

“Comment la littérature parvient-elle à nous transmettre l'intense sensualité de l'instant?": la experiencia de lectura de Maudite Éducation (2012), de Gary Victor, en clase de francés /

Comment la littérature parvient-elle à nous transmettre l'intense sensualité de l'instant?": a experiência de leitura de Maudite Éducation (2012), de Gary Victor, em sala de aula de francês

*Christopher Rive St Vil**

Professor de Letras Francês (UEAP/GPLIC/NARRAF RO). Doutorando em Estudos de Literatura — Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense (UFF).

 <https://orcid.org/0009-0008-7915-8201>

*Hemily da Silva Oliveira***

Graduanda em Licenciatura em Letras Francês na Universidade do Estado do Amapá.

 <https://orcid.org/0009-0008-7915-8201>

*Maria Eduarda Silva dos Santos****

Graduanda em Licenciatura em Letras Francês na Universidade do Estado do Amapá.

 <https://orcid.org/0009-0001-7122-7400>

*Beatriz Soares Leite*****

Graduanda em Licenciatura em Letras Francês na Universidade do Estado do Amapá.

 <https://orcid.org/0009-0009-5460-7370>

Recibido el 10 nov. 2025. Aprobado el: 20 nov. 2025.

*

 christopherrivestvil@gmail.com

**

 hemilys507@gmail.com

 santos.eduardaa08@gmail.com

 bia-soaresleite2001@gmail.com

Cómo citar este artículo:

ST VIL, Christopher Rive; OLIVEIRA, Hemily da Silva; SANTOS, Maria Eduarda Silva; LEITE, Beatriz Soares. “Comment la littérature parvient-elle à nous transmettre l'intense sensualité de l'instant?": la experiencia de lectura de *Maudite Éducation* (2012), de Gary Victor, en clase de francés *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 4, e7274, dic. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17958082

RESUMEN

Basado en prácticas de lectura y escritura creativa con *Maudite Éducation* (2012), de Gary Victor, en dos clases de francés VI en la *Universidade do Estado do Amapá* (UEAP), se busca reflexionar sobre el papel de la literatura-mundo en la enseñanza del francés, entendida como un espacio de cuestionamiento, descolonización y ampliación de horizontes. Ambientada en Haití en la década de 1970, la novela retrata la travesía de Carl Vausier a través de la represión política y patriarcal, sacando a la luz cuestiones universales como el cuerpo, la opresión, la memoria, la identidad y la libertad. La experiencia de lectura se acompañó de actividades de debates y de escritura que permitieron a los estudiantes experimentar la literatura como una práctica crítica y creativa. Las discusiones se basaron en autores que consideran la francofonía en su pluralidad, la literatura-mundo y la *metanegritude*. Por lo tanto, la pregunta de nuestro estudio es: ¿cómo podemos implementar un aprendizaje de la alteridad y la diversidad en la lectura y el análisis de las novelas victorianas? Dado que no hay sujeto sin ideología, ¿cómo pueden las reflexiones sobre la novela y la escritura creativa transformar a los estudiantes-lectores en sujetos críticos, para contradecir las formaciones imaginarias en la enseñanza del francés? Al integrar estas reflexiones, la novela victoriana evidenció su potencial para romper con las visiones eurocéntricas y aprender francés de forma descolonizada, sin subordinarse, sin servilismo, permitiéndonos cuestionar el pasado, al otro y la sociedad de la que formamos parte.

PALABRAS CLAVE: *Maudite Éducation*; Prácticas de lectura literaria y escritura creativa en clase de francés; Literatura-mundo.

RESUMO

A partir das práticas de leitura e de escrita criativa com *Maudite Éducation* (2012), de Gary Victor, em duas turmas de Francês VI da *Universidade do Estado do Amapá* (UEAP), busca-se refletir sobre o papel da literatura-mundo no ensino de francês, compreendida como espaço de questionamento, descolonização e ampliação de horizontes. Ambientado no Haiti dos anos 1970, o romance retrata a trajetória de Carl Vausier diante da repressão política e patriarcal, trazendo à tona questões universais como corpo, opressão, memória, identidade e liberdade. A experiência de leitura foi acompanhada de atividades de debate e produção textual que possibilitaram aos estudantes vivenciar a literatura como prática crítica e criativa. As discussões se apoiaram em autores que pensam a francofonia em sua pluralidade, a literatura-mundo e a metanegritude. Por isso, a problemática do nosso estudo é a seguinte: como implementar uma aprendizagem da alteridade e da diversidade na leitura e análise de romance victoriano? Já que não há sujeito sem ideologia, como as reflexões sobre o romance e a escrita criativa podem fazer os estudantes-leitores tornarem-se sujeitos críticos para contradizer as formações imaginárias no ensino de francês? Ao integrar essas reflexões, a obra victoriana evidenciou sua potência para romper com visões eurocêntricas, aprender o francês de maneira descolonizada, sem se tornar subalterno, sem subserviência, permitindo questionar o passado, o outro e a sociedade da qual fazemos parte.

PALAVRAS-CHAVE: *Maudite Éducation*; Prática de leitura literária e escrita criativa em sala de aula de francês; Literatura-mundo.

1 Introducción

[...] La langue nous est ainsi usuelle, elle varie pourtant à chaque dire, à chaque écrit. Elle en impose par le fait même que son existence est évidence.

[...] la littérature est à la merci d'incursions sémantiques, mots ou expressions qui caméléonisent dans l'instant ou se sont installés souterrainement. Elle est aussi exposée à des

*impromptus stylistiques qui surgissent dans des dialogues
souvent, dans des narrations parfois.*¹

Christiane Taubira, *Baroque sarabande* (2018)

La literatura es discurso. El Discurso es poder: Poder de transformación, poder de hacer pensar. Pensar es casi sinónimo de entrar en crisis. Cuanto más se piensa, más se cuestiona, más se desestructuran las estructuras mentales. El cuestionar y el criticar abren el camino para el pensar. Cuando una obra literaria consigue hacer entrar al lector en crisis y en cuestionamientos, ella proporciona reinención y amplía los horizontes. La obra literaria también cartografía experiencias, tensa fronteras epistemológicas y afirma la pluralidad de los saberes. A partir de esta mirada, la literatura se vuelve crucial en la enseñanza de lenguas. La lengua y la literatura van juntas. La literatura enriquece el lenguaje con figuras retóricas, ya que, a través de la comparación implícita y la sustitución de términos por otros relacionados, agregan profundidad, expresividad y nuevas capas de significado al vocabulario y la comunicación.

Como señala Christiane Taubira en *Baroque sarabande* (2018), la lengua se vuelve vestimentaria, de historia, de palabras, de espacios. Es solo después de que se convierte en un barco de imaginarios, que se entrega desnuda, sin misterio, para decir escrupulosamente lo que escucha, a veces hace suspirar antes de huir. La lengua puede estar en inseguridad, cuando ya no es más que lenguaje. En el caso del aprendizaje del francés, Taubira explica que “[...] el francés se alimenta de dos fuentes. Ellas tiran enérgicamente de donde brota el espíritu que crea, inventa, recicla, empujando los geómetras de la lengua. Voluptuosamente, aunque escondidas, se agotan en la fuente de las lenguas regionales, tan despreciadas”² (Taubira, 2018, p. 103). Es en este gesto de borrado, resistencia e invención que la fusión entre literatura y lengua se vuelve relevante en la enseñanza-aprendizaje.

¹[...] La lengua es así habitual para nosotros, pero varía en cada palabra, en cada escrito. Ella se impone por el hecho de que su existencia es obvia. [...] la literatura está a merced de incursiones semánticas, palabras o expresiones que camaleonizan en el momento o se han asentado subterráneamente. Ella también está expuesta a improvisaciones estilísticas que a menudo surgen en diálogos, a veces en narrativas (Taubira, 2018, p. 11-18 [traducción del artículo hecha por Kathelen Dutra Goes al español, incluidas las citas]).

²“Le français s’abreuve à deux sources. Énergiquement elle puise là où bouillonne l’esprit qui crée, invente, recycle, bousculant les géomètres de la langue. Voluptueusement, bien qu’à la dérobée, elle se désaltère à la fontaine des langues régionales, si décriées” (Taubira, 2018, p. 103).

Como proponen las encrucijadas epistemológicas contemporáneas, la literatura permite descolonizar³ la enseñanza de lenguas. Esta descolonización de las formaciones imaginarias en la enseñanza de lenguas es posible, como puede ser constatado en el epígrafe del presente trabajo, a partir de improvisaciones estilísticas en narrativas y del proceso de transformación de la subjetividad. Una vez pensando en llevar la lengua francesa a los estudiantes, no al revés, se hace necesario enseñar la lengua partiendo de las experiencias de lo cotidiano y de la realidad de esos estudiantes, abordando temas diversos: la violencia contra la mujer, la sexualidad, la marginación de la población negra, la memoria de los tiempos difíciles en los regímenes dictatoriales, la construcción de una masculinidad patriarcal, la fragmentación de la identidad, el papel de la memoria infantil, las lenguas en contacto y, por fin, la escritura como último territorio de autonomía posible.

Así, lo que presentamos en este artículo es la reflexión sobre la secuencia didáctica por nosotros desarrollada con la novela *Maudite Éducation* (2012), del escritor haitiano Gary Victor, con el fin de demostrar cómo el texto literario puede ser trabajado en clases de Lengua Extranjera (LE), sobre todo el francés, de manera articulada con los objetivos propiamente lingüísticos de la enseñanza de una LE. Por eso, las problemáticas de nuestro estudio son: ¿cómo implementar un aprendizaje de la alteridad y de la diversidad en la lectura y análisis de la novela victoriana? Ya que no hay sujeto sin ideología, ¿cómo las reflexiones sobre o romance y la escritura creativa pueden hacer que los estudiantes-lectores se vuelven sujetos críticos para contradecir las formaciones imaginarias en la enseñanza del francés? Narrada en primera persona por Carl Vausier, este nos invita a recordar la época de adolescencia en Haití en los años 70 bajo la dictadura de Duvalier, en la que se manifiesta su momento de pubertad y sus verdaderos sentimientos durante un juego de correspondencia organizado por su escuela, donde intercambia cartas con la misteriosa personaje *Cœur Qui Saigne*. Y luego, al llegar al corazón de esta novela sinfónica, se asiste a la violencia de los militares que violan, aterrorizan y actúan con una brutalidad inaudita.

De esta forma, este artículo se estructura de la siguiente forma: en la primera sección, evidenciamos cómo la visión de Francofonía fue modificándose a lo largo del tiempo, hasta

³Como explica Frantz Fanon (2002, p. 39-41), la descolonización es un programa de desorden absoluto. Es el encuentro de dos fuerzas inherentemente antagonistas que quitan sus originalidades. En la descolonización, hay, por lo tanto, la exigencia de un cuestionamiento integral de la situación colonial. Ella es verdaderamente la creación de hombres nuevos. Toda descolonización es un éxito.

llegar, por medio de algunos autores, al concepto de literatura-mundo. Además, destacamos también la noción de atemporalidad abordada en la obra de *Maudite Éducation* (2012) de Gary Victor. En la segunda sección, analizamos la vivencia del narrador, Carl Vausier, ante las tensiones sociales presentes en su jornada; poco después, describimos y presentamos algunas actividades que compusieron la secuencia didáctica por nosotros desarrollada, como forma de descolonización de la enseñanza del francés desde la perspectiva de la metanegritud⁴ (St Vil, 2024): superación, experiencia y transformación.

2 Entre el instante y el mundo: la fuerza plural de la literatura

La literatura tiene una característica única: es capaz de atravesar el tiempo y llegar a nosotros con una fuerza sensible intacta. Un poema escrito en el siglo XV puede, hoy, despertar las mismas emociones de extrañamiento, de belleza o de inquietud que provocaba en sus primeros lectores. Esta es la pregunta que guía nuestros supuestos teóricos: *Comment la littérature parvient-elle à nous transmettre l'intense sensualité de l'instant dans le moment même où elle nous parvient alors qu'elle peut avoir été écrite plusieurs siècles plus tôt ?* En otras palabras, ¿cómo explicar el hecho de que la literatura transmite la intensidad de un instante vivido en otra época como si todavía estuviera sucediendo ante nosotros?

Un ejemplo de esta atemporalidad, es lo que ocurre con Carl Vausier en *Maudite Éducation* (2012). Aunque la narrativa está ambientada en Haití y dialoga con marcas históricas y sociales específicas de Haití, el lector contemporáneo es capaz de sentir, como si fuera suyo, el dolor y la angustia de Carl, personaje oprimido por el padre y la sociedad. La literatura, por tanto, guarda y restituye la sensualidad del instante: conserva en la materialidad del lenguaje una experiencia sensible que puede ser actualizada con cada lectura.

Esta actualización no solo depende del texto, sino también del lector. Como ya observaba Walter Benjamin (1987), la narrativa literaria transmite una experiencia que es retomada en el momento de la lectura. Lo que se lee no es un hecho muerto del pasado, sino

⁴La metanegritud no es un simple método a ser aplicado, sino un abordaje teórico y político-literario, otra forma de lectura y de comprensión del mundo. A su vez, muestra una identidad construida a partir de refracción y discontinuidades. A partir del estar, el ser busca reconocerse en sus experiencias peculiares e individuales. Ahí es donde entra en conflicto con los dilemas sociales, políticos y culturales. Se establece a partir de tres principios: desterritorialización (conflicto con los autoctonismos), espacialidad dinámica (exilio, migración) y postracialismo (utopía que vincula la escritura a la tradición de la lucha de la negritud: la universalidad proclamada por Léopold Sédar Senghor y Aimé Césaire). (St Vil, 2024, p. 23-28).

una vivencia que se vuelve nuevamente presente. Roland Barthes (1973), por su parte, recordaba que el placer del texto está justamente en ese encuentro entre la escritura y el cuerpo del lector, donde cada palabra gana calor e intensidad. En este sentido, pretendemos comprender de qué manera la literatura nos toca en el presente y cómo eso se manifiesta en la lectura de la novela victoriana.

La intensidad del instante transmitida por la literatura no solo atraviesa el tiempo: también atraviesa el espacio. Gary Victor escribe en francés, pero desde Haití. Esta posición no es neutral. Durante mucho tiempo, las literaturas escritas en francés fuera de Francia se denominaron “literatura de expresión de lengua francesa”, “literatura francófona” y vista periféricas en relación con la “literatura francesa”. Como recuerda Fatima Chnane-Davin (2021), esta división reproduce una jerarquía que tiene raíces coloniales: por un lado, Francia, como centro; por otro, las antiguas colonias, vistas como marginales. Frente a otra perspectiva, Jean-Louis Joubert, utiliza la expresión “literatura(s) francófona(s)” que puede entenderse de dos maneras: plural y singular.

¿Plural o singular? En singular, la expresión abarcaría “todos los textos escritos en francés, por franceses así como por todos los demás autores francófonos.” Mientras que en plural, designaría “los conjuntos de textos en francés que provienen de países o regiones fuera de Francia” (Joubert, 1994, *apud*, Blondeau; Allouache, 2003, p. 3).⁵

En cuanto a la literatura francófona, es importante reflexionar sobre su singularidad y pluralidad, como señala Joubert, en singular, que abarca todos los textos escritos en francés, por franceses y francófonos, y en plural, refiriéndose específicamente a los conjuntos de textos en francés que son de países o regiones fuera de Francia. En este contexto, la diversidad de las literaturas francófonas nos permite tener conocimiento de diferentes contextos históricos y sociales, además de La Francia metropolitana, extendiéndose a otros países, como en Haití que tiene su particularidad y realidad social expuesta en *Maudite éducation* (2012). Así, es posible reconocer esa pluralidad de autores literarios que componen el universo francófono a través de sus culturas y vivencias.

⁵“Pluriel ou singulier ? Au singulier, l’expression engloberait « tous les textes écrits en français, par des Français comme tous les autres auteurs francophones. » alors qu’au pluriel, elle désignerait « les ensembles de textes de langue française qui proviennent de pays ou de régions hors de France. »”. (Joubert, 1994, *apud*, Blondeau; Allouache, 2003, p. 3).

De esta forma, las literaturas francófonas son un espacio con varias historias que muestran al lector/aprendiz de francés otra forma de comprender la realidad de regiones fuera de Francia. Ellas permiten una visión crítica construida a partir del colonizado, es decir, el lector/aprendiz de francés “verá desde el otro lado de la moneda” y sacará sus propias conclusiones. A pesar de la importancia de las literaturas francófonas, todavía existe la exclusión y marginación de sus textos en las instituciones educativas francesas, como aborda Blondeau y Allouache (2003),

Los textos de las literaturas francófonas siguen siendo relativamente poco estudiados en la escuela francesa. Como apoyo para el aprendizaje de la lengua, generalmente están marginados, ya sea por ignorancia o “porque” se sospecha que movilizan a un francés que se desvía de la norma (Blondeau; Allouache, 2003, p. 4-5).⁶

A partir de este escenario, es posible evidenciar esta marginación en relación con los textos de las literaturas francófonas en las escuelas francesas, haciendo que limite el acceso de los estudiantes a la diversidad literaria y centrándose solo en una perspectiva, la literatura francesa. Con eso, esta actitud revela un reflejo enraizado de prejuicios lingüísticos y culturales, que acaban discriminando las variaciones de la lengua. Cabe preguntarse: ¿esa “sospecha” de movilizar a un francés que se desvía de la norma, sería en realidad un miedo histórico donde Francia tiene que encarar su pasado ante sus antiguas colonias, ya que, los libros francófonos cargan historias culturales que son símbolos de resistencia y recreación identitaria? Se puede decir que al excluir estos textos, las escuelas silencian la versión de los colonizados y enfatizan la visión unilateral, lo que resulta en una restricción de fuente para los estudiantes y/o lectores críticos.

Blondeau y Allouache (2003), en otro pasaje, abordan la oposición entre la literatura francesa y la literatura francófona, donde una es vista como legítima y otra como sospechosa de ilegitimidad:

La oposición entre literatura francesa y literatura francófona se construiría sobre apreciaciones tácitas, subterráneas, entre prestigio y antigüedad para una, y menor destaque y nacimiento relativamente tardío para la otra; entre legitimidad y sospecha de ilegitimidad; entre una lengua representativa de las bellas letras y otra, híbrida, mestiza, ¿que se desvía de la norma, irrespetando la ley lingüística? ¿Debe pensarse esta oposición en el contexto de las interacciones desiguales entre centro y periferia y de una redefinición

⁶“Les textes des littératures francophones restent relativement peu étudiés dans l'école française. En tant que support d'apprentissage de langue, ils sont en général marginalisés, soit par ignorance, soit parce qu'ils sont « suspectés » de mobiliser un français qui s'écarte de la norme” (Blondeau; Allouache, 2003, p. 4-5).

incesante de las fronteras? En cualquier caso, se nos ofrece una multitud de obras cuyos autores, nacidos fuera de Francia, tienen el francés como lengua de creación literaria [...] (Blondeau; Allouache, 2003, p. 3).⁷

Ante esta perspectiva, Blondeau y Allouache nos muestran cómo existe una relación de jerarquización entre la literatura francesa, que se asocia con el prestigio y la legitimidad, y la literatura francófona vista como ilegítima y menos relevante. Podemos percibir que la sociedad coloca a Francia como el centro, y al margen de ella, se hacen presentes los otros países francófonos vistos como híbridos y mestizos y sin importancia.

Según Blondeau y Allouache (2003), “la literatura es un cruce de interculturalidad en el sentido de que confronta al lector con valores y creencias que no siempre le son familiares”⁸ (Blondeau; Allouache, 2003, p. 7). En este sentido, es importante destacar que la interculturalidad presente en la literatura nos permite ampliar nuestra mirada hacia otras perspectivas, al mismo tiempo que permite la comparación con nuestra propia realidad. Después de entender la importancia de las literaturas francófonas y sus perspectivas, es necesario considerar su transformación, ya que en la actualidad se encuentra esparcida por el mundo. Según el manifiesto “*Pour une littérature-monde en français*” (Le Monde des Livres, 2007, s/p).

Literatura-mundo, porque, de manera evidente, múltiples y diversas son hoy las literaturas de lengua francesa esparcidas por el mundo, formando un vasto conjunto cuyas ramificaciones entrelazan varios continentes. Pero literatura-mundo, también, porque en todas partes nos dicen el mundo que ante nosotros emerge y, al hacerlo, encuentran, después de décadas de “prohibición de la ficción”, lo que desde siempre ha sido tarea de los artistas, de los novelistas, de los creadores: dar voz y cara a lo desconocido del mundo — y a lo desconocido en nosotros. En fin, si percibimos en todas partes esta efervescencia creadora, es porque algo, en la misma Francia, se ha vuelto a poner en movimiento, donde la joven generación, liberada de la era de la sospecha, se apropia sin complejos de los ingredientes de la ficción

⁷ “L’opposition littérature française / littérature francophone se construirait-elle sur des appréciations non dites, souterraines, entre prestige et ancienneté pour l’une, moindre rayonnement et naissance relativement tardive pour l’autre, entre légitimité et soupçon d’illégitimité, entre une langue représentante des belles-lettres et une autre, hybride, métissée, s’écartant de la norme, bafouant la loi linguistique ? Cette opposition doit-elle être pensée dans le cadre des interactions inégalitaires entre centre et périphérie et d’une redéfinition incessante des frontières ? Quoi qu’il en soit, s’offre à nous une multitude d’œuvres dont les auteur(e)s, né(e)s hors de France, ont le français comme langue de création littéraire [...]”. (Blondeau; Allouache, 2003, p. 3).

⁸ “[...] la littérature est-elle un carrefour d’interculturalité dans le sens où elle confronte le lecteur à des valeurs, des croyances qui ne lui sont pas toujours familières”. (Blondeau; Allouache, 2003, p. 7).

para abrir nuevos caminos romanesco-literarios (*Le Monde des Livres*, 2007, s/p).⁹

De esta forma, la literatura-mundo (*Le Monde des Livres*, 2007, s/p) presenta una perspectiva de que las literaturas en lengua francesa están esparcidas por el mundo, por lo que puede ser escrita y reinventada en diversos continentes por diversos autores, alejándose de la idea de que la producción de esos textos deban estar solamente en Francia. La literatura ya no puede considerarse exclusiva de una nación, sino como un espacio abierto a varios escritores para contar sus propias historias. Esto significa que una novela haitiana, canadiense o magrebí tiene la misma legitimidad que una novela francesa. Como afirma Abdou Diouf (2007, *apud*, Chnane-Davin, 2021, s/p) “la lengua francesa no pertenece solo a los franceses, pertenece a todos aquellos que han elegido aprenderla, usarla, enriquecerla con los acentos de sus culturas, sus imaginaciones, sus talentos [...]”¹⁰.

En este contexto, la novela de Víctor gana fuerza: escribir en francés haitiano es ocupar un espacio de resistencia. Su narrativa trae a la lengua francesa la experiencia haitiana, marcada por la violencia social y política, pero también por la riqueza cultural. El instante vivido por Carl, transmitido en francés, puede llegar a lectores de cualquier parte del mundo. Esa es la prueba de que la literatura rompe fronteras: el dolor y el deseo de un joven haitiano se convierten en experiencias compartibles por lectores brasileños, franceses, africanos y de otros contextos que, incluso distantes, reconocen allí fragmentos de su propia humanidad.

Al traer *Maudite Éducation* para clase de francés, también se rompe la lógica que privilegia solo autores de Francia y deja espacio para voces marginadas y descolonizadas. Al entrar en contacto con la historia de Carl, los aprendices no solo están aprendiendo francés: están viviendo una experiencia estética y ética. Ellos sienten, aunque de forma mediada, el instante de dolor, de deseo y de resistencia que el personaje atraviesa. Leer a Gary Victor es

⁹“Littérature-monde parce que, à l'évidence multiples,diverses, sont aujourd'hui les littératures de langue française de par le monde,formant un vaste ensemble sont les ramifications enlacent plusieurs continents.Mais littérature-monde, aussi,parce que partout celles-ci nous disent le monde qui devant nous émerge, et ce faisant retrouvent après des décennies "interdit de la fiction" cequidepuis toujours a été le fait des artistes,des romanciers,des créateurs :la tâche de donner voix et visage à l'inconnu du monde - et à l'inconnue nous.Enfin, si nous percevons partout cette effervescence créatrice, c'est quelque chose en France même s'est remis en mouvement où la jeune génération, débarrassée de l'ère du soupçon, s'empare sans complexe des ingrédients de la fiction pour ouvrir de nouvelles voies romanesques” (*Le Monde des Livres*, 2007, s/p).

¹⁰“La langue française n'appartient pas aux seuls Français, elle appartient à toutes celles et à tous ceux qui ont choisi de l'apprendre, de l'utiliser, de la féconder aux accents de leurs cultures, de leurs imaginaires, de leurs talents [...]” (Diouf, 2007, *apud*, Chnane-Davin, 2018, p. 2).

también interrogarse sobre el propio lugar de sujeto en el mundo y sobre cómo el lenguaje puede ser convertido en arma de resistencia, pues ese tipo de lectura provoca reflexiones profundas sobre cuerpo, opresión, identidad y libertad.

Como recuerda Chnane-Davin (2021), los aprendices de francés tienen derecho a tener acceso a toda la producción literaria en lengua francesa, precisamente en nombre de la diversidad cultural. Esto muestra cómo las literaturas francófonas, al ser reconocidas como parte de una literatura-mundo, amplían nuestro horizonte de lectura y nos permite sentir instantes que pertenecen a otros tiempos y espacios. Ante esa perspectiva, se evidencia que abarca varios países y pueblos trayendo consigo varias visiones, críticas, opiniones y sentimientos diferentes en la cual emerge la alteridad por el prójimo. Es en este punto que obras como *Maudite Éducation* pueden hacer una diferencia.

En la siguiente sección, realizamos un análisis de la novela *Maudite Éducation* (2012), de Gary Victor, centrándose en la formación del protagonista Carl Vausier y las tensiones que marcan su trayectoria personal como cuerpo, opresión, identidad y libertad. A partir de las experiencias del personaje, discutimos los procesos de represión vividos en un contexto dictatorial y patriarcal, así como los modos por los cuales la memoria y la escritura emergen como espacios de resistencia y reconstrucción identitaria, destacando la literatura como refugio subjetivo y trinchera política ante el silenciamiento y la violencia estructural.

3 formación y represión: memoria y escritura como refugio

En la novela *Maudite Éducation*, de Gary Victor, somos conducidos a la formación de Carl Vausier, joven haitiano cuya trayectoria está marcada por violencia simbólica, represión política e inquietudes afectivas. Publicado en 2012, pero ambientado en la década de 1970, el libro retrata una sociedad sofocada por la dictadura de François Duvalier y Jean-Claude Duvalier (conocidos como Papa Doc y Baby Doc), donde la educación, lejos de liberar, se convierte en un instrumento de dominación y silenciamiento. La obra articula los procesos de maduración y subjetivación de Carl a partir de sus experiencias íntimas, sociales y políticas, revelando cómo el cuerpo, el lenguaje y la memoria se convierten en campos de tensión y resistencia. La “maldita educación” a la que se refiere el título no es solo la escolarización: es todo un sistema de represión, miedo y exclusión. Es una pedagogía del dolor. Pero es también, paradójicamente, lo que prepara a Carl para romper con el sistema.

La educación sexual de Carl está atravesada por imposiciones contradictorias: por un lado, la vigilancia moral y represiva del padre (René Vausier); por otro, la curiosidad y los impulsos de la adolescencia. Sus primeros contactos con el deseo tienen lugar en la clandestinidad — en las lecturas en la biblioteca paterna y en las idas en las tierras baldías en *Port- au-Prince* — donde la sexualidad se mezcla con la pobreza, la enfermedad y la exclusión. Ante esta perspectiva, la narración comienza a revelar el vínculo de Carl con la biblioteca: “Hoy, no puedo pensar en mi padre sin recordar su biblioteca, el lugar donde se desarrolló mi imaginación, un lugar que fue parte de lo que me convertí. La biblioteca de mi padre tenía para él un valor sentimental [...]”¹¹ (Victor, 2012, p. 15).

A partir de esa relación de Carl con los libros, la biblioteca se presenta como lugar de lectura y de construcción personal. Del mismo modo, las prostitutas que encuentra en los “barrios bajos” a orillas del mar no son sólo cuerpos explotados: son también figuras que mezclan realidad y fabulación, e introducen a Carl en un universo de dolor y transgresión. A partir de esto, el personaje comenta su frustración al enterarse de que involucrarse con una prostituta resultó en una enfermedad.

[...] el personaje principal, yo, estaría buscando a esta mujer que, en el terreno baldío, convirtió su tracto urinario en una tubería de lava ardiente. [...] Está enojado con esta mujer, a quien culpa por su mala suerte en el amor. [...] ¿Cómo podría mi protagonista descubrir quién le había transmitido la enfermedad? [...] Yo iba al terreno baldío todas las noches, abandonando mis libros, mis amigos, los entrenamientos de la selección de fútbol que disfrutaba tanto viendo cuando eran públicos (Victor, 2012, p. 71).¹²

Estas experiencias provocan sentimientos de culpa y vergüenza. Al contraer una enfermedad venérea, Carl se siente “sucio y humillado”, incapaz de enfrentar al personaje *Cœur Qui Saigne* (Chantal), su idealización amorosa. En ese momento, se consuma la ruptura entre el cuerpo y el afecto. La ciudad, descrita como “caótica e inmundada”, refuerza la degradación física y

¹¹“Aujourd’hui, je ne puis penser à mon père sans me souvenir de sa bibliothèque, lieu où mon imaginaire a pris son envol, lieu creuset de ce que je suis devenu. La bibliothèque de mon père avait pour lui une valeur surtout sentimentale” (Victor, 2012, p.15).

¹²“[...] le personnage principal, moi, serait à la recherche de cette femme qui, au terrain vague, a transformé son conduit urinaire en tuyau de lave ardente.[...] Il en veut à cette femme qu’il rend responsable d’un échec amoureux.[...] Comment mon protagoniste pourrait-il découvrir celle qui lui avait refilé le mal ? [...] Je me rendais chaque soir dans les terrains vagues, délaissant mes livres, mes amis, les entraînements de la sélection nationale de football auxquels j’aimais tant assister quand ils étaient publics” (Victor, 2012, p. 71).

simbólica que él vive. El cuerpo, en su dolor y desplazamiento, se convierte en expresión de la desigualdad social. En el decimosexto capítulo, Carl expresa su angustia y frustración de una manera intensa:

Me estoy moviendo como un equilibrista en una cuerda estirada sobre el vacío. A trescientos treinta y tres metros de la oficina del jefe del Estado, las mujeres dan a luz en el suelo, las personas mueren por falta de la atención más básica, mientras que las que ya han muerto no pueden afirmar estar a salvo de sorpresas desagradables. La morgue a suele oler mal, especialmente porque los empleados no dudan en ir a la huelga por quejas muchas veces justificadas, incluso si es un ser humano nunca debería respirar este hedor. Cada vez que me encuentro en un callejón sin salida, cada vez que esta tierra amenaza con tragarme sus mitos e imposturas, mediré la distancia entre los edificios de este hospital y el Palacio Nacional (Victor, 2012, p. 188-189).¹³

Port-au-Prince es escenario y símbolo de la miseria haitiana. El entorno del Hospital Universitario, descrito como una “corte de los miles”, evidencia la precariedad de la salud pública y la indiferencia del poder. Las mujeres dan a luz en el suelo. Personas mueren sin atención. Todo esto a pocos metros del Palacio Nacional. La escena en la que el padre de Carl (René Vausier) muere “entre la calle de la Libertad y la calle de los Muros” es especialmente potente: está cerca del poder, pero lejos de la dignidad. Esta contradicción se hace eco en otro momento de la novela, cuando el narrador-personaje afirma en el segundo capítulo:

Por lo tanto, fui testigo de sus largas noches de reflexión y escritura, muchas veces después de la visita de dos amigos que pronto descubrí que eran un presidente de la Cámara de Diputados y el otro, durante unos meses, ministro de Salud Pública. Escribía discursos para ellos o, a veces, para el propio presidente de la República [...] (Victor, 2012, p. 16).¹⁴

La cercanía literal con las instancias de poder revela, paradójicamente, la distancia inmensa entre el gobierno y el pueblo, entre discursos oficiales y la realidad de las calles. Este

¹³“Je me déplace tel un funambule sur une corde tendue au-dessus du vie. À trois cent trente-trois mètres du bureau du Chef de l'État, des femmes accouchent à même le sol, des gens meurent par manque de soins les plus élémentaires pendant que ceux qui sont déjà morts ne peuvent se prétendre à l'abri de mauvaises surprises. La morgue empeste souvent, surtout que les employés n'hésitent pas à se mettre en grève pour des réclamations souvent justifiées, même si être humain ne devrait jamais respirer pareille pestilence. Chaque fois que je me retrouve dans une impasse de ma vie, chaque fois que cette terre risque de m'engloutir dans ses mythes et ses impostures, je vais mesurer la distance entre les bâtiments de cet hôpital et le Palais national” (Victor, 2012, p. 188-189).

¹⁴“J'étais donc témoin de ses longues nuits de réflexion et d'écriture, souvent après la visite de deux amis que je sus bien vite être l'un président de la Chambre des députés et l'autre, pendant quelques mois, ministre de la Santé publique. Il rédigeait pour eux des discours ou, certaines fois, pour le président de la République [...]”. (Victor, 2012, p.16)

abandono colectivo encuentra reflejo en el espacio privado, en la relación entre Carl y su padre. La rigidez paterna reproduce la misma lógica de opresión y silencio que domina la ciudad, pero también carga ambigüedades. En el undécimo capítulo, Carl recuerda un momento de su infancia, en el que escuchó oculto una conversación entre su padre y su madre:

Debería haber hecho todo lo posible para asegurarme de que él crecerá lejos de todo eso'. Dijo 'eso' con disgusto en su voz, un disgusto que recordaría años después [...]. Pero cada vez que mi padre me miraba, [...] leía en sus ojos una admiración teñida de profunda tristeza. Nunca dejaré de ver en mi cabeza esta escena alrededor de la olla de gachas de banana con canela (Victor, 2012, p. 133).¹⁵

El recuerdo muestra que, bajo la rigidez patriarcal, había afectos ocultos y no verbalizados, capaces de emerger sólo a través de la mediación de la memoria. La mirada del padre, mezclada de tristeza y admiración, revela la ambivalencia de una masculinidad moldeada por la violencia social y cultural, pero atravesada por sentimientos contradictorios sobre el hijo. Carl, al volver a visitar esta escena, no solo rescata la experiencia íntima de su infancia, sino que también elabora un proceso de resistencia: transforma en narrativa aquello que, en el momento vivido, se manifestaba como silencio y control.

La escritura, por lo tanto, no surge sólo como refugio individual, sino como gesto político de enfrentamiento al patriarcado y a las estructuras de poder que negaban dignidad tanto en el espacio público como privado. En los momentos más difíciles, Carl recurre a las palabras como forma de respirar. Las cartas para *Cœur Qui Saigne* (personaje fundamental en la vida del protagonista), los cuentos publicados en el periódico local, los ensueños que registra mentalmente, todo esto constituye un territorio para que pueda ser quien es. Escribir, en este caso, no es solo expresarse. Es resistir. Al dar forma literaria a esa memoria, Carl desplaza el dolor hacia el campo simbólico, convirtiendo la represión en posibilidad de creación, identidad y supervivencia, mostrando cómo la memoria y la escritura pueden ser un refugio.

Uno de los conflictos más llamativos de la novela es la relación entre Carl y su padre, una figura rígida y distante, moldeada por las normas de una masculinidad patriarcal. La educación recibida por Carl se basa en órdenes, prohibiciones y jerarquías. El padre controla sus lecturas, amistades e incluso la imaginación. Cuando Carl expresa interés en escribir, su padre lo

¹⁵“J'aurais dû tout faire pour qu'il grandisse loin de tout ça'. Il avait dit 'ça' avec un dégoût dans la voix, un dégoût dont je me souviendrais des années plus tard [...]. Chaque fois que mon père me regardait, [...] je lisais dans ses yeux une admiration teintée d'une profonde tristesse. Cette scène autour du pot de bouillie de banane à cannelle, je ne cesserai jamais de la revoir dans ma tête” (Victor, 2012, p. 133).

anima de forma ambivalente, en un gesto que revela tanto afecto como control. Se constata este hecho en este pasaje de la novela victoriana: “[...] abrió un cajón para sacar un libro que me entregó. Era *L’Assommoir* de Émile Zola. “Lo compré para ti. Serás escritor, hijo mío. Pero en este agujero en el que estamos, aprende un oficio que pueda poner comida en la mesa”¹⁶ (Victor, 2012, p. 100).

La escena muestra cómo la literatura es reconocida como vocación, pero al mismo tiempo, sometida a una lógica pragmática: escribir, pero solo si se reconcilia con un oficio útil y rentable. En este contexto, el padre traduce el patriarcado en términos de jerarquía y funcionalidad, permitiendo que el hijo sueñe, pero imponiendo límites claros al alcance de ese sueño. Para el narrador-personaje, este gesto se vuelve simbólico: la escritura aparece como posibilidad de identidad y expresión, pero siempre bajo el peso de las expectativas sociales y la necesidad de supervivencia.

En un momento clave, después de la trágica muerte de Gaston (amigo cercano de su padre), el padre muestra temor de que Carl comparta la misma “tendencia”. Gaston había tenido su vida “secreta” descubierta, marcada por relaciones homoafectivas que, en la época, eran estigmatizadas bajo la etiqueta de “inversión”. Su muerte, atravesada por el peso de la exclusión social, funciona como alerta y amenaza velada dentro de la narrativa. El miedo, envenenado por el prejuicio y la represión, acaba por generar un gesto de acercamiento tan raro como ambiguo: el padre compra libros para el hijo e intenta introducirlo en círculos literarios. Sin embargo, todo se da bajo el signo del control y de la exclusión. Al afirmar: “ahora nos contamos todo uno al otro. Estamos entre hombres. Dejemos a su madre fuera de ciertas cosas. ¿Puede ser así?”¹⁷ (Victor, 2012, p. 99), se instaura un pacto masculino que relega a las mujeres al silencio y reafirma el modelo tradicional de virilidad: racional, autoritario, superior.

Esta lógica es exactamente lo que bell hooks describe en el capítulo “El imperialismo del patriarcado” del libro *¿Acaso no soy yo una mujer?* (2020), al afirmar que “desde que el patriarcado se convirtió en un mero subtítulo debajo del sistema capitalista imperialista dominante, como patriarcas, los hombres no sirven a la familia y la sociedad, sino a los intereses

¹⁶ “[...] ouvrit un tiroir pour prendre un livre qu’il me dit. C’était *L’Assommoir*, d’Émile Zola. ‘Je te l’ai acheté. Tu seras un écrivain mon fils. Mais dans cette fosse où nous sommes, apprends quand même un métier qui peut mettre de la nourriture sur la table” (Victor, 2012, p. 100).

¹⁷ “On se dit tout maintenant. Nous sommes entre hommes. On laisse ta mère en dehors de certaines choses. Acceptes-tu ?”. (Victor, 2012, p. 99).

del Estado. En consecuencia, no se afirman en la vida doméstica” (hooks, 2020, p. 186). René Vausier, atrapado en esta lógica de virilidad como Dominación, se vuelve incapaz de ofrecer escucha o afecto, reproduciendo un modelo que no humaniza ni permite que Carl se reconozca a sí mismo.

Carl, por su parte, vive este modelo como un peso. Él siente que no cabe en la figura del “hombre de verdad” que el padre representa. Desea cariño, escucha, libertad. El conflicto entre el deseo de aceptación y la necesidad de autonomía lo conduce a una crisis de identidad que se profundizará en los capítulos siguientes. La represión identitaria se impone no sólo en el plano sexual, sino también en la relación con el propio cuerpo, con los deseos y con la vocación. Carl se percibe como extraño al mundo que lo rodea. Incluso cuando está con colegas o viejos amores, se siente solo, inadecuado. La escuela, el hogar, la calle: todos los espacios se rigen por la norma, la expectativa, la vigilancia. La inadecuación es su estado permanente, y el silencio es su forma de protección.

La represión se vuelve tan profunda que te lleva a desear que tus visiones y sueños sean reales. La imaginación funciona como válvula de escape, pero también como denuncia: lo que no se puede vivir encuentra refugio en el delirio, en la metáfora, en la fantasía. En este punto, la narrativa presenta el relato de una “otra ciudad” soñada:

A veces creía en la existencia de estos barrios en mi ciudad visible, diciéndome a mí mismo que podría haber un pasadizo secreto, una calle conocida solo por ciertos iniciados, que permitiera cruzar a otra ciudad. Entonces, sentía la dolorosa frustración al comprender que estaba atrapado en aquel lugar, en aquella realidad inmunda, como en un pozo donde habría que expiar una falta que, sin embargo, había sido borrada de la memoria. Un psicoanalista diría que esta otra ciudad simboliza la realidad que yo mismo me gustaría construir (Victor, 2012, p. 114).¹⁸

Esta descripción evidencia el intento de proyectar, por la vía del onírico, una posibilidad de fuga del presente hostil. La locura, en este contexto, no es mera alienación, sino la lucidez de quien ve la brutalidad de lo real y, al mismo tiempo, sueña con otras formas de existencia. Esta escena sintetiza lo que Carl denuncia en su trayectoria: la educación como herramienta de

¹⁸“Il m’est arrivé de croire à l’existence de ces quartiers dans ma ville visible, me disant qu’il pouvait exister un passage secret, une rue connue seulement de certains initiés, qui permettaient de traverser vers cette autre cité. Je ressentais alors une douloureuse frustration en comprenant que j’étais piégé dans ce lieu, dans cette crasseuse réalité, comme dans une fosse où on aurait à expier une faute pourtant effacée de votre mémoire. Un psychanalyste dirait que cette autre ville symbolise la réalité que je voudrais moi-même construire” (Victor, 2012, p. 114).

dominación. Desde la infancia, está conformado por reglas que no permiten el afecto, la escucha o la libertad. Es golpeado cuando piensas diferente. Es castigado por soñar. Incluso la escuela, que debería ampliar horizontes, sirve como extensión del control familiar y estatal. Crecer, en este contexto, es aprender a obedecer — nunca a cuestionar.

El regreso a la casa de la infancia, al final de la novela, es el momento en que Carl comienza a reorganizar su pasado. Visita las habitaciones, los recuerdos, los silencios. La casa está vacía, sin libros. Pero hay allí una memoria viva, palpitante. Carl entiende que su historia no puede ser borrada. El reencuentro con Chantal (*Coeur qui Saigne*), que había sido el gran amor idealizado de su juventud, es también revelador. Al verla de nuevo percibe: “no era a ella a la que yo buscaba, era a mí mismo”.

La trayectoria de Carl en *Maudite Éducation* revela cómo la formación de un sujeto es atravesada por las estructuras que lo rodean: familia, escuela, dictadura, clase social, género. Su “educación” es un proceso de dolor, represión y silencio, pero también de resistencia, reinterpretación y lenguaje. Gary Victor construye, a través de la historia de Carl, una crítica contundente al Haití de la década de 1970, sin perder de vista la dimensión íntima, sensible y humana del sufrimiento. El dolor que vive Carl no lo destruye: se transforma en lucidez. La escritura que él elige no es refugio: es trinchera. El silencio que lo protege no es debilidad: es lenguaje. La literatura aparece como el lugar donde la memoria y la imaginación se enfrentan al olvido y a la dictadura, transformando el dolor en arte y la maldición en una forma peculiar de liberación.

Teniendo en cuenta estas reflexiones sobre la narrativa de Gary Victor, pretendemos discutir la secuencia didáctica desarrollada por nosotros en dos clases de Francés VI en la *Universidade do Estado do Amapá* (UEAP). Después de la comunicación literaria, hacíamos actividades como: *Les trois questions et possibles réponses*, en el que los estudiantes formularon tres preguntas sobre el texto y las respondían sobre su propia comprensión; *Les dix mots* con el que podían seleccionar o recibir diez palabras y debían crear un pequeño texto respetando el orden de las palabras; y la actividad *Elfchen*, los estudiantes tenían que producir un texto poético siguiendo una estructura específica.

4 La secuencia didáctica con la novela *Maudite Éducation*

Para ejemplificar cómo se dio la realización de las actividades que compusieron la secuencia didáctica, vamos a presentar a continuación algunas de ellas, siguiendo la estructura general del trayecto metodológico, o sea, la presentación de la situación, la producción inicial y final de las actividades. Como señala Edmar Guirra (2025, p. 8), busquemos “el lugar político de descolonización del/en la enseñanza de francés y la exigencia de una nueva gramática que ponga en jaque y tensione el saber euro centrado en la modernidad/colonialidad”. Desde el punto de vista de la metanegritud (St Vil, 2024), lo que nos interesaba era llevar a los estudiantes a comunicarse sin poner el énfasis en reglas gramaticales, cuestionar sus propias realidades y explorar sus historias como sujetos en construcción y deconstrucción.

Trabajando con la novela *Maudite Éducation* (2012) de Gary Victor, en la perspectiva de la metanegritud, a través de la aproximación de las realidades de los estudiantes como ya subrayado, procuramos establecer diálogos a partir de sus contextos y experiencias. A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, constatamos que las reflexiones les permiten transgredir las fronteras, conocer al otro para comprenderlo mejor y respetarlo en su irreductibilidad, no para convertirse en el otro, además de auxiliar en la construcción de su identidad en la movilidad, diversidad y alteridad. Después de priorizar la comunicación literaria, los alumnos realizaron actividades como: *Les trois questions et possibles réponses*, *Les dix mots* y *Elfchen*.

De antemano, es importante destacar que el trabajo didáctico fue realizado, en el período matutino, con una clase en el semestre 2024.2 y, después, en el período nocturno, con otra clase en el semestre 2025.1. La primera clase tenía 7 estudiantes y la segunda tenía 11 estudiantes. Utilizamos la misma metodología en ambas clases: comunicación literaria, literatura-mundo, y metanegritud en la enseñanza-aprendizaje de francés. Las clases reaccionaron de forma semejante en la realización de las lecturas, o sea, conducían las reflexiones para realidad de ellos, problematizando los siguientes temas: la vida sexual en la adolescencia, la falta de educación sexual en el período de la pubertad; la falta de comunicación con los padres en la adolescencia y en la fase de joven-adulto; el sistema patriarcal; el silencio y la violencia contra mujer; el papel de la figura materna; la construcción de la identidad; y el papel de la escritura en la adolescencia.

Sin embargo, al principio, una de las dificultades de la clase de Francés VI del semestre de 2024.2 era en la lectura, o más bien, con las expresiones haitianas y *les tournures de phrases* de Gary Victor. Los discentes se perdían en la historia, pues, para ellos, no quedaba claro el

tiempo de la narrativa, no sabían si algunas partes de la novela eran fantasía, alucinación o realidad del narrador-personaje y también en el cambio de ambiente de un escenario a otro.

Ya con la clase de Francés VI del semestre 2025.1, el primer desafío era llegar puntualmente a la clase. Con el retraso, los discentes de esta clase perdían una hora de clase, o sea, no podían acompañar las discusiones como estaban previstas. Otro punto, era la primera vez que estábamos en clase con nosotros. Es decir, ya estaban acostumbrados a los profesores anteriores, nuestro enfoque de enseñanza los chocaba y tenían que adaptarse a un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. Los otros desafíos comenzaron a surgir a lo largo del semestre: falta de interés de algunos, el por qué aprender la lengua con literatura, y dificultad en la lectura. Fue un proceso difícil, pero logramos reorganizar la práctica de lectura y la comunicación literaria de forma que la clase y la crítica-creativa fueran placenteras para todos los discentes. Esa experiencia fue desafiante, porque no alcanzamos nuestras expectativas con esa clase; y enriquecedora, pues hubo aprendizaje y auxilio de forma conjunta.

Como se mencionó anteriormente, pasamos ahora a la producción escrita de los estudiantes. Después de las reflexiones sobre los capítulos del 1 al 3, como actividad creativa, propusimos *Les trois questions et possibles réponses*. Esta actividad creativa sirvió principalmente para fomentar la reflexión individual y colectiva sobre el tema de la lección, promoviendo así el aprendizaje activo, la participación simultánea de todos los estudiantes y el desarrollo del pensamiento crítico. Como también permitió estructurar el proceso de descubrimiento, incentivando a los alumnos a explorar diferentes perspectivas y comparar sus ideas, lo que lleva a una mejor comprensión y a conclusiones más matizadas.

Después de la realización de la actividad, el estudiante tenía que hacer las preguntas a sus compañeros para que éstos pudieran compartir sus puntos de vista, y, poco después, ese estudiante podía proporcionar sus respuestas a fin de comparar o confrontar sus ideas con las de sus compañeros, enriqueciendo así la comprensión de cada uno. En el presente trabajo, seleccionamos la actividad de un estudiante de la clase de Francés VI del semestre 2024.2. A continuación (Cuadro 1), se puede vislumbrar la actividad, indicando los respectivos capítulos de la novela de Gary Victor.

Cuadro 1: transcripción de la producción textual (*Les trois questions et possibles réponses*)

Chapitre 1	Question 1: Pourquoi le personnage était-il si attiré par le groupe carnavalesque?
-------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

	Réponse 1: Il avait treize ans, au sommet de sa puberté, alors toute activité différente et inconnue éveillait la curiosité des adolescents.
Chapitre 2	Question 2: Dans le chapitre 2, quel acte du personnage manque à une prise de décision irrationnelle, sans penser aux conséquences? Réponse 2: Toute l'aventure de violer la bibliothèque de son père était un acte irrationnel, mais le sommet de cette irrationalité a été lorsque le personnage principal a commencé à se masturber dans la bibliothèque de son père.
Chapitre 3	Question 3: Pourquoi le sexe avec les prostituées sont devenus moins intéressants que les sorties nocturnes dans nos lieux? Réponse 3: Parce que le personnage avait accès à des endroits fréquentés par les adultes, il se promenait parmi les vendeurs et voyait des hommes jouer à des jeux pour adultes comme le blackjack. Ce sont des choses nouvelles qu'il ne connaissait pas encore.

Fuente: Archivo personal, 2025.

Para nosotros, el punto crucial de esta actividad creativa era animar a los estudiantes a hacer un balance de sus conocimientos y brecha y luego formular objetivos de aprendizaje. Desde la perspectiva de la metanegritud, esta propuesta de producción escrita implica una reconfiguración intencional y creativa de ideas, con la intención de desafiar normas establecidas para la enseñanza del francés, o mejor, las falsas formaciones imaginarias y explotar el potencial de los estudiantes con nuevas posibilidades expresivas o invertir las relaciones entre el emisor y el receptor para el receptor/a escritura creativa emisor.

La segunda actividad propuesta, después de leer los capítulos 4 hasta 6 de la novela victoriana, fue el juego de escritura *Les dix mots*. El juego de escritura se aplicó en ambas clases. Este juego de escritura servía para promover y valorar la enseñanza-aprendizaje del francés de forma lúdica y creativa, fomentando la expresión literaria y artística, reforzando el dominio del francés y utilizando todas las competencias ya adquiridas: competencia léxica, gramatical, semántica, ortográfica, ortoépica y funcional. Para jugar, los estudiantes eran libres de elegir las palabras y el único requisito era seguir el orden de las palabras en la producción textual. Es decir, no podían empezar por la última palabra elegida y tenían 20 minutos para la realización de la actividad.

Elegimos el texto de un estudiante de la clase de Francés VI del semestre 2025.1 (Cuadro 2) para ilustrar la producción final. He aquí *Les dix mots* dos discentes: *Carl; Bibliothèque; fascinait; œuvres, père; aimait; nuit; secret; imagination; espace.*

Cuadro 2: Transcripción de la producción textual (*Les dix mots*)

<p>1- Carl 2- Bibliothèque 3- Fascinait 4- Œuvres 5- Père 6- Aimait 7- Nuit 8- Secret 9- Imagination 10 - Espace</p>	<p>Texte: Carl sentait toujours que la bibliothèque de son père le fascinait. Les œuvres qu'elle contenait appartenaient à son père, qui n'aimait pas le voir entrer. Mais, la nuit, dans le silence secret, Carl lissait (<i>sic</i>) son imagination libre dans cet espace que son père considérait sacré.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Archivo personal, 2025.

En esta segunda secuencia didáctica, después del juego de escritura, los estudiantes leían en voz alta sus textos y hacían comentarios sobre la producción escrita. Con este juego, descubrimos narrativas poéticas, filosóficas y críticas, teniendo juegos de palabras, humor, ironía y rememoración de momentos en que los estudiantes tenían prohibido hacer algo o visitar algún lugar en la infancia. A pesar de identificar algunos errores gramaticales y léxicos, como puede percibir en el Cuadro 2, este hecho no obstaculizó la creación poética de los estudiantes. En clases en las que el foco era las competencias gramaticales y léxicas, sanamos separadamente los problemas encontrados en esas producciones, de modo que fuesen dados a los aprendices los instrumentos necesarios para que superasen esos problemas.

Finalmente, una actividad que debe destacarse en la experiencia de lectura de *Maudite Éducation* es el *Elfchen*. El *Elfchen* consiste de cinco versos compuestos con once palabras, de ahí el nombre *Elfchen*, que es una forma de poesía alemana. Las palabras no necesitan rimar. La primera línea contiene una palabra (un sustantivo, por ejemplo, o un tema). Hay dos palabras en la línea 2; en la línea 3 hay tres palabras; en la línea 4 hay cuatro palabras y la línea 5 consta de una palabra (como una conclusión).

A continuación (Cuadro 3), traemos un *Elfchen* de un estudiante de la clase 2024.2, en el que debía presentar la novela victoriana (capítulos 4 a 6) desde el punto de vista estudiado.

Cuadro 3: Transcripción de la producción textual (*Elfchen*)

<p>Secrète Curiosité bibliothèque</p>

sexologie imagination masturbation
Père choc nu silence
Punition

Fuente: Archivo personal, 2025.

Al elaborar el *Elfchen*, cada estudiante abarcó su vocabulario, desarrollando su lado creativo, relacionando diversas palabras para crear nuevos sentidos y nuevas interpretaciones. Además, al escribir el *Elfchen*, hacemos posible que los estudiantes transcriban sus emociones y exploren un lenguaje más rico, rítmico e imaginario. Podemos afirmar que esta escritura creativa ha hecho que la enseñanza-aprendizaje del francés sea más enriquecedora y divertida, ya que ofrece contextos significativos para memorizar palabras y estimula la imaginación con sus juegos de sonidos, ritmos y sentido figurado. Como también, estimulan el sentido crítico, la autonomía de los estudiantes, permitiendo reflexionar sobre los temas abordados e interpretarlos para la perspectiva de su realidad.

Consideraciones finales

El presente estudio abordó la experiencia de lectura de *Maudite Éducation* (2012) de Gary Victor, en clase de francés. A partir de esto, se presentaron las perspectivas teóricas de literaturas francófonas y literatura-mundo, analizando cómo la obra dialoga con cuestiones universales que se debaten en diferentes épocas. La trayectoria del personaje Carl Vausier fue analizada a la luz del cuerpo, la represión, la libertad, la identidad y la ciudad que marcaron la narrativa. Finalmente, la experiencia didáctica mostró cómo la novela puede servir como un instrumento de conocimiento en relación con la perspectiva histórica y la representación francófona.

En este sentido, en un primer momento, discutimos las ideas de literaturas francófonas y literatura-mundo. Enfatizamos que, al escribir en francés, Gary Victor se inscribe en una literatura-mundo que rompe fronteras y da visibilidad a experiencias antes marginadas. Observamos cómo la narrativa victoriana conserva, en su lenguaje, una experiencia sensible que puede ser reactivada con cada lectura. En *Maudite Éducation*, el escritor captura la fragmentación de Carl y la convierte en una narrativa universal. El sufrimiento y el deseo del personaje, vivido en un contexto haitiano, pueden ser sentidos por lectores de diferentes lugares y tiempos. Al transmitir la sensualidad del instante, la novela victoriana nos muestra que no se

trata solo de recordar el pasado, sino de hacerlo vivo en el presente, como experiencia estética, ética y humana.

Resaltamos que, en el espacio de enseñanza-aprendizaje del francés, al leer, los estudiantes viven la intensidad de un instante que atraviesa siglos, lenguas y culturas, y que les ayuda a reconocerse como sujetos sensibles y críticos. Además, la experiencia didáctica con la novela victoriana en el aula de francés nos mostró cómo el texto literario puede ser un instrumento de aprendizaje crítico, ya que va más allá de la enseñanza del francés, nos adentramos en un contexto de la realidad del espacio francófono. Las actividades propuestas, como *Les trois questions et possibles réponses*, *Elfchen*, *les dix mots*, incluyeron debates reflexivos y fueron volcadas para cuestionamientos que los propios estudiantes hacían y respondían delante de la obra, estimulando la interpretación, la creatividad y la autonomía, permitiendo que cada uno crease su entendimiento sobre la novela.

Concluimos que la lectura de la novela *Maudite Éducation* (2012) animó a los estudiantes a desarrollar una reflexión crítica frente a temas universales. Creemos que aprender y crear en el idioma de destino (aquí el francés) es crucial porque fortalece la motivación, mejora la comprensión y la expresión, facilita la comunicación auténtica y permite adaptarse a nuevas situaciones gracias a la capacidad de hacer asociaciones de ideas y crear significado. Así, esperamos haber contribuido a reforzar la importancia de la discusión del texto literario en la enseñanza del francés, proporcionando diversas actividades de escritura creativa, reafirmando el fuerte vínculo entre literatura y lengua, y principalmente proponer que ellas sean abordadas conjuntamente, transformando la enseñanza-aprendizaje en una herramienta viva y personal al buscar también el respeto por la cultura del otro y el conocimiento histórico.

CRediT

Reconocimientos: no se aplica.

Fondos de investigación: no se aplica.

Conflictos de intereses: Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Aprobación ética: no se aplica.

Contribuciones:

ST VIL, Christopher Rive; OLIVEIRA, Hemily da Silva; SANTOS, Maria Eduarda Silva dos; LEITE, Beatriz Soares.

Conceptualización, Curaduría de datos, Análisis formal, Adquisición de fondos, Investigación, Metodología,

Administración del proyecto, Recursos, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Redacción - borrador original, Escritura - revisión y edición.

Referencias

BLONDEAU, Nicole; ALLOUACHE, Ferroudja. “Littérature progressive de la francophonie” : Avant-propos. In: *Littérature progressive de la francophonie*. Paris: CLE International, 2003.

LE MONDE DES LIVRES. *Pour une "littérature-monde" en français*. Le Monde des livres, Paris, 15 mar. 2007. Disponível em: www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html. Acesso em: 20 ago. 2025.

BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions du Seuil, 1973.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, v. 1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHNANE-DAVIN, Fatima. La littérature “française” ? “francophone” ? le grand débat. In: *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Jean Louis Chiss (org). Paris: Armand Colin, 2021, s/p.

GUIRRA, Edmar (org). *Vão*. Curitiba: Comala, 2025.

HOOKS, Bell. *E eu não sou mulher ? mulheres negras e feminismo*. Tradução de Bhuvi Libanio. - 5ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

JOUBERT, Jean-Louis. Enseigner les littératures francophones. In: *Le français dans le monde*, n. 343, p. 23-25, 2001.

ST VIL, Christopher Rive. *Para além da negritude caribenha, a metanegritude: um estudo sobre o percurso identitário de Dany Laferrière*. 2024. 152 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2024.

TAUBIRA, Christiane. *Baroque sarabande*. Paris: Philippe Rey, 2018.

VICTOR, Gary. *Maudite Éducation*. Port-au-Prince: Éditions C3, 2012.