico, Cassirer asume los tres principios fundamentales de la filosofía crítica kantiana:

- Primacía de la función sobre la sustancia.
- El protagonismo del sujeto en la formación del objeto del conocimiento.
- Abandono de la noción de verdad como adecuación.

Con el paso del tiempo, Cassirer consideró la filosofía kantiana excesivamente racionalista —porque la ciencia no es el único modo en el que el hombre configura la realidad— y vio oportuno ampliar sus análisis a otros ámbitos, más allá del conocimiento científico. Ciertamente, la ciencia ofrece una comprensión del mundo valiosa al insertar lo particular en una forma universal legal y ordenadora, mostrando cómo cada individuo es un caso concreto de una ley general. Pero hay otros modos de configuración del mundo de carácter prerracional o imaginativo como, por ejemplo, el lenguaje, el arte o el mito. En consecuencia, Cassirer se propuso realizar una “Crítica de la Cultura” al estilo de las “Críticas de la Razón” kantianas, para mostrar cómo toda creación cultural presupone un acto originario del espíritu (Cassirer, 1929, I: 20).

El análisis de la cultura le hace descubrir a Cassirer una capacidad específicamente humana —a la que llama *función simbólica*— que le permite ampliar la definición aristotélica del ser humano como el *animal racional* para considerarlo desde ese momento como el *animal simbólico* (Cassirer, 1975: 49). La capacidad de crear realidades simbólicas explica la aparición de la nueva dimensión que la acción humana ha abierto en el mundo físico: el ámbito de la cultura. A partir del análisis de la cultura, Cassirer sistematiza toda una antropología filosófica que estudia al ser humano *en acción*: en el ejercicio de su actividad más característica, que es la creación cultural.

La noción de “símbolo”, que constituye el núcleo de la Filosofía de la Cultura de Cassirer, se define como “una realidad material que indica otra cosa. Es algo sensible que se hace portador de una significación universal, espiritual” (Cassirer, 1929, I: 36); “un contenido individual, sensible, que sin dejar de ser tal, adquiere el poder de representar algo universalmente válido para la conciencia” (ibíd.: 56). Por eso, en la creación cultural se lleva a cabo la “síntesis de mundo y espíritu” (ibíd.: 57).

La cultura es, por tanto, el *universo simbólico* creado por el hombre para desarrollar su existencia. Cada una de las direcciones simbólicas en las que el espíritu despliega su actividad —lenguaje, mito y religión, arte, ciencia, historia...— configura el mundo de una manera diferente y permite al ser humano interpretar la realidad en la que vive y su propia experiencia desde un punto de vista distinto. Por lo tanto, el *mundo humano* no es estrictamente el universo físico, sino el ámbito cultural, simbólico, en el que la naturaleza se ha ido entrelazando con las creaciones culturales, tejiendo los hilos de una trama que se refuerza continuamente a medida que se producen progresos en el conocimiento.

El tema de las relaciones entre “naturaleza” y “cultura” en Cassirer se identifica por tanto con la pregunta por el vínculo entre el mundo físico y el universo simbólico; en definitiva, entre lo que es dado al hombre y el fruto de su propia actividad.

Cassirer rechaza que exista un “soporte físico” común —que comparten hombres y animales— al que se añade una “superestructura cultural” exclusivamente humana. La respuesta a la relación entre estas dos dimensiones hay que buscarla en el “cambio de función que sufren todas las determinaciones en cuanto pasamos del mundo animal al mundo humano. [Así], ser libre no significa quitarse de la naturaleza, de sus leyes y operaciones..., sino que dentro de esos límites [el ser humano] puede obtener cosas que solo él es capaz de conseguir” (Cassirer, 1975: 74).

El hombre no vive como a caballo entre dos ámbitos superpuestos —uno físico y otro simbólico— sino en un único mundo, que es cultural, y que asume y trasciende el universo físico abriéndolo a una nueva dimensión. Los productos culturales no son simples *realidades físicas*; son *materia impregnada de sentido*, mundo físico transformado por la actividad del hombre, espíritu objetivado. Por eso, los objetos culturales

—los símbolos—, no existen, en cuanto tales, como elementos del mundo físico, sino que se integran en un universo de sentido (ibíd.: 90).

El *mundo humano*, el único en el que podemos vivir, es *el mundo físico interpretado* y, en esa misma medida, construido culturalmente por nosotros. Esto implica también que la cultura “se interpone” entre el hombre y el mundo natural, de modo que no podemos entrar en contacto inmediato con él. La realidad física parece retroceder en la misma proporción en que avanza la actividad simbólica del hombre; y, en cierto sentido, en lugar de tratar “con las cosas mismas” el hombre conversa constantemente con los frutos de su actividad, porque solo tiene acceso al mundo natural a través de los símbolos que él ha creado para dotarlo de significado y habitar en él (ibíd.: 45-50).

La Filosofía de la Educación de John Dewey (1859-1952)

John Dewey nació en Burlington en 1859. Durante sus estudios en Vermont descubrió las obras de Darwin y la Teoría de la Evolución, tal como la formuló T. H. Huxley. Trabajó como profesor de educación secundaria y más tarde se graduó en Filosofía en la Universidad John Hopkins. Allí se interesó por el pensamiento de C. S. Peirce, padre del pragmatismo americano, y por el idealismo hegeliano dominante en el momento. En 1884 empezó a dar clase en la Universidad de Michigan, donde se fraguó un punto fundamental de su pensamiento: la importancia de la vida social en la transformación de la experiencia y, por tanto, la estrecha relación que existe entre la educación y el desarrollo de la comunidad. Nombrado profesor de la Universidad de Chicago en 1894, creó una importante Escuela de Educación, que dirigió hasta 1904, fecha de su traslado a la Universidad de Columbia, en Nueva York, donde permaneció el resto de su carrera académica (Pring, 2014).

Allí escribió *Democracia y Educación*, la síntesis más importante de su pensamiento educativo,

cuyo título expresa sin ambigüedades una de sus convicciones filosóficas más profundas: la función esencial que corresponde a la educación en la creación de comunidades democráticas que se adecúen a las circunstancias sociales de las personas y del lugar en el que viven. En Estados Unidos, esas condiciones eran las propias de una sociedad cada vez más multiétnica y diversa, compuesta por un elevado número de inmigrantes provenientes de todo el mundo. Por lo tanto, la educación debía asumir la grave responsabilidad de preparar a quienes llegaban y a los que ya estaban en el país para vivir juntos, formando una comunidad. Para eso era imprescindible compartir —a pesar de sus diferencias religiosas, étnicas y culturales— una base mínima de intereses, propósitos e inquietudes. De ahí la necesidad de la Escuela Común que Dewey defendía.

‘Democracia y Educación’: los presupuestos epistemológicos

En el pensamiento de Dewey se integran elementos evolucionistas, pragmatistas e idealistas; en síntesis:

- Sustituye el concepto de “verdad” por el de “afirmación razonable”.
- Se opone a cualquier tipo de dualismo y, en particular, a las falsas dicotomías que se establecen entre la mente que observa y el mundo observado; la teoría y la práctica; el conocimiento y la acción, etc., a las que hace responsables de muchos errores educativos cometidos hasta el momento.
- Desarrolla las nociones de interés, descubrimiento a partir de la experiencia, aprendizaje en la acción y apoyo de la comunidad.
- Concibe la educación como un proceso que se orienta a la mejora individual y que debe procurar, al mismo tiempo, el desarrollo social de la persona y el crecimiento y armonía de la comunidad. Para

lograrlo, la educación debe ser esencialmente *democrática*; entendiéndolo por ello no solo una forma de organización del poder político sino, sobre todo, un estilo de vida que refleja la naturaleza social del ser humano y el desarrollo personal por la participación en la comunidad (Dewey, 1916: 75).

Desde los primeros capítulos de *Democracia y Educación*, Dewey señala el peligro que entraña el dualismo —representado paradigmáticamente por Platón, Descartes y el Empirismo—; y se percibe la clara influencia que el evolucionismo darwinista y el idealismo ejercieron sobre él, cuando subraya la necesidad de atenerse al principio de *la unidad esencial de la experiencia*: sostiene que la mente humana no puede aislar un área de la realidad de las demás, ya que para comprender plenamente una cosa hay que entender sus relaciones con el conjunto. Así, es preciso llegar a *ver las cosas como un todo*, aunque *nunca estén realizadas del todo*, porque se encuentran en un permanente estado de evolución.

Dewey hace también suyas las recientes aportaciones de la Psicología del Desarrollo Biológico, e insiste en la relación de *continuidad* que el ser humano mantiene con la naturaleza, porque no es un elemento extraño que se introduce en ella desde fuera (ibíd.: 210). Compara la tendencia de los organismos vivos a adaptarse a su nicho ecológico con la inclinación que experimentamos los humanos a adaptarnos al comportamiento de los individuos que integran nuestro grupo o sociedad circundante. Y comparte la visión del pragmatismo de C. S. Pierce, que considera al ser humano un organismo que se adapta activamente al entorno en función del conocimiento que tiene de él, y del modo en que este le afecta.

La condena del dualismo

Se ha hecho habitual incluir a Dewey entre los filósofos pragmatistas pero, sin negar esta

influencia, él prefería ser considerado un filósofo *naturalista*; y es muy adecuado describirlo, como hacen Torres y Hobbs (2015: 146), como un *naturalista cultural*.

En algunas ocasiones —pocas veces en *Democracia y Educación*—, Dewey emplea el término “naturaleza” en sentido filosófico como sinónimo de esencia. Habitualmente lo emplea para referirse al mundo físico y, más concretamente, al *mundo biológico* o ámbito donde se desarrolla la vida. Ya se ha mencionado que Dewey se opone a todo género de dualismo porque deforma artificialmente la visión del mundo, del ser humano y la educación. En *Democracia y Educación* condena explícitamente las falsas dicotomías que suelen establecerse entre la escuela y la vida; el trabajo y el juego; los contenidos y el método de enseñanza; la herencia y el ambiente; el individuo y la sociedad; el pensamiento y la acción; la libertad y la autoridad; el deber y el interés; la educación liberal y la preparación profesional; la formación intelectual y la educación moral; el cultivo personal y la eficacia social, etc. (Dewey, 1916: 215). Y al analizar la causa de estos errores, afirma que la escisión fundamental que sustenta todos estos falsos dualismos es la fractura que se establece entre la mente y el cuerpo, que se consideran realidades autosuficientes y separadas (ibíd.: 273). Pero en la realidad —insiste Dewey— no existen mentes humanas independientes por un lado y un mundo de objetos y de hechos por otro (ibíd.: 32).

Y esta crítica se extiende también a la separación que se establece entre la naturaleza y la cultura. En 1951 Dewey escribió una nueva Introducción para su libro *Experience and Nature*, publicado 26 años antes, donde confesó que quizá hubiera sido mejor titularlo *Culture and Nature*, porque precisamente la idea de cultura es la que le permite desarrollar adecuadamente su Filosofía de la Experiencia (Torres Colón y Hobbs 2015: 148). Esta intuición queda también recogida en *Democracia y Educación* cuando afirma que “el hogar del hombre es la naturaleza” (Dewey, 1916: 210); “la naturaleza es el

medio en el que tienen lugar los hechos sociales” (ibíd.: 158); y “la vida de los hombres en sociedad se desarrolla en la naturaleza, no como si esta fuera un escenario accidental, sino como el material y medio de ese desarrollo” (ibíd.: 163).

En un pasaje de *Freedom and Culture*, Dewey insiste también en este punto señalando el error básico de la antropología dualista: se actúa como si existieran, por una parte, asuntos relacionados exclusivamente con la estructura material, biológica, del ser humano; y, por otra el mundo social, con sus propias leyes (Dewey, 1940: 30) cuando en realidad la biología solo ofrece las condiciones del futuro desarrollo, mientras que corresponde a la sociedad en la que vive el individuo proporcionar la orientación y los fines de ese desarrollo (Dewey, 1916: 86).

El ser humano forma parte de la naturaleza: no es un elemento ajeno a ella, pero Dewey descubre en el hombre una característica peculiar: solo él es capaz de descubrir y otorgar significados al mundo natural. Y dado que los valores y los significados —que pertenecen de suyo al ámbito de la cultura— son parte integrante de la experiencia humana, Dewey sostiene que el mundo natural y el de la cultura se integran en cualquier experiencia humana, sin que exista entre ellos dicotomía o exclusión. La cultura es cultivo del ser humano (ibíd.: 124), en contraste con la mera búsqueda de eficiencia (ibíd.: 93); porque tener una mente cultivada enriquece en número y calidad las experiencias (ibíd.: 94) y preserva de la mediocridad (ibíd.: 93).

Democracia y sociedad

Junto con la cuestión de las relaciones entre la naturaleza y la cultura, hay otros dos temas que vertebran la exposición del pensamiento de Dewey en *Democracia y Educación*: su concepción del hombre como un ser social, y el ideal de comunidad democrática como encarnación del contexto de relaciones donde los seres humanos pueden alcanzar su pleno desarrollo.

Aquí interesa señalar que Dewey emplea habitualmente el término “sociedad” en el sentido de *civilización o ámbito sociocultural*, es decir, el cuarto sentido de la palabra “cultura” al que nos referíamos con la letra d) en el apartado “Los sentidos del término cultura”.

El medio social, la cultura o sociedad, está formado por el conjunto de las disposiciones mentales y emocionales que resultan de la participación de los seres humanos en actividades que refuerzan sus tendencias naturales, y denota el modo en que los humanos habitan el mundo (Dewey, 1916: 17).

También se refiere Dewey al medio social como el conjunto de supuestos asumidos de modo espontáneo —sin estar sometidos a reflexión crítica— que determinan en gran medida el pensamiento consciente y lo orientan a inferir determinadas conclusiones (ibíd.: 19). En este aspecto, el medio social se identifica con lo que la Antropología Cultural llama el “sentido común” de un grupo humano, que engloba las respuestas que ofrece una comunidad a las necesidades y aspiraciones fundamentales del ser humano: comida, cobijo, producción e intercambio de bienes, estabilidad, seguridad, etc. (Dewey, 1916: 150-151). La forma concreta que adopta el medio social depende de la interacción de muchos factores, entre los que se pueden mencionar las leyes y la organización política, la industria y el comercio, las ciencias y la tecnología, las artes de la expresión y comunicación, la moral —o escala de valores— y, finalmente, de modo indirecto, el sistema de ideas empleado para justificar y criticar las condiciones de la vida en común, es decir, la Filosofía Social (Dewey, 1940).

Esto pone de manifiesto que el ser humano —en tanto que inteligente y social— no vive en un mundo exclusivamente físico. No le afectan solamente las condiciones materiales, las leyes biológicas y las alteraciones químicas de los cuerpos que le rodean, sino que habita en un universo de sentido en el que las expectativas y requerimientos, la aprobación o el rechazo de

los demás miembros de la sociedad ejercen sobre él una influencia tan decisiva como la realidad física que le rodea (ibíd.: 14). No es posible, por tanto, escindir en dos el mundo humano, separando la realidad física del ámbito social (ibíd.: 25).

Por eso Dewey presta especial atención a la idea de *continuidad*, de clara matriz evolucionista, donde la inteligencia se concibe como la capacidad natural de reorganizar racionalmente, a través de la acción, las experiencias materiales del ser humano (ibíd.: 234). Y propone dos ejemplos paradigmáticos para ilustrar cómo deben entenderse las relaciones entre lo físico y lo racional en el ser humano: el *lenguaje* y la *experiencia*.

Para *poder hablar* es tan imprescindible tener los órganos físicos del oído y la fonación sanos, como vivir en un ámbito cultural (ibíd.: 87), porque siempre se habla en una lengua concreta. Los “nombres”, las “palabras”, otorgan “lugar” y “cuerpo” a significados abstractos. El lenguaje no es un subproducto del pensamiento: “poder poner nombre a algo” resulta esencial para su plena comprensión intelectual (ibíd.: 169).

De igual manera, *experimentar* algo no equivale a recibir pasivamente la impresión de una cualidad de un objeto (ibíd.: 200), ni tampoco es el resultado de yuxtaponer la mente y el mundo, sujeto y objeto; la experiencia constituye una unidad por la continua interacción de múltiples —en realidad, incontables— elementos (ibíd.:197).

Cassirer y Dewey: educación, liberación y socialización

Una vez señaladas las semejanzas entre Cassirer y Dewey en lo que respecta a su modo de entender las relaciones entre naturaleza y cultura en el ser humano, se van a mencionar algunas consecuencias que se derivan en el ámbito educativo.

Cassirer no trata sistemáticamente en sus obras el tema de la educación. Solo al final de la *Antropología Filosófica* (Cassirer, 1975), y en el artículo que lleva por título “El valor educativo del arte”, recogido en *Símbolo, mito y cultura* (Cassirer, 1979), hace algunas referencias al fin y a las características de la tarea educativa. En estos textos considera equivalentes —identifica— las funciones que corresponde a la cultura y a la educación en el conjunto de la vida humana. Así, afirma explícitamente que el “proceso hacia la libertad, el proceso de liberación de la mente, es el último fin de toda educación” (ibíd.: 215); y sostiene también que “la cultura, tomada en su conjunto, puede ser descrita como el proceso de la progresiva autoliberación del hombre [...] por el que descubre y prueba un nuevo poder: el de edificar un mundo suyo propio” (Cassirer, 1975: 334).

Al igual que Cassirer, Dewey atribuye también a la cultura y a la educación una función liberadora en el conjunto de la existencia humana (1916: 116), y se puede afirmar que la tarea que se encomienda a la *educación* en la Filosofía de la Cultura de Cassirer es equiparable a la que realiza la *cultura* en la Filosofía de la Educación de Dewey.

En ambos autores, la educación se presenta como un proceso de *autoliberación*, por el que el ser humano gana para sí mismo un mayor grado de libertad (Cassirer, 1979: 215); y *ser libre* significa tener iniciativa intelectual y capacidad para juzgar imparcialmente, formarse un punto de vista propio, actuar de modo original y creativo, prever las consecuencias de las propias acciones y asumir responsabilidades y adaptarse a ellas, etc. (Dewey, 1916: 222).

La educación y la cultura ensanchan y enriquecen la experiencia, la hacen más profunda (ibíd.: 116). Pero para lograrlo, hay que propiciar las condiciones, el ambiente, que permita el crecimiento individual de cada persona, de modo que pueda realizar su contribución

específica al bien común en beneficio de la sociedad. Esta tarea no puede darse nunca por concluida, porque el ser humano está en constante crecimiento y desarrollo.

Conclusiones

Hay, sin duda, diferencias importantes entre los planteamientos de Cassirer y Dewey (Bayer, 2000). Entre otras, cabe mencionar que la *Filosofía de las Formas Simbólicas* de Cassirer es una elaboración más especulativa con una clara impronta kantiana, que no pretende ser aplicada en la acción; mientras que la Filosofía de la Educación de Dewey tiene un objetivo práctico innegable.

Sin embargo, se puede concluir que existen semejanzas sustanciales entre el pensamiento de E. Cassirer y J. Dewey en lo que respecta al modo de concebir las relaciones entre la naturaleza y la cultura en el ser humano, punto clave sobre el que se fundamenta el desarrollo del proceso educativo.

Aunque Cassirer no dedique un tratamiento más detenido al tema de la educación, de su modo de plantear las relaciones entre naturaleza y cultura se desprende que toda su Filosofía de Cultura constituye una descripción del proceso de inculturación, o socialización primaria, fase inicial sobre la que se asientan las demás etapas del proceso educativo: tanto las que integran la educación formal como la educación a lo largo de la vida, etc. Y para Dewey, educar es integrar en la comunidad a la que se pertenece.

Además de esto, se pueden señalar otros puntos de coincidencia entre los dos autores:

- Los conceptos de “cultura”, “vida” y “espíritu”, tal como los formula Cassirer tienen un claro paralelismo con las nociones de “sociedad”, “cuerpo” y “yo” en la filosofía de Dewey.

- Ambos autores comparten la concepción aristotélica del ser humano como un *animal racional y social* que forma parte del mundo físico natural.
- Tanto Cassirer como Dewey evitan planteamientos dualistas y presentan una visión sintética, holista, de la vida humana.
- Los dos autores conciben la naturaleza humana en términos funcionales, no sustanciales; y consideran que el mejor modo de conocer al ser humano es estudiándolo en su obrar.
- Reconocen el papel fundamental de la libertad en la vida humana, y consideran la cultura como el fruto específico de la actividad libre del hombre.
- Ambos rechazan la teoría conductista como patrón explicativo de la acción humana; y sostienen que entre los estímulos exteriores y las respuestas humanas se interpone un elemento —la función simbólica en Cassirer; los hábitos en Dewey— que hace posible el desarrollo de la *conducta específicamente humana*, a diferencia de las simples *reacciones o respuestas animales*.
- Cassirer y Dewey otorgan gran importancia a la adquisición del lenguaje como primer paso y puerta de entrada a sucesivos procesos de educación e inculturación.
- En definitiva, tanto *Democracia y Educación* de Dewey como la *Filosofía de las Formas Simbólicas* de Cassirer pueden considerarse, en cierto sentido, descripciones del proceso de socialización, pues analizan e intentan explicar los mecanismos de incorporación de los seres humanos a la cultura de su grupo social.

Esta última cuestión plantea importantes retos teóricos y prácticos a la educación en el seno de una sociedad fragmentada culturalmente, como es la nuestra, cuyo estudio supera el propósito de este artículo, pero abre líneas de discusión para posteriores análisis.

Nota

¹ Se utiliza el término “hombre” para designar cualquier individuo de la especie humana. Cuando las diferencias de sexo sean relevantes se emplearán las palabras “varón” y “mujer”.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1988). *Física*. Madrid: Gredos.
- Bayer, T. I. (2000-2001). Dewey and Cassirer: A Postscript. *Educational Change*, Spring, 19-27.
- Bayer, T. I. (2000). Conduct and Culture: Dewey and Cassirer. *Educational Change*, Spring, 21-31.
- Bayer, T. I. (2006). Art as Symbolic Form: Cassirer on the Educational Value of Art. *Journal of Aesthetic Education*, 40 (4), 51-64.
- Bruno-Jofré, R. y Schriewer, J. (2012). *The Global Reception of John Dewey's Thought. Multiple Refractions through Time and Space*. New York: Routledge.
- Cassirer, E. (1972). *Filosofía de la Formas Simbólicas* (3 vols.). México: FCE.
- Cassirer, E. (1975). *Antropología Filosófica*. México: FCE.
- Cassirer, E. (1979). The Educational Value of Art. En D. P. Verene (ed.), *Symbol, Myth and Culture* (pp. 96-215). New Haven: Yale University Press.
- Choza, J. (1985). *Antropologías positivas y antropología filosófica*. Tafalla: Cenlit.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan (se cita esta obra por la edición de 2007, Teddington: Echo Library).
- Dewey, J. (1940). *Freedom and Culture*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- G. Amilburu, M. (1998). La cultura como universo simbólico en la Antropología de E. Cassirer. *Pensamiento*, 209, 221-244.
- G. Amilburu, M. (2002). El ser cultural del hombre. Identidad cultural del ser humano. En VV. AA., *Antropología de la Educación* (pp. 83-96). Madrid: Síntesis.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ghelen, A. (1980). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Leander, F. (1939). The Philosophy of John Dewey. A Critical Study, *Göteborgs Kunl. Vetenskap och Vitterhets-Samhälles Handlingar*, 5 Foljden. Se. A, Band 7,2.
- Leander, F. (1950). *Estetik och Kunskapteori. Croce. Cassirer. Dewey*. Göteborg: Eleanders Boktryckeri Aktiebolag.
- Levine, B., y Hickman, L. A. (2013). *Works about John Dewey 1886-2012*. Southern Illinois University Press, disponible únicamente en versión digital por suscripción.
- Pring, R. (2013). John Dewey: Saviour of American Education or worse than Hitler? En C. Brooke y E. Frazer (eds.), *Ideas of Education. Philosophy & Politics from Plato to Dewey*. London: Continuum.
- Pring, R. (2014). *John Dewey*. London: Bloomsbury.
- Spaemann, R. (1986). El problema de un concepto de la naturaleza del hombre. En R. Sevilla (ed.), *La evolución del hombre y lo humano*. Tubinga: Instituto de Colaboración Científica.
- Spaemann, R. (1988). *Lo natural y lo racional*. Madrid: Rialp.
- Thomas, M. H., y Schneider, A. W. (1929). *A Bibliography of John Dewey 1882-1929*. New York: Columbia University Press.
- Thomas, M. H., y Schneider, A. W. (1962). *John Dewey, a Centennial Bibliography*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Torres Colon, G. A., y Hobbs, C. A. (2015). The Interwining of Culture and Nature: Franz Boas, John Dewey and Deweyian Strands of American Anthropology, *Journal of the History of the Ideas*, 67 (1), 139-162.

Abstract

Dewey and Cassirer on nature, culture and education

INTRODUCTION. The year 2016 marks the centenary of the publication of John Dewey's *Democracy and Education*, a landmark for subsequent reflection and pedagogical practice. Consequently, this book has been the subject of numerous academic studies, as has been noted after a thorough academic literature review. Nevertheless, among the abundant secondary literature devoted to the educational thought of Dewey, there are hardly any works that relate his Philosophy of Education with the Theory of Culture of his contemporary — the German philosopher — Ernst Cassirer, who was exiled to the United States, where he worked in philosophical themes similar to Dewey's. The task to be addressed in this article is the comparison between the concepts of “nature” and “culture”, and their relationship within the educational process in the works of both authors. **METHOD.** The article uses documentary analysis as a basis for research, conducting a comprehensive task of tracking, locating and studying the secondary literature about these authors — particularly the comparative literature between them — in the international arena; and also, an analysis of the main works in which Dewey and Cassirer address the study of this subject: *Democracy and Education* and *The Philosophy of Symbolic Forms*, respectively. **RESULTS.** After noting the lack of studies on the topic, and clarifying the use of the terms “nature” and “culture” in Dewey and Cassirer, significant similarities between both authors are found. **DISCUSSION.** From this analysis it follows that both Dewey and Cassirer primarily understand the educational process in terms of *socialization*. This fact opens up further lines of work and discussion, still unexplored, which deserve our attention in future research.

Keywords: Dewey, Cassirer, Education, Nature, Culture, Comparative studies.

Résumé

Dewey et Cassirer. Autour de la Nature, la Culture et l'Éducation

INTRODUCTION. 2016 marquera les 100 ans de l'œuvre de John Dewey intitulée *Démocratie et Éducation*, point de référence obligé pour la réflexion et la pratique pédagogique qui seront développées après. Cette œuvre est donc objet de nombreuses études académiques, comme il a pu être constaté après une étude bibliographique très exhaustive. Malgré de l'abondante bibliographie dédié à la pensée éducative en Dewey, il est surprenant de savoir qu'il y a vraiment peu d'études qui missent en relation et comparent ses idées sur la philosophie de l'éducation avec la théorie de la culture élaborée par l'allemand Ernst Cassirer, qui —il faut le dire— a été exilé aux États-Unis où il a travaillé de thèmes similaires aux ceux qui ont été travaillés par Dewey. Dans cet article on fera une comparaison entre les concepts de “nature” et “culture”, ainsi que sa relation par rapport avec le processus éducatif selon ces deux auteurs. **MÉTHODE.** Cette recherche s'appuie fondamentalement dans une analyse des textes. On a recherché, localisé et

étudié la bibliographie secondaire existant dans le cadre international, spécialement celle-ci qui fait de références à l'analyse comparé entre ces deux auteurs. Finalement, on a analysé les œuvres *Démocratie et Éducation* ainsi que *Philosophie des Formes Symboliques*. **RÉSULTATS.** Après de clarifier les variations sémantiques qui ont les termes “nature” et “culture” dans l'actualité, on analyse les sens principaux dans les quels Dewey et Cassirer utilisent ces concepts. Ce qui a permis de constater le parallélisme entre la pensée de ces deux auteurs c'est précisément la focalisation nôtre étude autour de ces questions. **DISCUSSION.** De tout ce qui est dit, il est possible de conclure qu'autant Dewey que Cassirer interprètent le processus éducatif en termes de socialisation. Cette idée permet ouvrir des nouvelles lignes de recherche et discussion encore inexplorées qui bien méritent l'attention de recherches dans l'avenir.

Mots clés: Dewey, Cassirer, Éducation, Nature, Culture, Études comparés.

Perfil profesional de la autora

María G. Amilburu

Doctora en Ciencias de la Educación y doctora en Filosofía (Premio Extraordinario), es profesora titular de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado “Educación Superior Presencial y a Distancia” (ESPYD). Dirige Programas de Formación del Profesorado en Universidades de México, Perú, Colombia y Kenia. Miembro de la Sociedad Española de Pedagogía, de la Philosophy of Education Society of Great Britain y de la American Philosophical Association. Autora de más de diez libros y decenas de artículos de su especialidad, ha traducido obras de Richard Pring al castellano. Entre sus últimos trabajos se puede mencionar la coordinación del número monográfico “Reflexión filosófica y práctica educativa”, *Revista Española de Pedagogía*, 258 (2014), y la traducción y edición de R. Pring, *Una Filosofía de la Educación políticamente incómoda*, Narcea, Madrid, 2016.

Correo electrónico de contacto: mgamilburu@edu.uned.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación-UNED.C/ Juan del Rosal, 14. Despacho 259. 28040 Madrid.