CC BY

ARTÍCULOS

Revista **Complutense de Educación**
ISSN-e: 1549-2230

EDICIONES COMPLUTENSE

https://dx.doi.org/10.5209/rced.76578

La educación intelectual, moral y política en el pensamiento de Gilbert Keith Chesterton[1]

David Luque[2]

Recibido: septiembre 2021 / Evaluado: diciembre 2021 / Aceptado: febrero 2022

Resumen. La importancia de Chesterton es fundamental para el catolicismo inglés, lo que ha provocado que su obra haya sido estudiada en diversos ámbitos, entre los que no se cuenta la teoría educativa. En consecuencia, el objetivo de este artículo es estudiar los ámbitos fundamentales de una teoría educativa que pueda ser analizada como propiamente chestertoniana. Para ello, se usa una metodología hermenéutica que 1) analiza las dimensiones humanas que son susceptibles de ser educadas tal y como aparecen en el pensamiento del periodista inglés para lograr 2) establecer unas directrices propiamente chestertonianas referentes a la educación intelectual, moral y política. A la postre, se alcanza la reconstrucción de un pensamiento significativo históricamente, la aportación de núcleos argumentales que pueden contribuir a desarrollar teorías educativas actuales afines a la educación liberal y a la educación religiosa.
Palabras clave: pensamiento crítico; educación ética; educación cívica; teoría de la educación; catolicismo.

[en] The intellectual, moral and political education of Gilbert Keith Chesterton's thought.

Abstract. The importance of Chesterton is fundamental for English Catholicism, which has caused his work to have been studied in various fields, among which educational theory is not counted. Consequently, the objective of this article is to study the fundamental areas of an educational theory that can be analyzed as properly Chestertonian. For this, a hermeneutical methodology is used that 1) analyzes the human dimensions that are likely to be educated as they appear in the thought of the English journalist to achieve 2) establish properly Chestertonian guidelines regarding intellectual, moral and political education. In the end, the reconstruction of a historically significant thought is achieved, the contribution of argumentative nuclei that can contribute to developing current educational theories related to liberal education and religious education.
Keywords: critical thinking; ethical instruction; citizenship education; theory of education; catholic.

Sumario. 1. Introducción. 2. Elementos básicos de la idea de «educación» en Chesterton. 3. Dimensiones estructurantes de la teoría de la educación chestertoniana. Educar la razón, lo moral y lo político. 4. Última discusión. La educación chestertoniana y la alegría. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Luque, D. (2023). La educación intelectual, moral y política en el pensamiento de Gilbert Keith Chesterton. *Revista Complutense de Educación, 34*(1), 1-9.

1. Introducción

En el año 2019, después de que la diócesis de Beaconsfield llevara a cabo una investigación preliminar sobre la causa de beatificación de G. K. Chesterton, su obispo, Monseñor Peter Doyle, decidió que esta no seguiría su curso. Los motivos que detalló en la carta donde comunicó su decisión al presidente de *The Society of Gilbert Keith Chesterton*, Dale Ahlquist, y que tuvieron eco en otros medios como el *Catholic Herald*, se condensan en el siguiente párrafo: «That conclusion is that I am unable to promote the cause of G. K. Chesterton for three reasons. Firstly, and most importantly, there is no local cult. Secondly, I have been unable to tease out a pattern of personal spirituality. And, thirdly, even allowing for the context of G. K. Chesterton's time, the issue of anti-Semitism is a real obstacle particularly at this time in the United Kingdom». Como cabía esperar después de la expectación que había generado la posible santidad del apologeta inglés, las razones de Mons. Doyle ni se recibieron ni se comprendieron del todo bien, y muchos continúan albergando la esperanza de que el proceso se reanude en el futuro. De esa manera, se culminaría un proceso que tuvo su primer jalón cuando

[1] Estudio desarrollado en el marco del Proyecto de Investigación «CritiRed», financiado por la Convocatoria de Proyectos I+D de Retos de Investigación (proyecto RTI2018-095740-B-I00).
[2] Universidad Complutense de Madrid (España)
E-mail: dluque@ucm.es
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3809-5186

Chesterton recibió el título de «*Defensor Fidei*» a los pocos días de su muerte y que sigue vivo cada vez que sus argumentos mueven a la conversión o a la admiración a personas de una complejidad intelectual tan abisal como C. S. Lewis o Borges (cfr. Borges, 2011) y prácticamente todo el papado reciente. Todo lo cual no viene sino a constatar la relevancia inusitada que tiene el periodista inglés todavía hoy.

Sin embargo, Chesterton no escribió ninguna obra pedagógica. Algunos artículos sí, quizá porque pensaba que «Tan fácil es escribir un artículo sobre pedagogía como escribir un artículo sobre las almendras tostadas o sobre los tranvías o sobre cualquier otra cosa» (Chesterton, 2011a, 147). Claro que un estudio de esos artículos donde el apologeta hablaba expresamente de la educación no daría para estructurar una teoría educativa en sus ejes fundamentales, y, en cualquier caso, es un ejercicio que ya realizaron Schneoglberger O.S.P. (cfr. 1944) y Haldane (cfr. 1990). Con todo, en el ámbito de la teoría de la educación las investigaciones sobre Chesterton no han sido tan numerosas como en el ámbito de la literatura (cfr. Pickering, 2020a; Castany Prado, 2018), la política (cfr. Collier, 2020; Romero-Wenz, 2019; Ramos Vera, 2018; Vaninskaya, 2008; Sassoon, 2005; Morris, 1999) o la teología (cfr. Pickering, 2020b; Was, 2019; Salvioli, 2014; Knight, 2000; Caldecott, 1998). Una revisión sistemática en las principales bases de datos sugiere que lo más que ha habido son algunas aproximaciones a aspectos parciales que han analizado su idea de «transmisión» (cfr. Luque & Reyero, 2013), de juego (cfr. Kretchmar & Watson, 2017), de «literatura inglesa» (cfr. Rampton, 2014) o de «universidad» (Ahlquist, 2006; Sequeiros, 2008), entre otros (Schmude, 2008; Boyd, 2008; De la Torre, 2008). Pero no hay intentos de reconstruir su teoría educativa desde una perspectiva más orgánica, por lo que este texto aspira justamente a cubrir ese vacío.

Para ello, se ha realizado un estudio hermenéutico de la obra del autor para el que se seleccionaron y estudiaron sistemáticamente sus obras completas traducidas al castellano bajo el supuesto hermenéutico de que la teoría educativa de un autor no se encuentra sólo en los escritos donde trata exclusivamente la cuestión pedagógica. Ese estudio ha estado marcado por dos criterios de análisis. El primero, seleccionar y analizar todos aquellos fragmentos donde el periodista enunciaba argumentos susceptibles de incluirse en una reconstrucción de las dimensiones humanas educables básicas que permiten hablar de una teoría educativa, esto es, gnoseología, moral o política. La segunda, escoger y estudiar todos aquellos fragmentos en los que Chesterton sugería ideas en donde esas mismas dimensiones podían ser educadas. Cuando ese conjunto de fragmentos estuvo seleccionado se procedió a reconstruir el pensamiento del periodista inglés tal y como él mismo parece expresarlo aquí y allá, pero ahora de un modo orgánico y sensible al espíritu de su obra. En consecuencia, el artículo presenta los resultados de investigación en una estructura que atiende a sus planteamientos más filosóficos para abrirlos, después, a sus implicaciones más pedagógicas, todo ello antecedido de una sección dedicada a los rasgos fundamentales de su idea de educación (sección 2). El artículo presenta, así, un estudio de la manera en que Chesterton entendía la educación de la razón (sección 3.1.2.) como consecuencia de su teoría del conocimiento (sección 3.1.1.); un apartado que reconstruye su educación moral (sección 3.2.) que se expresa pedagógicamente en el juego y en el sentido común (sección 3.2.2.); y un último epígrafe (sección 3.3.) que trata sobre la educación política condensada en la educación familiar e histórica (sección 3.3.2.) a partir de su teoría política propiamente dicha (sección 3.3.1.). Todo para terminar con una discusión final, a modo de conclusión, sobre la idea de que el principio que vivifica todas las dimensiones anteriores es la alegría (sección 4). El resultado que se alcanza es la reconstrucción de las dimensiones fundamentales de la teoría educativa chestertoniana de un modo como no existe en la bibliografía secundaria referida anteriormente.

2. Elementos básicos de la idea de «educación» en Chesterton

Todos los ejes estructurales de la teoría educativa chestertoniana nacen y adquieren su sentido pleno en un contexto religioso, donde cobra especial relevancia su eclesiología. En este epígrafe desarrollo un breve esquema donde el lector pueda situar el resto del artículo.

2.1. Notas sobre lo religioso en Chesterton

Ese atributo de «*Defensor Fidei*» que se comentó en la introducción arroja cierta clave hermenéutica para comprender sus escritos religiosos, movidos por el deseo de defender a la Iglesia frente a la modernidad.

El primero es el advenimiento del cristianismo y su aportación al mundo, especialmente en el contexto pagano en que nació. El apologeta siempre interpretó el paganismo como una búsqueda constante de sentido a través de la dualidad mitología-filosofía, que se convierte en una sola cosa con el cristianismo (cfr. 2011, 124-124; 2004, 559), el cual, además, trae consigo la maravilla y el misterio (cfr. 2013c, 108-109), comprometiendo al ser humano en un compromiso de amor por la humanidad (cfr. 2013c, 100, 104-105). El segundo elemento lo constituyen los datos teológicos fundamentales del pensamiento chestertoniano. El nacimiento de Jesucristo, a cuyo pesebre dedica algunas de las meditaciones más bellas de su obra (cfr. 2011, 234-241), y el abismo insondable de la Cruz, donde ya le llamaba la atención el grito del abandono (cfr. 2011, 177-178; 2013c, 181). Pero el dato religioso sobre el que escribió más profusamente fue la eclesiología. La

Iglesia aparece siempre interpretada como la concreción natural-humana de la sobrenaturalidad de Dios, y, por tanto, como una institución de origen divino que se mueve en las coordenadas del espacio y el tiempo (cfr. Chesterton, 2011, 348). Esto hace que Chesterton la interprete como la guardiana de la verdad frente los cambios epocales de opinión (cfr. Chesterton, 2019, 50, 164), que la hacen rejuvenecer por cuanto debe adaptar sus postulados teóricos para continuar discutiendo (cfr. Chesterton, 2019, 44, 46-47, 87). Como el núcleo de lo que él llama «cristalización del sentido común» (Chesterton, 2019, 479). Una situación que ha logrado merced a su ortodoxia, su credo cierto y estable, y un aparato teológico complejo y refinado.

La pregunta que se abre ahora, entonces, es la relación que guardan estos escuetos apuntes sobre lo religioso con las breves notas que cabe señalar sobre la educación chestertoniana.

2.2. Notas sobre lo educativo en Chesterton

Si la educación chestertoniana puede leerse al trasluz de lo eclesiológico, entonces, aparece definida por cuatro atributos: la tradición, los ideales, la autoridad y lo sectario.

Para Chesterton, la «educación es *tradición*» (Chesterton, 2008b, 171) y, en consecuencia, «sólo es verdad en un estado de transmisión» (Chesterton, 2008b, 174). Aunque lo desarrollaré más adelante, cabe señalar aquí que si la tradición es aquello que se conserva y se da en heredad a las nuevas generaciones, ese contenido lo encarnan los dogmas, que cumplen su función en el ámbito cognitivo, y los ideales, que se extienden también a lo moral y lo político. Además, la educación chestertoniana es autoritaria bajo el supuesto de la necesidad de una autoridad fiable que sea capaz de transmitir una verdad compuesta por los elementos anteriores (cfr. Chesterton, 2008b, 171-172). Por otra parte, Chesterton entiende que la pretensión de esa voz que trasmite los dogmas y los ideales del pasado es hacerse oír más que todas las otras voces que circundan a los estudiantes y que les confunden, con la pretensión de señalarles un camino a seguir. Eso sería el atributo *sectario* de la educación: que «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, 2008, 192). Todo lo cual conduce al apologeta a un último atributo, que sostiene que la educación es necesariamente *violencia* y, más específicamente, que la «educación es violenta porque es creativa» (Chesterton, 2008b, 176). Con este matiz, Chesterton quiere señalar que una de las finalidades del acto educativo es crear algo allí donde no lo hay, sea una determinada forma de pensar, actuar o vivir.

En síntesis, Chesterton delimita su teoría educativa con atributos que se pueden deducir de su comprensión eclesiológica. ¿Pero cómo piensa las dimensiones antropológicas concretas que permiten hablar de una teoría educativa propiamente chestertoniana?

3. Dimensiones estructurantes de la teoría de la educación chestertoniana. Educar la razón, lo moral y lo político

Las líneas básicas de la antropología chestertoniana podrían ser similares a cualquier tratado de antropología fundamental. El ser humano comparte con los animales la familiaridad, que llama «tradición», y la experiencia, que llama «sabiduría» (cfr. Chesterton, 2011, 82), pero se siente extranjero entre ellos (cfr. Chesterton, 2011, 50). Alguien que, por ser creado a imagen y semejanza de Dios (cfr. Chesterton, 2011, 49), posee entendimiento y voluntad (cfr. Chesterton, 2011, 37). Alguien capaz de salvajismo (cfr. Chesterton, 2011a, 118) y de santidad (cfr. Chesterton, 2019, 193-196), que vive en comunidad (cfr. Chesterton, 2011, 113) y cuyos pensamientos reflexionan sobre su propia existencia (cfr. Chesterton, 2011, 182). Pero, más allá de estos elementos, Chesterton articula una gnoseología, una moral y una política que son susceptibles de interpretarse pedagógicamente.

3.1. Educar la razón

Igual a si levantara un templo, Chesterton parece poner la dimensión cognitiva del *homo catholicus* bajo la protección de tres figuras. Job, el eterno sufriente, «la raíz y la razón del hecho de que hombres que tienen fe religiosa tengan también dudas filosóficas» (Chesterton, 2004, 217). Los Reyes Magos, «que no buscaban cuentos sino la verdad de las cosas, […] en cuanto que su sed de verdad era sed de Dios» (Chesterton, 2011, 230). Y Santo Tomás de Aquino, a quien «Cuando le preguntaron qué era lo que más agradecía a Dios, respondió con sencillez "Haber entendido todas las páginas que he leído"» (Chesterton, 2009, 19). Bajo el amparo de estas figuras, ya digo, Chesterton desarrolla su gnoseología.

3.1.1. Dimensiones básicas de la teoría del conocimiento chestertoniana. Dogmas, ideales y misterio

El periodista inglés entiende que la mente humana se desarrolla en función de la capacidad que tiene para formular y asentir a los dogmas, guiarse por los ideales y detenerse frente al misterio.

El pensamiento humano se erigiría a partir de *dogmas* (cfr. Chesterton, 2008, 26). En sí mismos, son los principios vivos del intelecto y poseen un refinamiento tan complejo que los pequeños matices que los diferencia entre sí puede originar direcciones del pensamiento completamente distintas (cfr. Chesterton, 2019, 395-399). ¿Pero qué papel desempeñan en el desarrollo del intelecto? El apologeta sugiere que la persona es «un animal que hace dogmas» (Chesterton, 2009a, 208). Y continúa: «A medida que apila doctrina sobre doctrina y conclusión sobre conclusión en la construcción de algún tremendo esquema filosófico o religioso, está haciéndose cada vez más humano en el único sentido legítimo que puede darse a esa expresión» (Chesterton, 2009a, 208-209). El crecimiento intelectual sería, así, un proceso que se dirige a la comprensión y formulación de dogmas cada vez más sólidos: «si existe algo que pueda llamarse crecimiento mental», escribe, «debería significar un crecimiento hacia convicciones cada vez más definidas: cada vez hacia más dogmas» (Chesterton, 2009a, 208). Que los dogmas sean una necesidad humana hace que Chesterton hable no sólo en términos teológicos, sino que sugiere la idea de que incluso la ciencia es un acto de fe en este sentido.

Por otra parte, la «naturaleza humana no puede subsistir sin una esperanza y un objetivo de algún tipo» (Chesterton, 2009a, 217), que Chesterton concreta en los ideales. Serían formulaciones teóricas que actúan como un mapa de la realidad y cuya utilidad es orientar la vida práctica. En este sentido, «Todos tenemos una visión general de la existencia, nos guste o no; esa visión modifica, o para decirlo con más exactitud, crea y envuelve todo lo que decimos o hacemos» (Chesterton, 2009, 219). Sin embargo, Chesterton no sugería la creación de nuevos ideales para cada época, sino todo lo contrario. Propone tomar los grandes ideales del pasado, que nunca fueron realizados en su máxima plenitud y que continúan vigentes:

> «hay un rasgo en el pasado que desafía y deprime mucho más a los modernos que todos los demás y los conduce hacia ese futuro sin rasgos definidos. Me refiero a la presencia en el pasado de grandes ideales, no cumplidos y a veces abandonados» (Chesterton, 2008, 35; más extensamente, cfr. Chesterton, 2008, 33-38).

Con todo, a la razón se le resiste el misterio. En este sentido, Chesterton entiende que la religión aglutina y concede su máxima expresión a los elementos anteriores. Tanto es así que atribuye a la dimensión mistérica de la religión el origen mismo de la razón: «el poder de la religión residía en la mente», escribe el apologeta, el «hombre era ya capaz de advertir en las cosas los mismos enigmas, síntomas y esperanzas que aún distingue en la actualidad. Era capaz no sólo de soñar, sino de soñar en los sueños. Era capaz de contemplar no sólo los muertos sino también su sombra. Y gozaba de esa misteriosa naturaleza mística que encuentra siempre en la muerte un hecho increíble» (Chesterton, 2011, 69). De todos los misterios, a Chesterton le parece que el más desafiante para la mente humana fue el grito de abandono de Jesús. Sobre él, escribe que, «por un instante aniquilador, un abismo insondable para nuestro limitado intelecto se abrió en la unidad de lo absoluto: Dios había sido abandonado por Dios» (Chesterton, 2011, 276).

Ante estos datos, ¿cabe hablar de una educación de la razón propiamente chestertoniana?

3.1.2. Transmisión y sentido común como principios pedagógicos

Desde el comienzo, Chesterton rechaza el escepticismo moderno porque «se ha vuelto tan humilde que duda incluso de la posibilidad de aprender» (Chesterton, 2013c, 39). Pero cuáles son los rasgos básicos.

El elemento sustancial en la educación intelectual chestertoniana es la transmisión de los dogmas y los ideales. Algo que le parecía dificultado porque las escuelas públicas inglesas pretendían que los estudiantes comprendieran la realidad como hechos que podían usar para su beneficio –como sucedía en el contexto político- (cfr. Chesterton, 2008b, 202). En consecuencia, a los estudiantes no se les enseñaría a amar la verdad, sino «sólo a preocuparse por la cuestión de si el hecho puede usarse de su "parte" cuando está "jugando al juego"» (Chesterton, 2008b, 202-203). Por otra parte, el conocimiento teórico -da igual dogma o ideal- precede a cualquier tipo de conocimiento experiencial porque orienta la acción y le da sentido. Irónicamente, escribe «que un hombre puede haber visitado tantas tierras como Ulises y, a pesar de todo, desconocer el patriotismo» (Chesterton, 2009a, 35).

Esta transmisión alcanza su cénit en lo que Chesterton llama una educación en el sentido común (cfr. Chesterton, 2019, 511-512). Nacería también al abrigo de la religión -«el alma del cristianismo era sentido común» (Chesterton, 2011, 349), llega a escribir- y consistiría en «una determinada y amplia comprensión del actual estado de cosas suficientemente sólida como para resistir a una infinidad de argumentos viles y sofisticados y de representaciones verbales erróneas» (Chesterton, 2008a, 46). Por vía negativa, escribe que la «destrucción mental continuará. Todo será negado. Todo se convertirá en credo. Es una posición razonable negar las piedras de la calle; afirmarlas será un dogma religioso. […] Seremos de aquellos que han visto y sin embargo han creído» (Chesterton, 2009a, 222). Pues del sentido común como contenido de la transmisión educativa, el desarrollo de la razón tendría dos exigencias básicas.

La primera, que los profesores susciten en los estudiantes la capacidad de realizar preguntas abstractas con el pasado como telón de fondo como una condición necesaria que ponga en cuestionamiento el orden de las cosas (Chesterton, 2008b, 211). Pero no debe pensarse que esa educación debe ser necesariamente memorística

(cfr. Chesterton, 2019, 351-352) o estrecha (cfr. Chesterton, 2011a, 80-81; Chesterton, 2004, 586-589). Por eso, la segunda exigencia es que los profesores «deben enseñar a la gente a saborear los colores como lo hacen con los licores. Tienen el difícil trabajo de convertir a borrachos en catadores» (Chesterton, 2008b, 188).

Esa extensión a la que se refiere Chesterton abraza también la dimensión moral.

3.2. Educar lo moral

En la teoría moral chestertoniana hay un sustrato victoriano sobre una teoría de las virtudes que él siente la necesidad de matizar, dada la especial inquina con que se defendía esta aproximación en su época -poseía «la misma euforia que un vicio», escribe (Chesterton, 2004, 441). Chesterton cree que las virtudes naturales son tristes y sólo reverdecen al contacto de las virtudes teologales, especialmente la humildad.

3.2.1. Dimensiones básicas de lo moral en Chesterton. Los ideales, la humildad y el amor en el contexto de la ética de las virtudes

Lo moral en Chesterton, que nacería de la necesidad del ser humano de proteger la religión (cfr. Chesterton, 2013c, 89), consistía en alimentar el conflicto interno que brota de la tendencia natural humana y el ideal al que se aspira. Donde el «paganismo declaró que la virtud radicaba en el equilibrio; el cristianismo afirmó que se basaba en el conflicto, en la colisión de dos pasiones aparente opuestas» (Chesterton, 2013c, 122) y, en consecuencia, «solventaba la dificultad de combinar la furia de dos contrarios, conservando los dos y conservando también su furia» (Chesterton, 2013c, 125). Sin embargo, esta dinámica no conducía a una cierta laxitud, sino a una rectitud realista. En parte, gracias a la exigencia de esforzarse y sacrificarse, pues «No hay ningún rincón perfectamente epicúreo; no hay ningún sitio equidistante de toda responsabilidad» (Chesterton, 2009a, 33; cfr. Chesterton, 2011, 143-144). Y en parte, debido a la necesidad de poseer una doctrina sólida que proporcionara rectitud a la vez que permite cierta flexibilidad para enfrentarse a los hechos cotidianos. «El florete puede curvarse al dar la estocada, pero no hay belleza en empezar la batalla con un florete torcido» (Chesterton, 2015, 57), escribe. Esta rectitud nos conduce justo a la función que desempeñan los ideales.

Aquí, los ideales constituyen esa parte fija de la vida moral (cfr. Chesterton, 2004, 45) que Chesterton concreta en los votos, esto es, las normas de vida a las que libremente se promete adhesión y fidelidad, especialmente en la vida religiosa (cfr. Chesterton, 2019, 91). Pero sucede que «la ausencia de imágenes vívidas de pureza y triunfo espiritual» (Chesterton, 2009a, 19) así como el vaciamiento de la llamada «regla de oro» (Chesterton, 2009a, 22), provocaba un vacío de los modelos éticos que orientaban la conducta. Esa «omisión, buena o mala, nos coloca frente a frente con el problema de una conciencia humana llena de imágenes perfectamente definidas del mal y, en cambio, sin ninguna imagen definida del bien» (Chesterton, 2009a, 22). Chesterton se muestra especialmente duro en este punto cuando escribe que:

> «Para nosotros, la luz ha de ser de aquí en adelante lo oscuro, aquello de lo que no podemos hablar. Para nosotros, como para los diablos del *Pandemónium* de Milton, lo visible es la oscuridad. La raza humana, según el punto de vista religioso, cayó una vez, y en esa caída adquirió el conocimiento del bien y del mal. Ahora hemos caído por segunda vez, y sólo nos queda el conocimiento del mal» (Chesterton, 2009a, 22).

Ante la idea anterior sólo cabe responder con el principio revelador de la humildad, que es la auténtica virtud cristiana para Chesterton (cfr. Chesterton, 2008, 133-134). La virtud para el apologeta no es la ausencia de vicios o pequeñas directrices morales que sustituyen los grandes principios rectores (cfr. Chesterton, 2004, 45, 223), sino que la virtud es la encarnación de la virtud misma. «La piedad no consiste en no ser cruel o en eximir a los demás de la venganza o del castigo», escribe, sino «que es algo tan sencillo y concreto como el sol, que o bien se ha visto o no se ha visto. La castidad no consiste en abstenerse de la disipación sexual, sino en algo tan ardiente como Juana de Arco» (Chesterton, 2004, 35). La humildad, así, aparecería encarnada en San Francisco de Asís, del que se aprende que es una fuente de mejora moral, lo que significa que se relaciona con todas las otras virtudes (cfr. Chesterton, 2004, 438), que supone hacerse cada vez más y más pequeño, casi como si eso supusiera una regresión a una suerte de segunda infancia (cfr. Chesterton, 2004, 439), y que es casi una virtud metafísica porque ese hacerse cada vez menos conduce a ver las cosas cada vez con mayor asombro, a maravillarse de ellas con mayor intensidad (cfr. Chesterton, 2004, 443-444).

Por último, Chesterton añade unas leves observaciones, sobre el papel que juega el amor en el contexto de la moral chestertoniana, que no me gustaría pasar por alto. Si bien aparece vinculado a la idea de sacrificio, pues el «amor no es ciego; es todo menos ciego. El amor es tenaz, y cuanto más tenaz, menos ciego» (Chesterton, 2013, 93), y a la gratuidad, pues «nuestro altruismo, si ha de triunfar, debe ser igualmente ciego» (Chesterton, 2009a, 87), lo verdaderamente interesante es que Chesterton parece anticipar lo que años después sostendría la antropología trinitaria. Que el amor fragmentaría la realidad, no como un *minus* suyo, sino que para que se ame lo distinto. Escribe: «El amor desea la personalidad y por tanto la división. El instinto del cristianismo

es alegrarse de que Dios haya roto el universo en pequeños pedazos, porque son pedazos vivos» (Chesterton, 2013c, 173-174).

3.2.2. El juego y, de nuevo, el sentido común para educar lo moral

Cuando Chesterton habla sobre educación moral parece fijarse exclusivamente en la educación pública, que identifica con la educación proporcionada a las personas sencillas y pobres. Ahí, observa lo siguiente.

En lo que tiene que ver con los ideales, el apologeta entendía que había demasiados, todos mezclados en los diversos contextos educativos donde crecían los estudiantes (cfr. Chesterton, 2008b, 189), y cada uno reclamaba un seguimiento para sí (cfr. Chesterton, 2008b, 184), lo que hacía que no hubiera gente ineducada, sino todo lo contrario: gente educada en exceso, pero erróneamente (cfr. Chesterton, 2008b, 182-185). Esa sobreabundancia constituía la «parábola perfecta de lo que está mal en nuestros modernos ideales y especialmente en nuestra educación moderna. Ocurre lo mismo con la educación ética, la educación económica y toda clase de educaciones» (Chesterton, 2008b, 189). Para hacer frente a tal situación, las escuelas públicas adoptaban los ideales de las escuelas de élite con la esperanza de que sirvieran para las clases pobres y sencillas, lo que Chesterton consideraba un error flagrante (Chesterton, 2008b, 209; cfr. op. cit., 204-206). Antes bien, pensaba que esas escuelas sí formaban un ciudadano, quizá equivocado porque ni siquiera ellas mismas habían sabido formular el ideal que deseaban conseguir (cfr. Chesterton, 2008b, 195-196). Pero les faltaba eso: un ideal que funcionara para ellos mismos. En mitad de esta situación de complejidad es donde Chesterton comienza a vislumbrar los rasgos básicos de su educación moral.

Las escuelas públicas no deberían centrarse en transmitir modelos complejos, sino sencillos. Con su educación, los sencillos, los pobres deben encontrar una luz que les señale el camino a seguir en mitad de esa confusión de ideales, pues «la escuela tiene la responsabilidad de la rivalidad universal. No hace falta negar que en todas partes hay una luz que debe conquistar la oscuridad. Pero pedimos una luz que pueda conquistar la luz» (Chesterton, 2008b, 185). Como sucedía con la educación intelectual, Chesterton cree que lo moral debe también transmitir un tipo de sentido común (cfr. Chesterton, 2011, 43-44) que amplíe los horizontes de futuro de los propios estudiantes. Y en esto no influye el ambiente, como se discutía entonces (cfr. Chesterton, 2011a, 120-121). En otro orden de cosas, Chesterton intenta desarrollar las coordenadas básicas de una educación de la humildad. El apologeta considera que el signo distintivo de una alta cultura es reconocer inmediatamente la belleza de las personas sencillas. Pero, sobre todo, que el juego es capaz de desarrollar esta virtud porque proporciona dos lecciones a los estudiantes. Que es necesario mucho esfuerzo para jugar (cfr. Chesterton, 2011a, 146; Chesterton, 2004, 175) y eso revela que el placer puro no se da en este mundo, sino que requiere sacrificio (cfr. Chesterton, 2004, 176; Chesterton, 2008a, 188).

Ahora bien, en la defensa de la humildad que realiza y que acaso constituya el elemento nuclear de su doctrina en este punto, escribe: «hay magnanimidad en rebelarse contra los poderosos» (Chesterton, 2009a, 65). ¿Pero qué dijo Chesterton en sus intuiciones sobre lo político?

3.3. Educar lo político

Aunque el tradicionalismo chestertoniano le vincula hoy a posturas conservadoras, el apologeta se declaró enemigo de cualquier ideología política contraria a la gente sencilla y pobre y sus tradiciones, cuya participación en la vida política era condición *sine qua non* para una democracia real. Este apartado aspira a reconstruir su interpretación política y su filosofía político-educativa.

3.3.1. Dimensiones básicas de la teoría política en Chesterton. La doctrina de la igualdad radical, los ideales y la tradición

Políticamente, Chesterton creía en el distributismo. Una «política de pequeña propiedad distribuida» (Chesterton, 2016, 22), de inspiración católica, que defiende que la «idea de la propiedad privada universal, pero privada, la idea de las familias libres, pero familias aún, de la domesticidad democrática pero aún doméstica, de una casa para cada hombre, sigue siendo la visión real y el imán de la humanidad» (Chesterton, 2008, 73; cfr. Chesterton, 2008b, 240; Chesterton, 2016, 23). Pero si el distributismo condensó su doctrina política, también eclipsó otras dimensiones tan determinantes al menos. Ahí podemos observamos las siguientes cosas.

Para Chesterton, la democracia debía ser un estado de igualdad radical. Esta idea tiene como premisas básicas el origen religioso de la misma democracia, que «no fue más que la puesta en práctica de […] la justicia divina y la dignidad del hombre» (Chesterton, 2004, 63), así como al ser humano sencillo (cfr. Chesterton, 2009a, 195-196), que vive en comunidad y se interesa por la política (Chesterton, 2013c, 59-60). De esta manera se entiende que lo sustancial de la doctrina política chestertoniana sea una apología de la gente sencilla y pobre (cfr. Chesterton, 2008b, 243-244; cfr. Chesterton, 2008b, 99, 241), que, a su vez, hunde también sus raíces en su concepción religiosa del mundo y su interpretación romántica de las tabernas (cfr. Chesterton, 2008b, 90). De la confluencia de estos elementos, Chesterton deduce que la «democracia en su sentido humano no es el

arbitrio de la mayoría, ni siquiera es el arbitrio de todo el mundo. Puede definirse más concretamente como el arbitrio de cualquiera» (Chesterton, 2008b, 88). En consecuencia, debería gobernarla quien menos capaz se creyera de hacerlo (cfr. Chesterton, 2013c, 157-158; Chesterton, 2004, 79) y debería hacerse comprensible para cualquier ciudadano (cfr. Chesterton, 2008b, 88-89). Así, sería factible la premisa básica de la que partieron los padres de la democracia, tan pervertida a sus ojos por los modernos estados industriales (cfr. Chesterton, 2007, 192), de la que Chesterton escribe:

> «Cuando esa gente hablaba de democracia se refería realmente al gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. Pero se referían al gobierno del pueblo que conocían, por el pueblo que conocían, para el pueblo que conocían. Se referían al gobierno del pueblo cuyos miembros se conocían unos a otros, para el pueblo cuyos miembros se conocían unos a otros, por el pueblo cuyos miembros se conocían unos a otros» (Chesterton, 2007, 193).

Los ideales aparecen de nuevo en la doctrina política chestertoniana (cfr. Chesterton, 2013c, 140). Aquí, el apologeta entiende que deben reunir tres atributos. Deben ser fijos, esto es, poseer «un credo definido y un código moral férreo» (Chesterton, 2009a, 24-25; cfr. Chesterton, 2013c, 142-145). Deben ser complejos, es decir, «un cuadro complejo formado por […] [diversos] elementos en la mejor relación y proporción posibles» (Chesterton, 2013c, 150). Y deben ser vigilantes, pues «los sistemas populares se vuelven opresivos» (Chesterton, 2013c, 153) y fracasan con relativa rapidez (cfr. Chesterton, 2009a, 11-13; Chesterton, 2013c, 153). En definitiva, incluso más que antes, Chesterton vincula aquí el idealismo con la dimensión práctica (Chesterton, 2008b, 19) para hablar de un gobierno regido por ideas (cfr. Chesterton, 2008b, 23), cuyo paradigma se encontraría en el pasado. Lo que abre su doctrina política a la tradición. Esta aparece como el elemento que verdaderamente igualaría a todas las personas en el concurso de la democracia hasta tal punto que permitiría también la participación de las generaciones pasadas: las vivas, pues si la «democracia nos enseña a no despreciar la opinión de un hombre válido, aunque sea nuestro caballerizo; la tradición nos pide que no la despreciemos, aunque sea nuestro padre» (Chesterton, 2013c, 61), y las muertas, pues la «tradición puede considerarse una extensión del derecho a voto. Equivale a conceder el voto a la clase más oscura de todas: nuestros antepasados» (Chesterton, 2013c, 61).

En definitiva, la teoría política chestertoniana se sustentaría sobre un principio de absoluta igualdad cuyo núcleo sería el hombre común, sencillo y pobre. Si esto es así, ¿cómo entiende Chesterton una educación política?

3.3.2. Familia e historia como elementos civilizadores en pedagogía

Aquí, Chesterton no habla tanto de una educación política como de una filosofía político-educativa con la que se podría alcanzar la concreción de su doctrina.

Casi como una deducción de su apología de la gente sencilla, Chesterton entiende que donde se produce la verdadera transmisión de la tradición del sentido común es en las familias, donde se revela que «los pobres no son sino los sacerdotes de la civilización universal, y en sus abigarradas celebraciones y solemnes charlas permanece el olor de las carnes cocidas de Hamlet y el polvo y el eco de los juegos funerarios de Patroclo» (Chesterton, 2008b, 212). En este sentido, el apologeta se opone a la intención aristocrática de arrogarse la educación de los pobres para sustituir sus ideales y tradiciones (cfr. Chesterton, 2004, 606-608; Chesterton, 2008b, 213; Chesterton, 2013a, 89, 160-162; Chesterton, 2013c, 202-204), que pedagógicamente sintetiza del siguiente modo: «La educación moderna significa imponer las costumbres de la minoría y desarraigar las costumbres de la mayoría» (Chesterton, 2008b, 215). Antes bien, argumenta que la primera educación siempre estuvo fuera del control estatal, en manos de las mujeres (Chesterton, 2013c, 204) y no de los profesores, quienes también desean «erradicar todas esas bastas leyendas de un pueblo laborioso, y por principio predicar el jabón y el socialismo contra la cerveza y la libertad» (Chesterton, 2008b, 213). Con todo, Chesterton entiende que la educación nunca podrá ser sustraída de las familias porque, ya digo, es en ellas donde perviven los grandes ideales (Chesterton, 2013a, 77-78).

Respecto a estos, Chesterton realiza todavía algunas observaciones. Entiende que hay un vaciamiento de los ideales políticos que hacen imposible que la acción educativa pueda estar orientada hacia un fin. «Veo que los hombres que se mataban entre ellos discutiendo sobre la ortodoxia de los homoousianos eran mucho más sensatos que los que se pelean a causa de la Ley de Educación», escribe, porque «nuestros educacionistas modernos intentan establecer una libertad religiosa sin preocuparse por definir qué es religión o qué es libertad» (Chesterton, 2009a, 15). Ante este vacío, el apologeta realiza algunas sugerencias.

«En mi inocente y entusiasta juventud, yo tuve cierta fijación: la idea de que a los niños tan sólo debería enseñárseles historia en las escuelas», escribe, y continúa «La historia de la sociedad humana es el único marco fundamental, al margen de la religión, en el que es posible que todo quede en su lugar» (Chesterton, 2008a, 177). El argumento principal que sostiene esta idea de que todo contenido educativo puede nacer de una concepción histórica de la educación es que los estudiantes verían cada contenido repleto en el contexto que los

dota de sentido. Pero para que esto pudiera ser factible, el apologeta reclamaba más libertad de los profesores. En parte, porque veía que se ceñían tanto a los libros de texto que dejaban una parte de la historia sin enseñar (cfr. 2007, 60-61); pero, sobre todo, porque eliminaban la dimensión utópica de la educación, es decir, de las «cosas que casi sucedieron. […] Me refiero a las cosas que podían haber sido y, por alguna razón, no fueron. Me refiero a la historia alternativa de Inglaterra, de Francia o de Roma» (Chesterton, 2007, 177).

En definitiva, Chesterton entiende que

> «a menos que se pueda salvar a los padres, no se puede salvar a los niños; que actualmente no podemos salvar a otros si no podemos salvarnos a nosotros mismos. No podemos enseñar ciudadanía si no somos ciudadanos; no podemos librar a otros si hemos perdido el ansia de libertad» (Chesterton, 2008b, 174).

4. Última discusión. La educación chestertoniana y la alegría.

Llegados al final, parece evidente que la teoría educativa del periodista inglés se erige sobre la manera en que comprendió las dimensiones humanas que se encontraban en disputa entre las corrientes ideológicas de su época –y aún hoy–. Así, la razón se construía a partir de dogmas fijos que permitían valorar las nuevas ideologías a la vez que se nutrían de sentido común, que, a la postre, terminarían llevándole a concluir que se educaban en la pura transmisión de contenido. Lo moral nacía de la ductilidad de las virtudes éticas cuando eran infusionadas con las virtudes teologales, lo que las hacía educables a partir del esfuerzo y la liberalidad de los juegos infantiles y del sentido común -de nuevo-. Lo político, que Chesterton hace reposar sobre los sencillos y su participación en el desarrollo político de los estados modernos, se forma justamente a través de la educación familiar y la adquisición de un sentido histórico que permita evaluar los tiempos modernos.

Con todo, y a pesar de que es una licencia hermenéutica ya en el contexto de unas últimas palabras, creo que si hubiera que sintetizar un principio rector que inspire toda la teoría educativa de Chesterton, ese sería la alegría, que podría aparecer sintetizada en el siguiente fragmento:

> «Y 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, 2004, 560).

Más específicamente, Chesterton llega a hacer de la alegría lo que él llama su dogma cuando escribe que la «mayor parte de la gente se ha visto obligada a alegrarse de las pequeñas cosas y ha entristecerse por las grandes», ante lo cual el propio periodista inglés reacciona sosteniendo que «ésa no es la condición natural del hombre. El hombre es más viril y se parece más a sí mismo cuando lo fundamental en él es la alegría y lo superficial la tristeza» (Chesterton, 2013c, 209). Y, dado que parece posible sostener que este sentimiento impregna su pensamiento, entonces, alcanza también las dimensiones antropológicas estudiadas anteriormente y se abre a un corolario.

Chesterton criticó al racionalismo modernista porque provocaba que «No sólo nos amamos a nosotros mismos más de lo que amamos el deber, de hecho nos amamos a nosotros mismos más de lo que amamos la alegría» (Chesterton, 2009a, 168). Su solución implicaba añadir una dimensión más jovial al mismo pensamiento, que permitiera ver la realidad desde otra perspectiva: «consideraría cualquier mente que no tenga el hábito del pensamiento estrepitoso, de una forma u otra, como una mente defectuosa. […] porque un hombre que no es en parte un humorista no es más que parcialmente un hombre» (Chesterton, 2009a, 169). En el ámbito de la moralidad, Chesterton entiende que la alegría se manifiesta en la capacidad de reírse, que vincula a la virtud de la humildad. «El orgullo es una debilidad del carácter; hace imposible la risa, la capacidad de maravillarse, la caballerosidad y la energía» (Chesterton, 2009a, 94), escribe el apologeta. Ahí, en ese contexto, Chesterton recuerda que la mayoría de las acciones humanas pueden ser cómicas. Al respecto, escribe que «las cosas más cómicas son precisamente las que más vale la pena hacer, como hacer el amor. Un hombre que corre tras su sombrero no es ni la mitad de ridículo que uno que corre tras su mujer» (Chesterton, 2004, 29) para concluir: «cualquier hombre podría, si se esforzara en hacerlo, correr detrás de su sombrero con el ardor más viril y la alegría más sagrada» (Chesterton, 2004, 29). Y no cambia su doctrina en el pensamiento de la política, donde la ausencia de la alegría es el signo del declive de una democracia. «La desesperanza no reside en el cansancio ante el sufrimiento, sino en el hastío de la alegría. Cuando por cualquier razón lo bueno de una sociedad deja de funcionar, la sociedad empieza a declinar» (Chesterton, 2011, 23).

En definitiva, Chesterton entiende que la alegría es el símbolo de que la persona está formándose y es posible que esa sea la nota que habría de valerle su presencia en las teorías educativas hoy. Porque cabría plantearse la educación chestertoniana casi como una educación de la alegría, dado que la «tristeza, la inercia del hombre que se aburre pueden ser educadas e incluso intelectuales, pero no seguramente cosas tan positivas en sí mismas como el gran propósito, el brillante entusiasmo y la felicidad celestial del pasado» (Chesterton, 2008a, 77).

5. Referencias bibliográficas

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*.]

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. https://doi.org/10.5840/chesterton199824494

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. https://doi.org/10.5209/ALHI.62736

Collier, A. (2020). Socialism and the right to property: Marx and Chesterton. *Journal of Critical Realism*, 1–7. 10.1080/14767430.2020.1764190

Chesterton, G. K. (2004). *Correr tras el propio sombrero y otros ensayos*. Acantilado.

Chesterton, G. K. (2007). *El color de España y otros ensayos*. Espuela de Plata. [Orig. 1955]

Chesterton, G. K. (2008a). *Lectura y locura*. Espuela de Plata. [Orig. 1958].

Chesterton, G. K. (2008b). *Lo que está mal en el mundo*. Acantilado. [Orig. 1910]

Chesterton, G. K. (2009a). *Herejes*. Acantilado. [Orig. 1905]

Chesterton, G. K. (2011a). *El hombre eterno*. Ediciones Cristiandad. [Orig. 1925]

Chesterton, G. K. (2011b). *Enormes minucias*. Espuela de plata.

Chesterton, G. K. (2013a). *La superstición del divorcio* seguido de *Divorcio* versus *Democracia*. Espuela de Plata.

Chesterton, G. K. (2013c). *Ortodoxia*. Acantilado. [Orig. 1908]

Chesterton, G. K. (2015). *Alarmas y disgresiones*. Acantilado. [Orig. 1910]

Chesterton, G. K. (2016). *Los límites de la cordura. El distributismo y la cuestión social*. El buey mudo. [Orig. 1927].

Chesterton, G. K. (2019). *Por qué soy católico*. El buey mudo.

De la Torre, R. (2008). Chesterton y la Universidad. *The Chesterton Review en español*, 2(1), 47-56.

Haldane, J. (1990). Chesterton's Philosophy of education. *Philosophy*, 65, 65-80. https://doi.org/10.1017/S0031819100064251

Knight, M. (2000). G. K. Chesterton and the Cross. *Christianity & Literature*, 49(4), 485–497. https://doi.org/10.1177/014833310004900407

Kretchmar, S., & Watson, N. J. (2017). Chesterton on Play, Work, Paradox, and Christian Orthodoxy. S*port, Ethics and Philosophy*, 12(1), 70–80. https://doi.org/10.1080/17511321.2017.1291713

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. https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/10897

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

Romero-Wenz, L. (2019). Capitalismo como locura: la crítica al sistema capitalista de G. K. Chesterton. *Scio. Revista de Filosofía*, 16, 145-181. https://proyectoscio.ucv.es/wp-content/uploads/2019/09/AIM.-2-LUKAS-ROMERO-WENZ.pdf

Salvioli, M. (2014). Teologia Fondamentale e immaginazione. Riflessioni a partire da *Ortodossia* di G. K. Chesterton. *Divus Thomas*, 117(1), 178-207. https://www.jstor.org/stable/48503744

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

Schneoglberger, M. (1944). *Principles of Education in the Works of G. K. Chesterton*. Tesis Doctoral leída en Departament of Education, Creighton University.

Schmude, K. (2008). La visión educacional de Chesterton: sus implicaciones en el orden público. *The Chesterton Review en español*, 2(1), 21-32.

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. https://doi.org/10.18290/rf.2019.67.2-5