

Susana Pastor Cesteros

La aportación de la enseñanza del español como lengua extranjera a la configuración del hispanismo internacional en la primera mitad del s. XX

1. Introducción

Es indudable el enorme atractivo que las culturas hispánicas despiertan en todo el mundo y que ha provocado, en las últimas décadas, un resurgir del hispanismo. Un ejemplo de ello puede rastrearse en el *Anuario del Español 2021* (Instituto Cervantes 2021), que repasa la situación de la enseñanza del español en todo el mundo, al tiempo que conmemora el 30.º aniversario de la constitución del Instituto Cervantes, pero también en el monográfico previo sobre hispanismo del *Anuario del español 2014* (Instituto Cervantes 2014). Este último, con una introducción de Jean-François Botrel, presidente emérito de la *Asociación Internacional de Hispanistas*, recogía el panorama, en aquel momento, del hispanismo británico, francés, italiano, portugués, alemán, asiático (chino y japonés), estadounidense, canadiense, postsoviético y norteafricano. Todos ellos, sin duda, han contribuido a engrandecer nuestro conocimiento de las culturas hispánicas, tal vez porque la clave está en esa mirada 'desde fuera' que aporta el hecho de ser un estudioso extranjero. Sin embargo, no podemos dejar de lado el hispanismo promovido por los propios hispanos, pues es la conjunción de ambos la que aporta una enriquecedora visión de conjunto.

Junto a este esplendor del hispanismo, o tal vez precisamente en su raíz, estamos viviendo un boom del español. No solo por la valía cultural o literaria que la lengua lleva aparejada, algo que siempre ha estado ahí, sino también, ahora, por el potencial de su número de hablantes, por su expansión en EE. UU. y por el impacto que ambos fenómenos provocan en la economía. No en vano se habla del español como valor económico¹. Sin duda, el progresivo afianzamiento del español ha venido de la mano del crecimiento de la propia lengua, tanto demográficamente como por la importancia política, socioeconómica y estratégica de

¹ Tal como afirma Fernández Vitores (2021): "Crece el peso del español como lengua internacional: ya no es visto únicamente como una vía de acceso a una cultura de primer orden, sino también como un activo económico en toda regla y como una herramienta muy útil en los terrenos comercial y diplomático".

los países que la hablan, tal como se interpretan estos procesos en términos sociolingüísticos. En definitiva, estamos ante un enorme crecimiento del número global de hablantes nativos y de personas que lo aprenden como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE)². Obviamente, en la actualidad, recorren caminos distintos la lingüística aplicada a la adquisición del español y el hispanismo dedicado a la lengua y la cultura hispánicas. A principios del s. XX, sin embargo, cuando aún no estaba desarrollada como ahora la instrucción formal del español, los lazos entre ambas disciplinas eran más estrechos y el profesorado de español como lengua extranjera (ELE), con su tarea docente cotidiana, contribuyó sin duda de una manera muy directa (como creo que sigue haciéndolo) al asentamiento y consolidación de los estudios hispánicos en todo el mundo.

Partiendo de un concepto global de lo que implica hoy en día ser hispanista, que contempla el estudio de nuestra lengua de una manera integradora desde la perspectiva tanto lingüística como literaria y transcultural, cabe preguntarse cómo se fue fraguando el hispanismo actual a partir de tal interés por parte de hablantes no nativos de español. En ese sentido, el objetivo de este estudio es mostrar y reivindicar el papel que durante la primera mitad del s. XX desempeñó la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en la configuración y posterior difusión del hispanismo internacional.

Así pues, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se gesta y se va visibilizando, desde principios del siglo XX, este potencial del aprendizaje del español como área de estudio? ¿Cómo se institucionaliza la enseñanza del español como lengua extranjera? ¿Cómo cristaliza el hispanismo, desde sus raíces en los siglos precedentes, pero en relación con la enseñanza de español? ¿Ha estado desde los inicios presente la visión panhispánica que hoy en día se defiende como la única que permite un mutuo reconocimiento de todas las variantes lingüísticas y culturales de nuestra lengua?

Para responder a los interrogantes anteriormente planteados, he seguido una metodología analítica del material bibliográfico especializado, tras una búsqueda relacionada con el hispanismo y el ELE, las instituciones vinculadas a ambos (su creación, objetivos, actividades y desarrollo) y el profesorado (en biografías, pero también en las impresiones acerca de la labor docente en sus memorias). Como resultado, mostramos algunos datos, que habrán de ser por fuerza incompletos, aunque confiamos en que tracen un panorama que permita entender mejor la aportación del ELE al hispanismo actual en la primera mitad del s. XX.

La delimitación cronológica que establecemos viene dada por la fecha de la fundación de la *Hispanic Society of America*, en 1904, y la de la *Asociación*

² No entro en distinciones terminológicas entre LE y L2, que pueden encontrarse en Pastor Cesteros (2016), pero uso en este contexto principalmente la denominación ELE, en lugar de español como lengua adicional, más propia de los estudios de adquisición, por tratarse de la más extendida y la que se identifica mejor con los cursos "para extranjeros" de principios del s. XX.

Internacional de Hispanistas, en 1962, dos instituciones cruciales en la constitución del hispanismo. En ese periodo se establecieron las bases de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, desde una visión integral de la lengua y la literatura.

Existen multitud de trabajos que abordan aspectos concretos relacionados con este tema, pero desde tradiciones distintas y con finalidades también diversas. Así, por un lado, desde la perspectiva de la historia cultural de España, son interesantísimos los trabajos sobre la Edad de Plata en relación con las iniciativas pedagógicas universitarias (Ruiz Berrio 2000), la literatura (Mainer 2020) o los estudios filológicos (Portolés 1986). Por otro lado, existen investigaciones sobre el exilio de los escritores, profesores e intelectuales y en particular de las maestras (De Zuleta 1999; De la Guardia 2009, 2010, 2020), del mismo modo que el hispanismo internacional es también objeto de análisis desde cada país (Botrel 2007; Instituto Cervantes s. f.). Finalmente, desde el punto de vista de la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, disponemos de trabajos como los de Sánchez (2002); de estudios sobre los inicios de las primeras instituciones dedicadas a los cursos de español (Madariaga y Valbuena 1999; Véguez 2018) y de publicaciones sobre el desarrollo y consolidación del ELE (Pastor Cesteros 2016). La bibliografía es amplia y diversificada. Sin embargo, son escasos los intentos de establecer los lazos entre estas corrientes y disciplinas para sacar a la luz la conexión entre la enseñanza del español como LE y el hispanismo internacional. Baralo (2014), siempre atenta a la reivindicación de la tarea docente, abrió esa espita. Esa es la línea que aquí pretendo seguir, para ver hasta qué punto la relación entre ambos es mayor de lo que suele reconocerse.

Para ello, la estructura que seguiré es la siguiente: tras este primer apartado introductorio, que ofrece las claves del interés que despertó nuestra lengua y cultura hace un siglo, así como los objetivos y el hueco en la investigación, el segundo explica los inicios del hispanismo a principios del s. XX, paralelamente a los primeros pasos de la enseñanza del español a no nativos de una manera cada vez más institucionalizada, tanto en los países hispanohablantes como fuera de ellos. El tercero se centra ya en el contexto de España, para mostrar, por un lado, cómo conecta la modernización de los estudios filológicos con la didáctica de la lengua y, por otro lado, las consecuencias, de cara a la enseñanza del español, del exilio de tantos intelectuales tras la guerra civil, con el ejemplo de la Escuela Española de Middlebury. El cuarto y último apartado ofrece las conclusiones, así como algunas líneas de investigación que quedan abiertas.

2. Inicios y evolución del hispanismo: el papel de instituciones y docentes en la enseñanza de español como lengua extranjera a principios del s. XX.

Sobre la base del interés por el estudio del español en siglos precedentes, puede decirse que a principios del s. XX cristaliza un movimiento de defensa de la investigación y la enseñanza regladas de la lengua y la literatura españolas, tanto en Europa como en América. Recogemos a continuación algunos hitos en tal proceso, comenzando por España, siguiendo con otros países europeos, para finalizar con lo sucedido en América.

2.1 Contexto europeo

En España, los primeros "Cursos de vacaciones para extranjeros" (así llamados, literalmente) empezaron a impartirse en la Residencia de Estudiantes en 1912 (Pérez-Villanueva 2011; Sáenz de la Calzada 2011). Estaban auspiciados por el *Centro de Estudios Históricos* (CEH), fundado en 1910 como una sección de la *Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (JAE), de 1907 (Abad 2007). La Junta recogió en todas sus múltiples iniciativas el espíritu regeneracionista y krausista de la Institución Libre de Enseñanza y supuso una renovación evidente del ámbito pedagógico que nos ocupa, una "agencia de modernización pedagógica", en palabras de Ruiz Berrio (2000). En sus propósitos estaba impulsar la ciencia y formar al profesorado en el extranjero mediante estancias becadas, para modernizar y actualizar la investigación³. Por eso no es de extrañar que estos cursos naciesen al amparo de la Junta, pues era otro modo de imbuirse de novedades, esta vez recibiendo a estudiantes extranjeros en nuestro país.

Los cursos, que se impartían en verano, constituyeron la primera tentativa de estas características en suelo español y sirvieron de modelo para los cursos trimestrales de invierno de lengua y literatura para extranjeros que, con posterioridad, desde enero de 1915, organizó también la sección de Filología del CEH. Estos cursos veraniegos surgieron a instancias de profesores extranjeros que enseñaban lengua y literatura españolas en sus respectivos países y estuvieron

³ Entre los muchos profesores y literatos que fueron lectores de español en el extranjero con estas becas del CEH, bajo la dirección de Américo Castro, podemos mencionar a Ernesto Giménez Caballero, Lector de Español en la U. Estrasburgo en 1920-21; Jorge Guillén, Lector de Español en la Sorbona (1917-18); León Felipe en Cornell University (desde 1925 hasta 1929), tras haberse formado como profesor en Columbia University por mediación de Federico de Onís; o Dámaso Alonso, quien fue profesor de español en varias universidades extranjeras: U. Berlín (1921-23), U. Cambridge (1924-26 y 1928-29), U. Stanford (verano 1929), Hunter College, Columbia University (1929-30) y U. Oxford (1931-33).

dirigidos en sus inicios por Menéndez Pidal⁴. Durante el periodo de 1928 a 1931, la dirección de los cursos corrió a cargo de Pedro Salinas, una labor de gestión que le valió después para organizar los cursos de español en la Universidad Internacional de Santander, que fue también una idea suya.

La estructura de los cursos incluía conferencias, clases prácticas y de conversación, así como clases 'especiales', que equivaldrían a lo que hoy en día, salvando las distancias, definiríamos como español para fines específicos. En el curso de 1933, por ejemplo, las conferencias trataban sobre gramática, fonética, literatura, arte y geografía. Las clases prácticas eran de conversación, pronunciación y comentario de textos, ejercicios de transcripción fonética, composición (*sic*), dictado y traducción. Un programa bien completo, que refleja las tendencias metodológicas de la época, en la línea del método de enseñanza tradicional de gramática-traducción. En ese sentido, resulta curioso que se especifique para las clases prácticas que tendrían un máximo de 10 estudiantes, lo cual da idea de la atención individualizada que se prestaba, imprescindible para un correcto aprendizaje. En cuanto a los cursos especiales, se ofertaban 'La España de hoy', 'Literatura contemporánea', 'Vida y costumbres populares españolas', 'Entonación' y 'Español comercial'.

El programa cultural, del que se ocupaban Manuel Bartolomé Cossío y Manuel Gómez-Moreno, podía incluir visitas a museos o excursiones a ciudades de interés del entorno de Madrid, como puede verse en el cartel de la imagen 1, en el que se menciona el museo del Prado y demás museos de Madrid, el Palacio y la Armería nacional, o los viajes a Toledo, El Escorial, Segovia, La Granja y Salamanca.

⁴ La siguiente anécdota relatada por Alberti en sus memorias informa sobre el ambiente y las directrices de los cursos: "Se acercaba el verano. La Residencia se disponía, como siempre, a iniciar su curso para estudiantes extranjeros. Días antes, cuando fui a dar las gracias a don Ramón Menéndez Pidal por su voto como jurado del Premio Nacional de Literatura, me invitó a leer algunos de mis poemas en la inauguración del curso. Era la primera vez que iba a recitar ante personas desconocidas. A la hora de la apertura yo, que estaba sereno, llegué a perder parte de este aplomo, a causa de la advertencia de un señor de barba donjuanesca que, agarrándome entre la barba y la pared, me espetó de improviso:

—Tenga en cuenta, joven, que es usted andaluz, y que va a recitar ante extranjeros que vienen a Madrid a aprender el castellano. Hágalo despacio, pronunciando muy bien todas las palabras, sus finales, suplicándole un especial cuidado al emitir las *elles* y las *zetas*.

Cuando, algo atemorizado por aquellos consejos, iba camino del salón, pregunté a aquel amigo quién era aquel guapo señor de la barba al que asustaba tanto mi acento andaluz:

—Es Américo Castro, un ilustre filólogo. ¡Parece mentira que no lo conozcas!

Ante un juvenil auditorio de ingleses y norteamericanos, en el que se destacaban muchachas muy hermosas, recité, con fingida pronunciación castellana, poemas de mi *Marinero en tierra*." (Alberti, 1975: 218).

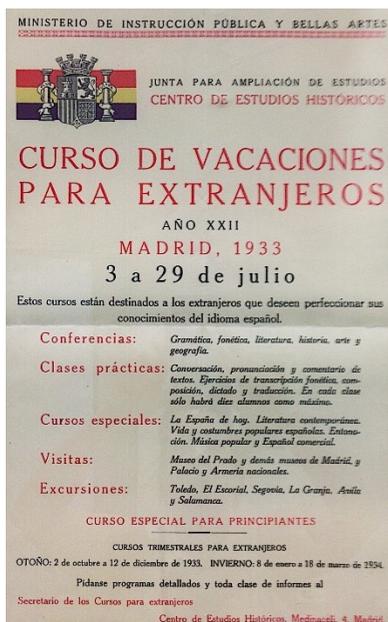


Imagen 1

La difusión de los cursos se realizaba a través de las embajadas, tanto en España como en el extranjero, y en los centros culturales de los distintos países (universidades, bibliotecas...). El profesorado, por su parte, se escogía de entre los expertos de las distintas secciones del CEH, como, por ejemplo, Tomás Navarro Tomás, Alfonso Reyes, Antonio García Solalinde, Américo Castro, Federico de Onís, Eulalia Galvarriato⁵ o el propio Salinas. En cuanto al alumnado, era mayoritariamente estadounidense y británico, aunque lo hubiera también de otras nacionalidades.

El espacio físico en el que se impartían los cursos fue al principio la famosa Residencia de Estudiantes, aunque después se utilizaron a su vez las instalaciones del CEH. La Residencia disponía de infraestructura adecuada con bibliotecas y aulas, además de que servía de alojamiento para el alumnado, si bien solo para los hombres, porque las mujeres se alojaban en el Instituto Internacional, otro centro digno de mención para el tema que nos ocupa.

El Instituto Internacional fue fundado en 1892 en San Sebastián por un matrimonio protestante de Boston, los Gulick, con el objetivo de servir de escuela a las mujeres de toda la península, con profesoras formadas en *colleges* femeninos

⁵ Galvarriato es de las pocas profesoras de las que se tiene noticia, quien, vinculada al CEH, dio clases tan solo en 1928. Tras casarse al año siguiente con Dámaso Alonso, se dedicó prioritariamente a la escritura y la traducción.

del este de EE. UU. (Instituto Internacional s. f.). Se trasladó a Madrid en 1903, por consejo de Francisco Giner y Manuel Cossío, con quienes los fundadores trabaron amistad. A partir de 1910, bajo la dirección de Susan Hungtinton, el Instituto adquiere una nueva dimensión, cubriendo más etapas educativas, además de impartir clases de inglés y deportes, y recibiendo conferencias de personalidades como Ortega y Gasset, Juan Ramón Jiménez o Menéndez Pidal. La gran pedagoga María de Maeztu comienza como profesora del Instituto en 1914 y su colaboración fue esencial en las actividades que se desarrollarían posteriormente.

En 1912, a petición de José Castillejo, que era entonces secretario de la JAE, el Instituto Internacional comienza a colaborar con la Junta para alojar a las estudiantes que venían a sus Cursos de vacaciones para extranjeros. Fruto de la colaboración con la JAE, una de las dos sedes del Instituto albergará la *Residencia de señoritas* desde su fundación en 1915, un centro parejo a la Residencia de Estudiantes, pero cuyas actividades son menos conocidas, a pesar de su indudable interés. En ese ambiente, es precisamente en el Paraninfo del Instituto donde en 1926 se presenta el *Lyceum Club*, para mujeres profesionales e intelectuales de Madrid, dirigido, como la propia Residencia, por María de Maeztu. En cierto modo, el Instituto y la Residencia de señoritas suplían la escasa oferta académica que la universidad ofrecía a las mujeres. Organizan así los primeros laboratorios de química o los primeros estudios de biblioteconomía de Madrid (De Zulueta y Moreno 1993; Vázquez Ramil 2012).

Así pues, en la medida en que en el Instituto había alumnas de muy diversas nacionalidades, cabe interpretar que sirvió también como centro de estudios para estudiantes extranjeras y españolas. Por ejemplo, según información de la propia institución, "en 1916 contaba con 25 alumnas internas, españolas, peruanas, puertorriqueñas, húngaras, portuguesas, francesas y norteamericanas [...]". En 1930 llega a España el primer grupo organizado de estudiantes universitarios norteamericanos. Este grupo se instala en el Instituto Internacional para estudiar durante un curso académico lengua española y cultura de España. Se trata del *Junior Year Abroad* de Smith College." (Instituto Internacional s. f.). Una de las profesoras y directora del programa fue Caroline Bourland, que se especializó en la enseñanza del español desde la creación del Departamento de Español de Smith College en 1913 (del que fue la primera directora) hasta 1939, cuando se jubiló. Allí fue coeditora de la revista *Smith College Studies in Modern Languages*. En su deseo de que sus estudiantes aprendieran más sobre España, ideó el programa de intercambio entre Smith College y la Residencia de señoritas a través de los mencionados cursos de español. Una de sus estudiantes en estos cursos fue Katherine Prue Reding, K. Whitmore de casada, con tal nombre después destacada hispanista, profesora de español y directora también de este pro-

grama. Se formó en Berkeley y Kansas, si bien defendió su tesis doctoral sobre los autores del 98 en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid en 1935:

Profesora de Lengua y Literatura española en Richmond y en Smith College, de 1930 a 1963, esta hispanista compaginó la docencia en los EE. UU. con la del Instituto Internacional de la Mujer en Madrid, donde Salinas dio algunas clases a las estudiantes de Smith College mientras ella fue directora del programa. Por su gran labor fomentando las relaciones culturales entre España y los Estados Unidos, la viuda Whitmore recibió el Lazo de Dama de la Orden del Mérito Civil en 1953 (Escartín 2019, 132).

Katherine Whitmore refleja como tantos otros docentes de la época la doble dedicación a la literatura y a la enseñanza de la lengua a no nativos, como muestran dos de sus obras publicadas: *The Generation of 1898 in Spain as Seen Through its Fictional Hero* (1936), junto con *The new handbook for intermediate Spanish* (1942), además de otros estudios sobre poesía española del s. XX⁶. En definitiva, el programa con estudiantes norteamericanas en el que trabajaron Bourland y Whitmore, junto con otras colegas hispanistas, constituye una iniciativa pionera en la movilidad estudiantil, tanto más interesante cuanto que estaba enfocada específicamente a alumnas.

Con el precedente de los "Cursos de vacaciones para extranjeros" de la Residencia de Estudiantes, los primeros y más antiguos "Cursos de lengua y cultura españolas para extranjeros", así denominados, se impartieron en 1927 en Jaca, dependientes de la Universidad de Zaragoza (Pérez Lasheras 2018). Se enmarcaban en los Cursos de Verano que fueron iniciativa del catedrático zaragozano Domingo Miral, entonces Decano de la Facultad de Filosofía y Letras. Su proyecto contempló también la construcción de un edificio que haría las veces de Residencia Universitaria y los cursos se prolongaron hasta 1935, es decir, durante nueve ediciones.

Dos años después, en 1929, se instituye en la Universidad de Salamanca la 'Cátedra de Lengua Española' para españoles y extranjeros, adscrita inicialmente a la de Historia de la Lengua castellana. Con ella comienzan unos cursos para extranjeros (once en la primera edición), que se mantuvieron durante la guerra civil, para desaparecer como tales en 1943⁷. Es en 1963 cuando se constituyen

⁶ K. Whitmore es también conocida por ser la verdadera destinataria de los admirados versos de *La voz a ti debida*, *Razón de amor* y *Largo lamento*, pues fue amante de Pedro Salinas desde que se conocieron en 1932 hasta 1937 (aunque continuaron escribiéndose hasta 1941). Esta tempestuosa relación ha sido novelada por Muñoz Molina en *La noche de los tiempos* (2009) y por Susana Fortes en *El amor no es un verso libre* (2013).

⁷ A través del profesor de la Universidad de Salamanca Jesús Fernández González he sabido que los cursos comenzaron en realidad en 1928, si bien no se institucionalizaron hasta el año siguiente. En 1929 fueron, pues, los primeros cursos de verano, pero quienes los cursaron llevaban ya casi un año estudiando español.

oficialmente los Cursos de Lengua y Cultura Españolas, con tal denominación y bajo la dirección de César Real de la Riva (Real Ramos 2019), quien había sido ponente en los de Jaca y Santander, que le servían como modelo. Ya desde 1980 son renombrados como Cursos Internacionales de Lengua y Cultura Españolas, hasta la actualidad.

Por último, en 1932, fue creada por decreto del Ministerio de Instrucción Pública de Fernando de los Ríos la *Universidad Internacional de Verano de Santander*, bajo el rectorado de Menéndez Pidal y con Pedro Salinas como secretario general. En realidad, la idea de estos cursos procedía de Salinas, el verdadero inspirador, por su experiencia previa en los cursos para extranjeros de la Residencia de Estudiantes (Véguez 2017). Así pues, esta nueva Universidad con sede en el Palacio de La Magdalena acogió, desde el verano de 1933 hasta el de 1936, junto al resto de sus actividades universitarias y la enseñanza de idiomas, los Cursos de español para extranjeros.

Estos tuvieron algunos otros precedentes en la ciudad. Por ejemplo, en 1921 la Universidad de Liverpool escogió Santander para impartir clases de español a sus estudiantes; como a su vez lo había hecho el Colegio Mayor Universitario adscrito a la Universidad de Valladolid para sus cursos de español. También eran extranjeros los destinatarios de los cursos de la Sociedad Menéndez Pelayo en 1924 en Santander, bajo la dirección de quien desde 1915 era responsable de la Biblioteca Menéndez Pelayo, Miguel Artigas, quien con posterioridad fue director de la Biblioteca Nacional (1930) y miembro de la RAE (1935) (Memoria colectiva de Cantabria, 2020). Con tales antecedentes, los Cursos de la Universidad de Verano de Santander, que contaron con Pedro Salinas, Gerardo Diego o José María de Cossío entre sus docentes, se prolongaron hasta 1936, cuando la guerra los suspendió⁸. Se retomaron en 1938, si bien bajo la dirección de la Sociedad Menéndez Pelayo, y supusieron el germen de los posteriores cursos de ELE de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, que se refundó como tal en 1945 y entró de nuevo en funcionamiento a partir de 1947, en circunstancias políticas ya muy distintas (Madariaga y Valbuena 1999; Gómez Orbaneja *et al.* 2008).

Paralelamente, otros países en Europa despertaban también al interés por el español. El *Instituto de Estudios Hispánicos* de La Sorbona, uno de los grandes precursores del hispanismo en Francia, fue inaugurado en 1917, gracias en parte al apoyo de Menéndez Pidal (Niño 2017). Se constituyó como una institución universitaria de colaboración franco-española, en la que se formaron generaciones de hispanistas franceses y que a su vez permitió conocer la lengua y cultura

⁸ El comienzo de la guerra sorprendió en plenos cursos de verano a muchos estudiantes y profesores extranjeros que hubieron de ser evacuados en un barco con bandera internacional. En esa travesía ayudó con su gestión la hispanista francesa Mathilde Pomès, que se encontraba en ese momento en la Universidad Internacional de Verano de Santander.

española en París. Una de las hispanistas más eminentes fue Mathilde Pomès, la primera profesora agregada en Lengua Española en La Sorbona, quien ganó su cátedra por oposición en 1916 (Ruiz García 2020). Trabajó amistad con los más destacados miembros de las generaciones del 98, 14 y 27, de quienes publicó diversos estudios. Sin embargo, su labor fue más allá de la crítica literaria, pues contribuyó a la difusión de nuestra lengua promocionando lectorados (como el de Salinas en La Sorbona entre 1914 y 1917) y apoyando siempre la cultura española. Por ello fue objeto de un homenaje en Madrid en 1931 al que asistieron numerosas personalidades del mundo cultural del momento (Ruiz García 2020: 42). Ayudó también materialmente a muchos de ellos, en especial durante la guerra y en el exilio (Garbisu Buesa 2017c).

En definitiva, el Instituto de Estudios Hispánicos, en las dos primeras décadas de su historia, recibió en París a los grandes de la cultura y la academia española y latinoamericana, entre ellos Ramón Gómez de la Serna, Pedro Salinas, Gregorio Marañón, Salvador de Madariaga, Rafael Alberti o Eugenio d'Ors, que acudieron allí durante el curso 1935-1936. En 1935, además, por iniciativa de la JAE y como prolongación de su labor y de la de la Residencia de Estudiantes en el exterior, se fundó el Colegio de España en París. Su papel, por tanto, desde un punto de vista académico y cultural, ha sido crucial en el hispanismo francés.

Por último, la primera cátedra de español en Gran Bretaña (en realidad de Literatura española, la actual Cátedra Alfonso XIII de Estudios Hispánicos) fue establecida en la prestigiosa Universidad de Oxford en 1927⁹ (Garbisu Buesa 2017a y 2017b). Fue inaugurada al año siguiente por el polifacético Salvador de Madariaga, quien impartió docencia de lengua española en ella durante solo tres años, al parecer por falta de vocación docente, y a quien sustituyó Federico de Onís durante el siguiente curso, profesor que tuvo un papel destacado después en el hispanismo de Estados Unidos (Sanchís Pedregosa 2014). Obviamente, con anterioridad se impartían ya clases de español tanto en esta como en otras universidades británicas, pero la cátedra lo que hizo fue institucionalizar esta enseñanza, con el aval del Comité Hispano-Inglés. Este Comité fue creado previamente en Madrid en 1923 por iniciativa y bajo el auspicio de la Residencia de

⁹ "Aludiendo el señor Merry de Val [por entonces embajador de España en Londres] al españolismo, hoy demostrado, de Juan Luis Vives, dijo que el alma española se ha de buscar en los escritos de nuestros maestros y en nuestro pueblo, mas no en la falsa figura delineada por nuestros enemigos durante los siglos en que España no fué sólo la nación más poderosa, sino la primera en las Artes, en la Literatura, en las Ciencias, ejerciendo durante un largo período una influencia predominante sobre los idiomas en Europa. Tomó por punto de partida el recuerdo de esta verdad para solicitar de la Universidad de Oxford el necesario apoyo para el éxito del movimiento que pronto ha de iniciarse con el fin de dotar suficientemente una cátedra de Literatura española en aquella antigua y gloriosa ciudad inglesa". (la cursiva es nuestra) (*Boletín de la Real Academia de la Historia*, 1925).

Estudiantes, con el objetivo de dar a conocer mutuamente la lengua y cultura de ambos países:

En aquellos años existía un movimiento en Inglaterra que pretendía estimular el desarrollo de la cultura española en la isla, y el intercambio intelectual de los dos países, movimiento que contaba ya con las acciones del Departamento de Español de la Universidad de Londres, y daría lugar a la creación de la cátedra Alfonso XIII de la Universidad de Oxford, la cátedra de español de Cambridge y la *Anglo-Spanish Society* de Londres a comienzos de los años veinte. (Ribagorda 2008, 276)

En 1933, se instauró de un modo similar una cátedra de español en Cambridge, que ganó en este caso un hispanista británico, John Brande Trend, quien diseñó la línea pedagógica del nuevo Departamento siguiendo el modelo de la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Estudiantes. Una de las novedades que implantó fue la de integrar la cultura latinoamericana en su programación, algo que resultaba original en la concepción de la época, que daba prioridad al español de Castilla. Así se dio continuidad a una corriente de investigación y de enseñanza del español en las universidades británicas que se había iniciado en el s. XIX (Gallardo Barbarroja 1998), que continuó a principios del s. XX y que fructificó décadas más tarde, en 1962, con la creación en la Universidad de Oxford de la *Asociación Internacional de Hispanistas*.

2.2 Contexto americano

Si todo eso sucedía en Europa, la actividad en relación con la enseñanza de la lengua y la cultura hispánicas era más que notable también en Estados Unidos a principios de siglo (Sanchís Pedregosa, 2021). En ese sentido, recordemos que en 1904 se había constituido en Nueva York la *Hispanic Society of America*, fundada por Archer Milton Huntington. Su objetivo era estudiar el arte, la literatura y la cultura de España, Hispanoamérica, Portugal y Filipinas, para lo que se dotó de un museo y de una biblioteca. Su intensa labor a lo largo de las décadas le valió justamente en 2017 el Premio Princesa de Asturias a la Cooperación Internacional.

Otro hito sin duda remarcable en la configuración del hispanismo norteamericano fue la creación de la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*, que tuvo lugar en 1917 con el objetivo de extender la enseñanza de ambas lenguas. La subsiguiente decisión de publicar la revista *Hispania* por parte de esta asociación constituirá sin duda una iniciativa enormemente fructífera. Con motivo de su centenario en 2017 se editó un volumen conmemorativo cuyos contenidos abordan de manera interdisciplinar el pasado, presente y futuro del hispanismo y de los programas de español en EE. UU. (*Hispania* 2017).

Por aquellas fechas también, en 1916 exactamente, el filólogo y profesor Federico de Onís, que se había doctorado con Menéndez Pidal en 1908 y que se adscribió después bajo su magisterio al Centro de Estudios Históricos, fue invitado por la Universidad de Columbia en Nueva York con el fin de organizar allí los estudios de español y ocupar la primera cátedra de Lengua y Literatura Españolas. Puede afirmarse que su labor a partir de entonces fue, en palabras de Sanchís Pedregosa (2014), "la piedra angular" en el desarrollo del Hispanismo en Estados Unidos en el s. XX. Fue el representante institucional en Estados Unidos de la sección de Estudios Filológicos del CEH de la Junta de Ampliación de Estudios y así fundó en 1920, en la U. de Columbia y junto a otros colegas, el Instituto de las Españas, con una voluntad manifiesta de establecer relaciones culturales entre España, Hispanoamérica y Estados Unidos. Desde allí, por ejemplo, dirigió el Dpto. de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico en 1927 y defendió siempre la importancia del acercamiento a Estados Unidos, que era el país de habla no hispana donde mayor atención se prestaba a las culturas hispánicas a nivel académico (con los precedentes de insignes hispanistas como George Ticknor en el s. XIX). Esta labor la desarrolló no solo en el periodo de entreguerras, sino también tras la guerra civil española, dando cobijo a muchos intelectuales en el exilio.

También en EE. UU., en 1917 se fundó la Escuela Española de Middlebury College, en Vermont. Siguiendo la breve historia de la Escuela que recoge Véquez (2018) en el número monográfico del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, la filosofía pedagógica en la que se basaba no era otra que la de la inmersión en la lengua extranjera, pero sin moverse del propio país. Se trataba de crear en el campus un contexto en el que la vida cotidiana, las clases y las numerosas actividades culturales (conferencias, excursiones, representaciones teatrales, folclore...) se desarrollaran completamente en español, para así propiciar una adquisición natural del idioma, vinculada al uso. Dos experimentos similares le precedían: la Escuela Alemana en el Vassar College, en el estado de Nueva York, en 1915; y la Escuela Francesa, en 1916:

El modelo inicial fue establecido por Lilian L. Stroebe, profesora del Vassar College. [...] Stroebe precisaba de un lugar en el que la geografía generara en los estudiantes y profesores un fuerte sentimiento de comunidad, de forma que se vieran abocados a practicar entre ellos la lengua que querían aprender. Para evitar la tentación de recurrir a su lengua natal, los estudiantes firmaban "la palabra de honor" por la que se comprometían bajo pena de expulsión a no hablar en inglés bajo ningún concepto (salvo autorización o casos de fuerza mayor) (Jiménez-Ramírez y Lacorte 2018, 137)

Con tal metodología, que bebía de los fundamentos krausistas de aprendizaje en contacto con la naturaleza y por la experiencia práctica, echó a andar la Escuela Española en 1917, dirigida por José Moreno Lacalle hasta 1929; le sucedió des-

pués hasta 1935 Samuel Gili Gaya (Casanovas y Vila 2002), y a este Juan Centeno, quien presidió la Escuela en la que se conoce como su etapa dorada, pues en 1937 acogió ya a Pedro Salinas y con él se abrió a tantos exiliados ilustres tras la guerra. Antes de ello, desde sus inicios, la relación con la Institución Libre de Enseñanza fue intensa. Moreno Lacalle comenzó contratando como docentes a muchos institucionistas, entre ellos María Díez de Oñate, que había sido secretaria de la Residencia de Estudiantes y entró de profesora en 1920, como también Carmen Castilla. Al mencionar a estas dos mujeres, llama la atención la evidencia de que los grandes nombres de la Filología o la poesía que trabajaron allí, mayoritariamente hombres, han ensombrecido a menudo la obra de tantas mujeres hispanistas, profesoras e intelectuales, cuya labor en relación con la enseñanza del español requeriría un estudio más detenido. También fueron contratados antiguos becarios de la JAE, por lo que en ello vemos la conexión con ese espíritu pedagógico. Entre ellos, César Barja (en 1920) o Antonio García Solalinde (en 1924), que había sido profesor de los cursos para extranjeros en España, a los que seguirían otros muchos.

El sistema de enseñanza de la lengua, que en cierto modo perdura en la actualidad, consistía en 'vivir en español', haciendo que profesorado y alumnado crearan conjuntamente una 'comunidad de aprendizaje' compartida durante las semanas que durara el programa. Se aprendía no solo en las aulas, sino también en todas y cada una de las actividades cocurriculares, así denominadas y no extracurriculares, porque formaban parte del currículo (Jiménez-Ramírez y Lacorte 2018, 138). La experiencia fue sin duda exitosa, desde un punto de vista personal y académico, como corroboran todos los testimonios de quienes por allí pasaron.

Sin embargo, no se trataba solo de dar clases de español a aficionados, las pretensiones eran mucho más exigentes, como se desprende de las palabras de Ramiro de Maeztu, quien fue invitado en 1925 y escribió lo siguiente en el periódico *El Sol*: "La Escuela Española se fundó en 1917: Primero, para mejorar la preparación de los maestros de español; segundo, para propagar el estudio del español en Estados Unidos; y tercero, para mejorar los métodos de enseñanza" (*apud* Véguez 2018, 116). Objetivos ambiciosos, pero que, a la luz de la pervivencia de la Escuela hasta nuestros días, obtuvieron sus frutos.

Por lo que respecta a otros países hispanohablantes, la actividad en defensa del estudio y la enseñanza del español no fue menos intensa y fructífera a principios del s. XX. Habría que recordar, por ejemplo, que en la Universidad Autónoma de México (UNAM) se creó por primera vez en 1921 un "Centro de Español para Extranjeros", el actual CEPE, con el objetivo inicial de 'universalizar el conocimiento de la lengua española y la cultura mexicana' (Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya 2017, 17). Una de las peculiaridades de estos cursos desde sus inicios, que perdura en la actualidad, tiene que ver con la voluntad

manifiesta de acompañar el estudio de la lengua con la idiosincrasia de la cultura mexicana, ese es el rasgo que los distingue.

Dos décadas más tarde, en 1942, se inaugura en Colombia el Instituto Caro y Cuervo, también para fomentar la investigación en el ámbito filológico, humanístico, lingüístico y literario, con especial atención a la historia de la cultura y el patrimonio lingüístico colombianos.

Como hemos visto, se trata de una época intensa de trabajo, desde muy diversos frentes y países, por la difusión de la lengua y cultura españolas. En la tabla 1 podemos ver el resumen de las mencionadas instituciones relacionadas con el hispanismo y la enseñanza del español a no nativos que vieron la luz durante la primera mitad del s. XX, ordenadas cronológicamente:

1904	Fundación de la <i>Hispanic Society of America</i>
1912-1936	"Cursos de vacaciones para extranjeros", del CEH (1910) de la JAE (1907), en la Residencia de Estudiantes
1916	"Cátedra de español" de la Universidad de Columbia (Nueva York)
1917	Fundación de la <i>American Association of Teachers of Spanish and Portuguese</i> (AATSP) y de la revista <i>Hispania</i>
1917	Fundación de la Escuela Española de Middlebury (Vermont, EE. UU.)
1917	Fundación del <i>Instituto de Estudios Hispánicos</i> de La Sorbona
1921	Creación del "Centro de Español para Extranjeros" (CEPE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
1927-1936	"Cursos de lengua y cultura españolas para extranjeros" de Jaca, Universidad de Zaragoza.
1928	"Cátedra de español" de la Universidad de Oxford
1929	"Cátedra de Lengua Española" de la Universidad de Salamanca y Cursos de verano para extranjeros
1930	Primer programa de estudiantes norteamericanas (<i>Junior Year Abroad</i> , de <i>Smith College</i>), en el Instituto Internacional en Madrid
1933-1936	"Cursos de español" de la Universidad Internacional de Verano de Santander

Tabla 1

Cronología de instituciones y actividades
relacionadas con la enseñanza del español en el primer tercio del s. XX

3. La perspectiva española

Centrándonos en la actividad relacionada con España y los profesores españoles vinculados, bien al hispanismo, bien a la enseñanza del español a no nativos,

bien a ambas vertientes, cabe mencionar dos cuestiones. Por un lado, la influencia de la nueva corriente de los estudios filológicos de principios de siglo. Por otro lado, la cesura que supuso la guerra civil y la relación que algunos de los intelectuales y profesores en el exilio mantuvieron con la enseñanza del español. De ello trato a continuación.

3.1 Los inicios del español como L2 y la nueva corriente filológica española de principios de siglo

En esta época de principios del s. XX convivieron dos aspectos que suelen presentarse de manera aislada, pero que podrían considerarse muy vinculados. Me refiero a los inicios de la enseñanza e investigación del español como segunda lengua, que acabo de describir, en relación con los comienzos en España de una nueva tendencia filológica, con la fundación de la famosa *Revista de Filología Española* en 1914.

Con anterioridad a la fecha en que, como decía, echaba a andar en EE. UU. la revista *Hispania* (1917), en España también aparecía, concretamente en 1914, la *Revista de Filología Española*. De ella se puede decir sin temor a exagerar un ápice que modernizó los estudios filológicos españoles, de la mano de su fundador, Menéndez Pidal, pues los acercó a la metodología crítica de la Filología europea de la época.

Para interpretar mejor esta afirmación, tal vez debiéramos tener en mente que, en el contexto de los estudios filológicos de principios del siglo XX, en España puede considerarse periclitada la orientación decimonónica romántico-filológica (Portolés 1986). Así se da entrada a esa otra filología 'moderna', que coincide en la lingüística europea con la obra de los neogramáticos y en los estudios literarios con los basados en el análisis crítico de los textos. De hecho, si en las dos últimas décadas del siglo XIX se habían dado los primeros intentos de gramática histórico-comparada aplicada al español que adoptaban en España los métodos científicos en boga en el extranjero, podemos decir que ya en el s. XX la Escuela Filológica de Madrid alcanza su madurez (Pastor Cesteros 2002). Ello gracias al magisterio de Menéndez Pidal y a la reunión de importantes investigadores alrededor de la Sección de Filología del Centro de Estudios Históricos (germen de la mencionada *Revista de Filología Española*). Resume este contexto Portolés (1986) hablando de una doble tendencia en la filología de principios de siglo: una vendría dada por los seguidores de Menéndez Pelayo, más 'erudita', y otra enlazaría con este movimiento europeo desde la década de 1920. Esta época da comienzo sin duda a la de los mayores logros filológicos de los investigadores a él adscritos.

De este modo, la ya centenaria *Revista de Filología Española* adquirió un gran prestigio en poco tiempo y publicó las investigaciones de la mayoría de los colaboradores del Centro (García Mouton y Pedrazuela 2015). Mencionar sus nombres es recorrer la Filología con mayúsculas: entre los españoles, Tomás Navarro Tomás, Américo Castro, Federico de Onís, Alfonso Reyes, Dámaso Alonso, Rafael Lapesa o Alonso Zamora Vicente; entre los extranjeros, Lida de Malkiel, Spitzer, Meyer-Lübke, Morel-Fatio o Malkiel. Sobre el papel de la Escuela Filológica de Madrid, cabe decir, por último, que su director Menéndez Pidal también contribuyó en gran medida al fomento del hispanismo en América. A él se debe la concepción entre 1909 y 1914 de un plan de estancias y becas, tanto en América del norte como del sur, que disfrutaron diversos miembros del Centro de Estudios Históricos. Ello permitió posteriormente "la creación de centros y grupos de trabajo en Buenos Aires, San Juan de Puerto Rico, México, Columbia University (Nueva York), Wisconsin y California, que dejaron huella duradera y que tuvieron un papel importante con ocasión de la diáspora de la intelectualidad española provocada por la Guerra Civil" (Catalán s. f.). Esta labor de difusión de la lengua y cultura españolas que impulsó Menéndez Pidal fue especialmente vívida en Estados Unidos y su huella permanece hasta nuestros días (Catalán 2020; Pedrazuela Fuentes 2020).

Para visualizar este espíritu filológico que combina lo lingüístico y lo literario de manera indisoluble, y que se corresponde con la filosofía de enseñanza del español a extranjeros en aquella época, 'abrimos' al azar uno de los volúmenes de la revista. En el n.º de 1956, por ejemplo, encontramos artículos de Manuel Alvar (sobre sociolingüística); Martín de Riquer (sobre novela castellana del XV); Dámaso Alonso (sobre Lope de Vega); Sanchis Guarner (sobre dialectología del catalán); Oreste Macrí (sobre el diccionario etimológico de Corominas) o Bernard Pottier (sobre la lingüística moderna y los problemas hispánicos). Esta visión abarcadora de la Filología obedece a una realidad evidente: ¿cómo comprender y analizar la novela del XV, por muy literario que sea su estudio, sin nociones de historia de la lengua y gramática histórica para poder leer e interpretar los textos? ¿O cómo estudiar etimologías lingüísticas sin recurrir entre otros a textos literarios? Lejos de la lógica especialización actual, que nos lleva a dissociar ambas ramas, la lingüística y la literaria, es evidente que en esta época estaban mucho más íntimamente vinculadas.

En ese sentido, es comprensible que la enseñanza del español para estudiantes no nativos entonces incluyera ambas dimensiones. Por varios motivos: por la formación de los profesores, filólogos en su mayoría; por el enfoque metodológico predominante (el método gramática-traducción, que priorizaba los textos literarios); y por la propia concepción de que el aprendizaje de una lengua conlleva el de su cultura. Aunque esta última idea es muy discutida en la actualidad, cuando hablamos ya más bien de competencia intercultural crítica, lo cierto es

que sigue habiendo ese interés y así se explica la existencia en prácticamente todos los programas de ELE de cursos especiales de literatura, arte, cine, historia u otras manifestaciones culturales.

3.2 La situación en España tras la guerra civil: el exilio y su relación con el ELE

Conectamos en este punto con las consecuencias de la guerra civil con respecto a la Filología Española y el hispanismo en el extranjero. Como ha sido profusamente estudiado¹⁰, el desastre de la guerra civil española, entre otras muchas consecuencias históricas, tuvo un terrible impacto de cara al desarrollo del hispanismo. Nada más lejos de mi intención ahora que intentar trazar una historia de la cuestión, para la que puede consultarse, entre otros, el excelente ensayo de Gracia (2009). Ahora bien, entre los muchos intelectuales, escritores y estudiosos de la lengua y la literatura españolas que tuvieron que exiliarse, sí me gustaría al menos citar a aquellos que pueden ejemplificar esta labor paralela de enseñanza del español a no nativos y de difusión de la lengua y cultura hispánicas. Veamos algunos ejemplos conocidos, en particular los que se acogieron a instituciones académicas de Gran Bretaña y Estados Unidos (De la Guardia 2009, 2010).

Luis Cernuda fue uno de los muchos exiliados tras la guerra. En 1938 estaba en el Reino Unido y durante los primeros meses de su estancia, ejerció en Oxfordshire como tutor de niños vascos refugiados. Trabajó después como lector de español en las universidades de Glasgow (1939-1943), de Cambridge (1943-1945) y en el Instituto de Londres hasta 1947. Cuando posteriormente viajó a Estados Unidos y a México, siguió ejerciendo como profesor de español e investigador, esta vez en las Universidades de Middlebury, McGill (Montreal) y en el Wellesley College.

Precisamente la ya mencionada Escuela Española de Middlebury (en Vermont, EE. UU.), que estaba en funcionamiento desde 1917, está íntimamente asociada al devenir del estudio de la lengua y literatura hispánicas, porque, tras la guerra civil, fue el lugar de encuentro de muchos profesores y escritores exiliados de la generación del 27, que pudieron allí dedicarse a la enseñanza del español (Véquez 2017). Juan Centeno, su director entonces, y su esposa, Catherine Centeno, se volcaron para acoger y contratar al máximo número de profesores de entre quienes no solo tenían formación para ello, sino que lo necesitaban como exiliados. Ese papel de 'refugio intelectual' lo siguió desempeñando la

¹⁰ Se ha hablado mucho del papel de México al acoger a gran parte de la intelectualidad española (Novoa Portela, 2012), lo cual supuso a la vez un gran impulso para su vida académica y cultural, pero es también crucial el papel que desempeñó Argentina (De Zuleta, 1999).

Escuela también en la década siguiente de los 40, abriéndose igualmente a prestigiosos profesores latinoamericanos. Los estudiantes que tuvieron la fortuna de aprender español en aquellos años lo hicieron con una pluralidad de acentos y de mano de grandes personalidades de la cultura hispánica. La contribución de la Escuela al asentamiento de los estudios hispánicos en Estados Unidos es indudable. Aparte del ya citado Cernuda, y entre los numerosos nombres que podríamos recordar de los que pasaron por Middlebury, citaré a los que tuvieron mayor vinculación con el mundo filológico. Entre ellos estaba Jorge Guillén, que había pasado previamente por la Universidad de Oxford entre 1929 y 1931 (Garbisu Buesa 2011) y que con posterioridad también impartió clases en 1940 en Wellesley College y en la McGill, Samuel Gili Gaya, Joaquín Casaldueiro, Amado Alonso, Tomás Navarro Tomás, Concha de Albornoz, Américo Castro, Zamora Vicente y, por supuesto, Pedro Salinas.

Pedro Salinas, en efecto, quien llegó a la Escuela en 1937, fue también profesor de español para extranjeros en ella, de manera paralela a su labor como docente en Wellesley College (Escartín Gual 2019). Tras su experiencia de todos esos años con estudiantes norteamericanos, un aspecto muy curioso de su trayectoria se reflejó en la deliciosa obra de teatro que, en 1942, redactó junto con Joaquín Casaldueiro, Enrique Díez-Canedo y otros profesores de dicha escuela. Me refiero a *Doña gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español* (Polo 2009). De ella tenemos una excelente edición de 1992 de manos de Quintana, celebrando su cincuentenario (Salinas, Casaldueiro y Díez-Canedo 1942), corregida y aumentada en 2013 en versión electrónica. Las siguientes palabras nos permiten hacernos una idea del espíritu jocoso de la obra:

Doña gramática es una especie de juguete cómico o de zarzuelilla en ocho escenas [...] En cuanto a la trama, se trata de una especie de sainete sentimental, en la tradición del género chico satírico, en el que se especula de manera muy divertida con los problemas gramaticales que los alumnos norteamericanos, de antes y de ahora, suelen tener con el español. Así que los personajes son imaginables: Por y Para, Ser y Estar, etc. (Quintana 1992, 11)

En efecto, no son solo *Por*, *Para*, *Ser* y *Estar*, sino también *Don Diccionario*, *Indicativo*, *Subjuntivo*, *Modisma*, *Cláusula*, *Sinónimo*, *Poeta* y, cómo no, *Doña Gramática*. Ciertamente, era un *divertimento*, muy acorde al espíritu pedagógico de la Escuela de Middlebury que ya describimos, pero refleja también un intento de aunar enseñanza de la lengua, juego, teatro y creatividad, pionero de lo que hoy en día se reivindica como gamificación del aprendizaje de ELE.

También, entre los intelectuales españoles exiliados, cabe recordar que, entre 1944 y 1946, la traductora Zenobia Camprubí y el poeta Juan Ramón Jiménez fueron contratados como profesores de español, entre otras universidades americanas, en la de Río Piedras de Puerto Rico, además de en la Universidad de

Maryland, una de las más prestigiosas por lo que se refiere a los estudios hispánicos. Zenobia Camprubí, miembro destacado del ya mencionado Lyceum Club, desarrolló una gran labor de difusión de la lengua, cultura y literatura españolas en ambas instituciones (Cortés Ibáñez 2010).

Como vemos, fueron numerosos los escritores y estudiosos de la lengua y la literatura que desde el extranjero trabajaron de un modo u otro por los estudios hispánicos. Podríamos traer a colación aquí otros muchos nombres de filólogos, lingüistas o literatos que dedicaron su trabajo tanto a la lengua como a la literatura e incluso, en algún momento de su carrera profesional, a la enseñanza de español para extranjeros. Lo que interesa en este punto es la apertura de intereses hacia la cultura hispánica entendida en un sentido amplio y a su difusión entre quienes no tenían el español como lengua materna. En ese contexto cabe interpretar la fundación de la *Asociación Internacional de Hispanistas (AIH)* que tuvo lugar en la Universidad de Oxford en 1962¹¹, como se mencionaba anteriormente.

Sirvan estos, pues, como meros ejemplos de una visión no separada, sino paralela, de la enseñanza del español como lengua extranjera en relación con el hispanismo internacional durante la primera mitad del s. XX. Algo que el Instituto Cervantes ha sabido ver y reivindica desde 2017 con su *Tribuna del Hispanismo* (Instituto Cervantes s. f.), que no por casualidad comenzó con el Hispanismo británico y ha continuado desde entonces haciendo un recorrido por otros muchos países.

4. Conclusiones

Para entender el auge actual de las culturas hispánicas, nos hemos remontado a los inicios del hispanismo a principios del s. XX para remarcar el relevante papel que ha desempeñado en su configuración, tal como hoy en día lo entendemos, la enseñanza del español como lengua extranjera, tanto en España e Hispanoamérica como en otros países de habla no hispana. No obstante, por los datos que hemos mostrado, se evidencia también que en ese periodo aún no estaba presente la visión panhispánica que hoy en día se postula para el mutuo reconocimiento de todas las variantes lingüísticas y culturales de la lengua española. Más bien al contrario, a pesar de la dimensión internacional del aprendizaje del español, la variante enseñada fue prioritariamente la peninsular, en particular la del norte de Castilla.

¹¹ La fundación de la *Asociación de Hispanistas de Gran Bretaña e Irlanda* fue previa, en 1955, y en realidad estuvo en la base de la creación de la AIH, según puede leerse en su portal: <<https://community.dur.ac.uk/hispanists/es>> A su vez, sirvió de modelo para la posterior *Asociación Hispánica de Literatura Medieval*, que echó a andar en la Universidad de Barcelona en 1985.

A lo largo de este estudio, hemos ofrecido los datos históricos que nos permiten deducir que el periodo de la primera mitad del s. XX fue clave para la institucionalización de la enseñanza del español para no nativos, con los primeros cursos de español para extranjeros tanto en España como en México. También lo fue para la consolidación de los departamentos y cátedras de español en universidades de prestigio españolas, del resto de Europa y de América, sin los que sería impensable la labor de tantos hispanistas como a lo largo de las décadas siguientes han estudiado la lengua y cultura hispánicas y han formado a nuevas generaciones que, desde otras lenguas maternas, han conseguido prender la llama del interés por ellas hasta el punto de dedicar a ello su profesión.

El tema tratado es tan amplio y sus bifurcaciones tan interesantes, que por fuerza este estudio tiene claras limitaciones, pues conscientemente no profundiza en las figuras o instituciones citadas, sino que se centra en el hilo conductor que las relaciona. Por ello, quedan abiertas futuras líneas de investigación, entre las que sugiero el rastreo y revalorización de la labor de las hispanistas y profesoras de español en este periodo, a las que tradicionalmente no se ha prestado suficiente atención (Calero Vaquera 2020). Como también la recuperación y el análisis de los materiales didácticos para la enseñanza del español en las instituciones pioneras durante esta etapa. O, por supuesto, la ampliación de la investigación sobre la labor en esta línea de todos y cada uno de los países hispanohablantes.

Marta Baralo (2014) comenzaba su artículo reivindicativo de la labor del profesorado de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional con un fragmento del poema *Hijos de Babel*, del profesor de ELE y poeta Juan Vicente Piqueras (2012). Del mismo modo quisiera yo finalizar este estudio, reproduciéndolo esta vez completo, como homenaje al quehacer cotidiano de "todos los profesores de lenguas dispersos por el mundo", a quienes el autor se lo dedica:

Hay una rara raza de pontífices,
de maestros que tienden puentes entre países
y abren ventanas, puertas, voces, vuelos
a paisajes lejanos enseñando pronombres,
verbos irregulares y adverbios de lugar.

Son magos que se sacan un mundo del sombrero
con solo pronunciar una palabra,
humildes sacerdotes que enseñan a sus fieles
a bautizar de nuevo el mundo, a recorrerlo
en las alas de un verbo que hasta ayer no existía.

Son los embajadores mal pagados
de sus países, reyes en exilio

cuyo único poder es enseñar
al que no sabe a hablar en otra lengua.
Díaspóra didáctica, héroes, jornaleros
del subjuntivo, un día se marcharon
de su lengua natal para enseñarla.

Misioneros sin más dios que un deseo:
el que gentes remotas consigan conocerse y conversar.
Y para conseguirlo pueden llegar incluso a pasar hambre.
Yo los he visto a veces devorar diccionarios.

Saben que todos somos extranjeros
y trabajan muy duro para que llegue un día
en que nadie lo sea.

Nacieron en la Torre de Babel
y saben que el amor
le debe su existencia a la gramática.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. 2018. "Cien años de la Escuela Española de Middlebury College". En: Monográfico *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 109-110. Disponible en <http://www.fundacionginer.org/boletin/bol_109_110.htm>.
- Abad, Francisco. 2007. "El Centro de Estudios Históricos de la JAE (1907-1938)". En: *Cauce* 30, 7-39.
- Alberti, Rafael. 1975. *La arboleda perdida*. Barcelona: Seix Barral.
- Baralo, Marta. 2014. "El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional". En: Instituto Cervantes, *El español en el mundo. Anuario del Español 2014*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/baralo/p01.htm>.
- Botrel, Jean François. 2007. "El hispanismo hoy y su trascendencia internacional". En: Instituto Cervantes, *El español en el mundo. Anuario del español 2007*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en [este enlace](#).
- Calero Vaquera, M.^a Luisa. 2020. "The contribution of women to the Spanish linguistic tradition: Four centuries of surviving words". En: Wendy Ayres-Bennett & Helena Sanson (eds.), *Women in the history of Linguistics*. Oxford: OUP.
- Casanovas Català, Montserrat & Vila Rúbio, Neus. 2002. *La memoria rescatada. Los materiales del legado Samuel Gili Gaya como fuente historiográfica*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Catalán, Diego. 2020. "Ramón Menéndez Pidal. Un perfil biográfico". En: Fernández-Ordóñez, Inés, *El legado de Ramón Menéndez Pidal (1869-1968) a principios del siglo XXI*. Madrid: CSIC.
- Catalán, Diego. s. f. "Ramón Menéndez Pidal". En: *Diccionario Biográfico Español*. Madrid: Real Academia de la Historia. Disponible en <www.rah.es/ramon-menendez-pidal>.
- Cortés Ibáñez, Emilia. 2010. *Zenobia Camprubí y la Edad de Plata de la cultura española*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

- De la Guardia Herrero, Carmen. 2009. "Exilios. Escritores españoles en Estados Unidos". En: *La República y la cultura: paz, guerra y exilio*. Madrid: Akal, 681-699.
- De la Guardia Herrero, Carmen. 2010. "Diásporas culturales. Los republicanos españoles y la transformación del hispanismo estadounidense". En: *Mirada hispánica*.
- De la Guardia Herrero, Carmen. 2020. *Las maestras republicanas en el exilio*. Madrid: Ediciones La Catarata.
- De Zuleta, Emilia. 1999. *Españoles en la Argentina. El exilio literario de 1936*. Barcelona: Atril.
- De Zulueta, Carmen & Moreno, Emilia. 1993. *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*. Madrid: CSIC.
- Escartín Gual, Montserrat. 2019. *Pedro Salinas. Una vida de novela*. Madrid: Cátedra.
- Fernández Vítóres, David. 2021. *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Gallardo Barbarroja, Matilde. 2003. "Introducción y desarrollo de la enseñanza del español en el sistema universitario inglés durante el siglo XIX". En: *ELiEs*, 20.
- Garbisu Buesa, Margarita. 2011. "Jorge Guillén en Oxford (1929-1931). El vínculo con Madariaga, Wilson y Eliot". En: *Analecta Malacitana* 34.1, 79-98.
- Garbisu Buesa, Margarita. 2017a. "Las Cátedras de Español del Reino Unido (1). Oxford y Madariaga". En: *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/junio_17/08062017_01.htm>.
- Garbisu Buesa, Margarita. 2017b. "Las Cátedras de Español del Reino Unido (1). Cambridge y Trend". En: *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/julio_17/07072017_01.htm>.
- Garbisu Buesa, Margarita. 2017c. "Ellas (8). Mathilde Pomès". En: *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/enero_17/20012017_01.htm>.
- García Mouton, Pilar & Pedrazuela Fuentes, Mario. 2015. *La ciencia de la palabra: Cien años de la Revista de Filología Española*. Madrid: CSIC.
- Gómez Orbaneja, E. et al. 2008. *La Universidad Internacional de Verano de Santander en seis testimonios personales (1932-1936)*. Santander: UIMP.
- Gracia, J. 2009. *A la intemperie. Exilio y cultura en España*. Barcelona: Anagrama.
- Hispania. 2017. "Centenary Issue" 100.5. Disponible en <<https://muse.jhu.edu/issue/38131>>.
- Instituto Cervantes. s. f. *Tribuna del Hispanismo*. Disponible en <https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/hispanismo/tribuna_hispanismo/tribuna-hispanismo.htm>.
- Instituto Cervantes. 2014. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. Disponible en <https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_publicaciones_espanol/espanol_mundo/anuario_2014.htm>.
- Instituto Cervantes. 2021. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/default.htm>.
- Instituto Internacional. Madrid-Boston. s. f. "Historia del Instituto". Disponible en <<https://www.iie.es/historia-del-instituto/>>.
- Jiménez-Ramírez, Javier & Lacorte, Manel. 2018. "El legado pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza en la Escuela de Español de Middlebury College". En: AA. VV. "Cien años de la Escuela Española de Middlebury College", Monográfico *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 109-110, 137-141.
- Madariaga, Benito y Valbuena, Celia. 1999. *La Universidad Internacional de Santander (1932-1936)*. Santander: UIMP.
- Mainer, José Carlos. 2020. *17 de diciembre de 1927. El triunfo de la literatura*. Madrid: Taurus.

- Memoria colectiva de Cantabria, 20 de agosto 2020. *La II República y la modernización educativa: la creación de la Universidad Internacional de Verano de Santander*. Disponible en <<https://cutt.ly/jF5cro5>>.
- Muñoz-Basols, Javier & Rodríguez-Lifante, Alberto & Cruz-Moya, Olga. 2017. "Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos". En: *Journal of Spanish Language Teaching* 4.1, 1-34.
- Niño, Antonio. 2017. *Un siglo de Hispanismo en La Sorbona*. París: Éditions Hispaniques.
- Novoa Portea, María. 2012. "Breve historia del exilio literario español en México (1939-1950)". En: *Semata. Ciencia Sociais e Humanidades* 24, 415-434.
- Pastor Cesteros, Susana. 2002. "La figura de Julio Cejador en la lingüística española de principios de siglo". En: Bernabé, A. et al. (eds.), *Presente y futuro de la Lingüística Española*. Madrid: Gredos, 760-765.
- Pastor Cesteros, Susana. 2016. "Enseñanza del español como lengua extranjera". En: Gutiérrez-Rexach, J. (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Londres / Nueva York: Routledge, 41-52.
- Pedrazuela Fuentes, Mario. 2020. "Ramón Menéndez Pidal y la difusión de la lengua y la literatura españolas en los Estados Unidos". En: Fernández-Ordóñez, Inés, *El legado de Ramón Menéndez Pidal (1869-1968) a principios del siglo XXI*. Madrid: CSIC.
- Pérez Lasheras, Antonio. 2018. *Los Cursos de Verano de la Universidad de Zaragoza en Jaca: una puerta a la modernidad*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Pérez-Villanueva Tovar, Isabel. 2011. *La Residencia de Estudiantes (1910-1936). Grupo universitario y Residencia de Señoritas*. Madrid: CSIC.
- Piqueras, José Vicente. 2012. *Yo que tú. Manual de poesía y gramática*. Barcelona: Difusión.
- Polo, José. 2009. "De Pedro Salinas a Dámaso Alonso. A propósito de 'Doña Gramática' (1942-1996-2007)". En: *Analecta Malacitana. Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras* 32, 627-640.
- Portolés, José. 1986. *Medio siglo de filología española (1896-1952). Positivismo e idealismo*. Madrid: Cátedra.
- Quintana, Emilio. 1992. "Introducción" a Salinas et al. *Doña gramática*. Madrid: Difusión.
- Real Academia de la Historia. 1926. *Boletín de la Real Academia de la Historia*, tomo 88, 181-2.
- Real Ramos, Paloma. 2019. "El vacío de 35 años de historia". En: *La Crónica de Salamanca*. Disponible en <<https://lacronicadesalamanca.com/251891-el-vacio-de-35-anos-de-historia/>>.
- Ribagorda, Álvaro. 2008. "El Comité Hispano-Inglés y la Sociedad de Cursos y Conferencias de la Residencia de Estudiantes (1923-1936)". En: *Cuadernos de Historia Contemporánea* 30, 273-291.
- Ruiz Berrio, Julio. 2000. "La Junta de Ampliación de Estudios. Una agencia de modernización pedagógica de España". En: *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 229-248.
- Ruiz García, Elisa. 2020. "Mathilde Pomès, la primera hispanista francesa". En: *Langues néo-latines: Revue des langues vivantes romanes* 392, monográfico "¿Cómo se puede ser español? Miradas francesas sobre la realidad española (ss. XVI-XX)", 32-42.
- Sáenz de la Calzada, Margarita. 2011. *La Residencia de Estudiantes. Los residentes*. Madrid: CSIC.
- Salinas, Pedro, Casaldueiro, Joaquín & Díez-Canedo, Enrique. [1942] 1996. *Doña Gramática. Juego cómico en ocho escenas y un proscenio para estudiantes de español*. Barcelona: Difusión. Edición electrónica de Emilio Quintana, corregida y aumentada. 2013.
- Sánchez, Aquilino. 2002 [1992]. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sanchis Pedregosa, Iván. 2014. "Federico de Onís: piedra angular en el desa-

- rollo del hispanismo en Estados Unidos en el siglo XX". En: Bravo-García, Eva *et al.* (eds.) *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*, Helsinki/Sevilla: Universidad de Helsinki/Universidad de Sevilla, 471-508
- Sanchís Pedregosa, Iván. 2021. *La huella literaria en la enseñanza del español en Estados Unidos*. Sevilla: Universidad Pedro de Olavide. Disponible en <<https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/10757>>.
- Vázquez Ramil, Raquel. 2012. *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal.
- Véquez, Roberto. 2017. *En las montañas de Vermont. Los exiliados en la Escuela Española de Middlebury College (1937-1963)*. Albany: For Orange Press. Disponible en <<https://schoolsofspanish.middcreate.net/centenario/libro/index>>.
- Véquez, Roberto. 2018. "Breve historia de la Escuela". En: AA. VV., "Cien años de la Escuela Española de Middlebury College", Monográfico *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 109-110, 113-118.

Título / Title

La aportación de la enseñanza del español como lengua extranjera a la configuración del hispanismo internacional en la primera mitad del s. XX
 The influence of Spanish teaching in the configuration of International Hispanism in the first half of the 20th Century

Resumen / Abstract

El hispanismo goza en la actualidad de una enorme expansión, de manera paralela al auge de las culturas panhispánicas y al interés por el estudio del español, desde una perspectiva tanto lingüística como literaria y transcultural (Botrel 2007; Fernández Vítóres 2021). Desde tal marco, el objetivo de este estudio es mostrar y reivindicar el papel que durante la primera mitad del s. XX desempeñó la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en la configuración del hispanismo internacional (Baralo 2014). Para ello, analizamos la contribución de una serie de instituciones, cursos y docentes que, entre 1904 (fecha de la fundación de la *Hispanic Society of America*) y 1962 (de la *Asociación Internacional de Hispanistas*), establecieron las bases de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, partiendo de una visión integral de la lengua y la literatura. Las conclusiones del trabajo permiten valorar hasta qué punto la institucionalización de la enseñanza del español como lengua extranjera durante la primera mitad del s. XX, paralelamente a sus intereses específicamente lingüísticos, contribuyó a su vez a la consolidación del hispanismo internacional.

Hispanism is currently enjoying an enormous expansion, parallel to the rise of pan-Hispanic cultures and interest in the study of Spanish from a linguistic, literary and cross-cultural perspective (Botrel 2007; Fernández Vítóres 2021). In light of this, the objective of this study is to show and claim the role played by Spanish as a foreign language (SFL) in the configuration of international Hispanism (Baralo, 2014) during the first half of the 20th century. To do this, we analyze the contribution of a series of institutions, courses and teachers who established the foundations for the teaching and learning of SFL based on a comprehensive vision of language and literature between 1904, when the Hispanic Society of America was founded, and 1962, when the International Association of Hispanists was created. The conclusions of the study allow us to assess to what extent

the institutionalization of the teaching of SFL, and its particular interest in linguistics, contributed to the consolidation of international Hispanism during the first half of the 20th century.

Palabras clave / Keywords

Hispanismo, historia del español como lengua extranjera (ELE), filología española, profesorado ELE.

Hispanism, History of Spanish as a Foreign Language (SFL), Hispanic Studies, SFL Teachers.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 570111

Información y dirección del autor / Author and address information

Susana Pastor Cesteros

Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Alicante

Campus de San Vicente del Raspeig, s/n

03690 Alicante

Correo electrónico: spc@ua.es