
Una posible hermenéutica de Gilbert Keith Chesterton. Infancia, cuentos de hadas, familia, educación y universidad *

A possible hermeneutic of Gilbert Keith Chesterton. Childhood, fairy tales, family, education and university

DAVID LUQUE

Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje,
Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y
Humanísticas y Lenguas Modernas
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Universidad Rey Juan Carlos
Camino del Molino, 5, 28943, Fuenlabrada, Madrid
(España)
david.luque@urjc.es
<https://orcid.org/0000-0002-3809-5186>

Resumen: La admiración que suscita Gilbert Keith Chesterton dentro de nuestras fronteras justifica un estudio de su obra desde una perspectiva filosófico-educativa. Para ello, a través de una metodología hermenéutica que presta especial atención a las implicaciones educativas de las ideas, se analiza lo que el apologeta inglés entendía por una teoría de la infancia, de los cuentos de hadas y de la familia, así como la concepción que tenía de la educación y la universidad.

A la vista de los datos estudiados se puede aventurar que estos aspectos del pensamiento educativo de Chesterton aportan argumentos muy interesantes para comprender la apología de la educación católica que realizó.

Palabras clave: Infancia, Cuentos de hadas, Relación familia-escuela, Educación Superior, Cristianismo, Filosofía de la Educación.

* Me gustaría agradecer las observaciones que realizaron los evaluadores de este artículo: realmente, consiguieron imprimir una nueva forma al texto y mejorarlo mucho. También me gustaría mencionar aquí a dos personas: a José Ramón Ayllón, que siempre encuentra tiempo para hacerse presente y aconsejarme, y a Carlos Perlado, así como a la editorial Encuentro. Todos ellos me ayudaron a solucionar los problemas que encontré para la realización de este artículo. A todos, gracias.

Abstract: The admiration that Gilbert Keith Chesterton arouses in our country justifies a study of his work from a philosophical-educational perspective. To do this, through a hermeneutical methodology that put special attention to the educational implications of ideas, it analyzes what the English apologist understood by a theory of childhood, fairy tales and the family, as well as his conception of education and the University. In view of the data studied, it was possible

to venture that these aspects of Chesterton's educational thought provide very interesting arguments to understand the apology for Catholic education that he carried out.

Keywords: Children, Fairy Tales, Parent-School Relationship, Higher Education, Christianity, Educational Philosophy.

“Long shot
in the name of God.
Need a McCartney song”

DOVER

INTRODUCCIÓN

Gilbert Keith Chesterton fue fundamental para el pensamiento católico inglés del XX. Ya en vida, sus artículos y sus numerosas controversias le concedieron una visibilidad como pocos tenían. Falleció joven, a los sesenta y dos años de edad, pero su legado fue tan prolífico y de unas convicciones religiosas tan hondas que el Papa Pío XI le concedió el título honorífico de “*Defensor Fidei*”. Lewis dijo haberse convertido leyéndole (Lewis, 2016, pp. 170-172), Borges escribió que en “el siglo XVIII, la paradoja y el ingenio habían sido empleados contra la religión; Chesterton los usó para su defensa” (Borges, 2011, p. 5), San Juan Pablo II lo citó en una audiencia general de 2000 (2000), Benedicto XVI aludió a él implícitamente para hablar de la necesidad del humor (Monda, 2010) y el Papa Francisco lo recordó al hablar de la alegría (Centofanti, 2019). Aunque su causa de beatificación se encuentra suspendida, el olor a rosas de su ansiada santidad llega hasta nuestro tiempo.

De hecho, los acontecimientos alrededor de su figura parecen reflejar esa admiración que despierta hasta el punto de que existen sociedades de amigos y revistas que publican inéditos de su obra, traducciones a otros lenguajes y artículos que ayudan a entender diferentes perspectivas de su pensamiento –especialmente, la *Chesterton Review*. Centrándonos en estos últimos textos, las investigaciones abarcan la dimensión literaria de su pensamiento (Pickering, 2020a; Castany Prado, 2018), la política (Collier, 2020; Romero-Wenz, 2019; Ramos Vera, 2018; Vaninskaya, 2008; Sassoon, 2005; Morris, 1999) o la teológica (Pickering, 2020b; Was, 2019; Salvioli, 2014; Knight, 2000; Caldecott, 1998). También la pedagógica. Ahí,

un análisis de la *Web Of Science*, de ERIC y de los sumarios de la *Chesterton Review* arroja algunos resultados interesantes que pueden servir para establecer un somero estado de la cuestión. Una tesina leída en el departamento de educación de la Facultad de Filosofía de *Creighton University*, en 1944, donde se realiza una primerísima aproximación a su pedagogía (Schneolberger, 1944). Un artículo del profesor John Haldane, publicado en *Philosophy*, que toma a Chesterton como ejemplo para una filosofía de la educación católica (Haldane, 1990, p. 67) –haciendo especial énfasis en su rechazo a las teorías *anti-instructionists* (Haldane, 1990, pp. 72-77) y su defensa de la autoridad educativa (Haldane, 1990, pp. 77-82).

Más recientemente, se encuentran los estudios de Ahlquist, que sugiere una idea de la universidad chestertoniana (Ahlquist, 2006, pp. 159-167); de Rampton, que propone la confección de un currículo de literatura inglesa a partir de las observaciones del apologeta (Rampton, 2014); y de Kretchmar y Watson, que estudian su concepto del juego muy notablemente (Kretchmar y Watson, 2017). Especial mención requiere el segundo volumen de la *Chesterton Review* en castellano, publicado en 2008, en el que se recogen algunas conferencias dedicadas al estudio de la concepción educativa y económica chestertoniana. En sus páginas es posible encontrar a Karl Schmude con el argumento de que el pensamiento educativo chestertoniano se ha de erigir sobre su filosofía realista y sobre su enorme capacidad imaginativa (Schmude, 2008). El propio fundador de la *Chesterton Review*, Ian Boyd, C. S. B., subrayó que Chesterton había de verse como la conciliación de dos figuras magisteriales, a saber, un maestro cristiano y un maestro nacional (Boyd, 2008). Al igual que Ahlquist, de la Torre vuelve a retomar una posible idea de la universidad cuyo núcleo central sería la lucha infatigable del apologeta inglés contra el escepticismo (de la Torre, 2008). Finalmente, el padre Sequeiros profundiza en la relación entre educación y libertad a partir del estudio de *Lo que está mal en el mundo* –cuyas aportaciones principales desarrollaré más adelante– (Sequeiros, 2008). En el contexto propio de la filosofía de la educación en castellano, no parece que se pueda decir que haya investigaciones en revistas del más alto nivel o de la más larga trayectoria sobre la relación entre Chesterton y el mundo de la educación. A otros niveles sí es posible hallar una tentativa de los profesores David Reyero y David Luque (Reyero y Luque, 2013), así como algunas alusiones más al pensamiento del inglés en otros artículos que el primer autor ha escrito con el profesor Fernando Gil Cantero (Reyero y Gil Cantero, 2019, p. 217; Gil Cantero y Reyero, 2014, p. 274).

El anterior estado de la cuestión sirve para situar el objetivo de esta investigación en el conjunto de las investigaciones sobre el pensamiento pedagógico de Chesterton a nivel internacional, en lengua castellana y dentro de nuestras

fronteras: intentar leer algunos aspectos de su interpretación educativa que permitan una aproximación alternativa. Para ello, usa una hermenéutica pedagógica que no reduce la selección de las obras del autor a los escritos en los que trata de forma específica la cuestión educativa, sino que la abre a un *corpus* bibliográfico más amplio que comprende principalmente sus obras traducidas al castellano y, de ahí, selecciona aquellos núcleos argumentales que se prestan a reconstruir su pensamiento pedagógico. Un ejercicio que parece necesario para revalorizar y rescatar el pensamiento del autor dentro de nuestro país y en el contexto de la investigación científica, lo que, además, puede servir para el trabajo futuro de otros investigadores. A su debido momento, ellos sabrán tomar esta cartografía y ubicarla en discusión con las teorías de la infancia y de la literatura infantil y juvenil contemporáneas, con la función educadora de la familia frente a las actuales ideologías estatales, y con los últimos desarrollos de la educación y de la idea de universidad, que, a la sazón, son los núcleos que estructuran este artículo.

UNA TEORÍA DE LA INFANCIA, LOS CUENTOS DE HADAS Y LA FAMILIA EN CHESTERTON

En Chesterton hay una unidad interna entre la “infancia”, los “cuentos de hadas” y la “familia”, que se presta a dos posibles lecturas. Una religiosa, donde la infancia representa al buen cristiano, los cuentos de hadas la trascendencia, y la familia el lugar sagrado de transmisión de la fe. Otra pedagógica, que comienza en el educando, sigue por los materiales educativos y llega a los contextos de la primera educación.

Una teoría de la infancia: entre la realidad y el ideal

La infancia representa así el ideal antropológico que Chesterton usa para hablar del buen cristiano. Incluso, escribe sobre su conversión “He entrado en la segunda infancia” (Chesterton, 2013b, p. 207; Chesterton, 2011, p. 79), a saber, a una encarnación espiritual ya madura de los valores propios de la niñez.

De esos valores que configuran al adulto, Chesterton admira sobre todo el juego. Para ser propio de la infancia, revela una seriedad inusual que demuestra la necesidad de un esfuerzo y un cierto sacrificio, toda vez que es imposible alcanzar un placer puro en este mundo (Chesterton, 2011, p. 149). A este respecto, escribe: “Si alguna vez me encuentro en un mundo diferente y mejor, espero que sea con teatros de juguete, y espero tener suficiente energía divina y sobrehumana para representar en ellos sin tropiezo al menos una función” (Chesterton, 2011, pp. 149-150).

Por otra parte, el juego ofrece a los adultos la posibilidad de cultivar la humildad, que es la virtud más alta en la teoría moral chestertoniana (Chesterton, 2005, pp. 438-444; Chesterton, 2008a, pp. 133-134; Chesterton, 2009, p. 53). Porque jugar supone que el adulto debe adoptar una posición cómica y eso es leído por el apologeta como una especie de humillación que, vista religiosamente, supone un tipo de exaltación (Chesterton, 2008a, pp. 137-138). Pero para que el juego pueda proporcionar esos efectos espirituales, no puede estar presidido por la competencia y el ansia de vencer (Chesterton, 2011, p. 28), sino sólo por esa disposición cómica que hace factible la alegría (Chesterton, 2011, pp. 39-40). Quizá, sugiere, la mejor época del año para los juegos sería la Navidad porque supone una anamnesis de la infancia de Jesús, quien hizo todo nuevo en su encarnación (Chesterton, 2019, p. 438; Chesterton, 2015, p. 148), y posibilita la creación de un mundo nuevo que sustituya la modernidad. Pero si el juego hace inteligible el esfuerzo, la humildad y la creatividad adulta, ¿qué valores son inherentes a la propia infancia?

La sencillez del corazón, de la que “los niños, en éste como en otros muchos temas, son la mejor guía” (Chesterton, 2009, p. 101), es la capacidad para discernir una dimensión sobrenatural en todos los elementos de la realidad (Chesterton, 2009, p. 101; Chesterton, 2005, pp. 69-70, 429). Ahora bien, cuando Chesterton escribe “no quiero tener nada que ver con la sencillez que carece tanto del miedo como del asombro y de la alegría” (Chesterton, 2009, p. 101), entonces, admite que los valores propios de esa sencillez infantil son sobre todo estos dos últimos, la alegría y el asombro, y abre su filosofía educativa a ellos. La alegría sería el estado en que el hombre se revela verdaderamente humano (Chesterton, 2013b, p. 209) y nacería de la religiosidad que sabe ver la trascendencia, pues escribe: “cuando miro a través de los campos iluminados por el sol, sé en mi fuero interno que mi alegría no sólo se debe a la primavera, pues la primavera sola, si retornara una y otra vez sería siempre triste. Hay alguien o algo caminando por ahí a quien hay que coronar con flores; y mi satisfacción radica en cierta promesa que está todavía por cumplir y en la resurrección de los muertos” (Chesterton, 2005, p. 560). Por su parte, el asombro sería parte constitutiva de la alegría, y consiste en “una cierta simplicidad infantil para poder percibir la verdad que se encierra en los primeros berrumbos de la humanidad” (Chesterton, 2011, p. 38; Chesterton, 2011, pp. 23-34, 41). La consecuencia pedagógica de este entramado sería ese universo de las preguntas infantiles, que el apologeta sitúa como el origen de la filosofía (Chesterton, 2005, p. 320), y posibilita la transmisión del sentido común, que consiste en ver la realidad tal como es (Chesterton, 2008a, pp. 154-155).

Al hilo del asombro infantil, Chesterton rechaza que los niños lean obligatoriamente lo que llama “literatura del sinsentido”, obras como *Alicia en el País*

de las Maravillas, dado que en “el niño no hay necesidad del Sinsentido, pues el universo entero es un sinsentido para él en el más noble sentido de esa noble palabra” (Chesterton, 2008a, p. 35; Chesterton, 2005, p. 28; Chesterton, 2008a, p. 34; Chesterton, 2019, p. 538). Eso no debe interpretarse como un rechazo de los cuentos de hadas, sino justo lo contrario.

La gratitud y la fe en los cuentos de hadas

De los cuentos de hadas, Chesterton escribe: “Mi primera y última filosofía, en la que creo con inquebrantable certeza, la aprendí en el cuarto de los niños. [...] El país de las hadas no es más que el luminoso reino del sentido común” (Chesterton, 2013b, p. 62).

Es necesario comenzar diciendo que los cuentos infantiles tienen valor en sí mismos ya sólo por el placer que proporcionan (Chesterton, 2005, p. 555), pero, además, el apologeta les atribuye otros valores que discurren en paralelo con los valores religiosos. Tendrían una gran capacidad para generar gratitud (Chesterton, 2013b, p. 70), especialmente por el mero hecho de estar vivo (Chesterton, 2013b, p. 83), y son instrumentos útiles de acercamiento al mundo de la fe (Chesterton, 2007, p. 186). Con base en estas características, Chesterton no entiende que haya quien se oponga a los cuentos sobre el supuesto de que asustan a los niños (Chesterton, 2005, pp. 374-378). Antes bien, cree que les enseñan que no están solos frente al mal y que alguien puede ayudarles, tal y como sucede en la vida religiosa. “Eso es lo que hace exactamente el cuento de hadas”, explica, “acostumbrarlo, mediante una serie de imágenes sencillas, a la idea [...] de que los innumerables enemigos del hombre tienen enemigos en los caballeros de Dios” (Chesterton, 2005, p. 379). Pero este discurso sobre los valores de los cuentos infantiles mueve a considerar su dimensión moral.

La moral que narran los cuentos no es ficticia, sino que refleja las dinámicas propias de la vida humana (Chesterton, 2013b, p. 150) y tiene su origen en la moral religiosa (Chesterton, 2013b, p. 150). Así, todo acto debería comprenderse teleológicamente, pues la “principal característica de la moralidad esencial del país de las hadas (cosa que suele pasarse por alto) es que la felicidad”, escribe el apologeta, “requiere de un objeto e incluso de un reto; sólo podemos admirar un paisaje si estamos dispuestos a recorrerlo” (Chesterton, 2005, p. 371). Sentada esta base, lo moral poseería dos características. Su dinámica es un conflicto entre dos pasiones que no desaparecen, sino que se armonizan en “un equilibrio peligroso y delicado [...]. El hombre debe tener la suficiente fe en sí mismo para vivir aventuras y dudar lo bastante para disfrutarlas” (Chesterton, 2013b, p. 150). Y los límites son

necesarios para el desarrollo moral, pues “la paz y la felicidad sólo pueden existir bajo una condición. Esta idea, que es el núcleo de la ética, es el núcleo de los cuentos infantiles” (Chesterton, 2013b, p. 150). Estas premisas abren ya al apologeta a una comprensión de la existencia humana que puede deducirse de los cuentos infantiles.

En efecto, proporcionan una interpretación misteriosa de la realidad que refleja la posición del ser humano ahí, que no es la de una criatura loca y desesperada en un mundo perfectamente ordenado, sino la de alguien cuerdo en un mundo completamente mágico (Chesterton, 2011, p. 109). Chesterton escribe que “todo cuanto podemos hacer es aceptar, primero por medio de la fe –tal como lo recibimos de nuestros padres, tías y niñeras–, luego por medio de una breve experimentación –durante ese periodo miserablemente insuficiente que va desde los tres a los diez años–, el principio general de que hay una especie de relación extraña, muchas veces repetida pero hasta ahora aún sin explicar, entre encender la pólvora y oír una fuerte explosión. Es aquí donde podemos percibir la filosofía profunda y sabia del cuento de hadas” (Chesterton, 2008a, pp. 140-141; Chesterton, 2005, p. 373). Y así los cuentos de hadas se abren a la religión, ya no como antes, donde sus propios valores discurrían en paralelo a estos, sino considerando la religión en sí misma.

Como dije, el apologeta entiende que las narraciones pueden ser un primer acercamiento a la religión (Chesterton, 2011, p. 27). En este sentido, una de sus aportaciones fundamentales es que dejan sentir una intencionalidad que rige la realidad y debe ser atribuible a alguien, que termina siendo Dios. “Siempre había intuido vagamente que los hechos eran milagros en el sentido de que son maravillosos”, escribe, “pero a partir de entonces empecé a considerarlos milagros por ser intencionados en sentido estricto” (Chesterton, 2013b, p. 79). A las personas sin fe, los cuentos infantiles les proporcionarían todos los valores compartidos con la religión que he nombrado y que Chesterton considera necesarios para una vida verdaderamente humana, más allá de lo que les puede ofrecer la filosofía natural. “Si no pusiera mi fe en el Evangelio”, asevera, “la pondría en Juanito Matagigantes. La pondría en esas historias duraderas y en su celebración de la esperanza, la sorpresa, la valentía, el cumplimiento de los pactos, y las relaciones naturales de la humanidad” (Chesterton, 2005, p. 370).

Pero el lugar donde los niños reciben esta enorme tradición es la familia. “Cuando ingresamos en una familia, por el mero acto de nacer, ingresamos en un mundo incalculable, un mundo que tiene sus propias leyes, un mundo que podría haber continuado sin nosotros, un mundo que no hicimos nosotros. En otras palabras, cuando ingresamos en la familia ingresamos en un cuento de hadas” (Chesterton, 2009, p. 139).

Entre la Sagrada Familia y el patriotismo del hogar

La familia ha sido siempre “la unidad central de casi todas las sociedades” (Chesterton, 2009, p. 130), “la institución humana definitiva” (Chesterton, 2009, p. 130). El cristianismo sólo transformó su naturaleza por cuanto “No negó la trinidad de padre, madre e hijo: simplemente la leyó al revés, convirtiéndola en hijo, madre, padre” (Chesterton, 2009, p. 130; Chesterton, 2013a, pp. 90-91). ¿Pero en qué consiste?

Para Chesterton, lo que él llama “principio de la domesticidad” (Chesterton, 2008b, p. 47) es el ideal más alto al que cabe aspirar. Su forma compromisaria sería el voto, es decir, la promesa libre de encarnar ese ideal en la propia vida con la firmeza de una forma definitiva a la vez que dinámica (Chesterton, 2013a, p. 42, 104). Pero la familia es normalmente interpretada en términos político-sociales, bajo el concepto de “patriotismo del hogar” que acuñó el apologeta (Chesterton, 2013a, pp. 154-155). Ahí, entiende que es la unidad mínima del Estado (Chesterton, 2011, p. 74) y su principio básico es que sus miembros no suelen estar de acuerdo (Chesterton, 2009, pp. 136-137). “Cada matrimonio es una especie de loco equilibrio; y en cada caso el término medio es tan único como una excentricidad” (Chesterton, 2013a, p. 81), escribe. En la relación que mantiene con el Estado, la familia posee dos atributos básicos. Sería algo así como un autogobierno casi independiente, que no admite la injerencia del Estado, y, a su vez, juzga al Estado por cuanto la prosperidad de las familias es un indicador de las políticas gubernamentales (Chesterton, 2013a, p. 155). En definitiva, la familia es la institución más libre que cabe pensar porque nace de la libertad de dos personas y no admite la intromisión de otras instituciones (Chesterton, 2005, pp. 535-536; Chesterton, 2008b, pp. 56-57, 229). A la postre, es ella quien desempeña una función educativa.

La responsabilidad educativa fundamental de las familias nace del hecho natural de que los padres tienen hijos y, para educarlos, necesitan una mínima cooperación entre sí (Chesterton, 2008b, pp. 50-51; Chesterton, 2013a, p. 77). En la relación que esta dimensión educativa de la familia tiene con la sociedad, Chesterton entiende que cuanto más progreso cultural existe en un sitio dado, tanto más debe subrayarse la educación de la familia porque prepara a los hijos para enfrentarse a esa mezcla de ideas a través de la transmisión del sentido común (Chesterton, 2013a, p. 77). Eso no significa que se diluya la responsabilidad educativa de la escuela. De hecho, Chesterton considera que “será necesario que los dos maestros permanezcan juntos, en proporción a lo que tengan que enseñar” (Chesterton, 2013a, p. 77). Antes bien, y ya en lo que tiene que ver con el Estado más que con las dinámicas culturales, este tiene una voluntad reguladora, mientras que la familia

no. Irónicamente, el apologeta ilustra este argumento cuando duda de “que ningún libro de texto o normativa haya contenido alguna vez instrucciones sobre cómo castigar a un niño en un rincón” (Chesterton, 2013a, p. 83).

Por tanto, salvaguardar la libertad en la que la familia educa y transmite sus ideales es primordial para evitar que el Estado se apropie de la educación de los hijos, lo que para Chesterton supondría no sólo una carga económica enorme e innecesaria (Chesterton y Russell, 1989), sino la disolución misma de la democracia, por cuanto hasta la educación habría quedado en manos de pedagogos, que son especialistas (Chesterton, 2013a, p. 79) –más adelante volveré a esta idea. Como digo, rechaza el argumento de una educación así rechazando a los pedagogos mismos, a quienes continúa criticando: “Se puede decir, como dijo un pedagogo el otro día, que los niños pequeños deben ‘criticar, cuestionar la autoridad y suspender su juicio’. No sé por qué no continuó para decir que deben ganarse la vida, pagar el impuesto sobre la renta, y morir en batalla por la patria; pues lo que propone es, evidentemente, que los niños no tengan infancia” (Chesterton, 2013a, p. 79).

Pero esta crítica se comprende mejor ya en el segundo bloque, donde trato específicamente la educación.

LA EDUCACIÓN EN LA FILOSOFÍA EDUCATIVA DE G. K. CHESTERTON

Chesterton articula su concepción educativa desde una perspectiva más social o política. Ahí, desarrolla sus críticas y hace que nazca de ellas su propia idea. Yo seguiré esta estructura tanto al estudiar su concepto de “educación” como su teoría de la “universidad”.

Una interpretación epistemológica de la “educación”

Chesterton rechazó cualquier ideología que impidiera la transmisión educativa, como el escepticismo, “que duda incluso de la posibilidad de aprender” (Chesterton, 2013b, p. 39). Pero la mayor parte de sus críticas se dirigen a la política y la pedagogía.

En lo político, los legisladores desarrollan sus teorías prescindiendo de ideales, como cuando intentaban “establecer una libertad religiosa sin preocuparse por definir qué es religión o qué es libertad” (Chesterton, 2009, p. 15). Esa ambigüedad provocaba un vacío del que se servían los poderosos para imponer sus costumbres a los sencillos y los pobres bajo la máscara de una educación moral, desarraigando así sus tradiciones del sentido común (Chesterton, 2013a, p. 89, pp. 160-162;

Chesterton, 2013b, pp. 202-204; Chesterton, 2005, pp. 606-608). A ello contribuía la pedagogía.

En su opinión, ésta había caído en un lenguaje tan técnico que se había reducido a una actividad de especialistas en la que los pedagogos se alejaban del mundo de la infancia y no podían comprender las dimensiones verdaderamente pedagógicas sólo porque eran incapaces de traducirlas a tecnicismos. Así había dejado la pedagogía de hacerse creíble (Chesterton, 2007, p. 69; Chesterton, 2013a, pp. 78-79). Muy duramente, escribe: “Es una curiosa especie de jerga técnica, probablemente necesaria y conveniente para una ciencia o un comercio, pero que imprime, como todas esas terminologías, un extraño aire de frialdad e irrealidad a toda discusión. [...] No es el estilo en que hablan los pedagogos mismos cuando hablan como personas cultas y no como pedagogos” (Chesterton, 2007, p. 69).

Obviamente, Chesterton rechaza esta idea porque niega su propia concepción de la infancia y la educación, contra la que también se opuso. En efecto, no se mostraba de acuerdo con aquella obsesión de su época sobre el ambiente perfecto como estrategia para controlar la educación de los niños (Chesterton, 2011, p. 120), ni con que enseñar consistiera en extraer el conocimiento de los estudiantes, puesto que no “podemos dar a la gente algo que no tenemos” (Chesterton, 2008b, p. 173). Antes bien, Chesterton identificó cuatro grandes problemas en la práctica educativa de su tiempo.

1. Creyó ver que la escuela pública enseñaba a observar la realidad en beneficio de la propia persona, revelando así un “evidente e indecente desprecio hacia el deber de decir la verdad. [...] a ningún escolar inglés se le enseña nunca a decir la verdad, por la simple razón de que nunca se le enseña a desear la verdad” (Chesterton, 2008b, p. 202).

2. Parte de esta crítica podría atribuirse al especialismo, que ya rechazó porque conducía a una plutocracia. Aquí, considera que cuanto más se focaliza la atención de una persona en un solo elemento, entonces, más se pierde la humildad, el asombro y la gratitud que debe perseguir la educación (Chesterton, 2005, p. 586).

3. Todo lo cual puede tener como resultado lo que observó en las escuelas de negocios norteamericanas, y que constituiría su tercera crítica. Allí, los jóvenes se habían dejado guiar por el falso ideal del éxito económico y habían adoptado como modelo a los grandes magnates, hasta tal punto que el resultado fueron unos jóvenes “que verdaderamente se esforzaban tanto en ser maleducados como la gente normal se ha esforzado siempre para ser educada” (Chesterton, 2005, p. 478).

4. Esto parece conducir a la última crítica: la ausencia de una dimensión utópica de la educación. Chesterton no habla tanto de imaginar ideales futuros como de fantasear con qué habría sucedido si los del pasado se hubieran cumplido.

“Me refiero a las cosas que podían haber sido y, por alguna razón, no fueron” (Chesterton, 2007, p. 177), aclara el apologeta.

Pero este punto habla más de la manera en que Chesterton veía la educación, que se sintetiza en cuatro atributos básicos.

1. “La educación es tradición”, escribe y, justamente por ello, la “educación sólo es verdad en un estado de transmisión” (Chesterton, 2008b, p. 171). Esta idea hace que la educación chestertoniana consista en dar a los estudiantes los contenidos que la humanidad ha conservado y que él concreta en los dogmas y los ideales. Sucintamente, los dogmas son principios vivos del pensamiento que expresan una certeza de forma convencida, definida y matizada (Chesterton, 2009, p. 208), mientras que los ideales se refieren a modelos de persona y sociedad que orientan la práctica moral y política (Chesterton, 2008b, pp. 33-38).

2. Pero si la educación ha de transmitir estos contenidos, entonces, ha de ser autoritaria. Porque lo propio de una autoridad es la pretensión de transmitir una verdad y la educación es justamente eso. Con este atributo, Chesterton se refiere “a la responsabilidad de afirmar la verdad de nuestra tradición humana y transmitirla con voz autoritaria y firme. Ésa es la eterna educación, estar seguro de que algo es lo bastante seguro como para atrevernos a decírselo a un niño” (Chesterton, 2008b, p. 177).

3. En consecuencia, la “educación es violenta porque es creativa” (Chesterton, 2008b, p. 176). Aquí el apologeta se refiere a que la educación es el esfuerzo por generar una forma de pensamiento y vida allí donde no hay interés o hay tendencias contrarias, algo común a toda teoría educativa, puesto que “la nueva educación es tan dura como la antigua, sea o no tan elevada. La tendencia más libre, así como la fórmula más estricta, comparten la autoridad más rígida. [...] Todos los educadores son totalmente dogmáticos y autoritarios. No se puede tener una educación libre, pues si se deja a un niño libre, no lo estaremos educando en absoluto” (Chesterton, 2008b, p. 181).

4. Finalmente, la educación es sectaria. Porque se aspira a que se oiga sólo una voz entre la multitud de influencias a las que se exponen los estudiantes. Escribe: “la educación debe ser ahora una educación sectaria sólo por motivos prácticos. De toda esta cantidad de teorías, se debe seleccionar una sola; entre todas esas voces tronantes hay que tratar de oír una sola voz; en toda esta horrible y dolorosa batalla de luces cegadoras, sin una sombra que les dé forma, hay que tratar de encontrar un camino y localizar una estrella” (Chesterton, 2008b, p. 192).

Para llevar a término su modelo, Chesterton pide a los profesores que sean capaces de ampliar las miras de los estudiantes de modo que puedan apreciar esa dimensión mística y utópica de los contenidos que transmiten, lo que significa

enseñarles a saborear, admirar y agradecer lo que aprenden. A fin de cuentas, les pide que transmitan el sentido común de la civilización. Pero la figura del profesor aparece más nítidamente en su idea de universidad.

La idea de universidad en G. K. Chesterton

Acaso, la manera de aproximarse a la idea de universidad en Chesterton sea a través de dos vías. La primera, a través de sus alusiones a la figura del profesor universitario o del intelectual. La segunda, a través de unas ideas que ofreció en un discurso en *University College of London* –que, por cierto, pueden leerse también como parte del epígrafe anterior.

Las críticas de Chesterton se dirigen al docente universitario, en lo que él llama “la época del mistagogo o el profesor universitario”, esto es, del “hombre que no tiene nada que decir, pero lo dice solemnemente en voz baja con un susurro indistinguible” (Chesterton, 2005, p. 315; Chesterton, 2005, pp. 316-317). Acaso su crítica más severa tiene como núcleo el especialismo propio de la academia, cuyo argumento dejé en suspenso en los epígrafes previos, que reproduciría sus dinámicas en el contexto político bajo la forma de una oligarquía (Chesterton, 2009, p. 165). Chesterton entiende que se podría llegar a pensar que, así como la ciencia avanza gracias a especialistas, la política avanzaría también debido a políticos expertos, lo que provocaría la exclusión de los sencillos y los pobres de la vida democrática. Escribe que en “otro tiempo, los hombres cantaban en coro alrededor de una mesa; ahora canta un hombre solo, por la absurda razón de que sabe hacerlo mejor. Si la civilización científica continúa (lo que es sumamente improbable), solo reirá un hombre: el que sepa reír mejor que todos los demás” (Chesterton, 2009, pp. 165-166; Chesterton, 2008b, p. 92). Centrándose más en la figura de los intelectuales, no compartía que terminaran convirtiéndose en personas extrañas y esquivas (Chesterton, 2013b, pp. 64-65) como por una suerte de locura inherente a su forma de buscar la verdad (Chesterton, 2013b, p. 27). Aunque no siempre es así (Chesterton, 2008a, p. 9), esa locura podía ser atribuible a la obsesión por los libros, que sustituirían a la misma realidad (Chesterton, 2008a, pp. 10-11; Chesterton, 2005, p. 83). Todo lo cual tendría el mismo efecto que el especialismo: el alejamiento de las personas sencillas.

Frente a este argumento del alejamiento de los intelectuales, Chesterton propone algunas ideas. La principal era pedir únicamente que el intelectual fuera una persona normal, es decir, que no se alejara de las personas sencillas ni de la capacidad de asombro necesaria para vivir en una dimensión de la realidad más profunda (Chesterton, 2009, p. 177). En esa pretensión suya de unir el mundo del intelecto

y de los sencillos, Chesterton entiende dos cosas que marcan su interpretación del docente. En primer lugar, que el inicio del conocimiento que los docentes deben llevar adelante tendría que ser una reflexión denodada sobre el alma humana (Chesterton, 2009, p. 57); y, en segundo lugar, que esas preguntas sobre la interioridad del ser humano no tendrían que ser planteadas y contestadas sólo por los docentes, sino que deberían abrirse a toda la humanidad, especialmente las de naturaleza existencial (Chesterton, 2005, p. 317). Si las cosas fueran así, si el docente fuera más próximo a este ideal, se entendería la alabanza que Chesterton dirige al hombre teórico, del que llega a escribir que es a él a quien se acude cuando las cosas están mal justamente porque interpreta los ideales del pasado y marca las directrices para llevarlos a la práctica (Chesterton, 2008b, p. 20).

Centrándose ya en la idea de la propia institución universitaria, como en otras instituciones que nacieron al amparo del liberalismo y que prometían libertad y pensamiento, Chesterton entiende que se han deslizado una serie de demonios o dificultades –así llega a calificarlos– que ponen en peligro la idea misma de educación a la que se consagra la transmisión del conocimiento superior. De forma específica, entiende que tres de esos peligros podrían sintetizarse en uno sólo.

1. El primero sería una suerte de vulgaridad, que nace de una familiaridad excesiva con los elementos materiales de la cultura, lo que terminaría provocando una falta de sensibilidad para apreciar y reproducir incluso los bellos elementos que proporciona la realidad (Chesterton, 1927, p. 11).

2. El segundo vendría a ser una consecuencia inesperada del industrialismo, que generaría una curiosa reacción contra la belleza: ya no se centraría en la belleza propia de la realidad que se abre al ser humano, sino que sólo se tomarían las modas (Chesterton, 1927, pp. 14-15).

3. Finalmente, quedaría por añadir una uniformización de los diversos países, que nace como consecuencia de lo que el apologeta llama la centralización de muchos aspectos de la gestión de los distintos Estados y de algunos monopolios que tratan todas las culturas como semejantes (Chesterton, 1927, pp. 17-18).

A la sazón, estos elementos pueden resumirse en la idea de que todo se ha estandarizado a través de un estándar mínimo, bajo y pobre (Chesterton, 1927, p. 17). ¿Cuál es el remedio que propone el periodista inglés? La educación que encarna la institución en la que él mismo estaba hablando. En sus propias palabras: “entrenar las mentes de los hombres para actuar sobre la comunidad, haciendo de la mente una fuente de creatividad y acción crítica” (Chesterton, 1927, p. 19)¹.

1. Traducción del autor del artículo.

* * *

En suma, cuando Chesterton debe articular un modo específico de comprender eso que nosotros llamamos la educación formal –la educación que se desarrolla en las instituciones, públicas y privadas, a todos los niveles–, entonces, articula una aproximación al discurso educativo de naturaleza más política y social, que abre la discusión al ordenamiento público y a la función de la cultura en la vida de las comunidades. Pero este resumen pertenece más al ámbito de las últimas palabras.

ÚLTIMAS PALABRAS

En síntesis, la filosofía educativa de Chesterton parece entreverada por las siguientes ideas. Su teoría de la infancia, que aparece como una realidad envuelta por el asombro y la gratitud, la función de los cuentos de hadas, que se presentan como con una trascendencia secular de magia y misterio que prepara para lo religioso o sirve de sobredimensión para los no creyentes, y la familia, situada al trasluz de la Sagrada Familia de Nazaret, que emergería como un contexto alocado y anárquico en el que se transmiten los elementos fundamentales de toda educación.

A su vez, la familia abre a Chesterton a un discurso donde sitúa su pedagogía en un contexto más social. Recela de las instituciones educativas bajo la sospecha de que quieren eliminar la tradición del sentido común para imponer las costumbres aristocráticas, al mismo tiempo que sostiene que la educación debe ser tradicional, autoritaria, violenta y sectaria. En términos de Educación Superior, el periodista inglés propone que los intelectuales deberían acercarse a las personas sencillas para comprender la profundidad de lo que ellos mismos estudian, y que la universidad debe preparar a los estudiantes para el servicio a la comunidad a través de una mente crítica que les aleje de la estandarización a la baja que se habría dado en la cultura.

¿Qué aporta esta filosofía educativa de Chesterton a la que se venía desarrollando en su época? Esta pregunta puede ayudar a comprender mejor el discurso que se ha desarrollado durante las páginas anteriores. Desde el punto de vista estrictamente católico, aunque San Juan Bosco ya había sugerido unas ideas cercanas a algunos de los argumentos chestertonianos, me parece que la aportación fundamental de Chesterton es afirmar la necesidad no sólo de comenzar a ver la infancia como un fin en sí mismo, sino como depositaria y transmisora de una alegría que casi habría de concretarse como una finalidad educativa sincrónica a cualquier acto educativo –se diría que el apologeta pareciera más un devoto de San Felipe Neri que de San Francisco o Santo Tomás. La novedad de Chesterton es que envuelve

la educación cristiana en los espacios sacros de la felicidad, el asombro, la magia, el misterio y la alegría, y, a la vez, protege ese recinto sagrado frente a las incursiones externas con el ejercicio de la razón, la paradoja y el humor más ácido.

Desde el punto de vista de la historia de la pedagogía, Chesterton encarnaría una vía media que me parece que sólo es atribuible a él. Porque adopta un tono radicalmente contrario a los desarrollos pedagógicos modernistas bajo una interpretación conservadora de la educación liberal, a la par que defiende denodadamente una igualdad radical para todas las clases sencillas y pobres –yo diría que es uno de los ejercicios más logrados de pedagogía católica porque ejecuta una trasposición fidedigna de la parte dogmática de la teología católica y de su Doctrina Social mejor que nadie del que yo tenga constancia. En definitiva, la filosofía educativa de Chesterton es el equilibrio de dos pesos contrapuestos. Hacia el seno de la Iglesia, donde estalla de alegría, y hacia el mundo, donde se arma de ironía. Insisto, no conozco otra filosofía educativa semejante, ni entonces ni ahora.

Fecha de recepción del original: 18 de enero 2021

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 14 de abril 2021

REFERENCIAS²

- Ahlquist, D. (2005). Chesterton on Higher Education and Vice Versa. *Christian Higher Education*, 4(3), 159-167. <https://doi.org/10.1080/15363750590959968>
- Borges, J. L. (2011). Gilbert Keith Chesterton. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 1364-1365. [Texto reproducido de *Introducción a la literatura inglesa*. Orig. 1908]
- Boyd, I. (2008). El maestro legendario. *The Chesterton Review en español*, 2(1), 33-46.
- Caldecott, S. (1998). Was Chesterton a Theologian? *The Chesterton Review*, 24, 465-81.
- Castany Prado, B. (2018). Julio Cortázar y Gilbert Keith Chesterton. Revisión del concepto cortazariano de “sentimiento de lo fantástico” a la luz del concepto chestertoniano de “asombro agradecido”. *Anales de literatura hispanoamericana*, 47, 205-215.
- Centofanti, S. (2019). Papa Francisco y el camino de la verdadera felicidad. *Vatican*

2. Aunque no es el objeto de este artículo, y aunque han aparecido nuevas obras traducidas, los lectores interesados encontrarán un estudio sobre el estado de las traducciones de las obras de Chesterton al castellano en: González, L. D. (2011). Chesterton en español. Un dossier. *Nueva Revista*, 136, 25-74.

- News. Extraído el 24 de marzo de 2021 de <https://www.vaticannews.va/es/vaticano/news/2019-03/papa-francisco-jornada-mundial-felicidad.html>
- Chesterton, G. K. (1927). *Culture and the coming peril*. London: London University Press. Extraído el 22 de marzo de 2021 de <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b3553176&view=2up&seq=4>
- Chesterton, G. K. (2005). *Correr tras el propio sombrero y otros ensayos*. Barcelona: Acantilado. Trad. por Miguel Temprano García. [Orig. 1933]
- Chesterton, G. K. (2007). *El color de España y otros ensayos*. Sevilla: Espuela de Plata. Trad. por Luis Echávarri y Victoria León. [Orig. 1955]
- Chesterton, G. K. (2008a). *Lectura y locura*. Sevilla: Espuela de Plata. Trad. por Victoria León. [Orig. 1958].
- Chesterton, G. K. (2008b). *Lo que está mal en el mundo*. Barcelona: Acantilado. Trad. por Mónica Rubio. [Orig. 1910]
- Chesterton, G. K. (2009). *Herejes*. Barcelona: Acantilado. Trad. por Stella Mastrangelo. [Orig. 1905]
- Chesterton, G. K. (2011). *El hombre eterno*. Madrid: Cristiandad. Trad. por Mario Ruiz Fernández. [Orig. 1925]
- Chesterton, G. K. (2013a). *La superstición del divorcio* seguido de *Divorcio versus Democracia*. Sevilla: Espuela de Plata. Trad. por Aurora Rice Derqui. [Orig. 1918]
- Chesterton, G. K. (2013b). *Ortodoxia*. Barcelona: Acantilado. Trad. por Miguel Temprano García. [Orig. 1908]
- Chesterton, G. K. (2015). *Alarmas y disgresiones*. Barcelona: Acantilado. Trad. por Miguel Temprano García. [Orig. 1910]
- Chesterton, G. K. (2019). *Por qué soy católico*. Madrid: El buey mudo. Trad. por Ana Nuño y Mariano Vázquez Alonso. [Orig. 1922-1923]
- Chesterton, G. K. y Russell, B. (1989). Who Should Bring up Our Children? A Chesterton-Russell Debate. *The Chesterton Review*, XV(4), 441-451. Extraído el 22 de marzo de 2021 de <https://thehuffexpress.blogspot.com/p/bertrand-russell-in-first-place-imust.html>
- Collier, A. (2020). Socialism and the right to property: Marx and Chesterton. *Journal of Critical Realism*, 1-7. <https://doi.org/10.1080/14767430.2020.1764190>
- de la Torre, R. (2008). Chesterton y la Universidad. *The Chesterton Review en español*, 2(1), 47-56.
- Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 72(276), 263-280.
- Haldane, J. (1990). Chesterton's Philosophy of education. *Philosophy*, 65, 65-80.
- Juan Pablo II (2000). *La Gloria de la Trinidad en la Creación*. Audiencia General del 26

- de enero de 2000. Extraído el 24 de marzo de 2021 de http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias/2000/documents/hf_jp-ii_aud_20000126.html
- Kretchmar, S. y Watson, N. J. (2017). Chesterton on Play, Work, Paradox, and Christian Orthodoxy. *Sport, Ethics and Philosophy*, 12(1), 70-80. <https://doi.org/10.1080/17511321.2017.1291713>
- Lewis, C. S. (2016). *Cautivado por la alegría*. Madrid: Encuentro.
- Monda, A. (2010). Ratzinger e Padre Brown. *Avvenire.it*. Extraído el 24 de marzo de 2021 de https://www.avvenire.it/agora/pagine/ratzinger-padre-brown_201009150749530400000
- Morris, K. L. (1999). Fascism and British Catholic Writers 1924-1939: Part 1. *New Blackfriars*, 80(935), 32-45. <https://doi.org/10.1111/j.1741-2005.1999.tb01642.x>
- Pickering, D. (2020a). Natural Theology as a Medium of Communication. *The Heythrop Journal*. <https://doi.org/10.1111/heyj.13510>
- Pickering, D. (2020b). Redating Narrative Theology: A Challenge to the Conventional Chronology. *The Heythrop Journal*. <https://doi.org/10.1111/heyj.13685>
- Ramos Vera, M. (2018). ¿Existe la utopía conservadora? Paradoja y ejemplo en Chesterton. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 76(149), 341-373.
- Rampton, D. (2014). Dickens, Chesterton, and the Future of English Studies. *Changing English*, 21(1), 68-78. <https://doi.org/10.1080/1358684x.2013.875749>
- Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 213-228.
- Reyero, D. y Luque, D. (2013). La transmisión educativa en Chesterton. En P. Gutiérrez Carreras y M. I. Abradelo de Usera (Coords.). *Chesterton de pie* (pp. 111-120). Madrid: CEU Ediciones.
- Romero-Wenz, L. (2019). Capitalismo como locura: la crítica al sistema capitalista de G. K. Chesterton. *Scio. Revista de Filosofía*, 16, 145-181.
- Salvioli, M. (2014). Teologia Fondamentale e immaginazione. Riflessioni a partire da *Ortodossia* di G. K. Chesterton. *Divus Thomas*, 117(1), 178-207.
- Sassoon, A. S. (2005). Gramsci and the Secret of Father Brown. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 8(4), 395-405. <https://doi.org/10.1080/13698230500204865>
- Schmude, K. (2008). La visión educacional de Chesterton: sus implicaciones en el orden público. *The Chesterton Review en español*, 2(1), 21-32.
- Schneolberger, M. C. (1944). *Principles of Education in the Works of G. K. Chesterton* (Tesis doctoral, Creighton University).

- Sequeiros, V. (2008). Chesterton, la educación y la libertad. *The Chesterton Review en español*, 2(1), 57-70.
- Vaninskaya, A. (2008). “My mother, drunk or sober”: G.K. Chesterton and patriotic anti-imperialism. *History of European Ideas*, 34(4), 535-547. <https://doi.org/10.1016/j.histeuroideas.2008.07.001>
- Was, M. (2019). “There is an ‘is’” intuition of being in the thought and writings of Gilbert Keith Chesterton (a maritainian perspective). *Roczniki Filozoficzne/Annales de Philosophie/Annals of Philosophy*, 67(2), 103-118.