Proyecto ELEUK

1 Descolonizar el currículum de español en ELEUK[1]: origen, expectativas, organización y primeras reflexiones

Lourdes Hernández-Martín[2]

1. Contexto previo[3]

El llamamiento para descolonizar la universidad y su currículum no es nuevo (Pimblott, 2020; hooks, 2010, pp. 23-28). Sin embargo, varios eventos en los últimos diez años han dado un nuevo impulso y visibilidad a este proceso en el Reino Unido. En 2014, algunos estudiantes iniciaron *¿Por qué mi currículum es blanco?* (*Why my curriculum is white*?, en inglés), una campaña que empezó en University College London (UCL) y que después se extendió a otras instituciones (Abou El Magd, 2016). En 2016, los estudiantes de la Universidad de Oxford, siguiendo el ejemplo de sus pares en Ciudad del Cabo, exigieron la retirada de la estatua de Cecil John Rhodes de su campus universitario (Chaudhuri, 2016).

Estos dos movimientos pedían mayor representación de pensadores no europeos, así como una mejor conciencia histórica de los contextos en los que se ha

1. Los miembros del grupo son Ester Borín Bonillo, Susana Carvajal, Vicens Colomer i Domínguez, Rocío Díaz-Bravo, Teresa García, María José Gonzálvez, Inés Gutiérrez-González, Lourdes Hernández-Martín, Alana Jackson, Macarena Jiménez Naranjo, Manuel Lagares, Isabel Pérez-Lamigueiro, Paloma Luna y Carlos Soler Montes.

2. London School of Economics, London, United Kingdom; l.hernandez-martin@lse.ac.uk; https://orcid.org/0000-0003-2804-4390

3. En este texto, hemos utilizado la palabra español, pero, coincidimos con Del Valle y Meirinho (2018) somos conscientes de que "el significando y traducibilidad de 'español' está indefectiblemente ligado al vocablo 'castellano', cuyo significado y traducibilidad resultan también inaccesibles si se ignoran los de aquel. Cualquier relato que persiga trazar la historia de este idioma y, especialmente, determinar su origen se encuentra con la coexistencia de, al menos, estas dos palabras. Esta sinonimia, que como tal se manifiesta imperfecta e incómoda, revela también la condición política de la lengua que designa, es decir, su participación en la construcción y cuestionamiento de subjetividades políticas – ya sean regionales, nacionales o sociales" (p. 1).

Para citar este capítulo: Hernández-Martín, L. (2022). Descolonizar el currículum de español en ELEUK: origen, expectativas, organización y primeras reflexiones. En C. Soler Montes, R. Díaz-Bravo y V. Colomer i Domínguez (Eds), *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: aportes desde el contexto universitario británico* (pp. 11-25). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.58.1397

© 2022 Lourdes Hernández-Martín (CC BY)

producido el conocimiento académico. Estas campañas para para descolonizar la universidad incluían también debates sobre el plan de estudios y la enseñanza, el apoyo y los resultados para los estudiantes de BAME (*Black and Minority Ethnic,* en inglés), los términos y condiciones para los trabajadores del campus y otros aspectos de la vida universitaria (Sabaratnam, 2017).

Algunas universidades reaccionaron ante las movilizaciones de los estudiantes y establecieron programas, colectivos o redes para reflexionar sobre la descolonización y el racismo. La School of Oriental Studies (SOAS), por ejemplo, estableció un grupo de trabajo que, en 2017, produjo herramientas concretas para esta institución universitaria: un plan de acción y una guía para descolonizar el currículum y las pedagogías de enseñanza (Decolonising SOAS Working Group, 2017). Otras instituciones, sin embargo, no se movilizarían hasta el año 2020 (Howard, 2020) cuando el asesinato de George Floyd y las protestas masivas del movimiento *Black Lives Matter* consiguieron no solo "el reconocimiento de la naturaleza sistémica del racismo que afecta la vida de los africanos y los afrodescendientes, sino también una aceptación más amplia de la necesidad de abordar el pasado para asegurar condiciones de vida futuras que defiendan la dignidad y los derechos de todos"[4] (United Nations High Commissioner for Human Rights, 2021).

El año 2020 sería también el momento en el que aparecen diferentes iniciativas relacionadas con la descolonización del currículum en los departamentos y centros de lenguas en Reino Unido. En junio de 2020, la School of Languages, Linguistics and Film (SLLF), en Queen Mary University of London, se comprometió a abordar el racismo estructural en sus prácticas académicas y acordó desarrollar su plan de estudios en términos de las historias, culturas y perspectivas de las personas de color y las minorías étnicas (SLLF, 2020).

En septiembre de 2020, el Institute of Modern Languages Research (IMLR) organizó un congreso dedicado a compartir ideas y prácticas existentes para descolonizar los currículos de lenguas en el Reino Unido porque "si la

4. Traducción de la autora.

investigación ha comenzado a adoptar cambios, está mucho menos claro cómo se ha transformado el panorama de la enseñanza de idiomas"[5] (IMLR, 2020).

Septiembre de 2020 sería también el inicio de la red para la descolonización de la enseñanza de lenguas de la Association of University Language Communities (AULC), una organización para el personal que trabaja en departamentos y centros de idiomas de educación superior en el Reino Unido e Irlanda. La red de AULC dedicó siete meses a la escritura del borrador de un manifiesto con plan de acción.

En el preámbulo del manifiesto, los firmantes se oponen a todas las formas de abuso, individuales o estructurales, en la enseñanza universitaria y creen que hay que identificarlas y reflexionar sobre ellas. Además, se comprometen a ofrecer a los estudiantes de lenguas un entorno de aprendizaje diverso, inclusivo e internacionalista que aborde las desigualdades (AULC Decolonising Network, 2021).

El borrador de AULC presenta cuarenta y cinco acciones agrupadas en seis objetivos estratégicos: robustecer la reflexión sobre la descolonización en la educación superior, promover la agenda de justicia social, mejorar la situación profesional de los profesores de lenguas, fortalecer los vínculos entre el aprendizaje de idiomas y la educación intercultural, aumentar la provisión de idiomas menos enseñados y normalizar la diversidad.

2. Origen del grupo de reflexión sobre descolonización del currículum de español en ELEUK

En febrero de 2021, la red de AULC inició un periodo de consulta sobre el borrador del manifiesto con diferentes profesionales y asociaciones relacionados con la enseñanza de las lenguas en el Reino Unido. Entre otros, la red contactó

5. Traducción de la autora.

con la Association for the Teaching of Spanish in Higher Education in the United Kingdom (ELEUK). El 26 de marzo de 2021, se reunieron, a través de videoconferencia, quince miembros de ELEUK interesados en dar su opinión sobre el borrador del manifiesto.

Durante la reunión, los presentes manifestaron su interés por entender mejor el significado de *descolonización* y, como otros colegas en diferentes disciplinas (Arshad, 2021), se preguntaban cómo aplicar este proceso a la enseñanza del español en el contexto universitario. Ese mismo día se creó el grupo de reflexión sobre descolonización del currículum de ELEUK[6].

3. Perfil del grupo

Un breve perfil del grupo revelará que este grupo no es representativo del profesorado de español en el contexto universitario del Reino Unido y, por tanto, las preguntas que se plantea y sus reflexiones pueden no ser las mismas que las de otros colegas de la profesión.

El grupo está formado ahora por catorce profesores de doce instituciones del Reino Unido y una de España. Doce trabajan en departamentos de lenguas modernas y dos, en centros de idiomas. Varios miembros del grupo tienen responsabilidades de gestión o de coordinación de sus cursos y/o secciones.

Todos los miembros del grupo enseñan lo que definen como "cursos de lengua", "cursos de lengua y sociedad" o "cursos de lengua y cultura" en niveles que van desde el A1 al C2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER). Los catorce miembros del grupo enseñan en cursos de grado y postgrado. Solo una profesora del grupo enseña además en cursos de *Languages for all*. Cuatro miembros del grupo dan cursos de gramática, habilidades orales o conversación. Para sus clases y dependiendo de la institución en la que trabajan,

6. Los miembros del grupo son Ester Borín Bonillo, Susana Carvajal, Vicens Colomer i Domínguez., Rocío Díaz-Bravo, Teresa García, María José Gonzálvez, Inés Gutiérrez-González, Lourdes Hernández-Martín, Alana Jackson, Macarena Jiménez Naranjo, Manuel Lagares, Isabel Lamigueiro, Paloma Luna y Carlos Soler Montes.

nueve combinan el uso de libros de texto (todos publicados en España) con materiales creados, y cinco crean todos los materiales de sus cursos.

Entre los que trabajan en los departamentos de lengua, cinco miembros enseñan *Cultura de España (lenguas minoritarias) y Latinoamérica*, *Cultural responses to the Mexican Revolution*, *Bilingüismo y lenguas en contacto*, *Historia de la lengua, Sociolingüística y Variedades del español*, *Lingüística o Metodología de aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras.*

4. Primeras reuniones: expectativas, organización y herramientas de gestión del grupo

En las primeras reuniones (de mayo a septiembre de 2021), el grupo se centró en dos aspectos: entender cuáles eran sus expectativas y cómo llevarlas a cabo.

4.1. Expectativas

La creación de este grupo, para la mayoría respondía a la necesidad de familiarizarse con los diferentes significados y usos del término *descolonización*, así como descubrir las relaciones existentes entre *descolonización* y otros conceptos como diversidad, *antirracismo*, *interseccionalidad*, *competencia intercultural*, *translenguar* y *multilingüismo*.

Se buscaba también compartir materiales y pedagogías adecuadas para descolonizar la enseñanza del español en el contexto universitario aprovechando la investigación, los conocimientos y las experiencias de los distintos miembros del grupo. El grupo de reflexión nacía, por tanto, bajo uno de los objetivos principales de la asociación ELEUK, que consiste en "ser una plataforma para que profesionales especializados en la enseñanza del español se reúnan y compartan sus conocimientos y experiencia en el campo" (ELEUK, 2014).

El grupo respondía también a la necesidad de encontrar un espacio seguro en el que expresar dudas, temores, desconocimiento e incluso, malestar. Por ejemplo,

algunos miembros del grupo "no se sentían cómodos o seguros" en sus contextos de trabajo para expresar su descontento con el contenido de los cursos, con la invisibilidad de ciertas variedades del español, con la jerarquía "clases de contenido" frente a "clases de lengua" o con el nombre del departamento.

La reflexión, que se asocia con el aprendizaje profesional y la mejora de la práctica, también está estrechamente relacionada a procesos de empoderamiento (Thelin, 2020, p. 1). Así, a través de este grupo de reflexión, los miembros aspiran a desarrollar las herramientas necesarias para participar en los diferentes foros dedicados a la descolonización en las universidades en las que trabajan.

4.2. Organización

La organización del proceso de reflexión fue otro aspecto que se decidió en las primeras reuniones. Las reuniones tendrían lugar en línea y se eligieron dos coordinadores, Carlos Soler Montes y Lourdes Hernández-Martín, para que el trabajo de coordinación fuera compartido. La elección de estas dos personas respondía, así pues, a la necesidad de crear actividades y generar discusiones que fueran relevantes para los contextos de trabajo universitarios representados en el grupo de reflexión: departamentos y centros de lengua. El profesor Soler Montes trabaja en la sección de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos del Departamento de Lenguas y Culturas Europeas de la Universidad de Edimburgo y la profesora Hernández-Martín, en el Centro de Lenguas de London School of Economics.

El grupo se reúne de manera regular (cada seis u ocho semanas) en la plataforma Microsoft Teams. Las reuniones en línea sirven para poner en común las reflexiones generadas por las actividades propuestas entre sesión y sesión. Dados los horarios intensos de trabajo de todo el grupo, se hace todo lo posible para que las reuniones tengan una hora de duración. La asistencia a estas sesiones varía entre seis y doce miembros. El interés y el compromiso con el grupo de reflexión no ha decrecido: en el año de funcionamiento del grupo, los miembros que no pueden asistir a las reuniones se ponen en contacto con los coordinadores para excusarse y para solicitar un resumen de las sesiones.

Entre reuniones, el grupo utiliza dos herramientas colaborativas de trabajo para seguir en contacto: la plataforma Microsoft Teams y el marcador social Diigo.

El espacio de comunicación virtual del grupo en Teams cuenta con una página común y seis canales que son gestionados, en parejas, por los miembros del grupo. Los canales están divididos en conceptos, pedagogía, enseñanza L2, universidades, español-contenidos lingüísticos y español-contenidos socioculturales.

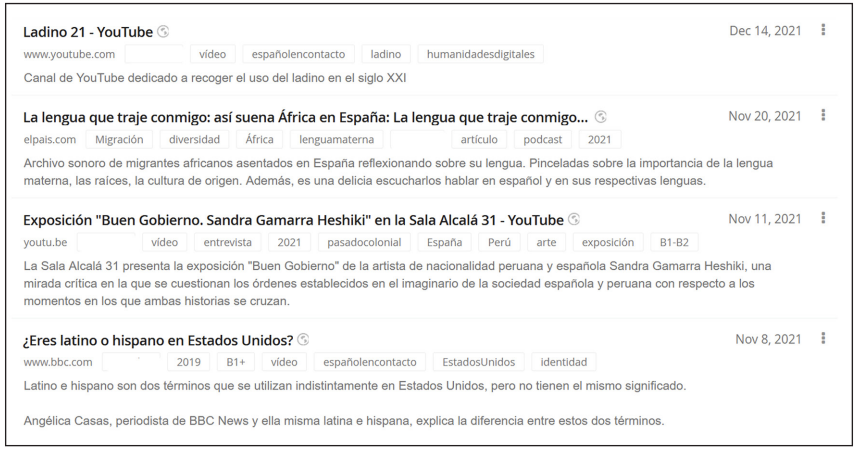
En cada canal, los miembros del grupo comparten lecturas y reflexiones sobre diferentes temas. Una de las actividades de las reuniones, por ejemplo, ha sido que las parejas responsables de los canales seleccionen las ideas más interesantes de su canal para generar la discusión del grupo.

Hay un sexto canal (General), gestionado por los coordinadores. Una de las actividades de este canal ha sido 'Reflexiones de cinco minutos', en las que, con preguntas y lecturas asociadas, se invita a reflexionar sobre el español como lengua global, la enseñanza del español y la relevancia de las variantes cultas o académicas, los usos de los términos 'español' o 'castellano' para nombrar la lengua que enseñamos o los términos que utilizamos para referirnos a la geografía de la lengua que enseñamos ('España y América Latina', 'países hispanos', 'comunidades que hablan español', etc.).

Los textos escritos en el canal en 'Reflexiones de cinco minutos' fueron también utilizados para organizar el contenido de las reuniones.

El marcador social Diigo (Figura 1) se utiliza para recoger materiales para la descolonización de la clase de español en el contexto universitario. Diigo permite la creación de etiquetas para cada una de sus entradas y, de esta forma, el grupo va no solo identificando temas, contextos y hablantes para la descolonización del currículum, sino también reflexionando sobre la terminología utilizada para clasificar dichos materiales. El grupo ha recogido hasta ahora (marzo 2022) más de cien materiales diferentes que incluyen artículos, vídeos, páginas web temáticas, libros, cortometrajes, etc.

Figura 1. Algunos materiales recogidos en la cuenta de Diigo del grupo



Entre las actividades futuras del grupo, se analizarán los términos elegidos para clasificar estos materiales y se evaluará si dichos materiales se pueden considerar 'descolonizados' o 'por descolonizar'. El grupo también evaluará si los materiales serán de acceso público.

5. Primeras reflexiones sobre la descolonización y enseñanza-aprendizaje del español

En esta sección nos gustaría recoger algunas de las reflexiones sobre la descolonización del currículum de la enseñanza del español en contexto universitario presentadas en las reuniones del grupo o recogidas en las herramientas utilizadas y en un breve cuestionario.

5.1. Sobre la enseñanza en contexto universitario

La enseñanza universitaria de lenguas se divide entre las llamadas 'clases de lengua' y 'clases de contenido'. Dicha división se basa, entre otros aspectos (ver los capítulos de Carlos Soler Montes y Alba del Pozo García en este mismo

volumen, así como Díaz-Bravo, 2021), en la premisa de que las 'clases de lengua' están desprovistas de contenido. Esta idea no es solo falsa, sino que además el contenido presentado en las 'clases de lengua' puede ir en contra de procesos de descolonización emprendidos en las llamadas 'clases de contenido'. Los análisis hechos por el grupo de reflexión de unidades didácticas de libros de texto, utilizados por miembros del grupo en sus departamentos o centros de lengua, corrobora los resultados encontrados por Morales-Vidal y Cassany (2020). El mundo reflejado en estas unidades era

> "urbano, contemporáneo y rico, con una mayoría de ciudadanos blancos, jóvenes y adultos, en edad laboral y acomodados. Hay pocas personas racializadas, solo algunos ancianos y no hay mendigos, parados o pobres, presos, enfermos o migrantes o refugiados. Son personas independientes, con trabajos cualificados e interesantes. Visten bien, de manera informal, pueden ir de vacaciones y tener sus espacios de ocio. […] Es un retrato simplista, alejado de la realidad compleja, con escaso detalle, centrado en lo más complaciente y convencional. […] En sus actividades, sitúan a los aprendices en empleos cualificados y prácticas consumistas que perpetúan y reproducen la lógica capitalista. Así, contribuyen a la concepción neoliberal de los idiomas como bienes materiales cuyo fin es aumentar la empleabilidad" (Morales-Vidal y Cassany, 2020, n.p.).

En los libros de texto analizados por el grupo, hay además un desequilibrio entre la atención dedicada a los contextos de España y de Latinoamérica. España es el fondo en el que se presentan diferentes temas, textos, variedad de lengua, etc.; los contextos de Latinoamérica son anecdóticos y, por ejemplo, si se mencionan variedades del español de otros países se hace siempre en contraste con la variante norte peninsular española que es la elegida por los libros analizados.

Parece haber también una tendencia a polarizar España, por un lado, y los 'otros países' de habla hispana (siempre de Latinoamérica), por otro. Como ya descubrió Ros i Solé (2013), en su análisis sobre el libro de texto Aula Internacional, España se suele asociar con "modernidad, racionalidad y el

mundo del trabajo", mientras que Latinoamérica se asocia con "un mundo más exótico y con prácticas más tradicionales" (pp.169-181).

Todas las 'clases de lengua' tienen contenido y este se manifiesta en cada uno de los materiales utilizados, incluso en las ejemplificaciones gramaticales. Por lo tanto, si queremos descolonizar la enseñanza del español en la universidad es necesario un trabajo de equipo y en diálogo en el que participen todos los miembros de los equipos de los departamentos y de los centros de lengua, y donde a las llamadas 'clase de lengua' se les dé el contenido que requiere la enseñanza en el contexto universitario, diferente al de una escuela de turismo o de negocios (Del Valle, 2014, p. 370).

5.2. Sobre la lengua que enseñamos

"El español es una lengua que hoy hablan más de 591 millones de personas en el mundo. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación internacional" (Instituto Cervantes, 2021, p. 1). Esta es la demografía de español que se celebra en muchos libros de texto utilizados por los miembros del grupo de reflexión y probablemente una de las razones por las que los estudiantes la eligen en sus estudios universitarios.

La descolonización de la enseñanza del español en el contexto universitario puede iniciarse buscando las respuestas a tres preguntas: por qué se ha llegado a estas cifras, cómo se ha llegado a ellas y quiénes son esos hablantes. Responder estas preguntas, nos ayudaría a tener una imagen del español (y a crear materiales que generen esa nueva imagen) mucho más compleja de la que se presenta a los estudiantes actualmente en el contexto universitario. Descubriríamos una lengua que nace y se implanta, en sus viajes coloniales o migratorios, en contextos multilingües y que, en sus contactos con otras lenguas (y sus hablantes), establece relaciones que van de la cooperación a la aniquilación pasando por apropiación, enriquecimiento, y marginación, entre otras.

El español es hoy una lengua policéntrica y polifónica (Company Company, 2019) que se manifiesta en diferentes variedades. En nuestra enseñanza debemos

celebrar, encontrando las pedagogías y materiales adecuados para cada nivel de aprendizaje, todas ellas. Si elegimos, en departamentos y centros de lengua, una variedad, tiene que ser una elección consciente del contexto cultural, político y social en el que tiene lugar. Dicha elección y su origen tienen que ser presentados explícitamente a los estudiantes (Del Valle, 2014, p. 370). De la misma forma que no hay unas clases sin contenido, tampoco hay una variedad neutra.

5.3. Sobre los contextos geográficos

"Cuando hablamos del español pensamos intuitivamente en el idioma de España y del conjunto de los países de Hispanoamérica" (Serrano Avilés, 2014), afirmaba el embajador de España en Kenia, Javier Herrera García-Canturri en la introducción de la *Enseñanza del español en África subsahariana*. Parece que esa intuición es la misma que guía a la mayoría de los libros de texto utilizados por los profesores del grupo de reflexión y a los programas de enseñanza en los que trabajan.

La enseñanza del español debe romper con esta visión colonial de metrópoli (España) y contexto colonial parcial (Hispanoamérica/Latinoamérica) y debería presentar esta lengua en la diversidad de contextos en los que existe. Empezando por dar el mismo peso a todos los países en los que el español es lengua oficial *de iure*, incluyendo Guinea Ecuatorial, o *de facto* sin olvidarnos de las culturas y lenguas con las que coexiste en dichos países.

5.4. Sobre los hablantes

Los contextos del español tienen que reflejar la diversidad de sus hablantes dentro y fuera de las fronteras en las que el español es lengua oficial *de iure* o *de facto*. Tendríamos, por tanto, que incluir Filipinas, el Sáhara Occidental y Estados Unidos. Además, una vez que entendamos que el uso de las categorías "lengua extranjera" y "lengua de herencia" son construcciones coloniales (García, 2019, p. 152) y rechacemos, como aconseja Piller (2016, p. 62), el "principio territorial" que define las prácticas de lengua como pertenecientes o no pertenecientes a un territorio dado y excluye a hablantes legítimos, nuestros

estudiantes tendrán la oportunidad de conocer a hablantes de las diásporas y comunidades migrantes (Londres, Edimburgo, Berlín, Estocolmo, etc.).

Por tanto, al responder a las preguntas por qué y cómo es posible que el español sea una lengua que hoy hablan más de 591 millones de personas, tendremos que incluir (y presentar a nuestros estudiantes) hablantes que hasta ahora han sido excluidos y cuyos discursos han sido deslegitimados como el de la activista zapoteca Eufrosina Cruz Mendoza en su breve *Ted Talk* titulado '¿Cómo arrebaté los derechos que la vida me negó?'[7] en el que describe cómo se vio obligada a aprender el español para defender sus derechos en México o la del escritor guineano Juan Tomás Ávila en el documental 'El escritor del país sin librerías'[8] donde reflexiona por qué su apellido es el nombre de una ciudad española. Podremos incluir también a las mujeres colombianas que se reúnen en la asociación Mujer Diáspora en Londres, Estocolmo y Barcelona para hablar de sus experiencias durante el conflicto armado (Abdurrezak, 2018) o al grupo Kombilesa Mi[9] que fusiona el Hip Hop con ritmos tradicionales para proteger la lengua criolla palenquera.

6. Conclusiones

En la primera reunión 'oficial', mientras el grupo hablaba de las expectativas que tenía, varios colegas expresaron su profundo escepticismo ante el 'giro decolonial' de las instituciones universitarias en las que trabajan. Descolonización 'de verdad' tendría que llevarnos a un cambio radical en la educación, en el sistema universitario y sus estructuras. Las universidades 'están haciendo un lavado de cara', aseguraban algunos, frente a las demandas de los estudiantes que, desde la implementación de las tasas universitarias son vistos más como clientes de los servicios educativos universitarios que como estudiantes. Las expectativas frente al 'giro decolonial' a nivel institucional eran nulas.

7. https://youtu.be/UJYZV4Yaok8

8. https://vimeo.com/513819150

9. https://youtu.be/JgnYJWKyecE

En aquella primera reunión, sin embargo, todos los miembros del grupo vieron en ese 'giro decolonial' una oportunidad para iniciar un proceso de reflexión crítica y en diálogo, preparados a problematizar lo que enseñan y cómo lo enseñan, y a evaluar hasta qué punto 'su mente está colonizada'. Todos ellos se mostraron dispuestos a iniciar un viaje que, un año después, describen como 'de importante descubrimiento personal', 'de constante cuestionamiento de lo que enseño' o 'iluminador y radical'.

El grupo de reflexión de ELEUK seguirá trabajando este próximo año centrándose en las prácticas pedagógicas que implementan en sus clases y en materiales para descolonizar el currículum.

El grupo de reflexión de ELEUK espera que otros colegas se animen a llevar a cabo procesos parecidos y así, empezar a crear un 'ecosistema' más descolonizado donde la reflexión crítica de lo que enseñamos y cómo lo enseñamos sea parte de la formación del profesorado y de su práctica profesional cotidiana (hooks, 2010; Hawkins y Norton, 2009).

Referencias bibliográficas

Abdurrezak, A. (2018). *La Comisión de Verdad, Memoria y Reconciliación de las Mujeres Colombianas en la Diáspora*. https://enunlugardelondres.wordpress.com/2018/10/24/la-comision-de-verdad-memoria-y-reconciliacion-de-las-mujeres-colombianas-en-la-diaspora/

Abou El Magd, N. (2016). *Why is my curriculum white? Decolonising the academy*. https://www.nusconnect.org.uk/articles/why-is-my-curriculum-white-decolonising-the-academy

Arshad, R. (2021). *Decolonising the curriculum – how do I get started?* https://www.timeshighereducation.com/campus/decolonising-curriculum-how-do-i-get-started

AULC Decolonising Network. (2021). *Draft of manifesto with action plan*. Association of University Language Communities.

Chaudhuri, A. (2016). *The real meaning of Rhodes must fall*. The Guardian. https://www.theguardian.com/uk-news/2016/mar/16/the-real-meaning-of-rhodes-must-fall

Company Company, C. (2019). Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2). https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668179

Decolonising SOAS Working Group. (2017). *Decolonising SOAS*. https://blogs.soas.ac.uk/decolonisingsoas/

Del Valle, J. (2014). The politics of normativity and globalization: which Spanish in the classroom? *The Modern Language Journal*, 98(1), 358-372. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12066.x

Del Valle, J., & Meirinho, V. (2018). *Español (y Castellano)*. City University of New York Graduate Center.

Díaz-Bravo, R. (2021). Modern languages students as linguists and teachers. In A. de Medeiros & D. Kelly (Eds), *Language debates: theory and reality in language learning, teaching and research* (pp. 107-118). John Murray Press.

ELEUK. (2014). *History and aims*. https://www.eleuk.org/about/history-and-aims/

García, O. (2019). *Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages: implications for education*. In D. Macedo (Ed.), *Decolonizing foreign language education. The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 152-168). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429453113-6

Hawkins , M., & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 30-39). Cambridge University Press.

hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking: practical wisdom*. Routledge.

Howard, N. (2020). *Investigation: what changes have British universities made since BLM?* https://thetab.com/uk/2020/10/29/investigation-what-changes-have-british-universities-actually-made-since-blm-178008

IMLR. (2020). *Decolonising modern languages: a symposium for sharing practices and ideas*. Institute of Modern Language Research. https://modernlanguages.sas.ac.uk/events/event/22797

Instituto Cervantes. (2021). *El español: una lengua viva*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm

Morales-Vidal, E., & Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: análisis crítico del discurso aplicado a materiales de español LE/L2". *Journal of Spanish Language Teaching, 7*(1), 1-19, https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161

Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: an introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199937240.001.0001

Pimblott, K. (2020). Decolonising the university: the origins and meaning of a movement. *The Political Quarterly, 91*(1), 210-216. https://doi.org/10.1111/1467-923X.12784

Serrano Avilés, J. S. (2014). (Ed.). *La enseñanza del español en África subsahariana*. Los Libros de la Catarata. https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/

Ros i Solé, C. (2013). Spanish imagined: political and subjective approaches to language textbooks. In J. Gray (Ed.), *Critical perspectives on language teaching materials* (pp. 161-181). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137384263_8

Sabaratnam, M. (2017). *Decolonising the curriculum: what's all the fuss about?* https://blogs.soas.ac.uk/decolonisingsoas/2017/01/18/decolonising-the-curriculum-whats-all-the-fuss-about/

SLLF. (2020). *Decolonising our curriculum*. School of Languages, Linguistics and Film. https://www.qmul.ac.uk/sllf/news/stories/decolonising-our-curriculum.html

Thelin, K. (2020). Creating a reflective space in higher education: the case of a Swedish course for professional principals. *Learning and Teaching, 13*(3), 1-17. https://doi.org/10.3167/latiss.2020.130302

United Nations High Commissioner for Human Rights. (2021). *Agenda towards transformative change for racial justice and equality*. https://www.ohchr.org/EN/Issues/Racism/Pages/Call-Implementation-HRC-Resolution-43-1.aspx