LA VOCACION DOCENTE *

PEDRO LAIN ENTRALGO

Profesor de la Universidad.

MADRID

Me han pedido que durante una hora intente explicarles lo que es la vocación docente. Si no existiese en mi alma una chispa de esa vocación; si yo hablase de la vocación docente sin sentirla, como el profesor de Botánica puede hablar de las plantas sin ser él alga o alcornoque, esta reflexión mía sería un acto puramente profesoral, pura lección. Si, por el contrario, yo no sintiese otra vocación que la de enseñar; si yo hablase ahora exclusiva y totalmente poseído e informado por ella, mi exposición sería un acto puramente confesional, pura confesión. Lección y confesión: dos caminos abiertos y derechos. Obligado a moverme de uno a otro, desde ahora pido disculpa por los vaivenes, los meandros y las indecisiones de la senda que juntos vamos a recorrer.

I. Puesto que nuestro camino va a ser quebrado e incierto, permítaseme que al comienzo de cada una de sus etapas coloque, a manera de poste indicador, una sentencia ilustre. Tal es la servidumbre de los grandes autores: que sus palabras sirvan a menudo para soportar la insipiencia o la infecundidad de los demás.

Sea la primera de tales sentencias un dístico del *Fausto,* que yo me he atrevido a romancear en esta forma:

El la llama razón, mas tan sólo la emplea
para ser más bestial que cualquier bestia sea.

El hombre llama razón a la más humana y excelsa de sus cualidades, no contando la libertad; «mas tan sólo la emplea—afirma

(*) Conferencia pronunciada en el Instituto de Psicología de Madrid, dentro del ciclo «La vocación», en noviembre de 1959.

Goethe—para ser más bestial que cualquier bestia». ¿Qué quiere decir esto? Con su razón, ¿puede el hombre dejar de ser hombre? ¿Es que la razón, como los filtros de Circe, puede convertir a los hombres en cerdos? Algo más hondo y sutil hay en el sentido de estos dos versos. Nos dicen, en efecto, que el hombre puede emplear su razón y su libertad para aceptar o no aceptar su condición humana. Con otras palabras, que el hombre no es hombre sólo *por naturaleza,* que debe serlo también—y que, por tanto, puede no serlo—*por vocación.* En suma, que la más radical y básica de las vocaciones humanas es la «vocación de hombre». Para ejemplificar los dos diversos sentidos que posee el hablativo *voluntate* —ser mera concomitancia o ser principio de operación—, Santo Tomás de Aquino usa una vez esta expresión: *ego sum homo mea voluntate (Summa Theol.,* I, q. 41, a. 2); y con ella enseña que hablando sinceramente así, el hombre es hombre por su voluntad, y no sólo por su naturaleza. «Aunque la vocación es siempre individual, se compone de no pocos ingredientes genéricos», advirtió lúcida y certeramente Ortega. Pues bien; yo propongo dar un paso más allá y afirmar que el fundamento real de todos esos «ingredientes genéricos» de una vocación individual, es pura y simplemente la condición humana de quien la siente (1). Si una vocación específica y concreta, la de matemático o la de navegante solitario, no tuviese como fundamento esa «vocación de hombre»; más aún, si a través de cuantas determinaciones intermedias se quiera no fuese aquélla una personal realización de ésta, entonces la voluntad de vivir como matemático o como navegante solitario no pasaría de ser antojo o extravagancia, aunque a veces llegasen al nivel de la genialidad los talentos con que el movido por ella la cumpliera.

Me atrevo a sostener, en efecto, que toda vocación personal auténtica es la especificación, la tipificación y, en último extremo, la personalización de la genérica y fundamental vocación de ser hombre. ¿Cómo acontece esto? No puedo mostrarlo aquí. Fiel, ahora, a mi tema, me limitaré a exponer cómo se configura esa especificación en el caso de la vocación docente.

Primer supuesto de la vocación docente es el *saber.* Sin saber, mal se puede enseñar, salvo en el caso de aquellos que, como Fray

(1) «A diferencia de los demás seres del universo, el hombre—escribe Ortega en *El hombre y la gente*—no es nunca, seguramente, *hombre,* sino que ser *hombre* significa, precisamente, estar siempre a punto de no serlo, ser viviente problema, absoluta y azarosa aventura.» El «deshombrecimiento»—feliz término de la prosa quevedesca—es la consecuencia de no cumplir la «vocación de hombre».

Gerundio de Campazas, hartos de libros, se meten a predicadores. No son los tales, por desdicha, tan infrecuentes. Saber pertenece esencialmente a la naturaleza del hombre. Por humilde y ruda que un día fuese la actividad psíquica de los hombres más primitivos, éstos pertenecían, sin duda, a la especie que el presuntuoso Linneo, lleno del entusiasmo por la *raison,* propio de su siglo, llamará mucho más tarde *homo sapiens.*

En la medida de sus talentos, el hombre no puede no saber. Pero a cambio de esto, y como reato de la gloria que le da el ser libre, puede aceptar o no aceptar lo que él sabe que es verdadero. La aceptación de la verdad sabida pertenece a lo que antes he llamado «vocación de hombre». La repulsa y la ocultación de la verdad sabida—en último extremo, del saber—son eventos posibles y aun frecuentes en la conducta de los hijos de Adán; y quien así procede, ese es «más bestial que cualquier bestia sea». Como hay un delito de lesa patria, hay también un delito de lesa inteligencia; el cual no consiste en ser necio, porque muchos lo son irresponsablemente, sino en querer serlo, en no querer saber como cosa verdadera lo que como cosa verdadera puede y debe saberse. ¿Cuántos son hoy los hombres que, como San Pablo decía, tienen cautiva a la verdad? A través del saber, su primer supuesto, la vocación docente echa sus raíces en la vocación de hombre.

El segundo supuesto de la vocación docente es la gustosa *voluntad de entregar a otro lo que se sabe,* y también esta disposición del alma se incardina en la vocación de ser hombre. A la naturaleza del hombre pertenece, en efecto, el convivir; el hombre no es sólo *homo sapiens,* como enseñó el dieciochesco Linneo, es también *zoon politikón,* animal social y político, como veinte siglos antes había enseñado el heleno Aristóteles. De un modo o de otro, el hombre no puede no convivir con sus semejantes; conviven—y no sólo «viven»—hasta Robinsón en su isla y el navegante solitario en su esquife. Pero conviviendo con quienes más inmediatamente le rodean—y, a través de ellos, con la humanidad entera—, el hombre puede aceptar la convivencia o rebelarse íntimamente contra ella. Según el ya clásico análisis de Scheler, el resentido quiere «ser él solo», negando a los demás el derecho a ser. El fanático, a su vez, aspira mansa o violentamente a que todos sean como él: «Sólo viva quien sea como yo», dícese sin cesar en los senos de su alma. Y como el resentido y el fanático, el odiador, el solipsista moral y el hombre con hielo en el corazón.

Pues bien; la aceptación de la convivencia como concreto acto

personal, y no sólo como radical imperativo ontológico, pertenece de muy directo modo a la vocación de hombre. No aceptar de hecho la existencia del vecino, rebelarse muda o ruidosamente contra ella, va contra aquello que en la condición humana es de orden estrictamente vocacional. Como hay delitos de lesa inteligencia, los hay también de «lesa convivencia»; los cuales, bien lo vemos, no consisten en querer estar solo, sino en querer que no existan los demás.

Esto sentado, consideremos el caso de la convivencia entre quien sabe y quien no sabe. Convivir humanamente, vivir con otro siendo fiel a su visible condición de hombre, debe ser empresa de amor, y, por tanto, sucesión de actos de mutua donación. Quien no acepta a otro en su intimidad y desde su intimidad no le da algo, no es persona para él. Y la donación más específicamente propia del que sabe, ¿de qué será, sino de su propio saber? No hay duda: también este segundo supuesto de la vocación docente—la alegre voluntad de entregar a otro lo que uno sabe—echa sus raíces en ese subsuelo de la vida humana que vengo llamando «vocación de hombre». Si enseñar al que no sabe es una de las obras de misericordia, la vocación docente viene a ser una interior llamada al gustoso ejercicio de cumplirla.

II. Demos ahora un nuevo paso, y tratemos de indagar la estructura y los modos principales de esta vocación particular que así vemos arraigada en la genérica de ser hombre. Y como antes, busquemos luz y orientación primera en algún texto ilustre. Por ejemplo, en las palabras que en el *Teeteto* Platón hace pronunciar a Sócrates. «¿No sabes que yo—dice Sócrates a Teeteto—soy hijo de la partera Fenárete, y que me dedico al mismo arte que mi madre? Siendo ya estéril—como Artemis, diosa estéril, es la partera del Olimpo, y como las parteras terrenales, que son mejores cuando por la edad ya no pueden parir—yo, querido, poseo esta habilidad de servir de partera a quienes están encinta. Además, las parteras son las mejores casamenteras, porque saben con qué hombre podría cada mujer engendrar mejores hijos. Y así como recolectar frutos corresponde al mismo arte que sembrarlos, así la tercería pertenece al mismo arte que la mayéutica o arte de partear. Pero mi trabajo es más difícil que el de las parteras, porque las mujeres no pueden parir más que verdaderos hijos, mientras que mi mayor trabajo es distinguir si lo que han dado a luz mis interlocutores es verdadero o no... Los que conmigo hablan, al pronto parece que no saben nada; pero en la conversa-

ción dan a luz cosas sorprendentes, gracias a un arte mayéutico en que yo y algún dios tenemos parte. Los que no pueden sostener el diálogo conmigo, se van antes de tiempo, y en cualquier otra conversación abortan prematuramente. Esto le ha pasado a Arístides, hijo de Lisímaco, y otros muchos. Algunos de ellos vuelven a mí, pero depende del demonio que anda conmigo el que yo pueda o no pueda servirles... A muchos los he enviado a Pródico el sofista y a otros varones sabios y de divinas palabras» *(Teeteto,* 149 a, 151 b).

Valía la pena transcribir tan largo y conocido texto. Entre las bromas y las veras de su ironía, este Sócrates del diálogo platónico, fiel retrato, sin duda, del Sócrates real, hace estas tres importantes afirmaciones acerca de la vocación docente:

1.ª Como las buenas parteras, el docente ayuda a parir a los demás—con otras palabras: les hace saber explícitamente lo que antes sólo implícitamente sabían—siendo él estéril, no siendo técnica o intelectualmente creador.

2.ª Cuando alcanza su más alta perfección, la enseñanza es mayéutica, arte de partear. El docente cumple su vocación propia como una partera del alma, ayudando al feliz alumbramiento de algo—una verdad, un modo de ser—que de algún modo ya estaba en el alma de aquel a quien él enseña.

3.ª El «demonio interior» del docente dice a éste en cada caso a quién puede enseñar y a quién no, y le mueve a poner en manos de otros pedagogos los jóvenes con quienes él piensa no poder ser eficaz.

Vale la pena discutir estas tres tesis socráticas. Haciéndolo, es seguro, que penetraremos algo más profundamente en el conocimiento de la vocación docente.

1. Esterilidad intelectual del buen pedagogo. Como las buenas parteras, el docente enseña con mayor eficacia a los demás siendo él estéril, no siendo técnica o intelectualmente creador.

La modestia de Sócrates, tan evidente ahora, ¿será no más que ocasional expresión de su metódica ironía? Otro gran irónico, Bernard Shaw—menos grave en todo caso, que el filósofo ateniense—, dirá veinticuatro siglos más tarde: «El que puede, hace; el que no puede, enseña». ¿Será esto cierto? El profesor, el pedagogo, el educador, ¿cumplirán tan sólo un modesto destino de eunucos del serrallo intelectual?

En favor del Sócrates real, voy a romper una lanza contra el Sócrates irónico; y lo haré recordando que Xavier Zubiri, en un

hermoso artículo sobre Ortega, habló una vez de «la irradiación intelectual de un pensador en formación». Quien originalmente se está creando a sí mismo, promueve con muy singular eficacia la formación espiritual de quienes con él como discípulos conviven. ¿Acaso no es así? Platón en la Academia, Aristóteles en el Liceo, Hegel en su cátedra de Berlín, Bergson en la suya de París, lo demuestran de manera bien fehaciente. Nada es capaz de igualar la insustituíble fuerza docente que tiene el hecho de ver y oír cómo un pensamiento original está naciendo de la boca de su autor y brotando de ella—lo diré machadianamente—como «un borbollón de agua clara».

Pero acaso el Sócrates irónico quisiera decirnos ahora algo más simple y sutil. Acaso tratase de afirmar, tan sólo, que mientras el maestro enseña no crea, que el tiempo empleado en la faena de enseñar es tiempo perdido en la de crear; en suma, que la creación espiritual es y tiene que ser obra de soledad. Lo cual es, sin duda, cierto, mas no de un modo total y absoluto. Puesto que la realidad del hombre es radicalmente convivencial, no hay creación humana sin la ulterior mostración de lo creado, y esto—ya sin la ironía del epígrafe unamuniano—no es sino amor y pedagogía. Más aún; en el orden de la creación intelectual, lo creado cobra figura definitiva sólo cuando su autor lo expresa, esto es, cuando lo dice a otro. Contra lo afirmado por Sócrates, el parteador de almas es mejor partero siendo él fecundo.

Y si en verdad no lo fuera, si su mente fuese realmente estéril para la creación original, entonces podría consagrarse íntegramente a la tarea de enseñar, y ésta sería su personal grandeza: la recoleta grandeza intelectual y moral del maestro no investigador, el callado y cotidiano heroísmo de quien sabe estimar la importancia de la verdad y ha de vivir, sin embargo, limitado a transmitir la verdad que otros descubrieron.

2. Carácter puramente mayéutico de la enseñanza. Según Sócrates, el pedagogo es el partero dialéctico de un fruto del cual, casi siempre, sin ella saberlo, hallábase grávida el alma del discípulo. «Yo no sé nada, y soy estéril—dice Sócrates a Teeteto—, pero te estoy sirviendo de partera, y por eso recito ensalmos hasta que tú des a luz tu idea» *(Teet.,* 157 cd) (2).

¿Es realmente así, o se trata otra vez de la ironía socrática?

---

(2) Acerca de la índole y el sentido de los «ensalmos» socráticos, véase mi libro *La curación por la palabra en la antigüedad clásica* (Madrid, *Revista de Occidente,* 1958).

Para mí, no hay duda: cuando le enseña, el maestro da algo al discípulo, y el alma de éste nunca llegaría a alumbrar frutos de verdad sin eso que aquél le dió. Si uno quiere ser de veras platónico, debe completar la enseñanza del *Teeteto* con la lección del *Banquete,* aquella de Diótima a Sócrates, según la cual el amor, el *eros,* es «un alumbramiento en lo bello, según el cuerpo y según el alma» *(Banq.,* 206 b). «Alumbramiento en lo bello»: el parto del alma del alumno es obra de un cierto amor, de un *eros paidagogikós,* en el cual esa alma ha sido previamente fecundada por la palabra y el ejemplo del maestro. En materia de enseñanza, sólo llega a partearse aquello que, al menos en parte, uno había antes engendrado; y este enseñar engendrando—la obra del pedagogo que sabe «implantar» realmente en el alma del discípulo lo que él le enseña—es lo que de un modo técnico solemos llamar «formación», a diferencia de la mera «instrucción».

Pero bajo la indudable ironía de Sócrates hay—también esta vez—una almendra de última y radical gravedad, que aparecerá ante nuestros ojos en la última etapa de nuestro camino.

3. Antes de llegar a ella, vengamos, sin embargo, a la tercera de las tres tesis contenidas en el texto platónico, aquella en que Sócrates declara no poder—ni querer—enseñar a todos los que a él se acercan, y haber enviado a muchos «a Pródico el sofista y a otros varones sabios y de divinas palabras».

Grave y delicado problema moral. Al maestro, al educador que de veras sienta en su alma la vocación docente, ¿le será lícito enviar a otro pedagogo los discípulos intelectualmente menos valiosos? Más descarnadamente: ¿puede un educador sentirse y declararse sólo vocado a la formación de quienes él juzgue superdotados intelectuales y morales?

Tal vez nos acerquemos a la solución de tal problema utilizando una fina distinción de Spranger. En una página de sus *Formas de vida,* distingue este filósofo dos cardinales modos de entender el oficio de enseñar, uno «aristocrático» y otro que llama «social». Según el primero, el docente debe enseñar tan sólo a los que él elige. Así procedía Sócrates en Atenas, invisible y certeramente ayudado por su «demonio interior». Según el segundo, el educador acepta como discípulo a cualquiera que a él acuda, y precisamente porque un alma humana, por muy humildes que sus dotes y talentos sean, nunca será «cualquier alma» a los ojos de quien sensible y atentamente sepa tratarla. A esta regla se atuvieron San José de Calasanz, Pestalozzi y cuantos, de

un modo u otro, han sentido cristianamente su vocación pedagógica.

No sería difícil reducir esos dos contrapuestos modos de entender la enseñanza y la vocación docente a los dos modos fundamentales de sentir y realizar el amor interpersonal: el «erótico» (el amor como *eros* que conocieron y practicaron Sócrates y Platón) y el «caritativo» (el amor como *agape* o *caritas* que movía a San José de Calasanz y Pestalozzi, aunque éste fuese un pedagogo laico). No puedo demorarme ahora en el cumplimiento de tal empeño (3). Diré, sin embargo, que si el modo «erótico» o «aristocrático» de entender el oficio pedagógico alcanza con frecuencia mayor altura intelectual, el modo «caritativo» o «social» de enseñar posee siempre más alta perfección moral. Y añadiré que, si la buena voluntad no falta en el alma del educador y en la comunidad social a que pertenece, nunca será imposible concertar entre sí esos dos contrapuestos estilos de la vocación docente. Después de todo, y por egregia que sea su inteligencia, el maestro se perfecciona *siempre* con el ejercicio de la enseñanza. También enseñando al esclavo Menón ganaba perfección intelectual la mente de Sócrates. En el emblema del «Instituto Rousseau», de Ginebra, un maestro y un alumno, uno sentado y el otro en pie, miran juntos hacia un mismo horizonte rodeados por esta leyenda: «*Discat a puero magister*». «Aprenda del niño el maestro». Honda y subyugante consigna, que permitirá siempre convertir en «aristocrática» la más humilde enseñanza «social».

III. La última etapa de nuestro camino se hallará situada bajo una sentencia de Don Quijote que conmovió a don Miguel de Unamuno, y que por obra de éste ha ganado luego muy ancha difusión: aquella en que nuestro héroe nacional dice de sí mismo: «Yo sé quién soy». Lo cual dista mucho de ser un capricho quijotista, porque la vocación docente alcanza su término *ad quem* cuando aquel a quien se enseña—tal vez mejor: aquel a quien se forma—puede decir en su fuero interno con cierto fundamento real: «Yo sé quién soy». Bastará, en cualquier caso, con que el educando pueda pronunciar esa sentencia algo más fundada y lúcidamente que antes de someterse a la obra perfectiva del educador.

(3) Advertiré, tan sólo, que la especulación reciente en torno a la idea cristiana del amor (Warnach, Spicq, etc.) ha atenuado algo la oposición en exceso, excluyente que Scheler *(El resentimiento y la moral)* y Nygren *(Eros und Agape)*, creyeron descubrir entre el *eros* y la *agape*. El amor cristiano es, a la vez, *eros* y *agape*, aspiración y efusión.

«Yo sé quién soy.» El hombre que con cierto fundamento real dice esto, en alguna medida se posee conscientemente a sí mismo; y tal actividad—que el discípulo se posea a sí mismo en la verdad—ha sido, es y será siempre el fin más alto y propio de la educación y de la vocación docente. Si el aprender un teorema matemático o la lista de los reyes godos no conduce a ese poseerse a sí mismo en la verdad, y si lo aprendido no colabora en esta espiritual empresa, siquiera sea una brizna o la millonésima parte de una brizna, entonces la enseñanza y el aprendizaje no pasarán de ser lastre inútil o, lo que acaso es peor, ridícula vanidad.

Pero éste, precisamente éste es el problema. ¿Cómo un educador logrará que su discípulo pueda decir con alguna razón el quijotesco «yo sé quién soy»? Pienso que la meta puede ser discretamente conseguida merced a dos expedientes complementarios.

El primero y más obvio consiste en *enseñar saberes* y en hacer que estos saberes se incorporen de un modo «orgánico», valga tal palabra, a la viviente realidad personal del educando. Antes nombré, a título de ejemplo exagerado y caricaturesco, el caso de la tópica lista de los reyes godos de Hispania. Aquel que llegue a aprenderla entreviendo con alguna claridad lo que el período gótico de la historia de España ha puesto en la existencia colectiva del español de hoy, y, por tanto, en su propia y personal existencia, ¿acaso no habrá puesto su modesta actividad discente al servicio de un íntimo y verdadero «yo sé quién soy»?

Consiste el segundo de tales expedientes en la sugestiva faena de enseñar *ignorancias*. Nunca llegará a ser maestro quien no logre enseñar a saber; nunca será buen maestro quien no sepa enseñar a no saber. Porque el hombre, por esencial imperativo de su realidad, sólo puede saber «quién es», dando límite y figura a ese personal saber suyo—es decir, a su propia persona—, en incierta pugna marginal con todo lo que él no sabe. Yo, por ejemplo, he llegado a saber que el agua es un líquido compuesto de hidrógeno y oxígeno, debatiéndome con mi inteligencia de aprendiz contra la oscura infinidad de las cosas que acerca del agua ignoro; y, así, con todos mis saberes, desde la *tabula rasa* que era mi mente cuando yo vine al mundo. Mas ¿cómo podrá enseñarse a un hombre a no saber? No saber es tarea bien fácil; saber que no se sabe, conocer el límite entre la propia ciencia y la propia nesciencia, tal vez no lo sea tanto.

Hay, sin embargo, un excelente procedimiento para formar a los jóvenes en ese doble y complementario arte del saber y la ig-

norancia, y consiste en enseñarles a plantearse los problemas que su nivel intelectual e histórico en cada momento consienta; porque el problema, que en esencia no es sino nuestro modo terrenal de relacionarnos polémica y conquistadoramente con lo que no poseemos o ignoramos, constituye el variable contorno de nuestra acción espiritual de poseer el mundo y poseernos a nosotros mismos.

No sé si habrá sobre el planeta un área cultural en que esta faena de enseñar a plantearse problemas sea más necesaria y más urgente que en la hispánica. Entre nosotros, y por razones en cuyo descubrimiento y análisis no puedo entrar ahora, el prestigio intelectual lo da mucho más la posesión del saber ya conseguido —lo que uno es capaz de responder «de corrido» cuando se le somete a examen—que la empeñada investigación de lo que todavía no se sabe. «¡Lo que sabe ese tío!», suele decirse entre españoles para ponderar la eminencia científica de alguien. Mas también cabe decir de un hombre de ciencia, y no es elogio más liviano: «Este hombre, ¡cómo se debate con lo que no sabe!». Mientras nuestra educación media y superior no enseñe a los mozos españoles el arte de plantearse verdaderos problemas intelectuales, ni las vocaciones científicas surgirán sobre nuestro suelo en medida suficiente, ni la cultura de los españoles dejará definitivamente de ser una cultura «de opositores». ¿Es posible una España en que la oposición—a la cátedra, a la notaría o al puesto burocrático— no sea la verdadera meta pública de la formación intelectual?

Ahora podemos ver la parcial, pero profunda razón de Sócrates cuando comparaba la enseñanza a la mayéutica. Quien con algún fundamento verdadero y nuevo llega a decir tácita o expresamente «yo sé quién soy», ese es un ser humano recién nacido y autónomo, dentro, al menos, de los límites en que su inteligencia y su voluntad permitan la autonomía. Al término de su formación —término siempre relativo y provisional, mientras la vida le dure—el hombre es un ser personalmente desvinculado del maestro que le formó; aunque se sienta unido a él por la amistad y la gratitud, ya no le necesita; ha recobrado, en suma, más vigorosa y más lúcida que antaño la libre espontaneidad por él perdida cuando se sometió a la disciplina que la educación ineludiblemente exige. «El maestro—enseñó Santo Tomás—no causa en el discípulo lumbre intelectual, y tampoco, al menos directamente, especies inteligibles; sino que con su enseñanza mueve al discípulo para que éste, por la virtud de *su propia inteligencia,* forma con-

ceptos inteligibles» (*Summa Theol.*, I q, 117 a 1 ad 3). Y así, cuando el discípulo sabe ejercitar por sí mismo esa *virtus* suya, por fuerza habrá de separarse espiritualmente de quien hasta entonces había sido su maestro.

Cuando de modo no violento concluye su obra educativa, el maestro advierte que el discípulo ha ganado existencia autónoma, y entonces queda en soledad respecto de él. ¿No yace acaso la verdadera prueba de la vocación docente en este peculiar «saber quedarse solo» de quien vive para enseñar? El arte agridulce de quedarse solo respecto del discípulo, ¿no constituye, a la postre, la habilidad suprema del educador? Fénix, maestro de Aquiles, habla a éste en su tienda de campaña y se esfuerza por conseguir que el guerrero dánao vuelva al combate: «Yo te crié con cordial cariño —le dice, lleno de ternura viril—, hasta hacerte cual eres; y tú no querías ir con otro al banquete, ni comer en el palacio, hasta que, sentándote sobre mis rodillas, yo te saciaba de carne en pedacitos y te acercaba el vino. ¡Cuántas veces durante la molesta infancia me manchaste la túnica en el pecho con el vino que devolvías! Mucho padecí y trabajé por tu causa; y mirando que los dioses no me habían dado descendencia, te adopté por hijo» (*Il.*, IX, 485-495). Todo ello es cierto. Pero Aquiles, que por obra de Fénix ya ha llegado a «ser cual es», no oye las razones de su antiguo maestro. Respecto de Aquiles, Fénix está solo. Y como él todos los educadores que han sabido alcanzar su meta más cimera suscitando un «yo sé quién soy» tácito o expreso en el alma de sus pupilos. A su manera, y según su personal oficio pedagógico, todos ellos podrían hacer suyas las palabras con que el poeta José María Valverde ha expresado el reverso sombrío del oficio poético:

Y después que la tierra tiene voz por nosotros,
nos quedamos sin ella, con sólo el alma grande.

Mas todo esto, ¿es por ventura la última verdad de la educación y de la poesía? No; esa verdad tan indudable no pasa de ser verdad penúltima. Dejemos ahora el caso del poeta. El verdadero maestro—el maestro que, como solía decir Marañón, ha sabido rebasar la mera condición de profesor—no queda en soledad respecto de sus discípulos. «Si el ser alumno pertenece a lo que pasa—ha escruto Zubiri—, el ser discípulo pertenece a lo que no pasa.» Grande y hermosa verdad. El arte del verdadero maestro consiste, en efecto, en convertir a los alumnos en discípulos y en convivir con éstos, aun ausentes, comúnmente instalado con ellos sobre el suelo de lo que no pasa.

¿Y qué es esto que «no pasa» en la relación interpersonal del educador y el discípulo? Salta a las mientes la respuesta, después de cuanto he dicho: es una dual y conjunta posesión de la verdad y de sí mismo. Enseñando el maestro y aprendiendo el discípulo, uno y otro aprenden a convivir en la verdad y en una personal, compartida y mutuamente donadora posesión de sí.

Todos los que enseñan conocen bien la experiencia. Hablando a sus discípulos, y a través de minutos, de horas acaso, en que los rostros oyentes expresan indiferencia o tedio, llega un momento en que en los ojos de algunos ve el maestro brillar, súbita, una chispa nueva. Es entonces cuando se ha producido la convivencia en la autoposesión y en la verdad, y cuando uno y otro, el maestro y el discípulo, podrían expresar su común situación personal mediante estos versos penetrantes y solemnes del Goethe viejo:

El pasado es entonces permanente
y el porvenir se adelanta a hacerse vivo;
se ha hecho el instante eternidad.

Sólo aquel que a través de esa chispa en la mirada del discípulo ha llegado a sentir tenuamente en su propia alma esa sutil, fugaz y amenazada impresión de eternidad, sólo ese—os lo aseguro—sabe con personal certeza lo que de veras es la vocación de enseñar.