

COLONIALIDAD Y NEOLIBERALISMO EN LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA COLOMBIANA: EL CASO DEL CURRÍCULO SUGERIDO DE FRANCÉS

COLONIALITY AND NEOLIBERALISM IN COLOMBIAN LANGUAGE POLICY:
THE CASE OF THE SUGGESTED FRENCH CURRICULUM

COLONIALITÉ ET NÉOLIBÉRALISME DANS LA POLITIQUE LINGUISTIQUE COLOMBIENNE :
LE CAS DU CURSUS RECOMMANDÉ POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

COLONIALIDADE E NEOLIBERALISMO NA POLÍTICA LINGÜÍSTICA COLOMBIANA:
O CASO DO CURRÍCULO SUGERIDO DE FRANCÊS

Lizeth Donoso Herrera

Profesora asistente, Universidad
Pedagógica Nacional, Bogotá,
Colombia.
ldonosoh@pedagogica.edu.co
[https://orcid.
org/0000-0002-2055-8314](https://orcid.org/0000-0002-2055-8314)

Ferney Cruz-Arcila

Profesor asistente, Universidad
Pedagógica Nacional, Bogotá,
Colombia.
fcruz@pedagogica.edu.co
[https://orcid.
org/0000-0002-9185-9392](https://orcid.org/0000-0002-9185-9392)

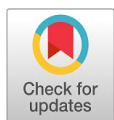
RESUMEN

En medio de agitados debates sobre la política lingüística en Colombia, en particular por la pertinencia y el impacto sociocultural e ideológico de la inserción del inglés en el sistema educativo nacional, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha una nueva iniciativa para promover el francés en los colegios públicos. Siguiendo estrategias ya aplicadas para el inglés, dicha iniciativa se ha materializado en un documento de currículo sugerido. En diálogo con algunos de los puntos álgidos del debate de legislación de la lengua inglesa y sus vínculos con orientaciones neoliberales y neocoloniales, este estudio hace un análisis crítico del discurso del currículo sugerido de francés para examinar cómo dichas orientaciones se manifiestan o no en la manera en la que se busca promover esta lengua. Los hallazgos evidencian que la colonialidad lingüística y epistémica atraviesan la propuesta curricular, tanto en la manera cómo se presenta el francés de Francia frente a otras variedades y otras lenguas, como en el papel pasivo e instrumental asignado al conocimiento y a los actores locales. Asimismo, el énfasis en el mercado, la estandarización y las pruebas internacionales hacen que el neoliberalismo constituya un eje central de la propuesta.

Palabras clave: análisis crítico del discurso, colonialidad, enseñanza del francés, neoliberalismo, política lingüística

ABSTRACT

Amid heated debates on language policy in Colombia, particularly regarding the relevance and sociocultural and ideological impact of introducing English into the national education system, the Ministry of Education has launched a new initiative to promote French in public schools. Following strategies already applied to English, this initiative has taken the form of a suggested curriculum document. In dialogue with some of the key points of the debate on English language legislation and its links to neoliberal and neocolonial orientations, this study critically



Recibido: 2025-10-14 / Aceptado: 2026-01-23 / Publicado: 2026-02-26

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.362525>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2026. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 31 NÚM. 1 (ENERO-ABRIL, 2026), PP. 1-18, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

analyzes the discourse of the suggested French curriculum to examine how these orientations are manifested, or not, in the way in which this language is promoted. The findings show that linguistic and epistemic coloniality permeate the curriculum proposal, both in the way French from France is presented in relation to other varieties and other languages, and in the passive and instrumental role assigned to local knowledge and actors. Likewise, the emphasis on the market, standardization, and international testing makes neoliberalism a central axis of the proposal.

Keywords: critical discourse analysis, coloniality, French language teaching, neoliberalism, language policy

RÉSUMÉ

Au cœur des débats acharnés sur la politique linguistique en Colombie, notamment sur la pertinence et l'impact socioculturel et idéologique de l'intégration de l'anglais dans le système éducatif national, le ministère de l'Éducation a lancé une nouvelle initiative visant à promouvoir le français dans les écoles publiques. S'inspirant des stratégies déjà mises en œuvre pour l'anglais, cette initiative s'est concrétisée par un document proposant un programme scolaire. En dialogue avec certains des points chauds du débat sur la législation relative à la langue anglaise et ses liens avec les orientations néolibérales et néocoloniales, cette étude propose une analyse critique du discours du programme scolaire suggéré pour le français afin d'examiner comment ces orientations se manifestent ou non dans la manière dont on cherche à promouvoir cette langue. Les résultats montrent que la colonialité linguistique et épistémique traverse la proposition de programme, tant dans la manière dont le français de France est présenté par rapport à d'autres variétés et d'autres langues, que dans le rôle passif et instrumental attribué aux connaissances et aux acteurs locaux. De même, l'accent mis sur le marché, la standardisation et les tests internationaux font du néolibéralisme un axe central de la proposition.

Mots-clés : analyse critique du discours, colonialité, enseignement du français, néolibéralisme, politique linguistique

RESUMO

Em meio a acalorados debates sobre política linguística na Colômbia, particularmente em torno da pertinência e do impacto sociocultural e ideológico da inserção do inglês no sistema educacional nacional, o Ministério da Educação lançou uma nova iniciativa para promover o francês nas escolas públicas. Seguindo estratégias já aplicadas para o inglês, essa iniciativa se materializou em um documento de currículo sugerido. Em diálogo com alguns dos pontos críticos do debate sobre a legislação da língua inglesa e suas ligações com orientações neoliberais e neocoloniais, este estudo faz uma análise crítica do discurso do currículo sugerido para o francês, a fim de examinar como essas orientações se manifestam ou não na maneira como se busca promover essa língua. Os resultados evidenciam que a colonialidade linguística e epistêmica permeia a proposta curricular, tanto na forma como o francês da França é apresentado em relação a outras variedades e outras línguas, quanto no papel passivo e instrumental atribuído ao conhecimento e aos atores locais. Da mesma forma, a ênfase no mercado, na padronização e nos testes internacionais fazem do neoliberalismo um eixo central da proposta.

Palavras chave: análise crítica do discurso, colonialidade, ensino do francês, neoliberalismo, política linguística

Introducción

En Colombia, el aprendizaje de lenguas se ha centrado en el inglés, especialmente a partir del surgimiento del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2005). Sin embargo, esta y otras iniciativas han descuidado el fomento de la diversidad lingüística, tanto en lo que respecta a otras lenguas extranjeras como a lenguas indígenas, pues “bilingüismo” se ha reducido a “enseñanza del inglés” (Guerrero-Nieto, 2008). Recientemente se ha puesto en marcha un plan para potenciar también el francés en Colombia, materializado con la publicación del *Currículo sugerido para la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) en las instituciones educativas oficiales de Colombia, grados 9.º, 10.º y 11.º* (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a) (en adelante, CSF). Aunque esta propuesta podría interpretarse como .4; Mackenzie, 2021).

El francés ha tenido una presencia intermitente en la educación pública, debido a diversos factores políticos y culturales, pero su estatus “no se deriva de una política lingüística del país, sino que responde, más bien, a intereses de algunos políticos de momento” (González, 2010, p. 497). Así, el francés estuvo presente en el currículo oficial desde la Independencia hasta mediados del siglo xx (González, 2010; Rodríguez, 1994); pero en 1953, a causa de un decreto que buscaba fortalecer la educación técnica, se eliminó, para darle mayor énfasis al inglés (González, 2010). No obstante, bajo el Gobierno de Julio César Turbay, el francés se restableció al oficializar el Decreto 1337 de 1979 (Colombia, Presidencia de la República, 1979), que estipulaba la enseñanza de inglés, francés y un idioma electivo por dos años cada uno (Mojica, 1980), favoreciendo así la formación de profesores de este idioma y el nacimiento de la investigación en FLE (González, 2010).

Lo anterior se consolidó con la creación, a principios de la década de los ochenta, de la revista

Approche, de la Asociación Colombiana de Profesores de Francés (Abdala, 1980), y con el surgimiento del Instituto Superior de Francés, que tuvo una maestría asociada y que funcionaba en estrecha relación con la Oficina de Acción Lingüística y Audiovisual del servicio cultural de la Embajada de Francia en Colombia (González, 2010). Sin embargo, entre 1985 y 1994, la enseñanza de este idioma sufre “una serie de avatares causados por una política lingüística inestable que busca más responder a circunstancias políticas que a una verdadera política educativa” (González, 2010, p. 500), y en 1994, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación (Colombia, Congreso de la República, 1994) debilita profundamente la enseñanza de este idioma, al dejar que cada institución escoja la lengua a enseñar, ya que el inglés fue adoptado por la mayoría de los colegios colombianos. Estas decisiones propiciaron la desaparición del Instituto Superior de Francés y el cambio de disciplina de los profesores de FLE en los colegios oficiales (Loaiza y Cancino, 2002).

Desde entonces, han surgido diferentes proyectos financiados por la Embajada de Francia en Colombia, para “reintroducir” el francés al currículo oficial (Baquero y Silva, 2014). Así, en 2024, financiado por el programa FranCo,¹ se publicó el CSF, paralelo al de inglés, surgido en el marco del PNB.

Como punto de referencia para el análisis del CSF, es importante recordar algunas de las críticas más importantes que han recibido las diferentes iniciativas de bilingüismo en Colombia. Estas incluyen: 1) la adopción pasiva de modelos europeos y la desestimación del talento local (Guerrero-Nieto, 2008), 2) los intereses económicos que estos programas representan para multinacionales y agencias internacionales, por encima de las

1 FranCo (acrónimo de “Francés en Colombia”) es una iniciativa conjunta entre el Gobierno colombiano y el Gobierno francés, que busca promover el aprendizaje del francés como lengua extranjera en las instituciones educativas públicas de secundaria en Colombia.

oportunidades reales para la población colombiana (Mackenzie, 2021), y 3) el papel pasivo y denigrativo que se les ha dado a los maestros de inglés en el país (González-Moncada, 2023).

En este contexto, y para entender en qué medida las nuevas iniciativas de política lingüística en francés se contrastan con los desarrollos de la promoción del inglés, este artículo presenta un análisis crítico del discurso del CSF y su complemento *Caja de herramientas para el aprendizaje del francés en las instituciones educativas oficiales de Colombia* (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *et al.*, 2024b) (en adelante, CHF).

Marco teórico

Este estudio se sitúa en el enfoque crítico de la política y la planificación lingüística, el cual permite examinar cómo las decisiones sobre las lenguas no son inocentes, sino que responden a lógicas históricas, coloniales y neoliberales que reproducen desigualdades sociales. Desde esta perspectiva, se abordan tres ejes articuladores: la política lingüística crítica, la colonialidad y el neoliberalismo.

Política lingüística crítica

Escéptico ante las perspectivas positivistas sobre el estudio y la gestión de las lenguas, Tollefson (1991) introdujo el “enfoque histórico-estructural”, que surgió como una crítica a lo que él denominó el “enfoque neoclásico”, el cual asume que las políticas lingüísticas se diseñan principalmente para facilitar la comunicación en contextos multilingües y mejorar las oportunidades socioeconómicas de las minorías lingüísticas (Tollefson, 2006, p. 42). Sin embargo, Tollefson advierte que esta suposición neoclásica implica erróneamente que las políticas lingüísticas son neutrales y universalmente beneficiosas, cuando, en realidad, pueden reforzar desigualdades sociales, sirviendo con frecuencia a los intereses políticos y económicos dominantes (Shohamy, 2006). Ricento (2006) explica, además, que debido a la orientación positivista del enfoque neoclásico, conceptos

como *hablante nativo*, *lengua materna*, *competencia lingüística* y *diglosia* han sido utilizados como instrumentos para clasificar a los individuos y asignarles diferentes estatus sociales.

El enfoque histórico-estructural resalta el impacto de las fuerzas sociales e históricas en la política y el uso de la lengua, por lo que analizar la política lingüística desde esta perspectiva puede contribuir a reducir las desigualdades sociales desde cuatro áreas clave: 1) el análisis de los factores económicos, políticos, culturales y discursivos; 2) la defensa de los derechos lingüísticos; 3) el mantenimiento y la revitalización de las lenguas; y 4) el desarrollo de investigaciones orientadas a la promoción de la justicia social (Tollefson, 2006).

En sintonía con lo anterior, Shohamy (2006) argumenta que la política lingüística en educación es un mecanismo poderoso mediante el cual la ideología se convierte en práctica o la práctica en ideología, favoreciendo prácticas dominantes, pues estas políticas suelen imponerse de manera vertical y reforzarse a través de materiales, currículos y exámenes internacionales. Esta dinámica de imposición desde arriba (*top-down*) impide que los docentes asuman un papel activo en la formulación de políticas, ya que simplemente son vistos como “burócratas que siguen órdenes sin cuestionarlas”, como “soldados” o “sirvientes del sistema” (Shohamy, 2006, p. 79, traducción propia).

Además, Shohamy (2006) advierte sobre otro problema del enfoque neoclásico: la promoción de exámenes como requisito para el acceso a instituciones de educación superior. Estos exámenes no solo encubren las agendas económicas de grandes empresas multinacionales que se lucran con pruebas de suficiencia y cursos de preparación, sino que también perpetúan el poder de los hablantes nativos de la lengua meta, al concebirlos como modelos ideales.

Es desde este enfoque crítico que se hace relevante analizar igualmente las relaciones entre política lingüística, colonialidad y neoliberalismo.

Colonialidad y política lingüística

En un estudio del Consejo Británico (2015) sobre las percepciones del inglés en Colombia en el marco del PNB, se plantea la siguiente pregunta: “¿Es esta política la forma de unir a una nación en la construcción de la competitividad, o es poco realista esperar que una sola meta se pueda aplicar a un país tan diverso?” (p. 58). Este interrogante refleja perspectivas coloniales que promueven el monolingüismo en la lengua del poder colonial como un supuesto medio para asegurar progreso, igualdad, desarrollo y unidad (Ricento, 2006). Esto también constituye un ejemplo de cómo las políticas lingüísticas perpetúan formas de pensamiento colonial (Pennycook, 2002), aún vigentes en la actualidad (Phillipson, 2012).

Un ejemplo de esto es la asociación de ciertas lenguas con nociones de “superioridad”, “pureza” y “expansión global”, consolidadas en paralelo con el dominio político y económico de las potencias colonizadoras (Pennycook, 2002; Phillipson, 2012). Estas ideas han sido sistemáticamente reproducidas en las políticas lingüísticas, los materiales educativos y las prácticas de enseñanza de lenguas (Pennycook, 2002), consolidando un marco ideológico que refuerza la centralidad del inglés a nivel global y, más recientemente, del francés en Colombia.

Phillipson (2012) sostiene que las políticas lingüísticas fundamentadas en ideologías coloniales perpetúan el *imperialismo lingüístico*, entendido como un sistema de discriminación y jerarquización lingüística que favorece unas lenguas sobre otras, de manera similar a las estructuras del racismo o el clasismo. Este fenómeno privilegia a quienes poseen el capital lingüístico dominante, mientras su hegemonía es naturalizada y reforzada a través de la educación, los medios de comunicación, la economía y la política. En consecuencia, se generan desigualdades, se restringen derechos lingüísticos y se implementan políticas sustitutivas que promueven el aprendizaje de la lengua dominante a expensas de otras lenguas en el territorio (Phillipson, 2012, p. 3). En este sentido, Macedo

(2019) señala que imponer una lengua única para toda la población, sin considerar la diversidad lingüística, es erróneamente percibida como un signo de progreso, en lugar de una manifestación de racismo o lingüicismo.

Siguiendo esta línea crítica, García *et al.* (2021), retomando a Boaventura de Sousa Santos, argumentan que la política lingüística puede reproducir el “pensamiento abismal”. Esta lógica, originada en el colonialismo europeo, establece una división epistemológica entre la “sociedad civilizada” y los conocimientos y las formas de vida de los pueblos colonizados, relegando a estos últimos a un “abismo existencial”, al considerarlos de menor valor o inexistentes. En este marco, las lenguas de los grupos dominados son sistemáticamente desvalorizadas y marginadas, lo cual ilustra, como indica Mignolo (2010), que las ideas que se presentan como conocimiento universal nunca son neutrales. Más bien, se genera una dinámica epistémica que jerarquiza conocimientos y, en este caso, ciertos bagajes lingüístico-culturales son exhibidos como más valiosos (los eurocéntricos) a expensas de otros (los periféricos).

Reconocer la relación entre política lingüística y colonialidad permite interrogar los discursos que legitiman la centralidad del inglés y, más recientemente, del francés en Colombia. Como plantea Pennycook (2002), es necesario problematizar el poder del colonialismo lingüístico y promover prácticas más equitativas. Esto se traduce en que la enseñanza de lenguas extranjeras no debe reforzar valores eurocéntricos a costa de las prácticas lingüísticas y culturales de comunidades históricamente excluidas (Macedo, 2019), al tiempo que debería alejarse de nociones racistas de “pureza” y “superioridad lingüística”, y centrarse, más bien, en el reconocimiento y la valorización de las prácticas lingüísticas creativas y diversas de los usuarios de cualquier lengua.

Puesto que el neoliberalismo es la nueva cara del colonialismo (Macedo, 2019), se hace urgente analizar sus relaciones con las políticas lingüísticas.

Neoliberalismo y políticas lingüísticas

Siguiendo a Block *et al.* (2012), hablar críticamente del neoliberalismo implica interrogar la ideología naturalizada y enraizada de la centralidad del libre mercado, la competitividad, el individualismo, la acumulación de capital y la eficiencia de recursos en el orden social actual, prácticas constantemente entendidas como consecuencias ineludibles de la globalización. Estas dinámicas han generado concepciones tecnocráticas de la educación orientada a la formación de “capital humano”, es decir, la preparación de individuos con competencias técnicas para insertarse, competir y atender las necesidades del mercado. Esta visión ha introducido términos empresariales en el discurso educativo (Gray y Block, 2012), dejando de lado la importante misión de formar ciudadanos críticos, éticos y políticos (Zavala, 2019).

Según Guerrero-Nieto y Castañeda-Trujillo (2024), en Colombia, la educación fue reconfigurada bajo una lógica neoliberal desde la década de los noventa, priorizando las demandas del mercado sobre la pedagogía. Así, las escuelas públicas adoptaron dinámicas empresariales, y la evaluación se convirtió en un mecanismo de control estatal y de asignación de recursos. En 2004, el PNB profundizó esta lógica, al promover el inglés como mercancía, favoreciendo intereses privados e internacionales. Esto se evidencia claramente en el hecho de que una agencia extranjera asumiera el control del diseño e implementación de la política, desplazando a actores locales y consolidando una industria educativa centrada en la enseñanza del inglés con fines comerciales, más que formativos o inclusivos.

En línea con Holborow (2012), al corresponder esta lógica neoliberal a una ideología, es recibida en parte con aceptación y en parte con rechazo en cuanto representa los intereses de un grupo social privilegiado que promueve prácticas neoliberales son presentándolas como “necesarias”. Quienes defienden esta hegemonía ideológica están interesados en mantener la subordinación colonial,

en la que las culturas y lenguas occidentales son vistas como superiores (Phillipson, 2012). Por ello, este estudio interroga dichos planteamientos, al ponerlos en diálogo con visiones ecológicas de bilingüismo, en donde el valor de la formación bilingüe no sea necesariamente observable solamente en cuanto respuesta a intereses mercantilistas, sino más bien en el reconocimiento de relaciones simétricas entre las lenguas y la multiplicidad de razones por las cuales es relevante fomentar el multilingüismo en el país.

Método

Apoyado en el análisis crítico del discurso, este estudio se sitúa dentro de los estudios críticos sobre el lenguaje (Fairclough, 2013). Esta corriente se caracteriza por su interés en develar las relaciones entre lenguaje, poder e ideología, conexiones que a menudo se encuentran naturalizadas o invisibilizadas en los discursos sociales. Desde esta perspectiva, el lenguaje se concibe como una práctica social cargada de significados ideológicos, que pueden contribuir a la reproducción o transformación de relaciones de poder. Dichos estudios críticos permiten examinar cómo los textos, en este caso de política lingüística, participan en la configuración de estructuras sociales, revelando tanto sus determinaciones como sus efectos, muchas veces ocultos, sobre los sujetos y las instituciones.

El análisis siguió la propuesta de Fairclough (2013, 2014): descripción, interpretación y explicación, y cada una de estas etapas permitió abordar los documentos de política lingüística desde distintos niveles de profundización, con el objetivo de revelar las relaciones entre lenguaje, poder e ideologías inscritas en ellos.

En la *etapa de descripción*, se consideraron las categorías lingüísticas propuestas por este autor: “vocabulario”, “estructura superficial”, “dimensiones semánticas y pragmáticas”, “cohesión y coherencia local de los textos”, así como su “estructura global” e “intención comunicativa”. Estas categorías permitieron observar cómo se construyen los significados

y se proyecta una determinada visión del mundo a través de las elecciones lingüísticas.

En la *fase de interpretación*, se analizaron tanto el contexto situacional como el intertextual. El contexto situacional incluyó el examen de la actividad comunicativa, los participantes, sus relaciones, los propósitos del discurso y el papel del lenguaje en la interacción. El contexto intertextual abarcó las relaciones con otros textos de política lingüística (como los de enseñanza del inglés), los supuestos discursivos (presuposiciones), los actos de habla y los marcos que estructuran el discurso y lo vinculan con otras prácticas sociales.

Finalmente, la *etapa de explicación* permitió ubicar los discursos analizados dentro de una red más amplia de relaciones sociales. Se respondieron preguntas orientadas a identificar los determinantes sociales que configuran el discurso, las ideologías presentes en los marcos de referencia movilizados y los efectos sociales del discurso: si este contribuye a reproducir las relaciones de poder existentes o si, por el contrario, introduce elementos de transformación.

El proceso implicó múltiples lecturas de los documentos analizados, lo cual permitió una aproximación progresiva a sus significados más profundos y a las ideologías que subyacen en su construcción discursiva.

Hallazgos y discusión

Como resultado del proceso analítico descrito y a la luz de los objetivos de este estudio, emergieron dos categorías centrales: 1) colonialidad lingüística y epistemológica presente en el CSF y 2) neoliberalismo como eje de la política lingüística del francés.

Colonialidad lingüística y epistemológica presente en el CSF

El análisis crítico del discurso del CSF reveló que este documento no es un instrumento neutral. Por el contrario, reproduce formas de colonialidad que se manifiestan en dos dimensiones estrechamente

relacionadas: la lingüística y la epistemológica. La primera se expresa en la jerarquización de lenguas y variedades lingüísticas, privilegiando el francés europeo sobre las lenguas locales; la segunda, en la imposición de marcos teóricos, metodológicos y evaluativos de origen eurocéntrico como los únicos válidos y legítimos. A continuación, se examinan ambas dimensiones con base en algunos fragmentos del CSF.

Colonialidad lingüística

La colonialidad, vista desde el ángulo de las políticas lingüísticas, se manifiesta en formas de jerarquización de lenguas y variedades lingüísticas en las que se exaltan la utilidad, la eficacia y la importancia de las lenguas coloniales, mientras que se denigran, se desvalorizan y se desconfa de las lenguas de comunidades históricamente subalternizadas (Pennycook, 2002; Phillipson, 2012). Más aún, Veronelli (2015) señala que esta forma de colonialidad deshumaniza, al racializar e inferiorizar las expresiones lingüísticas de los pueblos colonizados.

En el CSF, la colonialidad lingüística es evidente en fragmentos como los siguientes:

1. Hoy en día es normal hablar por lo menos una lengua extranjera además de su lengua materna; es muy recomendable que se dominen al menos dos lenguas extranjeras por razones cognitivas, sociales, profesionales y de desarrollo personal. (p. 33)
2. La lengua extranjera como asignatura escolar tiene por objetivo desarrollar las competencias cognitivas, comunicativas, interactivas e interpersonales de los estudiantes y contribuye a su formación completa. Los contactos en lengua extranjera crean oportunidades para que los estudiantes adquieran conocimientos y aptitudes interculturales, promueven y fortalecen la formación de sus sistemas de valores. (p. 33)
3. El francés como herramienta de pensamiento analítico y crítico: es la lengua del amor, una lengua musical, romántica, pero también es una lengua analítica, que estructura el pensamiento desarrolla el espíritu crítico [sic], enseña a argumentar. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, p. 33)

El fragmento 1 enuncia como “normal” y “muy recomendable” que se “dominen por lo menos dos lenguas extranjeras”. El fragmento 2 sugiere que estudiar lenguas extranjeras contribuye a una formación “completa”. El fragmento 3 realza una serie de beneficios sociales y cognitivos facilitados por el francés. Estas presuposiciones ejercen poder discursivo, al presentarse como verdades incuestionables (Fairclough, 2013). Al situar tales “normalidad”, “recomendación”, “completitud del proceso de formación” y “beneficios sociales y cognitivos” como exclusivos de las lenguas “extranjeras”, se realza la visión racializada de que dichas oportunidades están lejos del alcance de las lenguas locales. Es decir, el desarrollo cognitivo, comunicativo, interaccional, intercultural, crítico y argumentativo es un beneficio que se relacionaría exclusivamente con el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual hace que se muestre como superior a las lenguas locales, incluso al español.

Esto último es, además, paradójico, ya que se afirma, en el fragmento 4, que el francés representa una puerta de entrada al mundo por el número de hablantes que tiene, desconociendo que el español ocupa un lugar superior en la escala que se usa para dicho argumento.

4. El francés puede abrirles puertas en todo el mundo: es el quinto idioma más hablado, después del mandarín, inglés, español y árabe. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, p. 32)

En esta lógica, ¿no se beneficiarían más los francófonos de aprender español para tener más puertas abiertas en el mundo?, ¿sin el francés, los hispanohablantes tendrían dichas puertas cerradas? Al parecer, el énfasis sigue siendo que esos beneficios son otorgados solamente por lenguas extranjeras de prestigio.

Ahora bien, el uso de la locución conjuntiva “al menos” en el fragmento 1 también merece atención crítica. En Colombia, a través del PNB, se ha adoptado el inglés como la lengua extranjera que se debe priorizar en el currículo nacional; entonces,

el uso de “al menos dos lenguas extranjeras” denota simplemente el interés de que sea el francés esa otra lengua a la que se le otorgue el mismo nivel de priorización en el sistema educativo colombiano. Esto plantea otros interrogantes legítimos: ¿qué ocurriría si otras embajadas, como la alemana, impulsan currículos similares?, ¿en qué momento hablar de bilingüismo en Colombia empezará a incluir en sus planes curriculares *al menos* una lengua nativa?

Volviendo al fragmento 3, se evidencia el uso de una serie de estereotipos sobre el francés, ampliamente difundidos, que realzan la idea de superioridad lingüística (“lengua del amor”, “musical”, “analítica”). Estas aseveraciones no están acompañadas de un agente, es decir, de quien las enuncia como tales, simplemente son presentadas como dadas. En términos de Fairclough (2013), esta omisión es una estrategia discursiva que encubre la responsabilidad ideológica detrás de dichas representaciones y las posiciona como parte del sentido común. Así, el currículo implícitamente refuerza de manera efectiva ideologías que muestran al francés como una lengua inherentemente más sofisticada que las lenguas que se hablan en Colombia, incluido el español.

Cabe resaltar que no se trata de una promoción del francés en términos generales o pluricéntricos, sino de una variante específica: el francés de Francia. Como se ilustra en el fragmento 5, aunque se menciona que existen treinta países francófonos, el documento específicamente menciona a países del norte global y omite referencias claras a territorios del Caribe o África.

5. El conocimiento del francés marca la diferencia en una hoja de vida: Permite aplicar a ofertas de trabajo en varios sectores, en uno de los 30 países franco hablantes [sic] del mundo, entre los cuales Francia, Canadá, Suiza, Bélgica y el continente africano. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, p. 32)

Aunque se menciona de manera genérica “el continente africano”, no hay mención específica de

ningún país de ese continente. En términos discursivos, esta omisión revela un sesgo hacia variedades hegemónicas del francés, perpetuando una visión eurocéntrica de esta lengua.

Este sesgo se intensifica en las tablas de contenido propuestas por nivel. Por ejemplo, para el caso de B1, es recurrente encontrar que los contenidos culturales se centren en Francia, como se ilustra en el fragmento 6:

6. “Trajes típicos de Francia y Colombia”, “Sistema escolar francés y colombiano”, “El sistema político francés”. “La división geográfica de Francia: regiones, departamentos, ciudades, distritos”, “Las normas de cortesía en Francia y Colombia”. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, pp. 69-71)

Como se observa, la francofonía que se vive en los treinta países mencionados tiende a reducirse simplemente a Francia. Este sesgo no es accidental, si tenemos en cuenta que los diseñadores de la propuesta han sido agencias de este país. Este hecho evidencia un problema estructural: las políticas lingüísticas de Colombia están siendo diseñadas con base en los intereses de expansión lingüística y cultural de otro país. Esto resalta el carácter neoclásico de la política lingüística de la que habla Tollefson (2006), al concebirse como neutral y beneficiosa para todos, mientras realmente se reproducen relaciones de desigualdad. Específicamente, en términos de colonialismo lingüístico, es evidente que esta forma de diseñar la política está promoviendo el lingüicismo (Phillipson, 2012), al exponer la variedad francesa como la norma que hay que aprender, mientras que otras variedades lingüísticas son ignoradas o implícitamente deslegitimadas.

Colonialidad epistémica en la política lingüística del francés

Aunado a la evidente colonialidad lingüística presente en el CSF, el análisis permitió identificar múltiples manifestaciones de colonialidad epistémica, entendidas como imposiciones de formas hegemónicas de pensar y entender el mundo

(Mignolo, 2010; Polo-Blanco, 2016), en este caso, en la enseñanza de lenguas, el bilingüismo y el multilingüismo. Dichas imposiciones generan asimetrías geopolíticas y geoculturales, hasta el punto de excluir, silenciar, estigmatizar, desestimar o folclorizar conocimientos, prácticas y personas diferentes a las occidentales, lo que se resume en el concepto de *violencia epistémica* (Polo-Blanco, 2016).

Una primera manifestación de este tipo de colonialidad se observa en el constante realce del poder eurocéntrico que se va construyendo y reafirmando a lo largo de la propuesta curricular. En primera instancia, al ser un proyecto financiado por la Embajada de Francia, la propuesta no es de ninguna manera independiente ni objetiva desde el punto de vista académico o pedagógico. El francés que se busca enseñar es el de una variedad específica y la noción de “francofonía” aparece más como un rótulo que como una realidad social.

Si bien los autores del currículo se ocupan de la difusión y la enseñanza del francés alrededor del mundo, su naturaleza institucional no se ha centrado en la generación de política lingüística, lo cual, por sí solo, suscita cuestionamientos válidos sobre su idoneidad, más allá de que sean instituciones europeas.

Dichos cuestionamientos toman aún más relevancia con la ausencia de la participación activa de académicos locales que, con su experiencia, trayectoria y experticia en procesos de formación en francés, podrían aportar mucho a este tipo de iniciativas. Aunque se menciona la participación de algunas instituciones y docentes en el diagnóstico, no queda claro el nivel de influencia que tuvieron los profesores y académicos colombianos en el diseño final del currículo, si es que realmente tuvieron alguno.

La colonialidad epistémica se hace más evidente con la alineación directa e irrestricta a propuestas eurocéntricas que se presentan como las más apropiadas. Las que se mencionan en el fragmento 7

son: los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), metodologías “actualizadas” y pruebas estandarizadas francesas (DELFDALF).

7. El currículo presenta las diferentes competencias por nivel de lengua según el Marco Común Europeo de Referencia, el número de horas, la distribución por grados [...], estrategias metodológicas actualizadas (perspectiva accional y clase invertida), sistema de evaluación internacional por pruebas estandarizadas del Gobierno Francés [sic] (DELFDALF). (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, p. 2)

Con relación a este fragmento, es importante resaltar que el MCER es mencionado 32 veces a lo largo de las 85 páginas del CSF. Siguiendo a Fairclough (2013), la repetición es una herramienta de poder ideológico que contribuye a instaurar y normalizar ciertos posicionamientos epistemológicos como dados. Este marco no es cuestionado; al contrario, es exhibido como el mejor y único modelo. No obstante, el MCER es un modelo genérico e inflexible (McNamara, 2011) que imposibilita atender adecuadamente las realidades socioculturales y educativas del país (Cárdenas, 2006). Además, en aquel subyacen prácticas comunicativas monoglógicas y reduccionistas, al tomar como modelo central hablantes nativos monolingües (Savski, 2023).

En cuanto a las metodologías de perspectiva accional y la clase invertida, que se presentan como “actualizadas”, es importante resaltar que también son propuestas eurocéntricas y que llevan ya varias décadas en circulación. Este enfoque accional se deriva del método comunicativo propuesto en los años setenta, cuya novedad se centra en establecer relaciones sociales de carácter funcional fuera del aula (Muñoz-Restrepo, 2010), pero que sigue planteamientos de hace más de 50 años.

Por otro lado, el aula invertida, de origen estadounidense, se centra en principios de autonomía y autodescubrimiento por parte del estudiante, para acercarse a conocimientos que son reforzados de manera práctica en el aula con el acompañamiento de un profesor. Aunque es una metodología de

moda, algunos estudios demuestran que “está en una fase de sobre-expectativas; es decir, que se prevé más impacto en el aprendizaje del que realmente va a tener” (Fidalgo-Blanco *et al.*, 2021, p. 660) o que “no presenta ganancias muy superiores en cuanto al incremento del aprovechamiento escolar con respecto al aula tradicional” (Martínez-Olvera *et al.*, 2014, p. 155).

A pesar de que en el documento del currículo se reconoce que “no existe un método de FLE perfecto, tampoco existe una pedagogía o metodología ‘milagro’” (CSF, p. 43), adherirse a estos enfoques metodológicos sin ningún tipo de visión crítica y presentarlas como “actualizadas”, desautoriza alternativas metodológicas más situadas, no necesariamente enmarcadas en un método (Kumaravadivelu, 2003), que valoren lo que los mismos profesores posiblemente ya vienen haciendo.

Además de que se imponen estos marcos metodológicos, se atribuye a los profesores toda la responsabilidad del éxito o fracaso de su aplicación, como lo refleja el fragmento 8:

8. Bien dominados, tanto el enfoque orientado a la acción, como el enfoque comunicativo, pueden ser muy motivadores y eficaces si:
 - Los docentes están capacitados.
 - Se domina la metodología.
 - El docente puede favorecer la comunicación y la producción de los estudiantes. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, , p. 43)

La locución condicional “bien dominados” sugiere que si no funcionan los enfoques metodológicos escogidos, es por fallas de los profesores, no de las propuestas metodológicas o su relevancia social. Por eso, las tres condiciones que se enlistan tienen que ver con estar entrenados para aplicarlas. Esta forma de delimitar el rol de los profesores es una instancia aún más notoria de colonialismo epistémico, al posicionarlos netamente como técnicos (Kumaravadivelu, 2003) o burócratas (Shohamy, 2006) que deben seguir fielmente las instrucciones dadas por “expertos”, grupo del que ellos no hacen parte.

Esta relación desigual de poder epistemológico se manifiesta también en el lenguaje prescriptivista en el que se formulan los “principios para optimizar la enseñanza/aprendizaje del Francés Lengua Extranjera” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, pp. 44-47). Esta lista consta de lo que se presenta como 16 mandatos generales para los docentes. Algunos de los imperativos utilizados son “crear”, “definir”, “conocer”, “dominar”, “controlar” y “evaluar”. Comandos que son ampliados con la descripción de los principios, en los que se utilizan con frecuencia fórmulas discursivas que reafirman el rol pasivo esperado en los profesores. Es el caso del fragmento 9, donde se seleccionan algunas de dichas expresiones:

9. el docente (no) debe, tiene que, es necesario/esencial/relevante/importante que (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, p. 43)

Igualmente, en la CHF encontramos una lista extensa adicional de instrucciones para los profesores, que incluyen descripciones sobre las que deberían ser sus competencias profesionales y una serie de delimitaciones sobre cómo desarrollar sus prácticas docentes. Así, con respecto a las competencias profesionales, se mencionan, en el fragmento 10:

10. Actuar como profesional de manera ética y responsable.
Planificar y programar su enseñanza.
Preparar su curso y diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje.
Animar y gestionar su clase.
Evaluar el progreso de los aprendizajes y el grado de adquisición de competencias por los estudiantes.
Cooperar con el conjunto de la comunidad educativa y de los aliados de la institución educativa.
Adoptar un enfoque de desarrollo profesional.
(Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, p. 2)

Entre las páginas 3 y 9 del documento analizado se utiliza un lenguaje prescriptivo, como si fueran los autores del documento quienes les estuvieran enseñando a los docentes cómo hacer su trabajo, desconociendo procesos de formación y experiencia. En este contexto, se podría argumentar que este documento es una herramienta para reafirmar

lo que Boaventura de Sousa Santos (2007) llama el “abismo existencial” entre los proponentes del currículo sugerido (los expertos) y los profesores colombianos de francés, a los que, según el documento en cuestión, se les debe decir cómo ser, cómo pensar y cómo actuar al querer implantar un modelo inflexible de lo que debería ser un profesor de francés. Esta dinámica es tan marcada en el *CSF* y la *CHF*, que pareciera incluso desconocer procesos de formación docente en los que los profesores han desarrollado posicionamientos frente al actuar ético y responsable, o lo que implica su quehacer pedagógico. Es decir, no necesitarían que un documento diseñado por agencias extranjeras les diga cómo “existir” en términos de su profesión docente.

Una instancia adicional de colonialismo epistémico, volviendo al fragmento 7, es la alineación con el “sistema de evaluación internacional por pruebas estandarizadas del Gobierno Francés (DELF-DALF)”. En este currículo se promueve la idea de que estos exámenes, el diploma de estudios en lengua francesa (DELF) y el diploma avanzado de la lengua francesa (DALF), constituyen una “herramienta muy útil para respaldar con un diploma oficial los conocimientos de francés” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, p. 78), además de que son pruebas idóneas, ya que ofrecen “objetividad”, por estar diseñadas siguiendo “el método científico”, basarse en el MCER (p. 2) y obtener soportes “expedidos por una autoridad francesa” (p. 78). Con la imposición de estos marcos de medición, igualmente se cierran las posibilidades de cómo entender la evaluación y el éxito de la enseñanza del francés. Esto, sin contar, como lo discutimos a continuación, el beneficio económico que representa para las entidades proponentes de este currículo que la enseñanza del francés se oriente a la obligatoriedad de presentar exámenes de certificación.

Neoliberalismo como eje de la política lingüística en francés

Los documentos analizados son un claro ejemplo de cómo el neoliberalismo ha impactado la

política lingüística en el país. Esta corriente de pensamiento, derivada del capitalismo, promueve la reducción del Estado en la economía y la privatización de los servicios públicos, bajo la premisa de que la competencia, la iniciativa privada y el consumo generan prosperidad.

De acuerdo con Fairclough (2013, p. 26), en la sociedad capitalista la producción se entiende principalmente como la producción de mercancías para beneficio privado y el poder de la clase capitalista depende de su habilidad para controlar el Estado. Así, el poder político no solo es ejercido por los capitalistas, sino también por una “alianza” entre capitalistas y otros organismos estatales, que ven sus intereses atados al capital, en algo que este autor denomina “el bloque dominante”. Esta noción resulta fundamental para entender la lógica neoliberal que enmarca los documentos.

En el caso particular del CSF y la CHF, dicho bloque está compuesto por entidades multinacionales de carácter privado, como la Alianza Francesa o las casas editoriales, aliadas con entidades públicas como France Éducation Internationale (FEI) en Francia o el Ministerio de Educación Nacional en Colombia. De hecho, en los documentos, el uso reiterado de la palabra “aliados” evidencia este fenómeno, como se muestra en el fragmento 11:

11. Estimadas y estimados colegas docentes
Gracias por su participación y su profesionalismo, ustedes representan un valor inestimable para los jóvenes estudiantes colombianos que se interesan por la lengua francesa; sepan que tanto los *aliados* en este proyecto como los autores del presente documento son plenamente conscientes de este ejercicio (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, p. 6, énfasis nuestro).

También en el apartado “Propuesta de marco de competencias profesionales para los docentes de francés” de la CHF, se enlistan algunas de las competencias que debe tener el docente de francés (véase fragmento 12):

12. Cooperar con el conjunto de la comunidad educativa y de los *aliados* de la institución educativa; [... conocer] su función y la de cada uno de los *aliados* en el proyecto institucional; [... conocer] los recursos locales movilizables y los *aliados* que pueden facilitar o mejorar la realización de proyectos; [...] solicitar e implicar a los *aliados* externos. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, pp. 6-7, énfasis nuestro)

Igualmente, para determinar el posicionamiento del francés en la región, se plantean las siguientes preguntas: “¿El Ministerio de Educación y/o [sic] sus *aliados* francófonos elaboran y difunden una argumentación para el aprendizaje del francés?” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, p. 14) “¿El Ministerio hace participar a estos *aliados* en la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje del francés?” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, p. 15).

Estos apartados ilustran el uso de la repetición como herramienta de poder ideológico, ya que se lleva al lector a inferir que el Ministerio o las instituciones educativas no pueden ejercer ninguna labor sin los aliados, a quienes se les debe implicar en todo el proceso. De hecho, en la primera pregunta se establece una disyuntiva según la cual los aliados pueden incluso reemplazar al Ministerio de Educación Nacional en lo que tiene que ver con la enseñanza del francés en Colombia, dando a entender que el éxito de su enseñanza depende de los aliados. Sin embargo, esta es una falacia, ya que Colombia cuenta con una larga historia de la enseñanza de este idioma, así como con la trayectoria académica de centros especializados como las universidades y el éxito que ha tenido su enseñanza hasta ahora no ha dependido de estos aliados. El rol otorgado a los “aliados” es, entonces, un elemento ideológico, más que “una presencia indiscutible” en relación con la enseñanza del francés. Otro aspecto problemático del rol que se les ha asignado a los “aliados” es que con ellos vienen atados unos intereses comerciales relacionados con la venta de manuales, de exámenes y de programas de formación docente.

Así, en el CSF se enuncian unos “principios para optimizar la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024^a, p. 78p. 44), dentro de los que se encuentra “conocer bien el programa y utilizar el *manual* o los manuales de forma adecuada y flexible” (énfasis nuestro), y en la CHF, entre los saberes relacionados con “Planificar y programar su enseñanza” (p. 4), se indica que el docente debería conocer “el contenido del *manual* que utiliza y de los demás materiales a disposición” (énfasis nuestro). De estas indicaciones se infiere que el uso de un manual es indispensable para enseñar un idioma, ya que se le presenta como algo incuestionable y obligatorio, naturalizando su uso y desconociendo la autonomía curricular con la que cuentan los colegios y los docentes amparados en la Ley 115.

Aquí es importante señalar algunas de las críticas que ha recibido el uso de manuales en la enseñanza de L2. Según Vargas (2006) y Klett (2012), se les pide a los estudiantes, por ejemplo, situar monumentos de una ciudad desconocida, leer los horarios de un tren que no tomarán jamás, o imaginar las correspondencias en metro desde un barrio a otro, alejando la enseñanza del idioma del contexto real de los estudiantes y negando, desde el principio, la comunicación. Por otro lado, el hecho de que el manual se presente como algo incuestionable deja entrever intereses de grandes editoriales que dominan la producción de material didáctico. En el caso de FLE, las editoriales que dominan este mercado son Clé International y Hachette, editoriales que predominan en las referencias teóricas utilizadas para la redacción del currículo, ya que representan más de la mitad de las obras citadas.

Con respecto al uso y la venta de exámenes, el CSF dice que uno de sus principales aportes es la evaluación (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024a, p. 3). No obstante, el énfasis en este elemento es muy elevado, si se tiene en cuenta que la palabra “evaluación” aparece más de 50 veces en cada uno de los dos documentos y,

generalmente, está asociada a “evaluación certificativa internacional” o a “Exámenes DELF-DALF” (currículo sugerido, pp. 78-82). Estas pruebas son administradas a nivel global por FEI, y delegadas en Colombia a una sola organización, la Alianza Francesa, ambas autoras del CSF y CHF, por lo que podrían tener un interés directo en la venta de dichos exámenes. Además, el hecho de que una sola institución privada² venda las pruebas mencionadas genera una dependencia institucional, ya que todos los que necesiten una certificación en francés deben recurrir a la Alianza Francesa.

Por último, en el marco de estas alianzas, en los documentos se puede evidenciar otro interés comercial relacionado con la venta de programas de formación docente. En efecto, en el documento CHF, uno de los apartados se denomina “Elaborar un plan de formación continuada para los docentes de francés”, donde se menciona que el plan de formación refleja “la estrategia de la organización determina [sic] y jerarquiza las acciones de formación que se llevarán a cabo, indica el público al que van dirigidas, los *presupuestos* [...]” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2024b, p. 37). En este mismo apartado se indica que en el proceso de elaboración de este plan se debe “*presupuestar* cada acción de formación” y “determinar el *presupuesto* global del plan de formación”. La importancia que se le adjudica al presupuesto en un plan de formación, especialmente en un documento que se denomina “caja de herramientas”, sugiere que las entidades responsables de la formación continua para los docentes son externas y estas formaciones deberán ser pagadas con presupuestos públicos.

Estos tres elementos (venta de manuales, exámenes y programas de formación docente) están directamente relacionados con prácticas neoliberales (Block *et al.*, 2012). Por un lado, la venta de

2 Las alianzas francesas a nivel mundial actúan como franquicias y se rigen por las leyes y las normas comerciales locales. La marca Alianza Francesa pertenece a la sede de París (véase Wikipedia, s. f.).

manuales favorece principalmente a dos grandes casas editoriales y, por otro, los exámenes estandarizados constituyen un negocio multimillonario global. Además, estos últimos requieren preparación específica, alimentando un mercado paralelo de cursos preparatorios, materiales especializados y plataformas digitales (Shohamy, 2006). Como los costos de estos materiales o exámenes no pueden ser asumidos por los estudiantes de colegios públicos o sus familias, el interés parece ser que se adquieran masivamente por los organismos estatales, transfiriendo recursos públicos a corporaciones privadas.

Con respecto a la tercerización de la formación docente, cabe señalar que, en el caso del inglés, las mismas organizaciones que venden exámenes ofrecen certificaciones para profesores (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages, Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages, Teaching English to Speakers of Other Languages). En francés, se pide que los docentes demuestren su nivel de lengua a través del DELF/DALF y las necesidades de formación son establecidas por los mismos aliados (Alianza Francesa y FEI), creando una dependencia: los docentes deben pagar por credenciales que el Estado reconoce como válidas, mientras las instituciones privadas definen los estándares de calidad educativa. En este sentido, se crean ecosistemas integrados que incluyen libros de texto, plataformas digitales, sistemas de evaluación y capacitación docente, mientras que el Gobierno los valida incorporándolos en políticas públicas y les otorga carácter oficial.

Así, a pesar de que la educación es un servicio público, el Estado subcontrata servicios educativos, y en lugar de fortalecer sus propios sistemas de enseñanza de lenguas extranjeras, se terceriza esta función, comprando servicios a empresas privadas o adoptando sus estándares sin cuestionamiento crítico. En este sentido, aunque la enseñanza del francés se ampara en el servicio público, ya que estos documentos (CSF y CHF) se dirigen a “las instituciones educativas oficiales de Colombia” (Ministerio de Educación Nacional

et al., 2024^a, 2024^b), en realidad se favorecen lógicas neoliberales que benefician especialmente las economías del sector privado de diferentes maneras:

1. *Liberalización y desregulación*: se promueve la apertura de mercados educativos, eliminando barreras para actores privados. De esta manera, el Estado reduce su papel regulador, permitiendo que corporaciones transnacionales establezcan estándares globales sin supervisión democrática efectiva.
2. *Lógica de mercado en servicios públicos*: la educación se reestructura según principios empresariales, como eficiencia, competitividad y medición. Esto genera una individualización de responsabilidades, ya que el Estado transfiere la responsabilidad del éxito educativo a profesores y estudiantes, quienes deben “invertir” en certificaciones para ser “competitivos”.
3. *Hegemonía ideológica*: el neoliberalismo se enuncia como “modernización inevitable” o “estándares internacionales”, presentando el dominio de las corporaciones educativas como resultado de su “excelencia técnica” y ocultando las relaciones de poder económico y político.

Esta es la esencia del neoliberalismo: no eliminar completamente lo público, sino subordinarlo a lógicas de mercado y transferir gradualmente recursos y decisiones al sector privado. De acuerdo con Fairclough (2013), “El poder ideológico, es decir, aquel que proyecta una práctica como universal y de sentido común, es un complemento significativo para el poder político y económico” (p. 26). Así, las prácticas institucionales frecuentemente implican supuestos que directa o indirectamente legitiman relaciones de poder existentes.

Conclusiones

El análisis crítico de los documentos CSF y CHF permitió develar la manera como se ejerce poder

ideológico en el discurso, al promover unas prácticas particulares como si fueran universales y de sentido común. Según Fairclough (2013), la ideología es más efectiva cuando es menos visible y la invisibilidad se alcanza cuando las ideologías se traen al discurso no como elementos explícitos del texto, sino como supuestos de base que les permiten, por una parte, al productor del texto “textualizar” el mundo de una manera particular y, por otra, al intérprete, interpretar el texto también de una forma particular. Esto quiere decir que los textos generalmente no emanan ideología, sino que posicionan al intérprete mediante claves que traen ideologías a la interpretación de los textos, y la reproducen en el proceso.

Dentro de las visiones de “sentido común” o ideológicas, el análisis de los documentos mostró una visión “tecnicista” de la enseñanza y del maestro de idiomas, donde este último es presentado como un ejecutor de un currículo rígido y prescriptivo, reduciéndolo a un rol de facilitador de conocimientos predefinidos. Como se mostró, en los dos documentos se menciona explícitamente que los docentes deben “respetar los contenidos” establecidos, limitando su autonomía, así como su papel intelectual y crítico. Además, se enfocan en el cumplimiento de estándares y en la preparación de los estudiantes para exámenes internacionales (DELF-DALF), lo que reduce la enseñanza a un entrenamiento para la certificación.

Asimismo, se pudo demostrar que no se trata de documentos de índole académica sólida e independiente, lo que se evidencia en la ausencia de una bibliografía actualizada sobre enseñanza/aprendizaje/didáctica de las lenguas —especialmente en el contexto colombiano—. En cambio, se incluye una lista de referencias con un sesgo importante: todas son de Francia y la mayoría corresponden a las dos editoriales que monopolizan el mercado. Esto resulta importante porque, tal como se expuso al inicio de este artículo, el francés ha contado con una larga historia en el país y las voces de académicos nacionales no parecen haber sido tenidas en cuenta.

En este artículo se pudo demostrar que el poder es ejercido por medio de varios recursos lingüísticos que, muchas veces, llevan a suposiciones implícitas (Fairclough, 2013, p. 64), relacionadas, por ejemplo, con la adopción neutral y lógica del MCER en la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, el valor que se le otorga a la evaluación estandarizada, la visión instrumental del aprendizaje de lenguas, el papel pasivo de los docentes, la reducción de francofonía a una región específica, entre otras, perpetuando así estereotipos que naturalizan el colonialismo lingüístico y epistémico y favorecen el ejercicio económico de corporaciones multinacionales. En este sentido, se cumple el principal objetivo de un discurso dominante que sería, según Pierre Bourdieu, el reconocimiento de legitimidad a través del desconocimiento de la arbitrariedad (citado por Fairclough, 2013, p. 76).

Así, pese a que la aparición del CSF podría leerse como un avance en la promoción de la diversidad lingüística en el país, este estudio muestra que, tal como ocurre con el inglés, las políticas lingüísticas de Colombia son diseñadas a partir de los intereses de expansión lingüística y cultural de otro país, y no según las necesidades locales identificadas. En este sentido, se perpetúan relaciones desiguales de poder entre los países donde se habla la lengua de prestigio y los países periféricos como el nuestro.

De este modo, tal como ocurre con la política lingüística del inglés, en el CSF se perpetúan lógicas de colonialidad lingüística y epistemológica, y el neoliberalismo se mantiene como eje central de la propuesta. Por eso, este análisis interpela a los profesores de lenguas y a los diseñadores de política educativa para que tomen en cuenta posturas más críticas y decoloniales, en las que se cuestione la desigualdad y la subalternización social desde la educación en lenguas (Tollefson, 2006; Walsh, 2017).

Referencias

- Abdala, C. (Coord.). (1980). *Approche: Revue trimestrielle de l'Association Colombienne des Professeurs de Français*, 1. https://www.academia.edu/115191163/APPROCHE_n_01

- Baquero, F. y Silva, A. (2014). La réintroduction du français en Colombie, un défi qui nous concerne en tant qu'enseignants. *Folios*, (39). 107-116. <https://doi.org/10.17227/01234870.39folios107.116>
- Block, D., Gray, J. y Holborow, M. (2012). *Neoliberalism and applied linguistics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203128121>
- Cárdenas, M. L. (2006, agosto). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* Presentación realizada en el 19th Annual English Australia education Conference, Perth, Australia. https://www.researchgate.net/publication/238773867_Bilingual_Colombia_Are_we_ready_for_it_What_is_needed
- Colombia, Congreso de la República. (1994). *Ley 115, por la cual se expide Ley General de Educación* (febrero 8). http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Bases para una nación bilingüe y competitiva*. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Embajada de Francia en Colombia, & France Éducation International. (2024a). Currículo sugerido para la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) en las instituciones educativas oficiales de Colombia, grados 9°, 10° y 11°. https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2024-05/CurriculoFrances.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Embajada de Francia en Colombia, & France Éducation International. (2024b). *Caja de herramientas: Currículo sugerido para la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE)*. Colombia Aprende. https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2024-07/Caja_Herramientas_Curriculo_Frances.pdf
- Colombia, Presidencia de la República. (1979). *Decreto 1337, por el cual se fijan sobre la enseñanza de los idiomas extranjeros* (junio 6). <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/103030:Decreto-1337-de-Junio-6-de-1979>
- Consejo Británico (2015). *El inglés en Colombia. Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes*. https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf
- Echeverri-Sucerquia, P. A. y Medina Rúa, C. A. (2025). Neoliberal agendas in english language education in urban Latin America: The case of Medellín, Colombia. *Urban Rev*, 57, 72–90. <https://doi.org/10.1007/s11256-024-00710-y>
- Fairclough, N. (2013). *Language and power*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315838250>
- Fairclough, N. (2014). Critical discourse analysis. En J. Paul Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis*. Routledge.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., García-Peñalvo, F. J. y Balbín, A. M. (2021). Revisión crítica del método de aula invertida desde una perspectiva basada en la experiencia. En M. L. Sein-Echaluce, Á. Fidalgo Blanco y F. J. García-Peñalvo (Eds.), *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia. Actas del VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación*. CINAIC 2021. Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0127>
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R. y Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203-228. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 496-504. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2539>
- González-Moncada, A. (2023). Colombian teachers of English as agents in the implementation of English language policies in a multilingual country. En N. Miranda, A. de Mejía y S. Valencia (Eds.), *Language education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field* (pp. 149-164). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003155263-13>
- Gray, J. y Block, D. (2012). The marketisation of language teacher education and neoliberalism: Characteristics, consequences and future prospects. En D. Block, J. Gray y M. Holborow (Eds.), *Neoliberalism and applied linguistics* (pp. 114-143). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203128121>
- Guerrero-Nieto, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile*, (10), 27-45. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n10/n10a03.pdf>
- Guerrero-Nieto, C. H. y Castañeda-Trujillo, J. E. (2024). Facing neoliberalism in education: How English language teachers enact their critical identities. *TESOL Journal*, 15(3), e785. <https://doi.org/10.1002/tesj.785>

- Holborow, M. (2012). Neoliberal keywords and the contradictions of an ideology. In D. Block, J. Gray, & M. Holborow (Eds.), *Neoliberalism and applied linguistics* (pp. 33-55). Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods. Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1np6r2>
- Klett, E. (2012). Le manuel pour enseigner une langue étrangère : entre faiblesses et vertus. *Synergies Venezuela*, (7), 7-16. <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/klett.pdf>
- Loaiza, N. y Cancino, M. O. (2002). Nouvelles perspectives de l'enseignement du français en Colombie. *Approche, revue de l'Association Colombienne de Professeurs de Français ACOLPROF* 13, 3-6. https://www.academia.edu/164558284/APPROCHE_n_13_2002
- Macedo, D. (2019). Rupturing the yoke of colonialism in foreign language education: An introduction. In D. Macedo (Ed.), *Decolonizing foreign language education* (pp. 1-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-1>
- Mackenzie, L. (2021). Linguistic imperialism, English, and development: Implications for Colombia. *Current Issues in Language Planning*, 23(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1939977>
- McNamara, T. (2011). Managing learning: Authority and language assessment. *Language Teaching*, 44(4), 500-515. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000073>
- Martínez-Olvera, W., Esquivel-Gómez, I. y Martínez-Castillo, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. En I. Esquivel Gómez (Coord.), *Los modelos tecnológicos, revolucionando aprendizaje del siglo XXI* (143-160). Universidad Veracruzana. <https://share.google/D2Oi3bDghrr6IUxw4>
- Mignolo, W. D. (2010). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Mojica, F. (1980). À quoi bon enseigner le français à l'école secondaire ? *Approche*, 1(1), 22-26 https://www.academia.edu/115191163/APPROCHE_n_01
- Muñoz-Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1065>
- Pennycook, A. (2002). *English and the discourses of colonialism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203006344>
- Phillipson, R. (2012). Colonialism and language policy and planning. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0155>
- Polo-Blanco, J. (2016). Colonialidad del poder y violencia epistémica en América Latina. *Revista Latina de Sociología*, 6(1), 27-44. <https://doi.org/10.17979/relaso.2016.6.1.1967>
- Ricento, T. (Ed.). (2006). *An introduction to language policy. Theory and method*. Blackwell.
- Rodríguez, D. (1994). La place du français en Colombie, des pionniers de l'indépendance aux débuts de la République. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (13), 20-37. <https://doi.org/10.3406/docum.1994.1047>
- Santos, B. de S. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30(1), 45-89. <http://www.jstor.org/stable/40241677>
- Savski, K. (2023). CEFR and the ELT practitioner: Empowerment or enforcement? *ELT Journal*, 77(1), 62-71. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac013>
- Shohamy, E. (2006). *Language policy. Hidden agendas and new approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality: language policy in the community*. Longman.
- Tollefson, J. W. (2006). Critical theory in language policy. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 42-59). Blackwell Publishing.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingents. En M. Lebrun (Dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (pp. 13-35). Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1446_9782760518827.pdf
- Veronelli, G. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje y el decir. *Universitas Humanística*, 81(81), 33-58. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>

- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Tomo 2, 17-45). Ediciones Abya-Yala. <https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/catherine-walsh-pedagogic3adas-decoloniales-volume-ii.pdf>
- Wikipedia. (s. f.). *Alliance française*. https://fr.wikipedia.org/wiki/Alliance_fran%C3%A7aise
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

Cómo citar este artículo: Donoso Herrera, L. y Cruz Arcila, F. (2026). Colonialidad y neoliberalismo en la política lingüística colombiana: el caso del currículo sugerido de francés. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 31(1), e362525. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.362525>