

## LA ADQUISICION DEL VOCABULARIO LATINO

Hace un cuarto de siglo asistía quien esto escribe, como curioso espectador, a unas oposiciones entre letrados. Un opositor, como exordio de su ejercicio, habló así: «Expondría yo sobre Derecho civil ideas propias, o al menos tamizadas por mi criterio; mas rige en éste, como en otros actos de la vida, la ley de la oferta y la demanda. Me ceñiré, pues, a recitar el manual de C., ya que es lo que, según los precedentes, gusta a los tribunales.» Entró en materia y demostró que la chocante salida era cortina de humo que pretendía celar una preparación insuficiente. Con todo, aquel exabrupto pedante es base de una inducción provechosa. Una prueba de aptitud, hecha *standard* o patrón uniforme, amanaera y enrutina una preparación; a veces suplanta su finalidad, y en lugar de cifrarla en perfeccionamiento para la vida o para un oficio, pone como meta de estudio o enseñanza la ejecución de la prueba misma.

Pienso esto a propósito del ejercicio de Latín del llamado examen de Estado. Una medida prudente de la Administración consolidó la norma transitoria que lo hacía consistir en una traducción con diccionario. No censuro esa norma, pues de prudente la califico. Creo, no obstante, que la expectación obsesora de esa traducción *con diccionario* lleva a los más de los estudiantes, a algunos enseñadores también, a enfocar con negligencia o error una zona capital de esta enseñanza: la adquisición del vocabulario.

Decía Albareda y Herrera que «la riqueza, más que en poseer, consiste en saber adquirir» (1). Pero el estudiante

---

(1) *Biología Política*, Zaragoza, 1923.

de Bachillerato no suele estar formado para gustar del valor del esfuerzo adquisitivo; prefiere el resultado fácil, aun logrado, a veces, por la vía del fraude. De ahí que se deleite cuando, al buscar metas, y no caminos, descubre la posibilidad de alcanzarlas por expeditivos atajos.

El vocabulario está en el diccionario. ¿Para qué aprenderlo? Con poseer, en dosis mínima, la técnica de la traducción, basada en un somero conocimiento de gramática elemental, lo demás vendrá por sí. El diccionario, nunca mejor caracterizado en su papel de *thesaurus*, suministrará el oculto sentido, la acepción escogida; a veces, como providencial regalo, la traducción, entera y verdadera, o entera al menos, de toda una frase.

Se acusa al diccionario de obstar al fin primario de la enseñanza media, que es la formación de la personalidad. El diccionario *despersonaliza*, dice Bourguet (2), y cita en su apoyo testimonios de profesores de grados diversos. La experiencia de cualquiera de nosotros lo confirma. El escolar, aun avanzado, suele considerar el diccionario como un resolutor automático e infalible de los problemas de la traducción. De ahí que, ante él, se sienta relevado de todo esfuerzo interpretativo y aun meramente selectivo, y se lance a su manejo con el mismo espíritu, ausente a medias, con que se sirve del callejero o de la guía telefónica; cuando más, con aquella fe en unas normas mecánicas e inmutables con que maneja sus tablas de logaritmos. Unase a esto que un cierto temor, no exento, desgraciadamente, de base racional, le hace buscar aun las palabras de uso cotidiano, en evitación de la sorpresa de una imprevista y casi esotérica acepción. ¡Hemos visto a alumnos de un curso avanzado de bachillerato, ante un *quid dicam*, buscar por precaución el *dicam*, e interpretarlo como acusativo del casi inusitado *dica*, -ae = «proceso»! Con todo ello, el estudiante que está rea-

---

(2) PIERRE DE BOURGUET, *Le Latin. Comment l'enseigner aujourd'hui*, París, 1947, 20 ss.

lizando su traducción «a golpes de diccionario», para decirlo con la antigua y acreditada fórmula de Bézard (3), hace las más veces algo muy distinto y alejado de una operación inteligente.

Sin recurrir a las descripciones, entre patéticas y cómicas, del escolar perdido en el inextricable laberinto, gratas a ciertos pedagogos (4), no pocas veces hemos sentido una mezcla de indignación y piedad al ver a discípulos (naturalmente no demasiado brillantes) que a pesar de normas, consejos y ejemplos, se dedican a traducir por este procedimiento pueril: a), formación de una lista o serie de versiones de palabras aisladas; b), encaje y combinación de las piezas de su *puzzle*, hasta obtener, en el caso mejor, una frase con sentido gramatical, aunque carezca de sentido lógico, o con sentido lógico en sí misma, pero inconexa y contradictoria con el contexto. Es aquella «aceptación serena del absurdo», nota, según Marouzeau, del término medio de los alumnos puestos a traducir (5).

Todo esto es antiguo y archisabido, y no merecería la pena recordarlo, si no fuera por la revalorización que tal forma de trabajo, por las circunstancias a que antes aludí, ha logrado en nuestras costumbres escolares de trece años acá. Tampoco se piense que voy a sumar mi voz a los que, en términos de patética exaltación, proponen la supresión del diccionario como instrumento de trabajo escolar, e incluso su prohibición legal. (El citado Bourget hace depender de tal medida nada menos que «la causa de la personalidad, es decir, de la educación y de la vida de la juventud») (6). En éste, como en otros casos, se impone la desconfianza contra aquellas reacciones de la Pedagogía que

---

(3) BÉZARD, *Comment apprendre le latin à nos fils*, París, 1914, 49.

(4) PERRET cit. por BOURGUET, *o. c.*, pág. 21. El propio BOURGUET, *o. c.*, pág. 23.

(5) MAROUZEAU, *Introduction au latin*, París, 1948, 141.

(6) *O. c.*, pág. 25.

consisten en el retorno a primitivismos superados. No nos convence la medida drástica de la eliminación del diccionario, como no nos convence la tendencia paralela a la supresión de la gramática, ni la de aquellos que, en un orden más general, rompen cuadros y sistemas, característicos del conocimiento científico, para cifrar toda su didáctica en lo ocasional y saltuario, propio del conocimiento vulgar. Ni la imprenta ni otras cosas se inventaron en balde. Pero sin llegar a extremas soluciones se impone, por higiene mental, la adopción, en orden al uso de diccionarios y léxicos, de unas elementales cautelas, reducibles a éstas: impedir su uso prematuro; mostrar, desde el principio, su limitación y falibilidad, hasta contener la confianza del escolar en límites razonables; no aconsejar ni permitir su manejo sin una previa y metódica instrucción.

Abona la necesidad de esta previa instrucción la carencia, entre nosotros, de ciertos tipos de diccionarios *básicos*, muy abreviados, aptos para los cursos iniciales, como los que se encuentran en algunos países extranjeros. Esto obliga a saltar de los léxicos demasiado breves, apéndices de textos o antologías, y limitados a una acepción, por lo común, a diccionarios que, aunque manuales o resumidos, son, en cierto modo, completos. Aparte la ofuscación de todo escolar al realizar un ejercicio que va a someter a juicio ajeno, son muchas las causas y los aspectos del manejo erróneo o desmañado: la falta de agilidad en la alfabetización misma, que aqueja inverosímilmente a estudiantes un tanto avanzados; la deficiencia de criterio para escoger las acepciones, que sólo pueden seleccionarse en función de un contexto que, o se ignora, o se olvida durante la busca; la misma prolijidad de los diccionarios extensos, en cuyo maremagnum naufraga el atolondrado buscador; las variantes ortográficas, sin hablar, porque es otra cuestión distinta, de los fallos en morfología, que obscurecen los enunciados de nombres o verbos.

Está, pues, descartado el procedimiento de enseñanza de-

masiado usual y causa de tantos fracasos que prescinde del aprendizaje sistemático del vocabulario, bien porque supone que la lectura lo graba en la memoria sin especial esfuerzo de fijación, bien porque juzga inútil tal esfuerzo, ya que lo suple el que se supone cómodo y asequible repertorio.

Se precisa, pues, *fijar* el vocabulario. Supuesta una clase normal, sin rupturas de continuidad, virajes metódicos, cambios de profesores ni excesivo lastre de retardados, cabe distinguir dos etapas, que podríamos llamar, un tanto convencionalmente, de *adquisición* y de *perfeccionamiento*. En rigor, de adquisición son ambas, pero en la primera prevalece el primer contacto con voces nuevas, mientras que en la segunda, sobre el aumento de éstas predomina la repetición de las conocidas y la ampliación de sentidos y acepciones. La transición de etapa a etapa es, naturalmente, insensible y gradual. Supuesta la precitada normalidad, cabe suponer que la segunda coincide, aproximadamente, con los tres últimos cursos de nuestro actual Bachillerato.

Dos modos hay de abordar la adquisición de vocablos en la etapa primera: aprenderlos directamente y aislados, o encuadrados en un texto.

Desde hace unos quince años predomina con mucho, en nuestros manuales escolares de iniciación, una disposición de la materia que es clásica en los textos de lenguas vivas (ejemplo, entre otros muchos, el método Gaspey-Otto-Sauer). Cada lección suele constar de una porción de teoría gramatical, más o menos sistematizada, y unos ejercicios de aplicación con traducción directa e inversa, o directa al menos, sobre frases sueltas, por lo común de latín facticio, previo un vocabulario limitado a las palabras del ejercicio mismo. El léxico se va adquiriendo por grupos de muy escasa conexión, entre sí o dentro de cada uno. Las frases sueltas, al carecer, naturalmente, de todo interés argumental, dicen muy poco a la mente o a la afectividad y, por ende, a la memoria del discípulo, y al caer en fácil olvido arrastran consigo, como nave que se hunde, a las palabras integrantes. Si

el fondo conceptual no sirve de apoyo al recuerdo de las palabras, éstas son meros *flatus vocis*, y el aprenderlas, más que operación de facultades nobles, peligra de rebajarse a mero amaestramiento o, para usar del término orsiano, *zoo-sofia*. Con harta mayor razón cabría decir esto del aprendizaje de términos enteramente desligados de toda frase, en forma de listas, aunque éstas se agrupasen según directrices ideológicas, como en los grados inferiores de *Les mots latins* (7) o en *Les mots grecs* (8), de Bréal y Bailly, o en cualquiera de sus imitaciones.

Juzgo, pues, deseable que desde muy pronto se aprenda el léxico leyendo un texto seguido. Una modesta experiencia prueba que la primera visión de la morfología mínima, previa a la lectura de cualquier texto continuado, puede operarse en un mes de lección diaria o en un trimestre de lección alterna (el rendimiento no es proporcional al tiempo, pues la continuidad vale por un coeficiente positivo). Tras de esta ineludible roturación, en que las palabras enmarcadas en frases sueltas sirven más como instrumento de *control* que de adquisición, el texto continuo puede abordarse.

Surge el problema de su selección, y no por falta de materia en la cual elegir. Difícil sería prescindir, en este inicial estadio, del latín facticio. Como en otras cosas, un mimetismo de lo francés ha naturalizado en España algunos textos galos. Tal ocurre, desde antiguo, con el *Epitome Historiae Sacrae*, de Lhomond; desde mucho después, con el *Epitome Historiae Graecae*, de Siret; con el del mismo título y asunto, de Marcel Pernot, y con el tratado *De Viris illustribus Urbis Romae*, del propio Lhomond.

El *Epitome Historiae Sacrae*, frente a la ventaja de su

---

(7) *Les mots latins groupés d'après le sens et l'étymologie. Cours élémentaire; cours intermédiaire.*

(8) *Les mots grecs groupés d'après la forme et le sens.*

fondo educador y conocido del alumno, tiene el inconveniente de no versar sobre asunto clásico y el peso muerto de una profusa onomástica hebrea, toscamente latinizada. De nada, o de estorbo, sirven en el vocabulario los repetidos *Isaacus*, *Abrahamus*, *Noemus* o *Eleazarus*. Exotismo y exceso de nombres propios no latinos contrapesan también, en los *Epitomes* de Historia griega, sus innegables excelencias, primera de ellas su bien estudiada gradación. El *De Viris*, sobre constituir, cuando menos, un segundo grado, tiene a veces, con sus reminiscencias de Nepote, cuando no de Suetonio, relativas dificultades de traducción que no compensan su falta de genuinidad.

Sería de desear que poseyéramos, para alumnos españoles, un pequeño tratado de antigüedades romanas elaborado, en cuanto a simplicidad y escalonamiento, con criterio semejante al de los citados *Epitomes*. No faltan intentos, aislados o intercalados en manuales de gramática elemental. Sirva de modelo entre los mejor logrados que conocemos la cuidada serie de temas de traducción para principiantes, sobre instituciones romanas, que contiene el manual suizo de Boesch (9).

Suele preconizarse, para la anotación del léxico adquirido, el *cuaderno de vocabulario*. Tiene, no obstante, el cuaderno inconvenientes palmarios. No es posible en él una ordenación alfabética rigurosa; el discípulo se contenta con la alfabetización por la inicial, lo que crea o fomenta un cierto hábito de zafiedad y falta de exactitud; ello entorpece además, a poco que crezca el acervo de voces, el uso del cuaderno como repertorio. Por otra parte, el cuaderno carece de flexibilidad. El orden de las voces es en él siempre provisional, por insatisfactorio, y siempre definitivo, por difícil de modificar o rehacer. Apenas caben datos, salvo el enunciado escueto y una o dos acepciones. El uso de cua-

---

(9) PAUL BOESCH, *Lateinisches Übungsbuch für schweizerische Gymnasien*, Zurich, 1940.

dernos, como el de Chevalier (10), con los lemas impresos y el resto en blanco para ser rellenado por el discípulo, resta iniciativa a éste, le releva de prestar atención a la forma latina, que es lo más interesante, y podría prestarse a abusos de tipo mercantil.

En mi práctica de clase he preferido al cuaderno el *fichero* de vocabulario. Ventajas de éste son: *a*), es capaz de alfabetización rigurosa y perfecta; *b*), inicia al discípulo en la técnica del *papeleteo*, indispensable en toda profesión intelectual y, por lo común, practicada y aprendida más tarde de lo conveniente; *c*), las fichas son elásticas: sus datos pueden aumentar a voluntad, en cualquier momento; *d*), el fichero, en su conjunto, es flexible y dúctil: admite nuevas ordenaciones según directrices distintas del puro alfabetismo; por ejemplo: la agrupación de los compuestos con el simple, o de los derivados con el primitivo, permite convertirlo en un pequeño diccionario etimológico; *e*), el alumno aprecia, sensiblemente, el incremento de su tesoro léxico; esto tiene un valor psicológico considerable, si se sabe explotar: la conquista del vocabulario se convierte, a poco que el espíritu del profesor anime su sequedad, en interés y aun afán coleccionista.

El material más barato está constituido por papeletas iguales a la octava parte de una cuartilla o, si no se quiere extremar el franciscanismo, a la cuarta parte. En tiempo anterior a la actual crisis económica del mundo recomendaba las tarjetas de visita en blanco, que hoy pueden tener, para el modesto estudiante, coste prohibitivo, habida cuenta de que han de gastarse en considerable cantidad.

La fórmula de las fichas debe reducirse a lo indispensable: el *enunciado* de las palabras, al modo tradicional; su caracterización morfológica, limitada a una cifra, expresiva de la declinación o conjugación, más una inicial que indica,

---

(10) CHEVALIER, *Cahier de vocabulaire latin*.



en los nombres, el género; una sucinta indicación etimológica en compuestos y derivados; la traducción de la acepción propuesta que, al tratarse de textos de iniciación, es de suponer que sea la fundamental o más corriente.

Es obvio que debe evitarse toda abreviatura ambigua y que, por tanto, pretéritos y supinos deben escribirse, salvo en casos muy claros, sin abreviar. (Recuérdese que el alumno suele tender al abuso de la abreviatura, por uso excesivo y por uso incorrecto o arbitrario.) Evítase también, como es natural, el fichaje de palabras que se aprenden en la gramática, como pronombres, preposiciones o conjunciones. Es conveniente, en cambio, fichar los adverbios, con indicación de su origen nominal o pronominal, cuando exista y sea fácilmente reconocible.

En los adjetivos se recomienda que se indique la declinación, mejor que el número de terminaciones del nominativo, que confunde al alumno, al no discriminar un tipo *niger* de un tipo *acer*, y que salta a la vista en la cabecera o lema de la ficha.

Las nuevas acepciones pueden irse agregando, en columna, bajo la primera, a medida de su aparición en el texto.

El dorso de la ficha queda para incorporar, cuando convenga, observaciones gramaticales de todo orden, en la forma más sintética posible. Por ejemplo: el dorso de la ficha de *locus* podría decir: «2 plurales: *loci* (m.) y *loca* (n.)». En la de *utor* podría leerse: «con abl.». En la de *comes*: «*comitem* > esp. *conde*». Con ello el pequeño diccionario recoge y fija las esporádicas observaciones que, lanzadas al vuelo en la explicación o el comentario, se pierden, las más veces, y evoluciona, en su parva esfera, hacia el tipo de las «gramáticas de palabras», como la de Bassi (11) o la inglesa de Palmer (12).

---

(11) IGNAZIO BASSI, *I pronomi, le preposizioni e le particelle della lingua latina*, Milán, 1921.

(12) HAROLD E. PALMER, *A Grammar of English Words*, Londres, 1938.

El fichero pierde pronto su portabilidad, si el trabajo es normalmente activo, pero no por ello debe escapar al *control* del profesor, indispensable sobre toda anotación del alumno en materia de idiomas, por breve que ésta sea.

Hay un punto debatido, abordado recientemente en esta revista (13) por la fina agudeza y la probadísima experiencia del Dr. García de Diego: el problema de la semejanza con el español. Recuerdo que, con exageración deliberada, decía el Dr. Miral y López que concebía que un alemán tradujera el latín con diccionario, pero no que lo hiciera un español, en posesión de una lengua nativa que es latín apenas modificado. Aprovechemos el fondo de verdad de la hipérbole. Desde muy pronto se debe acostumbrar al alumno a entroncar etimológicamente sus vocablos con los latinos, mediante unas sencillas reglas de derivación, buena propedéutica para una futura clase de gramática histórica española. No debe disuadir al profesor el hecho de que, al pasar de lengua a lengua, se haya mudado la significación. Como señala el Dr. García de Diego, este fenómeno impone, no obstante, gran vigilancia al enseñador para evitar falsas versiones e intentos de proceder por adivinación. Ahora bien: frente a *dulcis*, *musa* o *amare*, que es lo normal, el caso de un *prohibere*, que no es «prohibir», o de *rostrum*, que no es «rostro», bien puede considerarse excepcional, o a lo menos minoritario, y su misma rareza, subrayada por el maestro, ayudará a grabarlo en la mente. Por otra parte, cuando ocurra, como suele ocurrir, que la diferencia semántica sea de mero matiz, no interesará sino una alusión tangencial, hasta momento de más avanzada madurez.

Dentro de la prudente iniciación etimológica tiene un inestimable valor el estudio de la composición por preverbios, recomendado oficialmente en la norma sexta de las «Instrucciones metodológicas generales» de nuestro vigente programa. Aparte su efecto de ensanchar horizontes y de multipli-

---

(13) I, 1950-1, 131 ss.

car, con pequeño esfuerzo, el léxico poseído, obliga a una operación racional de indudable valor formativo.

No es de este lugar hablar de métodos para el segundo estadio del aprendizaje, que hemos llamado de perfeccionamiento. Es evidente que entonces tendrá lugar propio el empleo racional y metódico del diccionario, y que el discípulo podrá hallarse inmunizado, o al menos bastante defendido, contra los riesgos de su abuso. Pero es evidente también que sólo una intensa práctica, oral y escrita, sin servirse de tal adminículo, y una conciencia clara de su valor subsidiario, evitarán deformaciones y fracasos.

Como lo anterior se ha escrito pensando en la utilidad de que son beneficiarios niños o adolescentes, alguno lo condenará de pueril; la eficacia de nuestro ministerio docente pide, no obstante, que más altas lucubraciones no nos hagan olvidar estas provechosas puerilidades.

M. MARÍN PEÑA