

Érase una vez la *American Association of Teachers of Spanish* (1917-1944): los inicios de la enseñanza del español en Estados Unidos

Once upon a time the *American Association of Teachers of Spanish* (1917-1944): the beginnings of Spanish language teaching in the United States

Inés Vañó García*

Saint Anselm College

ivanogarcia@anselm.edu

Abstract

The purpose of this article is to present a historical overview of the *American Association of Teachers of Spanish* (AATS) from its beginnings in 1917 to 1944. The objective is to trace the role of the AATS and its most representative members in the construction of an academic field that was emerging in the United States, always considering the geopolitical context of each moment, in which both Spain and Latin America participated. While a network of connections is being woven between scholars internationally, it is shown how the AATS becomes a pioneering institution in the creation of instructional materials in Spanish and in the configuration of Hispanic studies in the U.S. educational sphere.

Key words: language ideologies, hispanism, panamericanism, 20th century.

Resumen

La finalidad de este artículo es presentar un recorrido histórico de la *American Association of Teachers of Spanish* (AATS) desde sus inicios en 1917 hasta 1944. El objetivo es trazar el papel de la AATS y de sus miembros más representativos en la construcción de un campo académico que estaba emergiendo en Estados Unidos, siempre teniendo en cuenta el contexto geopolítico de cada momento, en el que tanto España como Latinoamérica fueron partícipes. Al mismo tiempo que se va tejiendo una red de conexiones entre académicos internacionalmente, se demuestra cómo la AATS se vuelve una institución pionera en la creación de materiales de instrucción en español y en la configuración de los estudios hispánicos en la esfera educativa estadounidense.

Palabras clave: ideologías lingüísticas, hispanismo, panamericanismo, siglo XX.

1. Introducción

La *American Association of Teachers of Spanish* (AATS), que en 1944 pasará a llamarse *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*,¹ se fundó en la ciudad de Nueva York en 1917, año en el que tuvo lugar la primera reunión anual, y dos años después de que Lawrence Augusto Wilkins (1878-1945), director en ese momento de la Asociación de Lenguas Modernas de las escuelas públicas de Nueva York, expresara su interés en la fundación de la misma. De este modo, la institución nace con dos figuras clave como presidentes honorarios. Por una parte, Juan Carlos Cebrián (1849-1932), ingeniero y

* Recibido el 3/03/2022. Aceptado el 13/05/2022.

¹ A pesar de que el nombre no se modificó hasta 1944, desde sus inicios se observa un interés por la lengua portuguesa desde los Estados Unidos. Ya en el segundo volumen de la revista oficial de la AATS, *Hispania*, que se introducirá más adelante, John Casper Branner, profesor y geólogo de la Universidad de Stanford, publicó un artículo titulado "The Importance of the Study of the Portuguese Language," en el que hace una llamada para que los departamentos de lenguas romances incluyan la enseñanza y estudio del portugués (Branner 1919).

arquitecto madrileño que se muda a San Francisco porque se ocupa de las redes ferroviarias de la parte occidental del país, y que, además, es reconocido por sus cuantiosas donaciones bibliográficas a ambos lados del Atlántico, España y Estados Unidos. Por otra parte, Archer Milton Huntington (1870-1955), escritor, hispanista estadounidense y fundador de la *Hispanic Society of America* en la ciudad de Nueva York en 1904.²

La inmigración hispana era relativamente modesta hasta 1900 en Nueva York. Esta situación cambió por varias razones, entre ellas, la pérdida de las colonias españolas en 1898 y la oferta de Estados Unidos de protección legal en 1917 a los españoles reclutados para la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Aunque la población española y latinoamericana en la ciudad de Nueva York alcanza los 22.000 en 1916, prácticamente se duplica para 1918, y llega a más de 11.000 en 1920, hay que resaltar que la asociación no considera estos inmigrantes como su público, ya que no formaban parte del sistema educativo estadounidense (Haslip-Viera 1996).³ A pesar del flujo migratorio y los cambios demográficos que se produjeron en el país a principios de siglo, existe una invisibilización (Irvine y Gal 2000) de aquella minoría de inmigrantes que integraban el sistema educativo, y la identidad del alumnado era imaginada de manera uniforme: un cuerpo estudiantil anglosajón, blanco y monolingüe en inglés.

El objetivo de este trabajo es enmarcar tanto los orígenes como la evolución de la AATS durante la primera mitad del siglo XX dentro de un contexto nacional y transnacional, teniendo en cuenta los eventos geopolíticos y las relaciones entre Estados Unidos, América Latina y España. La AATS no solo fue pionera en la elaboración de materiales de enseñanza del español, las metodologías de instrucción y las prácticas pedagógicas, sino que además algunos de sus miembros más representativos fueron responsables del surgimiento y posicionamiento de los estudios hispánicos en Estados Unidos.

2. Érase una vez... una asociación estadounidense en la enseñanza de lengua española

Uno de los académicos más reconocidos junto con Wilkins es Aurelio Macedonio Espinosa (1880-1958)⁴ de la Universidad de Stanford, editor jefe de *Hispania*, revista académica oficial de la AATS. La popularidad de la asociación aumenta a nivel nacional rápidamente, lo que se ve representado en el incremento de sus miembros, y en la formación de delegaciones en diferentes estados del país, además de la que inicialmente empieza en Nueva York.⁵

Como se puede encontrar en los estatutos de la AATS, publicados en la Constitución en *Hispania* en el volumen de organización (Wilkins 1917), la asociación pretende establecer un diálogo entre sus miembros e investigadores para fomentar el estudio de la lengua y la literatura española, al mismo tiempo que se procura motivar a los profesores de español para que hagan su labor lo más eficientemente posible. Eficientemente en tanto que no había una práctica de desarrollo pedagógico y profesional en la enseñanza del español en Estados Unidos. *Hispania* se presenta como el único recurso, o por lo menos uno entre los pocos

² Para más información sobre la vida y la figura de Huntington, véase el libro de Beatrice Wilman Proske, publicado por orden de la Junta de Consejeros de la *Hispanic Society of America* (1963).

³ No es hasta 1972, en la reunión anual celebrada en la ciudad de Nueva York, cuando la AATSP oficialmente hace referencia a la existencia de estudiantes de origen hispanohablante en la clase de lengua "extranjera". Véase Richard Teschner (1973).

⁴ Espinosa permanecerá a cargo de la revista desde sus inicios hasta 1926 y será Alfred Coester (1874-1958), también catedrático en la Universidad de Stanford, quien desempeñará la función de editor jefe durante los próximos catorce años (1927-1941).

⁵ A finales de 1919 ya existían seis delegaciones: Nueva York, Washington, California del Norte, Los Ángeles, Nuevo México y la del Noroeste ("The Local Chapters" 1919).

existentes, que ofrecía un enfoque y pautas para la enseñanza del español como lengua extranjera frente al inglés, lengua establecida como punto de partida del cuerpo estudiantil.

Sin embargo, antes de poder llevar a cabo sus propósitos, se necesitaba formular el proyecto. Los tres primeros volúmenes de *Hispania*, publicados entre los años 1917 y 1920, incluyendo el volumen de organización,⁶ corresponden a los años en los que Wilkins, su fundador, ocupa el puesto de director. Durante este período se enfrentan con la necesidad de justificar el compromiso y la obligación de la enseñanza de la lengua española en Estados Unidos. Con compromiso y obligación nos referimos al cometido intencionado de los miembros de la misma asociación de expandir la enseñanza de la lengua española a nivel nacional con fines comerciales y económicos. Es una etapa inicial para la asociación en la que se debe explicar y argumentar los motivos de su origen y legitimación. Nos encontramos con un dispositivo institucional que a través de su etapa fundacional publica diferentes artículos, que identifiqué y clasifiqué como programáticos, para poder llevar a cabo los objetivos propuestos en los estatutos de dicha asociación.

2. 1. *La lucha por el capital lingüístico*

A modo de presentación, el primer volumen de *Hispania* cuenta con la publicación de una carta de Ramón Menéndez Pidal (1869-1968), prestigioso filólogo español y figura altamente reconocida en el mundo hispánico. Carta en la cual Menéndez Pidal alaba a Wilkins y a Espinosa por su iniciativa en este proyecto (1918). Menéndez Pidal reafirma la unidad del español, a pesar de sus mínimas diferencias dialectales –y, así, hace un llamado a que los profesores de español insistan tanto en la enseñanza de la norma culta y literaria como en la pronunciación castellanizas (Del Valle 2014).

Menéndez Pidal, como director del Centro de Estudios Históricos de Madrid, tuvo una presencia indirecta pero constante en las publicaciones de *Hispania*.⁷ Asimismo, algunos de sus discípulos, como Federico de Onís (1885-1966) y Américo Castro (1885-1972), ocuparon cátedras en universidades estadounidenses y fueron miembros reconocidos en la AATS. En ambos casos, este posicionamiento dentro de la esfera académica fue completamente estratégico por parte de España, ya que, como argumenta Fernando Degiovanni, “they sought to reinscribe Spain into the political, cultural, and commercial networks established between the United States and Latin America after 1898” (2018: 8). Menéndez Pidal, años más tarde, decidió abandonar España debido a la Guerra Civil española (1936-1939) y, entre sus múltiples residencias, en 1937 viajó a Estados Unidos, donde inauguró varios cursos de lengua española en la Universidad de Columbia. De este modo, dichas articulaciones les permiten a los miembros de la asociación inscribirse dentro del campo académico con la autoridad que requiere un nuevo campo de estudio.

⁶ Cabe recalcar que el primer volumen tiene cuatro números, pero a partir de 1919 se autorizan seis números por volumen que se publican en febrero, marzo, mayo, octubre, noviembre y diciembre (Espinosa 1919: 44).

⁷ El Centro de Estudios Históricos fue una de las iniciativas impulsadas por la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). Nótese que la JAE, presidida por Santiago Ramón y Cajal, fue una institución estatal creada en 1907, después de la pérdida de las últimas colonias, con el objetivo de “terminar con el aislamiento español y enlazar con la ciencia y la cultura europeas, además de preparar al personal encargado de llevar a cabo las reformas necesarias en las esferas de la ciencia, la cultura y la educación” (*Cien años de la creación de los primeros centros de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, s. f.). Recibe múltiples menciones por la gran oferta académica y los reconocidos maestros que forman parte de ella, llegando a detallar incluso las residencias donde se pueden hospedar los alumnos. La AATS fomenta no solo los cursos que se imparten, sino también el intercambio de profesores norteamericanos de los que podemos encontrar varios testimonios publicados en *Hispania*.

Con la apertura del Canal de Panamá en 1914, las relaciones comerciales y de negocios entre los Estados Unidos y la América hispanohablante (*Spanish America*) se hicieron inevitables debido a la nueva proximidad geográfica que facilitó el tránsito y la conexión entre dichos territorios. Durante este período programático la asociación pretende destacar el valor simbólico del idioma español señalando que el idioma debe ser aprendido por razones que van más allá de su valor práctico. Los miembros tenían que convencer a su público de que el idioma español era tan digno de estudio como lo era el alemán hasta ese momento, para justificar la gestión y administración de la asociación (Sherwell 1918). Si bien los objetivos comerciales, mercantiles y empresariales se mencionan constante y explícitamente, los miembros de la asociación no pudieron dejar la justificación de la enseñanza y el aprendizaje del español a estas razones prácticas. En consecuencia, recurrieron a España para asignar el valor simbólico y cultural. Así, sus miembros tenían como finalidad recalcar el prestigio de la lengua española; Wilkins (1918), aparte de su valor comercial y práctico, enfatiza la cultura e historia literaria tan valiosa proveniente del castellano, la formación disciplinaria que conlleva su aprendizaje y, sobre todo, cómo el español brinda la posibilidad de proporcionar una unidad/hermanamiento internacional en el hemisferio occidental. Al insistir en la relevancia de la lengua española, se acentúan las finalidades culturales, económicas y políticas que acompañan al movimiento panamericanista: “they sought to portray Spanish as a language of peace and international cooperation by stressing its importance in Pan-Americanism” (Leeman 2007: 36). Esta lucha por la legitimidad del español dentro de la academia estadounidense perdurará durante los años veinte, llegando incluso, desde la misma asociación, a abogar por la enseñanza del español como base para el estudio del latín (Phillips 1925).

2. 2. *Un choque ideológico: hispanistas vs. panamericanistas*

Durante esta etapa programática (1917-1920) hay un esfuerzo considerable por parte de los académicos españoles con cátedras en universidades norteamericanas, muchos de ellos discípulos de la escuela madrileña, por construir un campo de estudio con una firme fundación hispanista. Esta escuela filológica fue encabezada por Menéndez Pidal, y formó a toda una generación de académicos españoles bajo las propuestas y parámetros que entendían que la lengua española se constituía por un conjunto de dialectos organizados jerárquicamente; clasificación en la que justificaban históricamente la superioridad del castellano. Aparte de la carta de Menéndez Pidal, un vistazo a los trabajos publicados en *Hispania* durante estos años hace claramente patente la vertiente hispanista de muchas de las contribuciones por parte de sus miembros: por ejemplo, la guía espiritual de España escrita por Ramón Jaén, profesor del Universidad de California, sobre Toledo, Ávila y Segovia (1918a, 1918b, 1918c),⁸ una compilación histórica de las figuras y obras literaria de España (de Onís 1918), el resumen del Primer Congreso Internacional de Hispanistas (Altamira 1919), o las referencias a la Sociedad de Menéndez y Pelayo (Schevill 1920), entre otros. Además, como parte del desarrollo profesional por parte de los futuros profesores de español, hay una recurrente insistencia en realizar alguna estancia en un país hispanohablante, recalcando que, “naturally the preference would in most cases be for Spain, because she is the mother of them all, and because of the splendid summer course and the three trimestral courses organized by the Junta para Ampliación de Estudios in the University of Madrid” (Wilkins 1919: 38).

⁸ Ramón Jaén (1885-1919) fallece muy joven, a los treinta y cuatro años de edad, por la influenza (Graham y de Onís 1919) y Espinosa sigue con esta serie de publicaciones sobre lugares de España durante los años veinte.

Esta tendencia fue contrarrestada por algunos académicos, como es el caso de Alfred Coester que, como respuesta a las publicaciones de Ramón Jaén, ofrece su versión sobre diferentes lugares en América Latina a lo largo del segundo volumen (1919). Durante esta época programática también existe una variedad de trabajos que acentúan los escritores de origen latinoamericano de manera genérica, como la poesía categorizada como “gaucha” en Argentina (Umphrey 1918b), escritores específicos como Rubén Darío (Umphrey 1919) o la recopilación de un listado de obras (Hills 1919). Asimismo, una de las primeras obras en ser reseñadas en *Hispania* es *The Literary History of Spanish America* de Coester (Umphrey 1918a);⁹ la primera obra escrita sobre la historia de la literatura latinoamericana y considerada “a strategic instrument of cultural mediation in the processes of US economic intervention in the region” (Degiovanni 2018: 43). Coester, quien fue secretario-tesorero de la asociación de 1917 a 1926 y tuvo un papel central como editor de *Hispania* a partir de 1927, fue un agente esencial dentro del movimiento panamericanista que, a través de sus viajes por América Latina, configuraba como un mapa de oportunidades para una futura expansión económica (Degiovanni 2018).

Mientras que es evidente que hay una gran demanda de profesores de español, ya que el alumnado está aumentando tanto en las escuelas secundarias como en las universidades, existe una lucha por el control de este nuevo campo disciplinario, y debido a la necesidad de divulgación y diseminación de esta etapa programática se necesitaba de la colaboración con otras instituciones. Estas instituciones, al igual que los académicos que formaban parte de ellas, se asentaban en corrientes ideológicas diferentes. Por ejemplo, la *Casa de las Españas*,¹⁰ institución que nace en la Universidad de Columbia a cargo de Onís, y en la que Wilkins fue partícipe desde sus inicios (Wilkins 1920). Dentro de esta corriente ideológica hispanista, *La Junta para la Ampliación de Estudios* desde Madrid se presentaba como institución clave para la formación del futuro profesorado estadounidense. La publicidad de sus cursos desde *Hispania* se produce de manera regular ofreciendo una descripción detallada sobre la institución, la oferta académica y sus profesores (“Curso de Verano en Madrid” 1920; “Cursos de Lengua y Literatura Española para Extranjeros en Madrid” 1920; Fitz-Gerald y Espinosa 1921; Ortega 1920), al igual que también se proporcionan testimonios de los participantes (Ray 1920). Esta organización sirvió como modelo e inspiración para futuros cursos de verano de otras universidades como en Venezuela o México.

Otra institución de origen estadounidense, que tuvo un impacto considerable en la AATS desde sus inicios fue la *Unión Panamericana*.¹¹ Con Leo Stanton Rowe (1871-1946) como director de la institución desde 1920 a 1946, su relación se puede trazar desde sus orígenes con su discurso pronunciado en la Asociación Nacional de Maestros de Español en 1919, “El español debe enseñarse en los Estados Unidos por razones de cultura y motivos comerciales y sociales” (1920). Las aportaciones de Rowe en *Hispania* también fueron relevantes para definir el campo de los estudios hispánicos que estaba emergiendo en Estados Unidos.

⁹ George Wallace Umphrey se graduó de Harvard en 1905, un año antes que Coester, con una tesis dedicada al estudio del dialecto aragonés. Fue profesor de la Universidad de Washington en Seattle.

¹⁰ La creación de dicha institución suponía “a larger political project meant to dominate the contested space of Spanish language and literature pedagogy in the country” (Degiovanni 2018: 70) y una manera de “emphasize the continued presence of Spanish culture in the Americas” (Degiovanni 2018: 71).

¹¹ La *Unión Panamericana* fue fundada en 1890 con la finalidad de fomentar las relaciones entre las Repúblicas Americanas; fue reemplazada en 1948 por la Organización de Estados Americanos (OEA).

3. “Todos a una”: a por la enseñanza de la lengua española

“Todos a una” es el emblema utilizado de forma continua por los miembros de la AATS a lo largo de sus artículos y discursos, con la finalidad de enfatizar el trabajo en grupo y la colaboración a la que aspiraban para poder justificar el compromiso de la enseñanza de la lengua española y, de este modo, argumentar los motivos del origen y legitimación de dicha asociación. La reconocida expresión de “todos a una” tiene sus raíces en la obra teatral por excelencia del Siglo de Oro, *Fuenteovejuna* (1619), del dramaturgo Lope de Vega (1562-1635). Dicha obra, aparte de asentar la relevancia del canon literario existente en lengua española y ofrecer autoridad y legitimación dentro del contexto de la necesidad de su estudio, también establecía la posición de colaboración por parte de este grupo de académicos y docentes en la lucha por la enseñanza de la lengua y la literatura españolas en el contexto educativo estadounidense. Esta acción colectiva, la unión como un único pueblo, permite a sus representantes fortalecer la identidad de la AATS, posicionándose en una lucha de poder para defenderse frente a los atacantes que no reconocían el valor de la enseñanza del español ni su lugar dentro del contexto académico.

El objetivo durante esta década fue consolidarse como asociación para poder crecer en número y, como consecuencia, tener un mayor impacto. Desde los Estados Unidos, los años veinte son conocidos como los años dorados (*roaring twenties*, 1922-1929) por el crecimiento económico que se produjo durante esta década. Durante la presidencia de Warren Harding (1865-1923) y Calvin Coolidge (1872-1933), después de la repentina muerte de Harding, Herbert Hoover (1874-1964) sirvió como secretario de comercio. Hoover, que será presidente de 1929 a 1933, viajó durante siete semanas a finales de 1928 a Latinoamérica como representante político estadounidense encargado de fomentar el crecimiento económico del país y seguir con las políticas establecidas de hacer de Estados Unidos un *good neighbor*. Políticas que pueden ser trazadas desde La Doctrina Monroe¹² y que continuarán con las políticas de buena vecindad promulgadas por Franklin Roosevelt (1882-1945) durante los años treinta.

Después de la crisis política, social y militar como resultado de la Primera Guerra Mundial, España se encontró sumergida en la dictadura de Miguel Primo de Rivera (1870-1930) desde el *coup d'état* de 1923 hasta 1929. El pronunciamiento autoritario de Primo de Rivera y la situación de inestabilidad en la que se encontraba España acompaña al proceso de decadencia por parte de Europa a nivel internacional, confirmando la hegemonía de los Estados Unidos política y económicamente. Sin obviar las tensiones y conflictos existentes dentro del territorio latinoamericano, las constantes ocupaciones en Cuba (1917-1924), Nicaragua (1912-1933), Haití (1915-1934) y República Dominicana (1916-1924) ya confirman la ambición de Estados Unidos por controlar la región.

3. 1. Valor cultural vs. valor comercial

Dentro de la lucha por el compromiso con la enseñanza de la lengua española desde Estados Unidos, se oponen dos tipos de discurso comparables con las nociones ideológicas de “pride and profit” (“orgullo vs. ganancia”) propuestas por Alexandre Duchêne y Monica

¹² La Doctrina Monroe (1823), también conocida como “América para los americanos”, fue anunciada en febrero de 1823 por James Monroe (1758-1831) y articulada materialmente por John Quincy Adams (1767-1848), Secretario de Estado de Monroe. La doctrina se origina, al igual que el movimiento en sí, como respuesta al proceso de colonialismo e imperialismo por parte de los países europeos. Además, después de la Primera Conferencia Panamericana en Washington D.C en 1889-1890, se funda la Unión Panamericana.

Heller (2011). Aunque el marco temporal no corresponde con el capitalismo tardío propuesto por los autores, el crecimiento económico de Estados Unidos a principios de siglo conduce a argumentar la concepción de una lengua, en este caso el español, como ganancia (*profit*), es decir, como habilidades instrumentales y técnicas que se convierten en destrezas que pueden ser explotadas en el mercado laboral, y que, por lo tanto, son un valor de intercambio económico dentro del mercado de expansión propiciado desde Estados Unidos. Dentro de este discurso, Juan Mercado, profesor del *Commercial High School*, reafirma el valor comercial por encima del disciplinario, cultural, político y social: “Nada más natural que se halle en primera línea el idioma español en Estados Unidos: no debe olvidarse que es la otra lengua de América” (1921: 74-75). Siguiendo este discurso de la lengua como ganancia, otro ejemplo es el trabajo de Stephen Pitcher (1925) que proporciona un pequeño estudio de naturaleza cuantitativa partiendo de un breve cuestionario a más de un millar de exportadores y expertos en el comercio exterior. Sin incluir información del proceso de selección, el autor proporciona datos numéricos que enfatizan la importancia del español en el mundo de los negocios con los países latinoamericanos, y cómo las habilidades de producción oral son las más importantes.

Por otro lado, el discurso ideológico basado en el orgullo (*pride*) está anclado en las supuestas cualidades y atributos intrínsecos “ideales” de un determinado grupo de personas. Este fue el argumento utilizado por algunos académicos con la finalidad de evitar relegar la enseñanza del español a las escuelas de negocios. Sin rechazar la necesidad de la lengua para las futuras negociaciones comerciales, se enfatizan los valores culturales como la base imprescindible para poder llevar a cabo estas negociaciones. El acto de poder comunicarse no es suficiente, es necesario el conocimiento de los antecedentes históricos y culturales para poder comprender a los hablantes: “At the present, when there seems to be tremendous purely commercial interest in things Spanish, especially respect to our diplomatic, political and business relation with Spain in America, it is imperative that we understand the history and culture of all Spanish speaking people” (Espinosa 1921: 278). Así, dicha comunidad hispanohablante se dibuja de manera homogénea, y sus atributos culturales y sociales expuestos desde una perspectiva tanto intelectual, histórica y literaria, como artística y legal, son los provenientes de España (Joyce 1929). Este discurso, al mismo tiempo, también permite dibujar en este imaginario a Estados Unidos como una comunidad monolingüe en inglés, posicionando la enseñanza de la lengua española como extranjera.

3. 2. *Movilización y defensa de la AATS: unidad y espacio en el mundo académico*

Con esta constante preocupación por tener una mayor visibilidad y poder llegar a una audiencia más amplia a nivel nacional, se hacen copias de una serie de trabajos publicados en *Hispania* y se distribuyen a las escuelas de todo el país, a los superintendentes, presidentes de colegios y otras personas con cargos administrativos, con el propósito de contactar con el mayor número posible de profesores y/o futuros miembros. Estos trabajos adquieren una finalidad de naturaleza divulgativa al ser utilizados como panfletos publicitarios para transmitir la misión de la AATS y, a la vez, captar a nuevos miembros. El primer trabajo reproducido con finalidades divulgativas fue “Educating the Educators” (1923), discurso que Wilkins pronunció en la sexta reunión anual en Los Ángeles (California) en 1922, en el cual pretendía destruir los estereotipos que devalúan el idioma español, y enfatizar la necesidad de mantenerse unidos como asociación para poder llevar a cabo su trabajo eficientemente. Otro panfleto fue “Should Spanish be Taught in the High Schools?” (1923) de Elijah C. Hills,¹³

¹³ Elijah Clarence Hills (1867-1932) se licenció de Cornell University en 1892 y obtuvo su doctorado en 1906 por la Universidad de Colorado. Ocupó múltiples puestos académicos a nivel nacional: primero fue Profesor de Rollins College en Florida (1896-1901), después en Colorado College (1902-1916), fue bibliotecario de la

que consta de una recopilación de citas de profesores, académicos y miembros de la asociación sobre la necesidad y repercusión de la enseñanza del español en Estados Unidos. “Why Spanish?” (1924) es un discurso de Coester leído en la séptima reunión anual de la asociación, y distribuido a nivel nacional. Coester destaca cómo el aprendizaje del español tiene implicaciones políticas y sociales debido a la posición geopolítica de los Estados Unidos. Asimismo, también existe un trabajo producido por el Comité de Información que no fue publicado en *Hispania*, “Spanish, its value and Place in American Education”, pero sí fue mencionado entre los ya citados por su excelente recepción.

La movilización de los miembros, como colectivo, para defender los objetivos de la asociación, a su vez, también requiere de una acción interna. Esta movilización a nivel nacional puede ser trazada por los ataques recibidos por varios representantes oficiales y académicos. Por un lado, el Dr. William Price, inspector de lenguas modernas del estado de Nueva York; y, por otro, el Prof. Thomas H. Briggs de Teachers College de la Universidad de Columbia. Ambos ataques devaluaban el valor del español como una lengua sin valor comercial ni cultural que, sin argumentos relevantes, se había instalado dentro del sistema educativo (Doyle 1926). El discurso de William S. Hendrix¹⁴ como presidente de la AATS argumentaba la necesidad de su existencia bajo la temática “Does the American Association of Teachers of Spanish Have a Reason for Existence?” (1927). A pesar de reconocer el trabajo de otras instituciones como la *Modern Language Association* y *The National Federation of Modern Language Teachers*, estas no tienden a incluir a profesores de secundaria, como sí lo hace la AATS, concluyendo que “it would seem that the service rendered by hundreds of high-schools teachers is ample justification for our existence as an organization” (1927: 44).

Esta movilización de naturaleza interna se ve reflejada en el campo de estudio académico emergente a nivel nacional, ya que se busca la creación de un espacio propio en el que tenga cabida el reconocimiento de la literatura latinoamericana. En la octava reunión anual en Denver (Colorado), el Prof. Umphrey identifica la importancia de incluir la literatura latinoamericana dentro de la esfera de investigación de los futuros profesores universitarios: “the literature of Spanish American has a practical value that the literature of Spain does not possess” (1925: 3). Por su parte, Jacob Warshaw¹⁵ ya apuntaba a la necesidad de separarse como disciplina independiente dentro del campo de las lenguas modernas (1921: 115). Desde la AATS, se observa un esfuerzo por impulsar y definir esta disciplina dentro de un espacio académico, a pesar de los posibles obstáculos que se preveían por parte de profesores de otras lenguas y administradores (Warshaw 1929: 59). Esta propuesta de estructuración académica en que cada lengua tenga su departamento, su director, y su propia organización de profesores ya fue introducida por Coester (1927), con la finalidad de “adopt a resolution in favor of establishing chairs of Latin-American literature in North American universities” (1927: 97).

Hispanic Society of America en Nueva York por un par de años hasta que en 1918 se mudó a Indiana University para dirigir en Departamento de Lenguas Romances y, finalmente, en 1922 llegó a la Universidad de Berkeley. Además de ser presidente de la AATS en 1924, fue editor de *Hispania* por varios años, y editor de D.C. Heath & Company (Morley 1932).

¹⁴ William S. Hendrix, figura muy activa desde los inicios de la AATS, fue profesor y jefe del Departamento de Lenguas Romances en Ohio State University. Como partidario del “oral approach” abogó activamente por la enseñanza del español y del francés en la radio, como nuevo dispositivo en la enseñanza de lenguas. Debido a su experiencia pedagógica, fue reconocido como “líder en la creación de cursos de lengua extranjeras en tiempo de guerra,” y participó en un estudio sobre los cursos de lenguas del *Army Specialized Training Program*, publicado por la *Commission on Trends in Education of the Modern Language Association of America*. Asimismo, también fue miembro correspondiente de *The Hispanic Society of America* y editor de la *MLJ* (1947-1950), cargo que no pudo completar por su repentina muerte en 1948 (Doyle 1948).

¹⁵ Jacob Warshaw (1878-1944), profesor y jefe del departamento de español de la Universidad de Missouri, estuvo involucrado en la AATS como vicepresidente en 1920, y como editor asociado de *Hispania* de 1934 a 1936.

Rowe, como director de la Unión Panamericana, apoyó dicha petición argumentando que había interés por parte de profesores de español a nivel universitario y que, a pesar de las pocas cátedras existentes, existían cursos sobre América Latina (1927a, 1927b).

3. 3. Panamericanismo como base ideológica en el campo disciplinar emergente

A pesar de la vertiente hispanista que pretende dibujar y defender a España como centro cultural y artístico durante la crisis en la que estaba sometida (Espinosa 1923; Ortega 1924), el movimiento panamericanista cobra mayor protagonismo durante esta época, y Coester tendrá un papel significativo en el mismo. Después de requerir como asociación participar de forma activa en el *National Foreign Trade Council*, Coester fue el delegado elegido de la AATS para llevar a cabo dicho papel. Su ponencia en la Décima Convención Anual de Comercio Exterior, “Spanish for Foreign Trade” (1923), en el que destaca la relevancia internacional del español, al mismo nivel que el inglés, no es su única estrategia geopolítica. Coester, como delegado de la AATS, también participó en el Congreso Panamericano que se celebró en junio de 1926 en Panamá con motivo del centenario conmemorativo de Bolívar. A la vuelta de su viaje, en su trabajo “Practical Pan Americanism” (1927) no solo abogaba por las cátedras de literatura latinoamericana, sino que estaba interesado en impulsar todas las conferencias de naturaleza panamericana. Apuntemos que “las Conferencias Panamericanas fueron, al igual que otros ámbitos, escenarios performativos en los que se puso en marcha una serie de acciones simbólicas para festejar los centenarios” (González 2017: 136). El discurso panamericanista está presente, borrando las diferencias pasadas y presentes, y defendiendo la unión continental, siempre y cuando Estados Unidos figure a la cabeza, sin abandonar su hegemonía.

Ambos posicionamientos ideológicos, el hispanismo y el panamericanismo, tienen finalidades hegemónicas en las que “repúblicas del Nuevo Mundo” son parte de América y, por lo tanto, están vinculadas a los Estados Unidos: “While the latter movement [Pan-Americanism] believes that Spanish America is, above all, American and that its destiny is tied up with the United States and Canada, *hispanistas* maintain that it should strengthen its cultural, political, and economic bonds with Spain” (Faber 2005: 67). Como se infiere de la cita anterior, aunque durante los años veinte todavía se perciben las dos fuerzas ideológicas, ambas de índole imperialista desde su articulación, el surgimiento de la AATS desde los Estados Unidos obedece a unos objetivos que se vinculan con los del movimiento panamericanista por parte de los norteamericanos hacia todo el continente americano.

4. Sobreviviendo a la crisis

La década de los veinte se cierra con la caída de la bolsa el 24 de noviembre de 1929, también conocido como “jueves negro”. Esta crisis financiera produjo un fuerte desplome en la producción y el desempleo se incrementó exponencialmente en los Estados Unidos hasta el año 1932. Hablamos de una crisis a nivel mundial durante toda la década de los treinta, ya que el comercio se vio afectado a nivel internacional. Debido a esta crisis económica, el *Smoot-Hawley Tariff Act* (Ley de Aranceles) surge como intento de aliviar las consecuencias de la Gran Depresión; se trataba de una ley que pretendía proteger a los granjeros, comerciantes y empresarios por el aumento de los impuestos de productos de importación. Como primera potencia internacional, Estados Unidos era una figura clave en el mercado de exportación e importación internacional, por lo que rápidamente hubo otros países como Canadá y Europa que tomaron decisiones recíprocas. El comercio internacional sufrió de forma masiva y en

especial la industria exportadora estadounidense. Con el nuevo gobierno de Franklin D. Roosevelt (1881-1945) como presidente, se puso fin a esta política en 1934.

Con esta crisis a nivel internacional y el declive de la “locura española” (Kagan 2010) la AATS se mantuvo a flote e *Hispania* continuó su publicación, pero las cifras de sus miembros no aumentaron tan rápidamente como en el pasado. Sin embargo, vale la pena mencionar que, por primera vez, en 1931 la AATS celebró su Reunión Anual con la *Modern Language Association* (MLA) en Madison, Wisconsin. En estas fechas, ya contaban con veintitrés delegaciones organizadas en diferentes estados.

La situación de España se aborda de forma constante desde *Hispania*. Wilkins es uno de los primeros en escribir sobre el tema, ya que, después de ocho años, tiene la oportunidad de volver a viajar a España (1930): quería transmitir al lector estadounidense cómo, a pesar de sus altibajos, España era un país encaminado hacia el progreso, haciendo comparaciones con ciudades estadounidenses para establecer conexiones cercanas al lector. Hay que contextualizar que, durante los años treinta, España se encuentra bajo la Segunda República de 1931 a 1936, como intento de solución democrática, caracterizado por la inestabilidad política y el conflicto social que trae consigo el alzamiento militar y, consecuentemente, a la Guerra Civil (1936-1939) con la victoria del General Francisco Franco (1892-1975).

4. 1. ¿Dónde está el valor cultural?: la enseñanza de lenguas vivas como disciplina

Inevitablemente, la crisis económica internacional también ofreció una crisis en el sistema educativo, por lo que el énfasis en la falta de apreciación por el valor cultural dentro del sistema educativo de la enseñanza del español siguió vigente durante la década de los años treinta: ante el “decrease of enrollment in Spanish classes to a more alarming extent than is the case with other modern languages [...] varied are the reasons advanced for this downward trend, ranging from prejudice against Spanish to budget slashing and economic depression” (Espinosa 1934: 139). Esta lucha por legitimar el campo de estudio continuaba presente, ya que persistía su cuestionamiento dentro de las instituciones educativas. A causa de la “astonishing lack of cultural appreciation of Spanish among educators and the public” (Alpern 1930: 137), se procede a enfatizar nuevamente la necesidad y urgencia en los estudios de la lengua española más allá del valor utilitario y comercial. La publicación de Alpern, que funciona como aval cultural y de prestigio, permite destacar cómo el conocimiento de la lengua española y su enseñanza no simplemente están vinculados con el mundo académico; también incluyen editores de múltiples periódicos con la finalidad de establecer una conexión con los medios divulgativos para justificar que el conocimiento de la lengua tiene una audiencia más extensa que el mismo círculo académico. Con el mismo objetivo de difundir esta relevancia, se abarca la faceta político-jurídica con el trabajo de un juez de la Corte Suprema de México que enfatizaba cómo, a pesar de la proximidad geográfica entre los países, la dificultad del idioma prevalecía porque la enseñanza del español todavía era concebida como insignificante en el territorio estadounidense (Urbina 1930).

Los prejuicios contra el español que tendían a posicionarlo como una lengua inferior al francés o al alemán se abordan como fruto de la ignorancia (Doyle 1931). Se quería dejar constancia de que “the study of Spanish affords the same training in observation, comparison, analysis, logical thought, and elementary principle of etymology as does any other foreign language at present taught in secondary schools” (Brainard y Harrington 1932: 358). La lengua española se encontraba equipada como disciplina de estudio del mismo modo que cualquier otra lengua. Incluso, Palmer E. Pierce, presidente del comité de relaciones interamericanas que trabajaba con el Consejo Nacional de Comercio Exterior, establecía que el español requería la misma dedicación que los otros idiomas, recalcando que su valor

cultural debía acentuarse frente al comercial (1931). Con estas contribuciones, la AATS pretendía “amillorate these national and racial prejudices” (Summers 1933: 154), entendiendo que ya no era suficiente con conjugar verbos y traducir textos. Los vecinos del sur del hemisferio se habían convertido en *business associates* y necesitaban habilidades que les permitieran comunicarse y mantener relaciones profesionales y comerciales.

Con el fin de hacer hincapié en cómo el valor de la enseñanza de lenguas va más allá de aprender un conjunto de reglas, se reproduce un artículo de Gili Gaya¹⁶ (1934) publicado anteriormente este mismo año en la *Revista de Pedagogía*, en el cual se enfatiza cómo el proceso de aprendizaje de una lengua trasciende más allá de su valor instrumental. De este modo, se pretendía resaltar el requisito de acercarse a la enseñanza del español con una lente funcional que concibiera la lengua desde una perspectiva más que gramatical: “there are a great many other things to be learned from my courses that can rarely be found within the leaves of a representative Spanish grammar” (Logan 1938: 295). Sin embargo, para llevar a cabo este objetivo era necesaria una formación docente para el profesorado de español que lo equipara con las herramientas necesarias, ya que era una de las problemáticas que enfrentaban durante esta crisis a la que hemos hecho referencia.¹⁷ Hay que tener en cuenta que los números funcionaban en el pasado porque el estudio de otras lenguas se había reducido, como el caso del alemán, no porque el interés en el estudio de la lengua española hubiera aumentado de manera desproporcionada (Espinosa 1934). Desde la AATS, sus miembros querían asegurarse de que estaban trabajando con este objetivo en mente: no era suficiente diseminar la investigación académica, sino que existía la necesidad de inculcar un desarrollo profesional a los profesores sobre la concepción del aprendizaje de una lengua como disciplina en las humanidades, para que a su vez pudieran transmitir dicho conocimiento a sus estudiantes.

4. 2. (Re)pensar y (re)imaginar los ámbitos institucionales y académicos

Dentro de la esfera académica, este nuevo campo de estudio iba tomando forma concreta conforme se asentaba en instituciones específicas. Con esta aproximación, la estructura y organización establecida por departamentos e instituciones también fue problematizada durante esta época. Todavía era un porcentaje reducido de estudiantes norteamericanos los que podían hacer uso de las habilidades lingüísticas desde un punto de vista instrumental una vez empezaban su carrera profesional (Hein 1934: 99). Dentro del campo de estudio emergente sí que empezaban a jerarquizarse y organizarse las materias: cursos de lengua vs. cursos de contenido. Esta dicotomía, que lamentablemente todavía perdura a día de hoy en muchos departamentos e instituciones académicas, fue cuestionada desde sus inicios al tratarse como conceptos opuestos y excluyentes: “the erroneous opinion that language and literature are entirely different things, that one can study Spanish literature, for example, without knowing the Spanish language and really appreciate fully its beauty and worth” (Espinosa 1933: 365). La separación de materias no simplemente excluía y oponía la temática y los objetivos de estas. La estructuración suponía a su vez una jerarquización en la cual los cursos de contenidos, como su propia denominación indica, eran entendidos como superiores en conocimiento, mientras que los cursos de lengua se concebían como materias más instrumentales, como el medio para llegar a un fin, en este caso, los cursos de contenido.

¹⁶ Samuel Gili Gaya (1882-1976) fue discípulo de Menéndez Pidal en el Centro de Estudios Históricos, especializándose en el campo de la fonética y la lexicografía. De 1929 a 1934 fue profesor visitante en la Spanish School de Middelbury College.

¹⁷ Entre las sugerencias que se plantean entre los miembros de la AATS, se presentaron la estandarización a nivel nacional de unos requisitos mínimos para los profesores de español, y el crear una agencia acreditadora dentro de la asociación que incluyera entrevistas a nivel individual para comprobar la competencia oral (Espinosa 1934).

Este valor utilitario que se le ofrecía a la lengua con fines comerciales era insuficiente, y desde las instituciones y los propios departamentos intentaron construir dentro de esta nueva disciplina un espacio que incluyera contenido cultural e histórico. Desde la organización departamental, hay un llamamiento para complementar los departamentos de español desde una perspectiva interdisciplinaria, “It is time to get in touch with the Social Science Department and offer a course in Hispanic Life, in which we would give *nociones* of the language, the geography, the history, the arts, the government, and the ideals of the Spanish nations” (Coates 1933: 238). Abrir y diversificar las posibilidades en las materias no era cuestión de limitar las materias a los cursos iniciales (Umphrey 1932: 372). Las ofertas académicas debían de aumentar para que los estudiantes tuvieran la posibilidad de acceder a cursos en los que el aprendizaje de la lengua y la literatura no estuvieran estrictamente centrados en España, sino que también se incluyeran los países latinoamericanos, teniendo en cuenta tanto su literatura, como su historia, geografía y/o política.

Desde la iniciativa de la década anterior de abrir más cátedras de estudios latinoamericanos dentro de las universidades estadounidenses, encontramos el proyecto de un comité de Harvard encabezado por Jeremiah Ford (1873-1958) para “preparar y editar la bibliografía literaria de cada uno de los países hispanoamericanos para facilitar de esta manera el estudio de nuestra literatura en las universidades de este país” (Rioseco 1931: 293). Dicha decisión contó con el apoyo y cooperación de la Unión Panamericana, que también se esforzó por estimular y respaldar espacios interdisciplinarios fuera de aula encabezados por los mismos estudiantes a través de los Pan-American Clubs interdisciplinarios (Colburn 1935: 11). La finalidad de estos espacios era promover los intereses imperialistas panamericanistas, que a su vez permitían a los estudiantes de diferentes disciplinas encontrarse fuera de sus clases más formales, pero todavía dentro de una atmósfera académica. Esta conexión panamericana se pretendía poner en práctica a nivel nacional desde las instituciones con la creación de los clubs panamericanos, en los que se refuerza su vínculo mediante el acercamiento lingüístico: “a Pan-American conscience, must be developed, and this would seem possible only through the increasing knowledge of English in Spanish America and Spanish in the United States” (Umphrey 1932: 368). Se requería que los esfuerzos por aprender español desde los Estados Unidos se reprodujeran en los países de habla española con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa, base que les permitiría construir el ideal panamericano al que aspiraban.

4. 3. *Push for Pan-Americanism*

El entendimiento con los vecinos del sur era imperante para llevar a cabo el objetivo imperialista panamericano: “the study of Spanish in our schools and colleges should occupy a position above that occupied by the study of any other language, for, as has often been declared by our business leaders, our greatest commercial opportunities in the present and in the future lie in the countries of Spanish speech” (Wilkins 1932: 498-499). Por este motivo, la enseñanza del español tiene que superponerse porque se encuentra en una situación única e incomparable respecto a las otras lenguas. El próspero futuro comercial estaba mediado por la posibilidad de comunicarse y entenderse con los comerciantes de los países de habla española. Este ideal de “countries of Spanish speech” o “the other Americas”, según Wilkins, a pesar de su heterogeneidad racial, estaba unido por su base lingüística. El proceso de construcción idealizada de una comunidad de individuos unidos por la misma lengua invisibilizaba a todas las otras lenguas que se hablaban en América Latina, a diferencia del español. La base lingüística y, por ende, la enseñanza del español en territorio estadounidense se sigue entendiendo como el principio esencial, los cimientos necesarios para conseguir unas

relaciones panamericanas exitosas y fructíferas desde el punto de vista económico. Como apunta González cuando explica el significado del término con respecto al hispanismo, “Panamérica fue el último concepto en surgir porque su filiación no se relacionaba con la herencia del pasado sino con el futuro”, una visión prometedora del porvenir que se estableció como “un término político utilizado para remitirse al ámbito diplomático donde las negociaciones eran más prácticas y menos simbólicas” (2017: 136). Desde la asociación se vocaliza el miedo a perder esa posición de preeminencia en el hemisferio occidental por lo que su posicionamiento geopolítico a nivel internacional requiere el construir relaciones de amistad y cooperación entre los pueblos.

Desde *Hispania*, se observaba claramente este empujón de poner en primera línea el contexto socio-político, en las propias palabras de Coester: “the history of literature in relation to a people is not merely one face but the principal of its political history” (1937: 20). Durante la década de los años treinta se trata de manera más explícita lo que Coester ya había anticipado con la publicación de su obra, *The Literary History of Spanish America*, en 1916: el estudio de la literatura, al igual que el aprendizaje del español, tenía un valor instrumental en su proyecto panamericano ya que la finalidad de “studying and teaching Latin American literature was a means to reveal the Spanish American ‘mentalities’” (Degiovanni 2018: 50). Triangulación que sugiere James Fernández (2005) y que denomina “The Longfellow’s Law”. Dentro de la expansión capitalista de los Estados Unidos y las relaciones políticas y económicas que necesitaban establecer con sus vecinos del sur, la lengua española y su literatura eran las puertas para conocer y entender la historia política de América Latina. Con ellas sería posible acceder a los aspectos sociales y económicos, entre otros conocimientos, que ayudaran a establecer y mantener dichas relaciones comerciales (Gallardo 1937: 76).

Al tomar las riendas como editor de *Hispania*, Coester también transmite estas nociones de naturaleza más teórica a acciones pedagógicas que cualquier profesor debe plantearse en el aula. Teniendo en cuenta cómo conceptualizaba los beneficios de la enseñanza de la literatura por encima de la historia (Degiovanni 2018), acentuaba cómo la perspectiva histórica debía ser cuestionada, y cómo los profesores debían posicionarse con unos objetivos directos y transparentes de cooperación y amistad con sus vecinos, siempre fomentado un posible desarrollo económico: “Very often in the teaching of a foreign people’s history facts are selected and presented for the purpose of arousing feelings of enmity rather than friendship” (Coester 1937: 26).

La finalidad de establecer esta disciplina en el mundo académico, por consiguiente, es política y económica a nivel internacional, y el profesor debe ser consciente y actuar acorde con la misma. El posicionamiento de Estados Unidos frente a sus pueblos hermanos del sur del hemisferio llega incluso, en un contexto pedagógico, a reconocer la diferencia dentro de este imaginario: “fortunately, for those of us who teach Spanish, it is impossible to identify our subject with any one governmental ideology, since the language and the culture of which it is the vehicle are contemporaneously the possession of, not one, but nineteen different political organizations” (Hespelt 1939: 3). A pesar de concebir América Latina como una única entidad homogénea por compartir una misma lengua, se identifican esas diferentes organizaciones políticas que componen el territorio, y cómo la enseñanza del español y su literatura podía abarcar estos matices. Sin representar la ideología que caracterizaba una única nación latinoamericana, el movimiento panamericanista alude a la diversidad de regiones ofreciendo conocimiento necesario sobre diferencias culturales para asegurar prósperas relaciones comerciales.

5. ¿Y ahora qué? Horizontes al futuro

El final de la década de los treinta y la primera mitad de los años cuarenta se vio afectado por otro evento geopolítico a nivel internacional: la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). La participación de Estados Unidos, que entró en la guerra en 1941 después del ataque de Pearl Harbor, fue motivada por el conflicto con Japón por el dominio del Océano Pacífico. Bajo la presidencia de Franklin Roosevelt siguen en pie las políticas de buena vecindad que “contemplaba el abandono táctico de la intervención directa, a fin de reducir las tensiones existentes entre Estados Unidos y los países de la región americana [...] neutralizar el ‘antiamericanismo’ y poder contar con aliados seguros en caso de conflictos internacionales” (Bermúdez Torres 2011: 361). A pesar de las tendencias de desarrollo industrial y los movimientos nacionalistas de los países latinoamericanos, Argentina fue el único país que se opuso a las relaciones comerciales con Estados Unidos y continuó la mayoría de sus vínculos con Europa. No es hasta finales de 1944 cuando los países latinoamericanos empezaron a cuestionarse el posicionamiento de Estados Unidos frente a la idea de igualdad de los estados soberanos que pretendía simbolizar el movimiento panamericanista (Rock 1994).

5. 1. Aniversario: un cuarto de siglo cumplido

La década de los cuarenta llegó con el primer aniversario conmemorativo notable. Con motivo de las Bodas de Plata (*Silver Jubilee Year*), *Hispania* se abre con una carta de Wilkins desde su retiro (1942). De nuevo, promoviendo el emblema “Todos a una” se enorgullece de su labor como fundador de dicha institución. Pese a que este año marcaba un momento clave en la historia de la asociación y se pretendían celebrar todos los logros conseguidos, sí que cabe resaltar que no acudieron tantos asistentes a la reunión anual de Washington University of St. Louis, Missouri, a finales del año anterior, como habían anticipado (Colburn 1942). El presidente, Willis Knapp Jones (1895-1982), presentó un recorrido histórico de la asociación (1942) enfatizando el papel preponderante del español en comparación con las otras lenguas, pero hizo hincapié en cómo “we ought to make sure that never again shall the study of any foreign languages, Spanish included, be used as an instrument of propaganda here in favor of any foreign nation” (1942: 31). Tomando conciencia del pasado y de las consecuencias que tuvo la Primera Guerra Mundial con respecto a la enseñanza de lenguas en el territorio estadounidense, pretendían crecer como una asociación que se esforzaba para no perjudicar una lengua a costa de otra, como había sido el caso del alemán en el pasado.

Este volumen publicado en 1942 también vino arropado por las felicitaciones a la asociación y a sus miembros por una lista de individuos distinguidos en diferentes campos (1942). Entre ellos, podemos destacar académicos y editores de otras revistas académicas (como Espinosa, Coester y Ford), cargos políticos (como Henry A. Wallace, vicepresidente de los Estados Unidos), cargos militares (como Henry Arnold, jefe del ejército aéreo); Rowe, director general de la Unión Panamericana; Nelson Rockefeller, coordinador de asuntos interamericanos; James Farrell, presidente del Consejo Nacional de Comercio Exterior; y John W. Studebaker, comisario de Educación de los Estados Unidos, por citar algunos. De este vigésimo quinto volumen, el tercer número estuvo dedicado a Alfred Coster como reconocimiento por su labor dentro de la asociación y en el mundo académico, con contribuciones tanto de su maestro Ford como de su discípulo John Reid. Grattan Doyle (1889-1964), quien introdujo la revisión por pares (1942a: 20), fue el encargado de reemplazar a Coester como nuevo editor, labor que ocupó desde 1942 a 1948 y que también había cumplido con anterioridad en el *Modern Language Journal*. Con la inclusión de este mecanismo, se reclamaba el prestigio y legitimidad de la revista oficial, de la misma AATS y de un campo de estudio que ya estaba asentado en la esfera académica estadounidense. Con respecto al crecimiento de la asociación en este año tan señalado, queremos apuntar que,

aunque el número de miembros en 1942 era de 1878, desde finales de los cuarenta hasta finales de la los cincuenta se produce un enorme aumento en el número de miembros, llegando a más de 3.000 en 1948, pasando a 4.000 en 1957, y duplicando su número, al superar los 8.000 en 1959.

5. 2. *Observaciones finales*

Como ya se ha expuesto, las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial se hicieron evidentes desde el principio, pero concretamente los miembros de la AATS no se pudieron reunir para la vigésima sexta reunión anual a finales del 1942 a causa de la Guerra (“Our Cancelled Annual Meeting” 1943). Sin embargo, esta cancelación no les impidió seguir con la difusión de su misión y de sus ideales. El movimiento panamericanista también está presente en otros canales con fines divulgativos, como es el caso de la radio, y se explica con las siguientes palabras: “movement for the promotion of friendship, understanding, good will, co-operation, and interchange among the people and government of the twenty-one American Republics with a view towards promoting a maximum of happiness and prosperity on the American Hemisphere” (Wachs 1940: 59).

Continuando con el vínculo lingüístico como base fundamental para llevar a cabo los ideales del panamericanismo (Doyle 1941), se destacaba cómo la labor de la enseñanza del español y el portugués es clave para estructurar el campo académico (Doyle 1942b: 166). Sin embargo, durante esta década, se puede observar con la publicación de ciertos trabajos cómo el discurso hispanista no tiene el mismo peso legitimador que tenía en el pasado. Ello trajo consecuencias directas en las decisiones tanto pedagógicas como estructurales de la disciplina. Desde el ámbito pedagógico, se presenta el cambio de postura respecto a la enseñanza de la variedad lingüística que se debe enseñar en el aula. La enseñanza de la pronunciación castellana avalada por Menéndez Pidal (1918) y Navarro Tomás (1921a, 1921b, 1921c) es cuestionada: “the whole point is that whichever variant we teach will have a closer resemblance to the sound in most of the continent than to the sound smiled upon by the Spanish Academy” (Knapp Jones 1941: 258). A pesar de reconocer que no existe ningún libro de texto que se pueda utilizar en el aula, el manual de Navarro Tomás era criticado por representar a la población de España, una minoría respecto de la población total de habla española; y, por otro lado, apuntaba que no era el lugar geográfico más cercano para viajar y realizar intercambios entre estudiantes y profesores. Asimismo, dicho manual resultaba demasiado complicado para los profesores y, por lo tanto, se describía como impráctico para los estudiantes de español estadounidenses.

Dentro de la estructuración de carácter más departamental, la ideología hispanista proveniente de España se encontraba directamente vinculada con la ideología fascista difundida a causa de la Segunda Guerra Mundial:

[...] there is a very real danger in the Axis plans and the active campaign of Pan Hispanism as opposed to Pan Americanism [...] The propaganda of Nazi-directed Spain now takes on more than passing significance. Add to the above the Spanish language and the same racial, cultural, and religious backgrounds, and the campaign for Pan Hispanism could become a real threat to our Inter-American unity (Kercheville 1942: 146).

Mientras que se cuestiona abiertamente la ideología hispanista y se abraza la panamericanista, no debemos olvidar que la AATS se posiciona como una institución estadounidense en la que la mayoría de sus miembros son académicos blancos de origen anglosajón, al igual que el cuerpo estudiantil al que se dirigen. Los cargos que ostentaban dichos miembros provenían de las instituciones educativas, como académicos y profesores,

pero existía una minoría (los miembros más representativos, como se ha señalado a lo largo de este artículo) cuyos cargos trascendían el mundo académico, y se vinculaban directamente con la esfera política a través de organizaciones e instituciones como la Unión Panamericana o el Consejo Nacional de Comercio Exterior.

La AATS representa el vínculo que permitía la articulación entre el contexto pedagógico, que abarcaba los asuntos relacionados con la planificación y estructuración de una disciplina emergente y con el mundo de los negocios, a través de la política exterior que se implementaba desde Estados Unidos y que respaldaba la ideología panamericanista, atendiendo a sus propios orígenes: “[el panamericanismo] surgió como el esfuerzo por parte del gobierno estadounidense de controlar política y militarmente a las distintas naciones del continente para favorecer, en última instancia, la expansión económica de Estados Unidos” (Bermúdez Torres 2011: 359). La creación de este dispositivo, por consiguiente, dejó paso a un espacio que permitió la circulación de conocimientos específicos a través de diferentes canales apoyados por sus miembros, pero también hizo posible la circulación de artefactos que promovían dicha ideología. Sin embargo, aunque se ha considerado la AATS como agente normativo fundamental por su relevancia a nivel nacional e internacional desde sus inicios hasta la actualidad, no es el único dispositivo que existe en este marco temporal dentro del país y que reclama dar forma a este campo de estudio. Académicos que no se alineaban con la ideología panamericanista que encarnaba la AATS buscaron otros espacios de participación para intervenir en la formación y estructuración de este campo disciplinario.

Bibliografía

- Alpern, Hymen. 1930. “A Symposium on the Literary and Cultural Value of Spanish”. *Hispania* 13: 2. 137-144.
- Altamira, Rafael. 1919. “El Primer Congreso Internacional de Hispanistas”. *Hispania* 2: 4. 169-173. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331833>.]
- Bermúdez Torres, César Augusto. 2011. “Proyectos de integración en América Latina durante el siglo XX: el Mercosur y el sueño que continúa vigente”. *Desafíos* 22: 2. 349-390. [Disponible en Internet: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/1419/1295>.]
- Brainard, Morgan B. y C. P. Harrington. 1932. “Why Teach Spanish in the Secondary Schools?”. *Hispania* 15: 4. 357-366.
- Branner, John Casper. 1919. “The Importance of the Study of the Portuguese Language”. *Hispania* 2: 2. 87-93. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331111>.]
- Cien años de la creación de los primeros centros de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*. (s. f.). <http://www.jae2010.csic.es/historia.php>
- Coates, Mary Weld. 1933. “Spanish in the New Curriculum”. *Hispania* 16: 3. 235-238.
- Coester, Alfred. 1916. *The literary history of Spanish America*. New York: Macmillan.
- Coester, Alfred. 1919. “Some Impressions of South America”. *Hispania* 2: 1. 1-11. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331261>.]
- Coester, Alfred. 1923. “Spanish for Foreign Trade”. *Hispania* 6: 4. 214-221. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331740>.]
- Coester, Alfred. 1924. “Why Spanish?”. *Hispania* 7: 1. 21-29. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331719>.]
- Coester, Alfred. 1927. “Practical Pan Americanism”. *Hispania* 10: 2. 95-98.
- Coester, Alfred. 1937. “The Interpretive Value of Spanish-American Literature”. *Hispania* 20: 1. 19-26.
- Colburn, Guy Blandin. 1935. “The Eighteenth Annual Meeting”. *Hispania* 18: 1. 7-12.

- Colburn, Guy Blandin. 1942. "The Twenty-Fifth Annual Meeting". *Hispania* 25: 1. 23-28.
- "Curso de Verano en Madrid". 1920. *Hispania* 3: 2. 121-122. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331313>.]
- "Cursos de Lengua y Literatura Española para Extranjeros en Madrid". 1920. *Hispania* 3: 6. 331-334. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331056>.]
- de Onís, Federico. 1918. "Crónica Literaria de España". *Hispania* 1: 1. 46-48. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331682>.]
- Degiovanni, Fernando. 2018. *Vernacular Latin Americanisms: War, the Market, and the Making of a Discipline*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Del Valle, José. 2014. "The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom?". *The Modern Language Journal* 98: 1. 358-372. [Disponible en Internet: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1094&context=gc_pubs.]
- Doyle, Henry Grattan. 1926. "Building for the Future". *Hispania* 9: 2. 95-103. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331792>.]
- Doyle, Henry Grattan. 1931. "Some Handicaps to the Teaching of Spanish". *Hispania* 14: 1. 49-52.
- Doyle, Henry Grattan. 1941. "Half-Hearted Inter-Americanism". *Hispania* 24: 2. 147-154.
- Doyle, Henry Grattan. 1942a. "A Statement of Editorial Policy by the Editor of *Hispania*". *Hispania* 25: 1. 19-22.
- Doyle, Henry Grattan. 1942b. "Effective Inter-American Cooperation". *Hispania* 25: 2. 161-180.
- Doyle, Henry Grattan. 1948. "William S. Hendrix". *Hispania* 31: 2. 207-208.
- Duchêne, Alexandre y Monica Heller. 2011. *Pride and profit: Language in late capitalism*. Oxford, UK: Routledge.
- Espinosa, Aurelio Macedonio. 1919. "Hispania". *Hispania* 2: 1. 41-45. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331269>.]
- Espinosa, Aurelio Macedonio. 1921. "On the Teaching of Spanish". *Hispania* 4: 6. 269-284. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331730>.]
- Espinosa, Aurelio Macedonio. 1923. "Madrid Como Centro Artístico". *Hispania* 6: 6. 356-364. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331290>.]
- Espinosa, Aurelio Macedonio. 1933. "Language and Literature". *Hispania* 16: 4. 363-368.
- Espinosa, José Edmundo. 1934. "The Teacher of Spanish in the Present Order". *Hispania* 17: 2. 139-144.
- Faber, Sebastian. 2005. "'La hora ha llegado': Hispanism, Pan-Americanism, and the Hope of Spanish/American Glory (1938-1948)". *Ideologies of Hispanism*, ed. por Mabel Moraña. 62-104. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Fernández, James. D. 2005 [2002]. "'La ley de Longfellow': el lugar del Hispanoamérica y España en el hispanismo estadounidense de principios de siglo". *España y Estados Unidos en el siglo XX*, ed. por Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla y María Dolores Elizalde Pérez-Grueso. 95-112. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC.
- Fitz-Gerald, John Driscoll y Aurelio Macedonio Espinosa. 1921. "Cursos de Verano Para Extranjeros en Madrid". *Hispania* 4: 2. 99-100. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331007>.]
- Gallardo, José M. 1937. "Los hispanistas y la historia de América". *Hispania* 20: 1. 73-80.
- Gili Gaya, Samuel. 1934. "Valor educativo del estudio de las lenguas vivas". *Hispania* 17: 4. 373-380.
- González, Alexandra Pita. 2017. "Panamericanismo y nación". *Anuario IEHS* 32: 1. 135-154. [Disponible en Internet:

- [http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/2017%201/08%20Anuario%20IEHS%2032\(1\)%20d.Pita.pdf](http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/2017%201/08%20Anuario%20IEHS%2032(1)%20d.Pita.pdf).]
- Graham, Malbone Watson y Federico de Onís. 1919. "Obituary: Ramón Jaén". *Hispania* 2: 3. 157-159. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/330951>.]
- Haslip-Viera, Gabriel. 1996. "The Evolution of the Latino Community in New York City: Early Nineteenth Century to the Present". *Latinos in New York: Communities in Transition*, ed. por Gabriel Haslip-Viera y Sherrie L. Baver. 3-29. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Hein, Henry E. 1934. "Why Study Modern Foreign Languages Now". *Hispania* 17: 1. 97-104.
- Hendrix, William S. 1927. "Address of the President". *Hispania* 10: 1. 43-47.
- Hespelt, Herman E. 1939. "Spanish in a Changing World". *Hispania* 22: 1. 1-7.
- Hills, Elijah Clarence. 1919. "Some Spanish-American Novels". *Hispania* 2: 3. 149-151. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/330948>.]
- Hills, Elijah Clarence. 1923. "Should Spanish be Taught in the High Schools?". *Hispania* 6: 3. 131-147. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331802>.]
- Irvine, Judith T. y Susan Gal. 2000. "Language ideology and linguistic differentiation". *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*, ed. por Paul V. Kroskrity. 35-84. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Jaén, Ramón. 1918a. "Guía Espiritual de España: Toledo La Ciudad Imperial". *Hispania* 1: 2. 89-96. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331088>.]
- Jaén, Ramón. 1918b. "Guía Espiritual de España: II. Ávila de Los Caballeros". *Hispania* 1: 3. 157-164. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331598>.]
- Jaén, Ramón. 1918c. "Guía Sentimental de España: Segovia". *Hispania* 1: 4. 243-250. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331454>.]
- Joyce, Marie V. 1929. "The Cultural Value of Spanish". *Hispania* 12: 6. 583-590.
- Kagan, Richard Lauren. 2010. "The Spanish Craze in the United States: Cultural Entitlement and the Appropriation of Spain's Cultural Patrimony, ca. 1890-ca. 1930". *Revista Complutense de Historia de América* 36. 37-58. [Disponible en Internet: <file:///Users/ivanogarcia/Downloads/29492-Texto%20del%20art%C3%ADculo-29511-1-10-20110608.PDF>.]
- Knapp Jones, Willis. 1941. "What Spanish Pronunciation Shall We Teach?". *Hispania* 24: 3. 253-260.
- Knapp Jones, Willis. 1942. "President's Address". *Hispania* 25: 1. 30-37.
- Kercheville, Francis M. 1942. "Some Personal Impressions and Observations on Ibero-America". *Hispania* 25: 2. 144-150.
- Leeman, Jennifer. 2007. "The value of Spanish: Shifting ideologies in US language teaching". *ADFL Bulletin* 38 (1-2). 32-39.
- Logan, Martha Elizabeth. 1938. "Socializing the Teaching of Spanish- A Functional Approach". *Hispania* 21: 4. 293-300.
- Menéndez Pidal, Ramón. 1918. "La Lengua Española". *Hispania* 1: 1. 1-14. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331675>.]
- Mercado, Juan. 1921. "En Defensa de la Lengua Española". *Hispania* 4: 2. 72-75. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331000>.]
- Morley, Sylvanus Griswold. 1932. "Obituary: Elijah Clarence Hills, 1867-1932". *Hispania* 15: 3. 314-316.
- Navarro Tomás, Tomás. 1921a. "Lecciones de Pronunciación Española: Comentarios a la Prosodia de la Academia III. El Acento". *Hispania* 4: 2. 51-55. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/330997>.]

- Navarro Tomás, Tomás. 1921b. "Lecciones de Pronunciación Española: Comentarios a la Prosodia de la Real Academia: I. Pronunciación de las Consonantes b, v". *Hispania* 4: 1. 1-9. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331016>.]
- Navarro Tomás, Tomás. 1921c. "Lecciones de Pronunciación Española: Comentarios a la Prosodia de la Real Academia: IV. Concepto de la Pronunciación Correcta". *Hispania* 4: 4. 155-164. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331373>.]
- Ortega, Joaquín. 1920. "El Curso de Verano en Madrid". *Hispania* 3: 5. 258-264. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/330899>.]
- Ortega, Joaquín. 1924. "La Españolada y España". *Hispania* 7: 1. 1-11. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331717>.]
- "Our Cancelled Annual Meeting". 1943. *Hispania* 26: 1. 5-5.
- Phillips, Walter. 1925. "Spanish as a Foundation for the Study of Latin". *Hispania* 8: 3. 178-183. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/330990>.]
- Pierce, Palmer E. 1931. "The Opinion of Business Men about Spanish in Our Schools". *Hispania* 14: 2. 131-132.
- Pitcher, Stephen L. 1925. "An Inquiry into the Commercial Value Claimed for the Study of Spanish". *Hispania* 8: 4. 264-268. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331542>.]
- Proske, Beatrice Wilman. 1963. *Archer Milton Huntington*. New York: Hispanic Society of America.
- Ray, Medora Loomis. 1920. "Six Weeks in Madrid". *Hispania* 3: 6. 298-303. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331050>.]
- Rioseco, Arturo Torres. 1931. "La Literatura Hispanoamericana en los Estados Unidos. Estudios Bibliográficos". *Hispania* 14: 4. 293-294.
- Rock, David. 1994. "War and postwar intersections: Latin America and the United States". *Latin America in the 1940s: war and postwar transitions*, ed. por David Rock. 15-40. Berkeley, CA: University of California Press.
- Rowe, Leo Stanton. 1920. "El Español debe enseñarse en los Estados Unidos por Razones de Cultura y por Motivos Comerciales y Sociales". *Hispania* 3: 1. 24-26. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331662>.]
- Rowe, Leo Stanton. 1927a. "Chairs of Latin-American Literature". *Hispania* 10: 4. 270-270.
- Rowe, Leo Stanton. 1927b. "Chairs of Hispanic-American Literature". *Hispania* 10: 5. 341-342.
- Schevill, Rodolfo. 1920. "Menéndez y Pelayo y el Estudio de la Cultura Española en los Estados Unidos". *Hispania* 3: 2. 61-78. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331303>.]
- Sherwell, Guillermo A. 1918. "El Español en la Asociación Nacional de Educación". *Hispania* 1: 3. 165-169. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331599>.]
- Summers, Silas E. 1933. "Spanish and Internationalism". *Hispania* 16: 2. 154-156.
- Teschner, Richard. 1973. "Spanish and Portuguese Cease to Be Foreign: The 1972 AATSP Meeting". *The Modern Language Journal* 57: 3. 125-131.
- "The A. A. T. S. and Hispania Celebrate an Anniversary: Congratulations on Our 'Silver Jubilee' Year". 1942. *Hispania* 25: 1. 8-18.
- "The Local Chapters". 1919. *Hispania* 2: 4. 179-182. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331835>.]
- Umphrey, George Wallace. 1918a. "The Literary History of Spanish America by Alfred Coester". *Hispania* 1: 1. 60-62. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331684>.]

- Umpfrey, George Wallace. 1918b. "The Gaucho Poetry of Argentina". *Hispania* 1: 3. 144-156. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331597>.]
- Umpfrey, George Wallace. 1919. "Spanish-American Poets of Today and Yesterday: I. Rubén Darío". *Hispania* 2: 2. 64-81. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331109>.]
- Umpfrey, George Wallace. 1925. "Spanish-American Literature as a Field of Research for Graduate Students". *Hispania* 8: 1. 1-8. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331551>.]
- Umpfrey, G. P. [sic]. 1932. "The Place of Spanish America in the Teaching of Spanish". *Hispania* 15: 4. 367-372.
- Urbina, Salvador. 1930. "Why Study Spanish?" *Hispania* 13: 4. 352-352.
- Wachs, William. 1940. "Student Pan American Activity". *Hispania* 23: 1. 59-64.
- Warshaw, Jacob. 1921. "Concerted Action in Spanish". *Hispania* 4: 3. 114-121. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331643>.]
- Warshaw, Jacob. 1929. "Departments of Spanish". *Hispania* 12: 1. 59-70.
- Wilkins, Lawrence Aurelio. 1917. "On the threshold". *Hispania* 1, 1-10. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331148>.]
- Wilkins, Lawrence Aurelio. 1918. "Spanish as a Substitute for German for Training and Culture". *Hispania* 1: 4. 205-221. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331449>.]
- Wilkins, Lawrence Aurelio. 1919. "The President's Address". *Hispania* 2: 1. 36-40. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331268>.]
- Wilkins, Lawrence Aurelio. 1920. "A Center for Spanish Culture in the United States". *Hispania* 3: 6. 318-323. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331053>.]
- Wilkins, Lawrence Aurelio. 1923. "Educating the Educators". *Hispania* 6: 1. 23-30. [Disponible en Internet: <https://www.jstor.org/stable/331280>.]
- Wilkins, Lawrence Aurelio. 1932. "A way of Approach to Spanish America". *Hispania* 15: 5/6. 497-500.
- Wilkins, Lawrence Aurelio. 1942. "Haec Olim Meminisse...". *Hispania* 25: 1. 5-7.