Tradición española de análisis lingüístico y enseñanza/aprendizaje de ELE

Consuelo Alfaro Lagorio
Universidad Federal de Río de Janeiro

En la enseñanza de lenguas, más que en cualquier otra área de ciencias aplicadas, la cuestión metodológica presenta un cuadro complejo y variado que sigue líneas teóricas vinculadas al desarrollo de modelos de la lingüística, la psicología y otras áreas afines. En este campo, los enfoques de racionalistas y de base empírica, a partir de presupuestos epistemológicos diferentes, constituyen el núcleo principal que sirve de base para la producción de los principales materiais y orientación metodológica, disponible en el mercado didáctico, que reproducen las divergencias de concepción y de planeamiento entre estas dos corrientes.

En principio, parece redundante definir los objetivos de cualquier programa de LE como el desarrollo de las cuatro habilidades. Todo curso, currículum o programa tendrá diseñados estos objetivos terminales para sus usuarios, cualquiera que sea su orientación filosófica. Las diferencias que distinguen un programa de otro residen precisamente en la cuestión metodológica.

El concepto de *metodología* se define como una jerarquización de tareas, es decir, lo que tipifica una concepción metodológica no son las tareas pedagógicas en sí, sino los criterios de prioridad que se les atribuye. Así, más que la naturaleza de las actividades, lo que caracteriza el método es el momento de programarlas y el modo de ejecutarlas. Para describir los enfoques metodológicos sería necesario precisar en primer lugar, la jerarquía de las actividades y, por último, la posición de esta actividad en la secuencia de aprendizaje.

De esta forma, si los objetivos generales son compartidos por todos los tipos de programas, cada uno de ellos tiene una forma de delinear lo que entiende por saber una lengua en las diversas etapas por las que pasa en el proceso de aprendizaje, lo que cada individuo puede hacer en ese mismo proceso y con que grado de competencia resolver sus necesidades. De esta forma está implícito que el concepto de proficiencia es el principio organizador de la estructura metodológica.

La inquietud profesional que persigue al profesor de LE está relacionada a resolver el conflicto entre tradición y modernidad en medio de una demanda de «eficiencia». Paralelamente al sentimiento de que saber una lengua es «conocer» la gramática, hay una presión comunicativa cuyos principios entran en conflicto. Esta representación funciona de manera diferente, casi inversa, en relación a la L1 y L2. Vamos a intentar, a vuelo de pájaro, ver el lastre histórico de esta representación y la peso que la lengua española tiene en ella.

Uno de los tópicos más discutidos en el ámbito educativo ha sido, es y será siempre la función de la gramática. En el diseño de los materiales, en la planificación, en la sala de clase, en relación al desarrollo de las habilidades del aprendiz. Tanto en L1 como en LE/L2. Pero podría parecer polémico cuando la discusión de *que lengua enseñar*, comienza a esbozar un perfil cuyas bases se fundamentan en el *uso*. En la reformulação del modelo de proficiência comunicativa, algunos autores proponen el modelo de competencia lingüística como uno de los componentes de la proficiencia comunicativa y al hacerlo, se relativiza la dimensión de la cuestión gramatical que en la tradición de enseñanza de lenguas ha constituído si no su único, al menos el principal foco.

En este contexto, cabe discutir algunas cuestiones sobre el papel que ocupa el pensamiento gramatical en su trayectoria académica, tanto para L1 como para LE, y como los estudios lingüísticos han contribuido en reforzar la autoridad prescriptiva remanescente en el caso de la lengua española.

Cuando un profesor de lengua extranjera pasa a ejercer su actividad encuentra en el mercado editorial una miscelánea metodológica de orientaciones variadas tanto en su formación como en el material didáctico. Esta variedad no siempre se presenta de forma unívoca, es decir, hay tendencias heterodoxas, pero en todas estas formas aparece un espacio dedicado a la información gramatical encuadrado en la perspectiva metodológica que lo sustenta.

Por otro lado, en la perspectiva de quien aprende, cuando se discute lo que es *saber una lengua,* la respuesta es de una relativa complejidad por que este saber guarda relación proporcional con lo que se puede hacer con ella. Así, es necesario distinguir, de un lado, la naturaleza de la información sistémica sobre la lengua y, de otro, la relación de este saber con los objetivos pedagógicos diseñados para cada caso. Cuando se discuten las bases metodológicas procesuales de enseñanza de L2/LE, concebida la lengua en uso, implica una perspectiva funcional de la misma; la cuestión a definir es la naturaleza de los presupuestos teóricos de esta propuesta frente a la tradición en que, en el caso de la enseñanza de lengua española, se insiere.

Dentro de la tradición hispánica, existe una representación marcada por una vocación pedagógica, a partir de la obra fundadora de Nebrija, *Gramática de la lengua castellana*. *[1492]*. En verdad, la tradición de análisis lingüístico de las lenguas «vulgares», en el siglo XVI, se consolida con Nebrija, que no solamente produce sino que establece un modelo de producción descriptivo, tanto en lo que se refiere a gramática como a vocabulario. La descripción gramatical que hace parte de esta tradición de análisis sigue el modelo latinista, en la medida que la lengua objeto de estudio se contrasta al Latín y en consecuencia, acaba convirtiéndose en modelo o en referencia metalingüística, así como en instrumento descriptivo de las «nuevas» lenguas. Aunque hay una imbricación histórica entre la línea descriptivista y la orientación pedagógica, esta última no conquistó espacio ni visibilidad académica, ya que se rescataron los modelos descriptivos,

inclusive en su dimensión histórica, pero se dejaron de lado los presupuestos de enseñanza de lenguas.

La preocupación didáctica es uno de los primeros espacios para colocar la lengua como objeto de observación y de reflexión. Las gramáticas castellanas (Nebrija, 1492 & Villalón, 1558), aunque explicitasen su objetivo pedagógico, construían o consolidaban una base «teórica» que acabó siendo instrumentalizada para describir otras lenguas. Seguían un «esquema» teórico, como en el caso de Griego y Latín que trataban de imitar. Entre tanto, las lenguas clásicas era lenguas «muertas», usadas en situaciones académicas, escolásticas y adquirida de manera formal. En cambio las lenguas vulgares se hablaban con formas no «gramaticales», «corrompidas», dialectales y se aprendían de manera «natural», por lo tanto, la necesidad de una gramática pedagógica se materializa en estas gramáticas, publicadas a partir del siglo xv. Así, hay un conjunto de funciones convergiendo en estas *Artes,* entre ellas, normatizar/ordenar, otorgar estatus y enseñar. El modelo latino se puede explicar por el «éxito» escolástico en su práctica pedagógica, la enseñanza de las lenguas clásicas se hacía a través de reglas gramaticales y su correspondiente memorización porque no era más una lengua de uso, sino que servia en situaciones formales y prácticas eruditas, por lo tanto, controlables.

Hay que recordar que las lenguas *vulgares*, especialmente las lenguas romance, en ese momento, comienzan a despuntar y disputar, en algunas partes de Europa, el estatus de lenguas administrativas o como sugiere Anderson (1983), lenguas de poder. En ese sentido, la producción gramatical y lexicográfica de esas lenguas constituye un poderoso instrumento de legitimación de esas aspiraciones. Sobre todo porque hasta el siglo xv, solamente las lenguas clásicas y, en especial el Latín, como lengua culta, tenían acceso a esa producción como una forma de sancionar el saber. La descripción gramatical propuesta por Nebrija constituyó un importante avance teórico para la época y en ese sentido, su «arte» ejerce una influencia, no solo como modelo descriptivo, sino como instrumento político.

Es importante hacer hincapié en el hecho de que la polémica entre perspectivas que focalizan *gramática* y *uso* hacen parte no solo de la historia de las lenguas y su forma de abordarlas sino de la enseñanza de lenguas, específicamente del español, esto para entender este reciclaje de antiguos debates.

En el siglo xvi, las discusiones *metodológicas* se ordenan en dos horizontes; de un lado, la propuesta gramatical, caracterizada por el método deductivo y, de otro lado, la que se presenta como alternativa, a través de la práctica de estructuras coloquiales, caracterizada por el método inductivo. Tenemos todas las evidencias de que la primera acabará siendo dominante, aunque algunos aspectos «vulgares» serán rescatados.

Esto significa que como en casi todas las lenguas nacionales e indo- europeas, la tradición española, a pesar de que algunos autores aislados tienen en cuenta el uso, como orientación general sigue básicamente la línea formalista en que el modelo de las propiedades formales de la lengua y el concepto de sistema son

centrales. De esta forma, el análisis busca establecer las partes —unidades mínimas— que componen ese sistema ideal. La producción de estudios descriptivos de la lengua española en la perspectiva de esta línea formal es bastante significativa y en este sentido, el sistema lingüístico —morfología, fonología y fonética, sintaxis de la oración, lexicografía y semántica— ha sido exhaustivamente estudiado tanto por los gramáticos tradicionales como por los estudios descriptivos con modelos lingüísticos más recientes. En gran parte de estos estudios está imbricada una concepción pedagógica, especialmente diseñada para L1, que en una perspectiva normativista es responsable por el perfil de esta tradición, estableciendo patrones recomendables de uso que responden, sobre todo, al ideal literario como el principal modelo de referencia. La formulación de la gramática debe satisfacer básicamente dos necesidades: sistematizar la lengua, a la manera de las lenguas clásicas, como el latín y hacer posible su enseñanza.

El siglo XVI es bastante proficuo en reflexión sobre lengua, y muy productivo en la construcción de un meta-discurso. Entre tanto, al lado de este cuadro hay discusiones por ejemplo en el *Diálogo de la lengua* (1535) de los hermanos Valdés y la obra de Juan de Vives *Arte de hablar*. (1532) que configuran posturas teóricas y filosóficas que contrastan y complementan las gramáticas.

Al lado de esta forma de entender lengua y enseñanza, hay un tipo de producción más pragmática e inmediatista, fruto de la preemencia comunicativa: los *vocabularios, tesoros,* diccionarios complementan la función didáctica. Los vocabularios renacentistas, bilingües o multilingües son instrumentos que reflejan la búsqueda de inteligibilidad práctica.

Podemos entender como la representación de la Gramática tiene un peso y un papel preponderante en relación a la enseñanza formal, casi institucional, en cambio los diccionarios están más orientados al auto-aprendizaje. Otros movimientos son menos visibles, por lo menos no hacen parte de la historia de las lenguas. Erasmo y de Vives discuten la enseñanza de latín con una propuesta de de-gramaticalización, y no son los únicos. Los hermanos Valdés, o Juan de Valdés en su *Diálogo de la lengua* (siglo XVI) reivindica el prestigio de las lenguas vulgares pero, lo que es más relevante, discute cuestiones de lengua no gramaticales, y esboza una crítica a la enseñanza gramatical, mencionando directamente y críticamente el discurso de Nebrija. Se refiere a nociones sobre lo que hoy la lingüística reconoce como registro, adecuación léxica y aún planeamiento léxico, es decir, más que limitarse a cuestiones normativas, observa el uso y algunas de las prácticas sociales.

En lo que se refiere a épocas más cercanas, es importante destacar que la comunidad de lengua española cuenta con una institución que representa la instancia normativa y cuya función principal es acumular *saber* y divulgar discursos —meta y epi— sobre la lengua. La Real Academia Española (RAE) ejerce un papel político-académico fundamental porque ha producido y produce la mayor y más prestigiosa parte de la información gramatical que circula en toda la escolaridad del mundo hispánico, responsable por la reproducción ideológica de conceptos

y categorías que sirven para analizar la lengua, de un lado, y, de otro, criterios de valor sobre la diversidad de las formas lingüísticas, desempeñando de esta forma, su función pedagógica. La RAE, hoy, produce el *saber* sobre la lengua a través de su vinculación con las instancias académicas, universidades, centros de investigación y divulga su producción en todos los niveles institucionales de escolaridad de forma orgánica y de manera muy eficiente.

Un punto relevante es que a lo largo de su historia ha ido dialogando con las disciplinas en relación a las teorías del lenguaje. En la edición de su primera gramática en 1771, la RAE sigue dos opciones. La naturaleza de las muestras de lengua seleccionadas resuelve la dicotomía entre lo clásico y lo «vulgar» escogiendo la lengua de los eruditos. En relación a su método de análisis está afiliada al uso de conceptos heredados de la tradición aristotélica y platónica, aplicando categorías formales del *logos* en la construcción de la oración perfecta. La gramática moderna nace, así, marcada por la doctrina del *ordinatio dictorum* con implicaciones en el paralelismo lógico gramatical.

Sin embargo, en el siglo siguiente la *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla,* de Vicente Salvá (1835) postula un distanciamiento e independencia de los modelos de la tradición clásica latina, incorporando la noción de *uso* como forma de marcar una tendencia a la observación empírica:

«La gramática de la actual lengua castellana [...] es el conjunto ordenado de las regras del lenguaje...». Para seleccionar el *corpus*, el autor adopta como criterios «escritos o conversación de las personas doctas que hablan castellano o español». Salvá propone en su análisis, la simplificación de las partes de la oración y una redistribución de las categorías verbales.

De ahí en adelante, nombres como Andrés Bello & Rufino Cuervo [1874](1945) en la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* presentan como objetivo principal, las «buenas maneras del hablar». La norma, como piensa Salvá, está en los escritores clásicos y en el uso de los hablantes cultos, reivindicada por los autores venezolano y colombiano para la norma hispanoamericana. Las contribuciones de las gramáticas de Salvá y de Bello serán incorporadas por la RAE en la *Gramática* editada en 1850.

En las primeras décadas del siglo xx, aparece dos gramáticas importantes, la *Gramática castellana* [1938](1960) de Amado Alonso & Pedro Henríquez Ureña y el *Curso superior de sintaxis española,* [1943](1982) de S. Gili Gaya que sirven de referencia en la construcción del pensamiento gramatical hispano. Vinculados a la importante producción filológica de la época, estos autores aportan algunas innovaciones incorporando nuevos conceptos de la lingüística de la época y de la experiencia en recoger datos lingüísticos empíricos en proyectos tanto lexicológicos como dialectales. Ambas obras incorporan el concepto de variantes regionales, destacando la importancia de la oralidad, aunque la ejemplificación básica, cuando auténtica, continúa siendo literaria. Su desarrollo sigue la tradición centrando su aparato descriptivo en la oración. Por lo tanto, estos autores siguen estos

parámetros, siempre en el mismo modelo, innovando en criterios de clasificación y en la propuesta de integrar al *corpus* datos no literarios.

Es importante destacar observaciones como las de A. Alonso y Henriquez Ureña (1960), que ya nos dan pistas de la insuficiencia del modelo oracional para dar cuenta de fenómenos lingüísticos importantes para describir peculiaridades de la lengua española:

«A veces varias oraciones se suceden formando [...] una pequeña historia sobre un mismo texto. Entonces se puede callar el sujeto después de la primera oración. Aunque el sujeto no está repetido explícitamente en cada oración, estas no son oraciones sin sujeto, porque realmente se la tiene en cuenta en el pensamiento y cada predicado se refiere a él» (p. 33).

Los trabajos de Amado Alonso, Gili Gaya y Navarro Tomás sobre Fonética y Fonología, así como trabajos sobre Lexicografía, publicados en la *Revista de Filología Española* abren la posibilidad de discutir y relativizar la normatividad a la luz de los conceptos descriptivos contemporáneos. Como en 1850, la RAE incorpora los cambios epistemológicos y el desarrollo del pensamiento científico de forma que integra los trabajos académicos de gramáticos y lingüistas hispanistas a su producción. Del mismo modo, es interesante comparar la organización temática de dos Gramáticas. El índice de la de 1931 consta: *Analogía, Sintaxis, Prosodia* y *Ortografía* mientras que el *Esbozo* (1983) que está estructurado en tres partes: *Fonología, Morfología* y *Sintaxis* refleja la asimilación del cuadro teórico de la lingüística en su organización y por otro lado, da las primeras señales de una postura no normativa.

A partir de la incorporación del estructuralismo al pensamiento gramatical, los estudios sobre la lengua española aplican el modelo principalmente a la fonología y a la morfología, con una importantísima producción en estos dos campos, así como a la sintaxis y con algunas tentativas en semántica. El primer punto de ruptura epistemológica con la visión de gramática anterior será un distanciamiento de la perspectiva normativa y como una forma de establecer las bases de un discurso científico, asume una postura descriptiva. Su objeto de estudio tiene una caracterización platónica en la configuración del modelo saussuriano, y la distinción de forma y sustancia abre el camino para colocar la cuestión de la idealización en los postulados teóricos.

De esta forma, la lengua será identificada con la noción de *sistema* cuya metodología de análisis se centra en la unidad mínima que constituyen su foco: la oración se descompone en unidades menores. La cuestión central es que las gramáticas de lengua española de mayor divulgación, siguen esta línea. De un lado, su *corpus* está centrado en la lengua erudita que se evidencia en la selección de textos literarios para ejemplificar y de otro, el recorte de su objeto de estudio está delimitado en la *oración y sus partes*. La tarea lingüística descriptiva consiste en componer un gran inventario de los constituyentes de la oración con algunas de sus características formales y sus reglas de distribución. En este punto es conve-

niente destacar las facilidades pedagógicas que ofrece esta forma de organizar la información. De hecho, casi todos los sistemas educativos del mundo hispano adoptó este modelo como forma de estructurar su contenido curricular en lengua y la política editorial de material educativo acompaña esta organización.

El *Esbozo* explicita su carácter no normativo en la tentativa de recolocar este concepto de una manera más racional u objetiva. Con la producción de una reflexión teórica sobre la norma, y con el presupuesto de la supremacía de la oralidad en el fenómeno lingüístico, una serie de trabajos se proyectan con los conceptos de geografía lingüística y dialectología con la finalidad de registrar y describir los desvíos de la norma. Esta parte de la historia del pensamiento gramatical es la más conocida, pues hace parte de las materias curriculares.

Aquí hay que colocar una distinción. Por un lado hay una producción académica que tiene enunciador institucional, tal como la RAE, las publicaciones universitarias de investigadores reconocidos, de otro, la producción de gramáticas reproductoras de otras y que no tienen lastre académico pero que tienen una gran circulación escolar y comercial. Son innúmeras las gramáticas que utilizando la organización y las categorías estructuralistas vehiculan información de base normativa que han alcanzado una amplia divulgación, sobre todo para fines pedagógicos.

A fines de la década de 60, resultado de la aplicación de modelos matemáticos y el análisis de las lenguas naturales, como forma de reforzar el carácter científico de las teorías lingüísticas, se dio una importante ruptura epistemológica en el campo de los estudios del lenguaje. Para superar el objetivo descriptivo de la actividad científica del estructuralismo, la teoría lingüística presenta como tarea la explicación de los fenómenos de la lengua, creando modelos capaces de construir hipótesis explicativas para los aspectos sistémicos de la lengua.

En esta perspectiva hay innúmeros trabajos que consisten fundamentalmente en estudios localizados de cuestiones precisas, donde se destacan los estudios sintácticos. La descripción de la fonología española es una de las primeras aplicaciones del modelo a las lenguas naturales. La *Gramática* de F. Marco Marín (1980) incorpora de manera orgánica estas bases teóricas. El corpus está compuesto por citaciones literarias y por oraciones bien formadas.

A lo largo de la producción gramatical de la lengua española hasta aquí vista, el modelo de análisis que configura el objeto de estudio es la oración y sus constituyentes de una parte, y de otra, el análisis de esas oraciones no llevan en cuenta cualquier contexto. El corpus está compuesto por oraciones independientes, del punto de vista funcional, aisladas de cualquier contexto y del punto de vista formal todas presentan todos sus constituyentes, es decir, aparecen en general, con todos sus argumentos expresos en sintagmas plenos.

Por otro lado, cuando se aborda la cuestión de la oralidad, aparece de forma marginal. Ninguna de estas gramática postula, de manera consistente la distinción entre oralidad y escrita. La absoluta mayoria de los ejemplos corresponde al

registro escrito, se utilizan tanto textos literarios como ejemplos creados por el autor para efectos argumentativos que tienen las mismas características formales del discurso escrito: configuran frases bien formadas. A partir de las observaciones del registro escrito, esas gramáticas generalizan sus conclusiones para toda la lengua.

Esta es una visión panorámica, bastante genérica, de los trabajos sobre lengua española, que en su gran mayoría están dentro de la perspectiva formal de la lingüística. Este enfoque es descriptivo de las propiedades formales de la lengua y se propone como tarea establecer un elenco de unidades menores en cada uno de los niveles de análisis de la lengua. Para fines de planeamiento educativo, tanto de L1 como de LE/L2, este bagaje tradicional ha servido de base para la metodología y materiales de enseñanza. Sin embargo, cuando se coloca en discusión una propuesta metodológica de enseñanza/ aprendizaje de LE/L2, en una perspectiva que considere las formas lingüísticas dentro de los propósitos y funciones a los cuales estas formas están destinadas, se constata que en el enfoque funcionalista, el volumen de producción es pequeño. Sin embargo, esta postura está cambiando en el sentido que ya hay lingüistas con trabajos en las perspectivas funcionalistas, pragmáticas en lengua española y aquí se debe mencionar la última *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999) publicada bajos los auspicios de la RAE, que es ejemplar en varios sentidos pero principalmente por dar lugar a una diversidad teórica.

De esta forma, las informaciones gramaticales orgánicas dominantes en circulación que forman parte de la conciencia y actitud lingüística de los hablantes escolarizados así como las nociones de corrección en el contexto pedagógico, están impregnados de estos modelos formales. Estas informaciones constituyen los principales insumos en sala de clase de LE y se encuentran disponibles en el mercado editorial. Retomando el conflicto inicial, el profesor de español enfrenta una dicotomía: de un lado, la tradición clásica que presupone que las lenguas deben aprenderse a través de la gramática y de otro, la cuestión del aprendizaje relacionado a la fluencia y la comprensión.

Dos cuestiones he querido discutir. Primero que la oscilación entre *forma* y *uso* en las discusiones sobre enseñanza viene de lejos y se reedita en cada momento histórico, con los elementos contextuales que las ciencias permiten. Y otra que la tradición gramatical hispánica siempre dialogó con la producción científica de su tiempo, por lo tanto, hace parte de la historia del pensamiento científico. La versión didáctica de esta producción es la que sirvió mucho más como un instrumento pedagógico que como espacio de discusión teórica. Con esto queremos decir que la información gramatical, sistémica forma parte de los programas de LE, la cuestión problemática es de un lado, la calidad de esas informaciones y de otro, el lugar que ocupan y la relación que guardan con los objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

ALFARO, C., 2003. *Elementos de política lingüística colonial hispânica: O Terceiro Concilio Limense. Línguas Gerais, Politica linguistica e catequese na América do*

Sul no periodo colonial. ISBN: 85-7511-036-5 p. 212/pp. 43-57 EDUERJ: Río de Janeiro.

Alonso, A. & Henriquez Ureña, P., 1960. *Gramática española*. Buenos Aires: Losada.

Bello, A. & Cuervo, R., 1945. *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Sopena.

Bosque, I. y Demonte, V. (org.), 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia de la Lengua, Espasa: Madrid.

Canale, M. y Swain, M., 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics.1*.

Franch, A. y Blecua, J. M., 1988. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

Garrido, A., 1987. *La contribution de R. J. Cuervo (1844-1911) a la «Norma Hispánica», Histoire Épistémologie Langage,* tome IX, fascicule II, *La tradition espagnole d'analyse linguistique,* Org. Ramón Sarmiento, Presses Universitaires de Vincennes.

Gutiérrez, María Ana, 1994. *Ordem dos Constituintes no discurso espanhol*. Exame de Qualificação, UFRJ: Río de Janeiro.

Gili - Gaya, S., 1983. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.

Krashen, S.,1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New-York: Pergamon Press.

Marcos Marin, F., 1980. *Curso de gramática española*. Madrid: Cincel.

Moreno, F., 1998, *Los aportes de la Sociolingüística a ELE*. Reale: Alcalá de Henares.

Omaggio, A., 1986. *Teaching Language in Context*. Massachusetts: Ed. Heinle & Heinle.

Real Academia Española, 1974. *Esbozo de una gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Sánchez, A., 1987. *Teaching Spanish as a foreign language*. *Histoire Épistémologie Langage,* tome IX, fascicule II, *La tradition espagnole d'analyse linguistique,* Org. Ramón Sarmiento, Presses Universitaires de Vincennes.