



**RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS DESDE LA LITERATURA DE FICCIÓN
PARA EL TRABAJO SOBRE LA DESAPARICIÓN FORZADA EN COLOMBIA**

Elaborado por:

OSKAR GUTIERREZ GARAY

Tutor:

JUAN DIEGO GALINDO OLAYA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN - DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGIA

Abril de 2025

Resumen

Este documento analiza el potencial pedagógico de la literatura ficcional como herramienta para abordar la problemática de la desaparición forzada (DF) en contextos educativos, especialmente en Colombia y América Latina. A través del estudio de ocho novelas específicas, se examinan representaciones literarias que facilitan la sensibilización profunda sobre este fenómeno, destacando el contexto histórico, social y político de la DF, así como sus efectos en las víctimas y sus familiares. El concepto de duelo suspendido se presenta como una dimensión esencial en estas narrativas, ofreciendo una perspectiva crítica y empática sobre las experiencias humanas involucradas. Finalmente, se subraya el papel transformador de la literatura como recurso pedagógico en la construcción de memoria colectiva, la resistencia frente a la impunidad y el fortalecimiento de una educación en derechos humanos comprometida con la no repetición.

Palabras clave: desaparición forzada, literatura ficcional, pedagogía crítica, duelo suspendido, memoria colectiva.

Abstract

This document explores the pedagogical potential of fictional literature as a tool for addressing the issue of forced disappearance in educational contexts, particularly in Colombia and Latin America. Through the analysis of eight specific novels, the study examines literary representations that deeply sensitize readers to this phenomenon, highlighting its historical, social, and political contexts, as well as its effects on victims and their families. The concept of suspended grief emerges as a crucial dimension in these narratives, providing a critical and empathetic perspective on the human experiences involved. Finally, the transformative role of literature as a pedagogical resource is emphasized in terms of building collective memory, resisting impunity, and reinforcing human rights education committed to non-repetition.

Keywords: forced disappearance, fictional literature, critical pedagogy, suspended grief, collective memory.

Introducción.

«La memoria es el dramaturgo que todos tenemos dentro. La distancia entre lo que fue una persona y lo que se recuerda de ella es literatura».

José Saramago (2022)

Hace 14 años, en el año 2010, se creó en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la *Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas (2006)*, es el primer instrumento legalmente vinculante que prohibió específicamente el delito de la Desaparición Forzada (DF) a nivel internacional. Esta Convención tiene como objetivos prevenir las desapariciones forzadas, descubrir la verdad cuando ocurren y garantizar justicia, verdad y reparación para los supervivientes y familiares de las víctimas. Según la Convención (2006) este crimen ocurre cuando alguien es detenido, secuestrado o privado de libertad por agentes estatales, y se niega a revelar su paradero, colocándolo fuera del amparo de la ley.

La Convención define el delito y establece las acciones que deben tomar los Estados para prevenirlo, investigarlo y procesar a los responsables. El Comité contra la Desaparición Forzada (CED) supervisa su aplicación y puede recibir comunicaciones de víctimas y Estados, además de proporcionar interpretaciones oficiales de la Convención. Es una iniciativa noble pero insuficiente, más si los países, desde su propia injerencia, autonomía y particularidades contextuales, no estudian ni crean políticas sólidas de memoria, así como aparatos jurídicos alternativos, que hagan contrapeso y dimensionen exactamente qué paso y qué hacer para prevenirlo más allá de un enfoque punitivo. Colombia firmó la Convención en 2007 y la ratificó en 2012, lo que implica un compromiso jurídico para cumplir sus disposiciones.

Pero más allá del marco jurídico, cada desaparición forzada es una herida abierta que atraviesa generaciones, un silencio impuesto que solo la verdad y la justicia pueden empezar a romper. La DF no es solo la ausencia de un cuerpo, sino la amputación de una historia. Es el momento exacto en que alguien —generalmente un agente del Estado o quien actúe con su complicidad— decide borrar a una persona del mundo, como si hundiera una palabra viva en el fondo de un pozo sin eco, silenciando no solo un cuerpo, sino todo lo que ese cuerpo

aún tenía por decir. La desaparición se convierte entonces en un abismo sin respuesta, donde ni el tiempo ni la ley logran llegar hasta a los que esperan. No hay tumba, no hay carta final, solo el eco de un nombre que insiste en ser dicho, de una historia segada; una silla vacía, una habitación que permanece tal cual como la persona la dejó y que se transforma en testigo silencioso del paso inexorable del tiempo.

Si revisamos el contexto latinoamericano en México, por ejemplo, la ONU en 2022 estimaba en más de 100 mil los desaparecidos. Dictaduras como la de Chile en 16 años arrojó que, entre los asesinados y desaparecidos hay 3216 víctimas, y específicamente los detenidos desaparecidos son 1093. En la dictadura militar Argentina, según Amnistía internacional, la cifra llega a los 30mil. En Guatemala se hablan de 45 mil, en un periodo entre 1960 a 1996, gracias al conflicto Armado Interno entre el Estado guatemalteco y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca -URNG-. que culminó de manera oficial con la firma de los Acuerdos de Paz el 29 de diciembre de 1996.

A nivel global, según amnistía internacional los países con mayor DF son Sri Lanka con una cifra que oscila entre 60 mil y 100mil personas desde finales de la década de 1980 y Siria con 82 mil. Para el caso colombiano, según el informe final de la Comisión de la verdad (2022) 121.768 personas fueron desaparecidas forzosamente en el periodo comprendido entre 1985 y 2016. Si se tiene en cuenta el subregistro, la estimación puede llegar a 210.000 víctimas. Es casi seguro que Colombia tiene la mayor cifra de DF en el mundo, aunque los datos a nivel mundial son ambiguos y en algunos países con conflictos armados, reconocidos y no reconocidos, no se ha estudiado a profundidad el fenómeno.

En el contexto colombiano, la desaparición forzada ha sido una práctica sistemática dentro del conflicto armado, por lo que este tratado tiene una relevancia profunda en términos de justicia transicional y derechos humanos. En el marco de los acuerdos de paz hechos entre el gobierno colombiano del entonces presidente Juan Manuel Santos, con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC EP, se crea la Comisión especial en el año 2017 para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición y así conocer la verdad de lo ocurrido en el conflicto armado durante los últimos 30 años en Colombia. Esto se conoce popularmente como la Comisión de la Verdad y el 28 de junio del año de 2022 entregó los 12 volúmenes de su informe final, incluidas algunas recomendaciones pedagógicas para trabajar el informe.

¿Cómo abordar esto? ¿Cómo visibilizar y sensibilizar sobre el fenómeno? Las mejores referencias las encontramos en los informes y trabajos del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), la Unidad de Búsqueda para Personas dadas por Desaparecidas (UBPD) y especialmente el informe final de la Comisión de la Verdad, por ser el que compila y hace el rastreo interinstitucional, que enuncia rutas y estrategias pedagógicas para abordar el informe. Dentro de estas estrategias no hay ninguna que utilice o hable directamente de la literatura ficcional para reflexionar o enseñar sobre la DF.

Indagando sobre las estrategias pedagógicas sugeridas por la Comisión de la Verdad¹, se destaca un repositorio que enuncia directamente la palabra *Pedagogía* y lo define como un conjunto de recursos didácticos, dispositivos pedagógicos y artísticos que buscan posicionar La Verdad en Colombia desde acciones pedagógicas en miras de construir un futuro en clave de la No Repetición. Se encuentran principalmente actividades denominadas *Cajas de herramientas, provocaciones o Guías pedagógicas* que abordan el legado de la Comisión de manera general con diferentes poblaciones, enfatizando en la importancia de la verdad. No hay presencia de estrategias o recursos pedagógicos que utilicen la literatura como base.

Si se filtra la información en la página de la Comisión de la Verdad, solo aparecen tres actividades puntuales para abordar pedagógicamente hablando la DF: a) Actividad 4: Los caminos de la desaparición forzada; b) Actividad 3: Las cicatrices o heridas que deja la desaparición forzada; y c) Si los ríos pudieran hablar (Hablemos de desaparición forzada. Mapas de ausencias). De las tres actividades, la tercera es la más robusta. Hay material audiovisual variado compuesto por testimonios, documentales, canciones, fotografías, informes, notas de prensa que buscan facilitar la enseñanza, el aprendizaje, la comprensión y el diálogo sobre el fenómeno de la DF y su relación con los ríos.

No hay ninguna referencia tácita a literatura ficcional que pudiera nutrir este material pedagógico. Solo hay un poema. Se titula De los ríos, y es del poeta de la comunidad Yanakuna Mitmak, Fredy Chikangana:

“Navegando sobre un río silencioso
dijo un hermano:

¹ <https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia>

“Si los ríos pudieran hablar,
cuánta historia contarían...”

Y alguien habló desde lo profundo de
esa selva misteriosa:

“La historia es tan miserable
que los ríos prefieren callar...” (Comisión de la verdad, 2022. p.4)

Es todo. No dice muy bien cómo abordar esta lectura. ¿Para qué leerla específicamente? ¿Con quién? ¿Podríamos elucubrar por qué los ríos quieren callar y citar o imaginar algunas de las historias que contarían? Las actividades son generalizantes, no parecen estrategias pedagógicas propiamente dichas, con lineamientos precisos, objetivos de aprendizaje, secuencias o provocaciones, y con posibles recomendaciones de trabajo que fortalezcan tanto la práctica pedagógica como una reflexión sobre la enseñanza y la investigación. Son actividades que se manifiesta, se pueden adaptar, pero valdría la pena fortalecerlas desde una apuesta pedagógica crítica con precisiones didácticas más profundas. Quizá con el poema se podría entender por qué algunos ríos en Colombia son sujetos de derechos, o cómo los ríos fueron claves para entender la dinámica macro de la DF, o qué les pasa a los cuerpos en el río, entre otras.

Se cita también dentro de la página el manual *Para que no me olvides. Memoria histórica y educación para la paz en el aula*, de Ruiz (2022). Aquí se ofrecen secuencias didácticas específicas que abordan los impactos del conflicto armado en Colombia, y propone actividades para apoyar emocionalmente a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. El capítulo 5 se centra en la DF, y expone la complejidad de este delito, su sistematización por diferentes actores armados, y cómo afecta profundamente a las familias de las víctimas, quienes enfrentan el dolor de la incertidumbre y la ausencia. Recopila también secuencias didácticas para el trabajo en colegios. Tampoco se evidencia algo sobre literatura ficcional para poder conducir este proceso pedagógico.

Una investigación en educación centrada en la enseñanza de la desaparición forzada (DF) debe considerar cómo sus hallazgos pueden integrarse eficazmente en el aula, contribuyendo así al mejoramiento de la práctica educativa. Este enfoque busca reducir la distancia existente entre la teoría y la práctica, construyendo un puente a través de la literatura ficcional, específicamente con aquellas novelas que han abordado y visibilizado la DF en Colombia y otros contextos latinoamericanos. Skliar (2020) propone una visión de la

educación y la lectura que destaca la transmisión del conocimiento y la formación ética como un acto generoso y humano. En este marco, resalta la importancia de la razón literaria y la lectura como un espacio para la reflexión, el diálogo y la imaginación.

La literatura, como disciplina expresiva y estética, emplea un lenguaje propio, profundamente enraizado en la realidad; es por ello que durante el proceso de lectura podemos llegar a identificarnos intensamente con las experiencias narradas, al establecer un diálogo significativo con ese lenguaje distinto. Como lo señala Saganogo (2007), “[...] el mundo ficcional es la categoría superior, la más globalizadora que reúne todas las entidades ficcionales, o sea, los personajes, los acontecimientos y los objetos” (p. 55). La lectura de narrativas y ficciones literarias en este trabajo busca sensibilizar no solo sobre la problemática de la DF en Colombia, sino también reflexionar y fortalecer las estrategias pedagógicas ya propuestas por la Comisión de la Verdad para la socialización de su informe.

La literatura será entendida acá como una expresión artística que emplea el lenguaje para representar pensamientos, emociones e imaginarios, destacándose particularmente por su capacidad para ficcionalizar y sensibilizar acerca de la realidad de la DF en Colombia. Desde esta perspectiva, se plantea la literatura ficcional como una herramienta pedagógica esencial. Aunque pueda contener elementos reales, la literatura no necesariamente constituye una reproducción fiel de la realidad; más bien, opera como un discurso sensible apoyado en la creación de mundos imaginarios o posibles, lo que le permite establecer una relación dinámica tanto con lo real como con lo ficticio. Este enfoque genera la siguiente pregunta orientadora: *¿Cómo fortalecer desde la lectura de literatura de ficción las estrategias pedagógicas propuestas por la Comisión de la Verdad para abordar la desaparición forzada?*

1. Colombia frente a la verdad y la memoria de la desaparición forzada. Denuncias y negaciones

En 1962 se publicó el libro *La violencia en Colombia*, un texto que sacudió los cimientos del establecimiento colombiano. En él, Orlando Fals Borda, Germán Guzmán y Eduardo Umaña (2016) estudiaron, desde una perspectiva sociológica, los impactos del conflicto bipartidista entre liberales y conservadores desde 1930 hasta 1958, justo en el inicio

del Frente Nacional. Si bien el texto no nombra ni hace referencia directa al concepto de desaparición forzada, sí detalla prácticas relacionadas, como el lanzamiento de cadáveres a los ríos, ejecuciones extrajudiciales con ocultamiento de cuerpos y prisioneros arrojados desde aviones. Estas acciones evidencian la sistematicidad y brutalidad con las que se ejerció la represión en el país durante décadas.

El libro recibió críticas principalmente negativas por parte de ambos sectores políticos (sobre todo de los conservadores), militares y eclesiásticos. Fue debatido en el Congreso de la República, donde sus hallazgos fueron falseados y descalificados, al considerarse impertinente en un clima de supuesta reconciliación y pacificación derivado del pacto de élites que supuso el Frente Nacional. En este contexto, la verdad y la memoria parecían incompatibles con la reconciliación. Esto no hizo más que intensificar la persecución y propiciar la posterior insurgencia del campesinado colombiano en múltiples movimientos armados a lo largo del territorio nacional.

Dieciocho años después, entre el 15 y el 31 de enero de 1980, Amnistía Internacional realizó una misión en Colombia, invitada por el propio presidente Julio César Turbay Ayala, con el objetivo de evaluar el estado de los derechos humanos y de investigar las múltiples denuncias formuladas en el marco de las violencias ejercidas bajo el Decreto 1923, conocido como el Estatuto de Seguridad, promulgado en 1978 por el mismo Turbay. El 1 de abril de ese año, Amnistía Internacional entregó su informe final, un documento demoledor de 48 páginas en el que destacó que el estado de sitio, vigente casi de manera permanente desde 1949, había sido utilizado como un mecanismo para restringir derechos fundamentales. En el informe se documentaron la detención arbitraria de líderes sindicales, campesinos, indígenas, periodistas y abogados —muchos de ellos considerados presos políticos—, así como torturas sistemáticas en instalaciones militares, ejecuciones extrajudiciales y desapariciones forzadas.

¿La respuesta? Una alocución televisada de Turbay el 19 de abril de 1980, en la que negó absolutamente todas las denuncias, argumentando que no se trataba de prácticas sistemáticas, sino de hechos aislados, minimizando así tanto su responsabilidad como la de los agentes del Estado. Aunque el Estatuto de Seguridad y el estado de sitio fueron levantados en 1982, las prácticas asociadas a la desaparición forzada persistieron, evidenciándose

especialmente en la retoma del Palacio de Justicia y en el genocidio de los miembros de la Unión Patriótica (Caso 6 de la Jurisdicción Especial para la Paz).

El 22 de junio de 2022, 42 años después, se entregó el informe final de la Comisión de la Verdad, resultado de un proceso de investigación y esclarecimiento del conflicto armado en el país, llevado a cabo entre 2018 y 2022. La Comisión, creada en el marco del Acuerdo de Paz entre el Gobierno y las FARC-EP, forma parte del Sistema Integral para la Paz y tuvo como objetivos principales esclarecer las causas, impactos y responsabilidades del conflicto, dignificar a las víctimas y fomentar la reconciliación.

El informe documentó violaciones de derechos humanos y del derecho internacional humanitario cometidas por distintos actores del conflicto, incluyendo al Estado, grupos armados ilegales y actores económicos. También analizó patrones de violencia, impactos diferenciales en mujeres, comunidades indígenas y afrodescendientes, así como el papel de la sociedad civil en la resistencia y la construcción de paz.

¿La respuesta? Un amplio sector de la población colombiana, encabezado por el partido político Centro Democrático, al cual pertenecía el entonces presidente Iván Duque, junto con un grupo significativo de senadores y representantes a la Cámara, salió a minimizar, matizar o abiertamente negar lo consignado en los 11 volúmenes de la investigación. Argumentaron que, como respuesta, elaborarían un informe “real”, que presentaría la verdad sin matices, sin sesgos políticos y sin influencia marxista. Sin embargo, el resultado fue apenas una cartilla titulada *¿Cuál verdad?*, que compila varios escritos de opinión centrados más en defender la imagen y gestión del líder político del Centro Democrático, el expresidente Álvaro Uribe Vélez, y en resaltar las violencias sufridas por la Fuerza Pública con base en un único documento titulado *Aporte a la verdad: contexto de la Fuerza Pública para la memoria histórica* (elaborado por las mismas fuerzas). Este trabajo carece del rigor investigativo, la contrastación de fuentes y el análisis profundo que sí posee el voluminoso capítulo del informe final de la Comisión de la Verdad titulado *Hasta la guerra tiene límites*.

Colombia y sus dirigentes han sido renuentes a la verdad y a la asunción de responsabilidades a lo largo de la historia. Como se ha demostrado, esta es una pauta que se ha repetido durante más de 60 años, un síntoma inequívoco de la inmadurez tanto política como social del país. Ante evidencias contundentes, el negacionismo se ha consolidado no solo como una estrategia jurídica, sino también como una respuesta moral que protege

creencias religiosas, filiaciones políticas y visiones arraigadas sobre el país y su historia. En una sociedad que reposa en las mieles del subjetivismo extremo, de la verdad particularista y del hábito de “lavar los trapos sucios en casa”, la visceralidad de las respuestas emocionales y físicas ante la diferencia ha llevado a la eliminación del otro y a la pretensión de borrar todo vestigio de dicha eliminación. La desaparición forzada nunca ha sido sólo física.

Ha habido generaciones que se invisten de un poder extraño, mezquino, que es principalmente una ilusión: la de conocer. Y así, con esa mirada chata y roma, (ahora con celular en mano) comienzan a clasificar todo y a clasificarse. Abundan los *tops*, *tips* y los *TikTok*. Todo encapsulado, todo minúsculo, todo muy certero e indudable para ellos porque brinda la ilusión del conocer. Ven a los conflictos y toman partido por un lado u otro; y lo defienden, lo comparan, sin un ápice de consideración histórica con la ridiculez de una pelea juvenil que se dirime a los insultos y a los puños. No hay algo más atrás o más adelante de ellos. Porque todo es inmediato, todo es rápido, todo es ya. Saben de todo, se indignan por todo, son el homúnculo crepuscular que se siente gigante por aquello que es capaz de mostrar y supuestamente, demostrar.

Debatir y esclarecer en medio de la ligereza de los sesgos y la volatilidad de las falacias, de redes de información que divulgan información falsa, de tratar de construir paz cuando las balas aún zumban, hacer memoria cuando los corazones están cerrados y los intereses políticos y económicos se anteponen a la vida, en un contexto donde el olvido parece la única configuración de sentido, resulta una tarea titánica romper los ciclos de violencia que se han repetido y actualizado en el país durante décadas. Es cierto que la responsabilidad no recae únicamente en la pedagogía, pero desde una apuesta crítica se pueden diseñar estrategias para sensibilizar y combatir la mezquindad de los argumentos, la desmemoria, la desinformación y la ignorancia frente a la DF. De aquí surge una inquietud pedagógica puntual: ¿Es posible proponer recomendaciones pedagógicas para la sensibilización y el entendimiento de la desaparición forzada?

2. Pedagogía crítica: Pensar la enseñanza de la desaparición forzada

Se cumplieron cien años de la publicación de *La vorágine*, la novela de José Eustasio Rivera. Recordemos a ese entrañable personaje, Clemente Silva, el cauchero anciano

esclavizado por buscar a su hijo desaparecido. Finalmente, lo encuentra y carga con sus huesos a todas partes:

Los huesos de mi hijo son mi cadena. Vivo forzado a portarme bien para que me permitan asolearlos. Ya les dije a ustedes que ni siquiera los poseo todos: el día que los exhumé, tuve que dejarle a la sepultura algunas falanges que estaban frescas. Los cargaba envueltos en mi cobija, y cuando el Cayeno me capturó, a mi regreso del río Vaupés, en la trocha que enlaza al Isana y al Kerarí, pretendía botármelos por la fuerza. Ahora los guardo, limpios y blancos, entre una caja de kerosén, bajo la barbacoa de mis patrones.

—Don Clemente, ¿tiene usted evidencia de que esos restos...?

—¡Sí! ¡Esos son! La calavera es inconfundible: en la encía superior, un diente encaramado sobre los otros. Tal vez con la pica alcancé a perforar el cráneo, pues tiene un agujero sobre el frontal. (Rivera, p.147).

Se intuyen en este apartado dos hechos: una necesidad y una metáfora de la negación. Por un lado, se presenta algo que es imposible corroborar: ¿son en verdad los huesos de su hijo? Jamás se sabe en la novela. El lector juega con esa ambivalencia planteada por José Eustasio Rivera, por eso, la naturaleza de la necesidad y la potencia de la metáfora de cargar con los huesos para todas partes, la imposibilidad de enterrarlos y de hacer el duelo. Este enmascaramiento simbólico del agujero en el cráneo, que es posible fuera un disparo para ejecutarlo, Clemente Silva lo atribuye a su propia mano, en otras palabras, la culpa.

La historia de Clemente Silva en *La vorágine* no solo expone el horror de la explotación cauchera, sino que simboliza el peso de la desaparición y el duelo suspendido. Cargar los restos de su hijo sin poder enterrarlos representa la imposibilidad de cerrar la herida de la ausencia, un reflejo de lo que significa la DF en la historia de Colombia. Esta metáfora resuena con la urgencia de abordar el fenómeno no solo desde el registro de cifras y documentos oficiales, sino desde su dimensión humana, contextual y simbólica.

Este capítulo explora el papel de la lectura de narrativas literarias en el fortalecimiento de los lineamientos pedagógicos de la Comisión de la Verdad para la sensibilización sobre la desaparición forzada (DF). Se parte de la premisa de que la literatura, al ser una forma de experiencia simbólica y un espacio de memoria, permite una aproximación más profunda y crítica al fenómeno, desbordando enfoques meramente técnicos o informativos.

La argumentación se desarrolla en varios momentos: en primer lugar, se examina el concepto de práctica pedagógica desde una perspectiva crítica, considerando su relación con el contexto sociopolítico y la formación del maestro. Posteriormente, se analiza el potencial de la literatura como herramienta pedagógica, enfatizando su capacidad para interpelar y transformar la subjetividad de los lectores. Finalmente, se articula la lectura literaria con los lineamientos de la Comisión de la Verdad, argumentando su pertinencia para visibilizar narrativas emergentes y contribuir a la construcción de una memoria colectiva crítica.

Desde esta perspectiva, el capítulo sostiene que una pedagogía crítica mediada por la literatura no solo permite transmitir conocimientos sobre la DF, sino que también posibilita la sensibilización y la movilización de los sujetos frente a esta problemática. Así, la enseñanza deja de ser un ejercicio neutral para convertirse en un espacio de problematización y transformación social.

2.1 La práctica pedagógica y su relación con el contexto de la DF

Resulta imposible definir una práctica pedagógica sin el reconocimiento del contexto como parte fundamental. ¿Cómo hablar de un tema, cualquier tema, sin entender ni enmarcarlo en un contexto particular? Se trata situarnos en el papel del experto en óptica que pule lentes para encuadrar, precisar o ampliar la mirada de determinado fenómeno.

Para Marín (2018), la práctica pedagógica se entiende como un foco de experiencia y problematización contemporánea, así como un núcleo de producción de conocimiento a partir de la interacción con el contexto y la acción localizada. En este sentido, la práctica no es un proceso individual ni personal, pero sí define y produce la experiencia del maestro. Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje deben pensarse en constante diálogo con las narrativas que configuran el contexto social. Así, la literatura se presenta como un puente para la sensibilización y la problematización de fenómenos como la DF, permitiendo que los lectores se aproximen, desde la ficción, a la experiencia del desarraigo, el duelo y la incertidumbre de quienes buscan a sus seres queridos. De este modo, la pedagogía trasciende la mera transmisión de conocimientos para convertirse en un espacio de construcción de sentido y memoria, donde los relatos emergentes no solo confrontan las narrativas dominantes, sino que también abren nuevas posibilidades de comprensión y acción.

Para abordar la desaparición forzada (DF) en la práctica pedagógica, es fundamental que profesionales e investigadores sociales definan lineamientos claros que enmarquen su labor. Las realidades culturales, sociales y políticas en las que se articulan las técnicas y los fines pedagógicos pueden comprenderse en tres dimensiones: 1) las formas del saber posible, 2) las matrices normativas de comportamiento y 3) los modos de existencia de los sujetos. Desde esta perspectiva situada y multidimensional, los maestros pueden diseñar estrategias pedagógicas más pertinentes y efectivas, reconociéndose a sí mismos como sujetos de reflexión y análisis en un campo que exige constante problematización.

En este sentido, se percibe una tensión entre los saberes, lo que Marín (2018) denomina “veridicción”: por un lado, el conocimiento académico y, por otro, el saber común o popular. Este punto de convergencia resulta clave para abordar la DF, ya que permite articular las investigaciones existentes con el testimonio de familiares víctimas y otras narrativas, como las literarias, que no solo confrontan las narrativas dominantes, sino que también visibilizan las voces emergentes o silenciadas.

La DF no se reduce a los informes, investigaciones, tablas numéricas o teorías que analizan sus impactos psicológicos, sociales, políticos y económicos. También habita en la voz de las personas, en los rostros de quienes han desaparecido, en sus fotografías, en las narrativas que emergen entre la tragedia y el desasosiego. Esta tensión evidencia la diferencia entre el saber especializado, que sistematiza y cuantifica el fenómeno, y los saberes pedagógicos, que buscan comprenderlo desde la experiencia vivida, la memoria y la subjetividad de las víctimas y sus familias. Mientras el primero organiza la desaparición en datos y análisis, el segundo la convierte en un espacio de reflexión, sensibilidad y construcción de sentido dentro del aula.

En la dimensión normativa, Marín argumenta que la práctica pedagógica no es neutral; está impregnada de dimensiones éticas y políticas. Si hay algo que necesita una problemática como la DF, es precisamente esta dimensión. Las normativas surgen de tensiones entre los códigos y disposiciones explícitas de instituciones estatales, y las reglas de comportamiento implícitas que buscan guiar la conducta y que pueden legitimar la reparación, la no repetición y la reconciliación.

La práctica pedagógica exige que quien la ejecute se torne sujeto desde su lugar de enunciación, ya que es allí donde asume posiciones, actúa, recibe y entrega conocimiento.

En este sentido, la enseñanza no es un acto neutral, sino que implica una toma de postura frente a los saberes que se transmiten y las formas en que se hace. Esto es especialmente relevante cuando se abordan temas sensibles como la desaparición forzada, que requieren no solo conocimiento técnico, sino también una dimensión ética y política en la enseñanza.

Desde esta perspectiva, pensar recomendaciones para leer en forma literaria y poder enseñar y seguir aprendiendo sobre la DF implica reconocer la práctica pedagógica como un espacio de reflexión crítica. Así, el trabajo del maestro no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que se inscribe en un horizonte de problematización y construcción de sentido. Este enfoque se alinea con la pedagogía crítica y puede complementar las herramientas pedagógicas propuestas por la Comisión de la Verdad, al permitir que la literatura contribuya a la sensibilización y a la comprensión profunda de la DF en el aula.

Tener una perspectiva compleja permite abordar desde múltiples miradas el fenómeno. Es una de las invitaciones de la Comisión de la Verdad y de la UBPD. Entender las necesidades que supone la mirada pedagógica, sociológica e histórica de los lineamientos de la Comisión de la Verdad, permite reflexionar mejor sobre esas problemáticas, cargadas de incertidumbre e indeterminación que conllevan los procesos de búsqueda de la verdad, paz, reconciliación, perdón y no repetición en Colombia.

Schön (1998) afirma: “Las situaciones de la práctica no constituyen problemas que han de ser resueltos, sino situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación” (p.26). Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica no busca resolver la DF, sino abordarla como un objeto de sensibilización pedagógica. No se trata solo de la suma de elementos involucrados, sino de la articulación entre técnicas y fines, voluntades y poderes, saberes y experiencias, así como de las construcciones de subjetividad que emergen en el proceso. En este sentido, la práctica pedagógica se orienta a problematizar la DF como un objeto pedagógico, en diálogo con los lineamientos propuestos por la Comisión de la Verdad, promoviendo un análisis permanente desde la acción.

La academia no puede observar la realidad del país desde su atalaya epistemológica, limitándose a un análisis distante y desvinculado de la práctica. No se trata de pontificar, pero tampoco de tolerar la desinformación ni la reproducción de fuentes dudosas o rumores, pues, como se mencionó anteriormente, esto solo contribuye a agudizar el problema. En el contexto de la sensibilización sobre la Desaparición Forzada, esto implica una práctica pedagógica

que articule pensamiento y acción, reconociendo que la reflexión en medio de la incertidumbre —clave dentro de las perspectivas de la complejidad— permite cuestionar y superar las dicotomías impuestas por una visión técnica y cartesiana de la realidad.

Desde esta mirada, Porlán (1987) señala la importancia de que los docentes analicen las posibles incoherencias entre lo que creen que están enseñando y lo que realmente ocurre dentro y fuera del aula. En el caso de la sensibilización sobre la DF, esto exige una autoevaluación constante que ayude a alinear la práctica con los objetivos pedagógicos, reconociendo que siempre habrá diferencias entre la intención docente, la acción concreta y la percepción de lo realizado. Por ello, es fundamental que el maestro observe y entienda las relaciones de poder, la dinámica social y la comunicación, pues estos factores inciden en cómo se comprende y se enfrenta la DF en el ámbito educativo

2.2 La Comisión de la Verdad y el papel de la pedagogía crítica

La Comisión de la Verdad reduce lo pedagógico a herramientas y secuencias didácticas, proponiendo una serie de estrategias para trabajar el informe final con diferentes poblaciones. Si bien estas sugerencias buscan facilitar la apropiación de la Verdad como un motor social y cultural para la convivencia y la no repetición en los territorios, este enfoque tiende a simplificar la complejidad del proceso educativo. La pedagogía y la didáctica no pueden reducirse únicamente a la implementación de estrategias, guías o actividades concretas; son, ante todo, espacios de construcción de sentido, reflexión crítica y transformación de subjetividades.

En el caso de la DF, su abordaje pedagógico exige un marco contextual amplio que permita comprender la magnitud del fenómeno y sus múltiples aristas. Si esta dimensión se omite, las posturas sobre la DF seguirán siendo reduccionistas, y el debate se limitará a la identificación de antagonismos simplistas —quiénes son los buenos y quiénes los malos— sin profundizar en las causas estructurales ni en las complejas dinámicas sociales, políticas y económicas que la han posibilitado. Tal vez esta ausencia de una perspectiva más amplia y crítica es lo que se extraña en los lineamientos pedagógicos y en las herramientas y secuencias didácticas propuestas por la Comisión de la Verdad. Para que la educación sobre la DF sea verdaderamente significativa, debe trascender la simple transmisión de información

y convertirse en un proceso de problematización, diálogo y construcción colectiva del conocimiento.

La pedagogía crítica, tal como la plantea Paulo Freire, es un acto de liberación que fomenta la conciencia crítica a través del diálogo reflexivo y la acción transformadora. Freire enfatiza que "[...] enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (1996, p. 25). En el contexto de la sensibilización sobre la DF a través de la literatura, esto implica que la lectura no puede ser un ejercicio pasivo ni meramente informativo, sino una experiencia que abra espacios de problematización y cuestionamiento. Desde este enfoque, la literatura no es solo un vehículo para transmitir historias, sino un detonante para que los estudiantes construyan su propio entendimiento del fenómeno, identificando sus implicaciones éticas, políticas y humanas. En este sentido, lo liberador no radica únicamente en el acceso a información sobre la DF, tampoco en entregar una guía o una secuencia didáctica, ni mucho menos en recomendar 8 novelas que hablen sobre ello, sino en la posibilidad de que los lectores, a través del diálogo y la reflexión, reconstruyan su relación con la memoria, la justicia y la responsabilidad social.

Peter McLaren (2005) profundiza en la conexión entre reflexión y acción, proponiendo una praxis que integre ambas dimensiones para transformar las estructuras de opresión. En el trabajo con la literatura sobre la DF, esto significa que la lectura no debe quedarse en la comprensión del texto, sino que debe articularse con espacios de acción concreta: debates, proyectos comunitarios, ejercicios de escritura reflexiva, construcción de archivos de memoria o intervenciones artísticas que visibilicen las voces de las víctimas. La literatura se convierte así en un medio para activar la conciencia crítica y generar una respuesta ética y política frente a la violencia y el olvido.

En este marco, la pedagogía se convierte en un espacio de resistencia, no solo dentro del aula, sino en su conexión con las comunidades afectadas por la DF. Esta resistencia se manifiesta en la disputa contra narrativas que buscan invisibilizar el fenómeno o reducirlo a cifras, despojándolo de su dimensión humana. La literatura, entonces, actúa como un espacio donde las voces silenciadas pueden emerger, interpelando tanto a los estudiantes como a la sociedad. En este orden de ideas, leer una novela como la *Sombra de Orión* (2021), y leerla como objeto pedagógico de sensibilización puede ayudar en la disputa que como país estamos

viviendo en este momento con el negacionismo de todo lo sucedido en La escombrera². En este proceso, la lucha ideológica se da en la confrontación entre la memoria y el olvido, entre la responsabilidad histórica y la indiferencia, entre la justicia y la impunidad.

Apostar por la pedagogía crítica para abordar la DF implica formar sujetos críticos, pero ¿qué significa esto en la práctica? No se trata solo de que los estudiantes adquieran información sobre el tema, que ya lo hacen o en noticieros o principalmente en redes sociales que no ahondan en el tema, sino de que desarrollen la capacidad de hacer preguntas fundamentales: ¿Por qué la DF sigue ocurriendo?, ¿Quiénes son responsables y cómo operan esas estructuras de poder?, ¿Cómo se mantiene viva la memoria de los desaparecidos?, ¿Qué papel tiene la sociedad en la búsqueda de la verdad y la justicia? Estas preguntas no solo permiten cuestionar las dinámicas de poder que sostienen la DF, sino que también abren caminos para la acción transformadora.

Más que un marco teórico decorativo o unos relatos literarios sobre la DF, la pedagogía crítica es el eje que estructura el proceso de sensibilización que se propone. A través de ella, la literatura se convierte en un puente entre el conocimiento y la experiencia, entre la memoria y la acción, entre la denuncia y la transformación social.

Mediante el currículo y la pedagogía crítica, es posible cuestionar las narrativas dominantes sobre la Desaparición Forzada y abrir caminos hacia el cambio social. Esto implica no solo integrar temas como la justicia social, los derechos humanos y las dinámicas de poder en las aulas, sino también transformar la manera en que estos son abordados. No basta con exponer información sobre la DF; es necesario que los estudiantes se impliquen en un proceso de problematización, en el que el conocimiento se construya de manera dialógica y situada. Por ejemplo, en *Un lugar para otras voces*, especialmente en los textos *El 36* y *Querido 36*, la narrativa de Quevedo (2018) crea dos escenarios: en el primero, el desaparecido nos relata cómo fue su captura, su tortura y su posterior desaparición. Este

² En enero de 2025, la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y la Unidad de Búsqueda de Personas Dadas por Desaparecidas (UBPD) recuperaron cuatro cuerpos en La Escombrera, Comuna 13 de Medellín, corroborando hipótesis sobre desapariciones forzadas ocurridas entre 2002 y 2003, en el marco de lo sucedido en la Operación Orión. Los análisis forenses identificaron a una joven de 20 años, coordinadora deportiva, y a un vendedor ambulante de 28 años con discapacidad, ambos asesinados y ocultados en el vertedero.

Estos hallazgos confirman denuncias de familiares y organizaciones de derechos humanos sobre el uso de La Escombrera como sitio de inhumación clandestina durante el conflicto armado. Esto generó una ola de apoyo por una parte, así como críticas y negaciones de lo sucedido no solo en la Operación Orión, sino en estos cadáveres encontrados.

relato es eminentemente ficcional; En el segundo, ella como antropóloga forense y en clave epistolar, le escribe al propio 36 cómo fue hablar con sus captores, cómo fue la dinámica en Puerto Torres, cómo lo encontró y por qué aún no tiene nombre. En este sentido, la literatura juega un papel fundamental al permitir el acercamiento a testimonios, relatos y representaciones que interpelan y movilizan, abriendo espacios para la memoria y la acción.

Por su parte, McLaren destaca la importancia de conectar la educación con las comunidades locales, un principio clave cuando se trata de sensibilizar sobre la DF. No se trata solo de un ejercicio intelectual, sino de una práctica que debe vincularse con las luchas y resistencias de quienes han sido afectados. Los estudiantes, en este marco, deben participar en proyectos que no solo aborden el fenómeno desde una perspectiva teórica, sino que los involucren en la construcción de memoria, la visibilización de las víctimas y la reflexión sobre su propio papel en la sociedad. Esta articulación entre el aprendizaje y la acción no solo fortalece la conciencia crítica, sino que permite que la educación trascienda el aula y se convierta en un compromiso social activo.

De este modo, la pedagogía crítica no solo desafía los límites del aula, sino que transforma la educación en un acto de resistencia y emancipación. La formación de sujetos críticos frente a la DF no es un objetivo abstracto, sino una apuesta por ciudadanos capaces de cuestionar la impunidad, reivindicar la memoria y exigir justicia. Si bien la Comisión de la Verdad propone herramientas pedagógicas con este propósito, su potencial solo se concreta cuando estas se integran en una práctica educativa que no se limite a la transmisión de información, sino que fomente la agencia, el diálogo y la transformación social.

2.3 Literatura como herramienta pedagógica (La lectura como acontecimiento que sensibiliza)

La lectura para Larrosa (2003) es un acontecimiento que no puede ser planificado ni controlado de manera técnica, ya que su impacto varía según el lector, el momento y el contexto en el que ocurre. El autor utiliza la noción de experiencia de Walter Benjamin para describir cómo, en la sociedad contemporánea, estamos saturados de información, pero vivimos una "pobreza de experiencias", donde el conocimiento no nos transforma. La

literatura, en este sentido, tiene el potencial de interpelar al lector, de sacudir sus certezas y abrir nuevas posibilidades de pensamiento.

Larrosa también aborda la relación entre lectura y formación, señalando que aprender no es simplemente acumular información, sino permitir que algo "nos pase", que nos afecte y nos transforme. En este marco, el papel del profesor no debe ser el de transmitir significados predefinidos, sino el de facilitar el encuentro con el texto como experiencia viva, fomentando la escucha y la inquietud en el lector. Para este trabajo, la lectura como experiencia formativa resulta clave para comprender el papel de la literatura ficcional en la enseñanza sobre la DF en Colombia. Leer no es solo un proceso de adquisición de información, sino un acontecimiento que transforma la subjetividad del lector, lo interpela y lo pone en cuestión.

Textos tan descarnados y directos como los que encontramos en *Un lugar para otras voces* (2018), u otros más de carácter histórico como *Cadáver Insepulto* (2005) y *Recuerdos del río volador* (2022), que rastrean la DF hasta momentos como la violencia bipartidista, el bogotazo, la dictadura de Rojas Pinilla o el Frente Nacional, sumergen al lector en narrativas que exploran la violencia, la ausencia y el duelo suspendido, se convierten en una herramienta pedagógica poderosa para sensibilizar y generar conciencia. No se trata únicamente de conocer datos históricos o cifras del conflicto, sino de permitir que los textos literarios afecten al lector, lo confronten con la memoria de las víctimas y le exijan una posición ética frente a la realidad. La lectura literaria, desde acá, es una apuesta crítico-política.

En el siguiente apartado desarrollaremos la idea de por qué la literatura y estos ocho textos, como expresión artística y herramienta de reflexión, tiene el potencial de trascender su carácter ficcional para convertirse en un medio de interpelación y sensibilización frente a realidades complejas como las de la DF. Veremos por qué la literatura teniendo la capacidad para crear mundos posibles y ficcionalizar lo real, permite a los lectores explorar experiencias ajenas, cuestionar estructuras de poder y generar empatía hacia quienes viven o han vivido en condiciones de vulnerabilidad.

En este marco, la literatura no solo actúa como un espejo de la condición humana, sino que también se posiciona como un vehículo para la memoria y la transformación social de ahí su carácter transgresor y crítico. En el contexto de la DF en Colombia, esta dimensión se intensifica, ya que las narrativas literarias ofrecen un espacio para reconstruir la memoria colectiva, visibilizar el dolor de las víctimas y fomentar la reflexión crítica, convirtiéndose

en una herramienta clave para el aprendizaje y la acción pedagógica transformadora.

3. La literatura ficcional. Una forma de interpelar el desconocimiento sobre la Desaparición Forzada

Esta investigación propone ocho novelas de literatura ficcional para construir recomendaciones de lectura y sensibilización frente a la DF. Estas son: 1) Vivir sin los otros de Fernando González (2010); 2) La sombra de Orión de Pablo Montoya (2021); 3) Un lugar para otras voces de Elka Quevedo (2018); 4) Purgatorio de Tomás Eloy Martínez (2008) 5) La casa de los conejos de Laura Alcoba (2013); 6) La multitud errante de Laura Restrepo (2016) 7) Recuerdos del río volador de Daniel Ferreira (2022); 8) Cadáver insepulto de Arturo Alape (2005).

Con un enfoque cualitativo y diseño metodológico de análisis de narrativas de los textos literarios, así como entrevistas a los autores Elka Quevedo, Pablo Montoya, Daniel Ferreira y Fernando González, se permitió construir las recomendaciones y provocaciones de lectura que pueden sensibilizar sobre la DF en Colombia dentro de las posibilidades que suscitan sus propios textos. Esta especie de cartografía busca, en clave pedagógica, el conocimiento y enseñanza sobre la DF.

La información se organizó y analizó mediante una matriz que contiene las siguientes categorías:

- a) Tiempo de y en la desaparición ¿Sucedio antes, está sucediendo, va a suceder? ¿cuándo se escribe sobre el desaparecido o sobre la desaparición?
- b) Contexto histórico y sociopolítico que enmarca la novela
- c) Voces que hablan del desaparecido (familiares o el desaparecido mismo)
- d) Narrativas que definan el duelo suspendido
- e) Recomendaciones pedagógicas de las novelas que definan la experiencia y la sensibilización.

Se analizarán a continuación cada una de estas categorías en función de las propuestas para abordar la DF.

3.1 El tiempo de y en la desaparición

El enfoque narrativo en el análisis literario permite comprender y explorar profundamente las experiencias humanas a través de las historias narradas. Desde esta perspectiva, las narrativas se convierten en formas esenciales mediante las cuales la novela organiza, comunica y da sentido a su visión del mundo. En palabras de Mijaíl Bajtín (1989), estas narrativas configuran un cronotopo, una interconexión esencial entre tiempo y espacio dentro de la literatura. Bajtín define el cronotopo como la manera específica en que ambas dimensiones se articulan, dando estructura y significado a la obra. Así, cada género literario presenta cronotopos característicos que definen la experiencia de los personajes y la construcción del relato.

Cada una de las ocho obras analizadas en este estudio plantea un cronotopo específico. La ficción permite abordar el fenómeno de la desaparición forzada desde una perspectiva temporal particular, donde el tiempo no necesariamente fluye de forma lineal. Estas narrativas se desplazan entre el antes y el después, destacando tanto el momento en que la desaparición se materializa como aquel en que se anticipa mediante condiciones que inevitablemente confluirán en ese acto.

Aunque estas obras parten de eventos específicos (El Bogotazo, la toma y retoma del Palacio de Justicia, la dictadura militar, la guerra bipartidista y el periodo conocido como la Violencia), sus relatos se alejan de la cronología tradicional. Por el contrario, avanzan y retroceden en el tiempo, creando una tensión narrativa que involucra simultáneamente pasado, presente y futuro. La novela *Recuerdos del Río Volador* ejemplifica esta dinámica al presentar desde el comienzo la desaparición del protagonista, Alejandro Plata, mientras su hermano, Timoleón, lleva adelante una búsqueda detectivesca. Este texto permite situar la práctica de la desaparición forzada antes de su consolidación sistemática en el Estatuto de Seguridad bajo el gobierno de Turbay Ayala. La narración sitúa su acción en Puerto Cacique, un lugar donde las confrontaciones políticas del siglo XX desataron prácticas de desaparición similares a las observadas posteriormente en lugares como la Escombrera en Medellín.

Por su parte, la novela *Cadáver insepulto* de Arturo Alape aborda la desaparición del capitán Ezequiel Toro durante los hechos posteriores al 9 de abril de 1948. Junto con *Recuerdos del Río Volador*, esta novela permite generar reflexiones profundas sobre el inicio

histórico de la desaparición forzada como práctica sistemática. Ambas obras, apoyadas por estudios como *La violencia en Colombia*, evidencian cómo ya desde finales de los años cuarenta se realizaban estas prácticas violentas de ocultamiento de cuerpos en ríos, fosas comunes e incluso lanzamientos desde aviones sobre selvas y regiones apartadas.

Las narrativas literarias, según Herrera y Pertuz (2015), construyen y dan sentido a realidades parciales y provisionales. Las novelas estudiadas brindan acceso a una realidad incómoda, oculta y compleja, permitiendo que el lector cuestione tiempos y eventos históricos que quedan fuera de su marco habitual de referencia. A pesar de ser ficción, la literatura no carece de verdad. En términos de Saganogo (2007), lo literario no busca someterse a pruebas de veracidad o falsedad, sino explorar mundos posibles mediante una ficción que combina elementos reales con imaginarios.

En este sentido, la ficción literaria presenta licencias narrativas que, sin embargo, se apoyan en acontecimientos históricos comprobables por otras fuentes documentales. Tzvetan Todorov (citado por Saganogo, 2007) sostiene que la literatura imita mediante el lenguaje, creando representaciones ficticias que, aunque no existan exactamente como son descritas, no por ello son menos reales. Estas narrativas permiten así potenciar una sensibilidad particular hacia los hechos relatados.

El cronotopo planteado por *Recuerdos del Río Volador* y *Cadáver insepulto* ofrece miradas contrastantes—rural y urbana—de la desaparición forzada. Ambas convergen en el acontecimiento clave del Bogotazo: una obra que culmina con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, mientras la otra inicia justamente en este punto. Este cronotopo múltiple facilita un entendimiento más complejo de cómo la violencia afecta diferencialmente contextos rurales y urbanos, permitiendo así un análisis crítico profundo sobre la memoria histórica y el impacto social de la desaparición forzada.

El tiempo literario no busca imitar, sino representar la realidad, permitiendo un acceso particular a épocas y lugares que ya no existen: la Bogotá de mediados del siglo XX, Puerto Cacique, Norte de Santander o Medellín en 2002. Estas novelas transportan al lector hacia tiempos y espacios que desconocía o apenas intuía, haciendo que la narrativa literaria sea funcional, pues permite una apropiación personal del contexto sociopolítico que dio origen a la desaparición forzada en Colombia. Este enfoque narrativo también posibilita la

construcción de empatía y conciencia crítica, fundamentales para reflexionar sobre las implicaciones éticas y políticas de estos hechos en la sociedad contemporánea.

3.2 Contexto histórico y sociopolítico que enmarca la novela

El elemento ficcional es determinante en la lectura literaria. Desde los griegos, el relato, el mito fundacional, el teatro, la comedia y el drama revelan un profundo interés por exponer y reflexionar sobre la condición humana. En el caso particular de la DF, esta condición presenta una ambigüedad donde, por un lado, se busca deshumanizar al sujeto, mientras que por otro se lucha contra esa deshumanización desde la memoria y la búsqueda. En casi todas las novelas, esta tensión entre negar lo ocurrido (negacionismo) y luchar por mantener vivo el recuerdo, encontrar el cuerpo o sus restos, y alcanzar justicia, define la problemática principal. Esto es especialmente evidente en novelas como *Vivir sin los otros*, *Cadáver insepulto*, *Un lugar para otras voces*, *Purgatorio* y *La sombra de Orión*.

Autores como Larrosa (2010) y Skliar (2020) destacan el papel emancipador de la lectura, la escritura y la conversación como prácticas que promueven el pensamiento crítico y la imaginación. Una clave pedagógica radica en que, mediante la imaginación suscitada por la lectura, se pueda desentrañar el marco contextual y sociopolítico en el que ocurrió la desaparición forzada: entender la guerra civil no declarada de la violencia bipartidista, el estatuto de seguridad de los años 70, la seguridad democrática de comienzos de los 2000 que promovió, facilitó o no investigó múltiples atropellos relacionados con la DF.

Estas prácticas no solo liberan a los individuos de estructuras opresoras, sino que también abren espacios para reflexionar y actuar sobre el mundo. Skliar resalta particularmente la razón literaria como una herramienta ética que permite asumir posición como sujetos frente a un marco histórico cuyas repercusiones aún se sienten en la realidad actual.

Contextualmente, la DF ha sido una práctica ejercida principalmente por el Estado o por organizaciones paralelas afines ideológicamente a él (pájaros, chusmeros y paramilitares). Así lo reflejan todas las novelas mencionadas, con excepción de *La multitud*

errante, donde no se define con claridad quién es el responsable de los hechos, pero sí se intuyen.

En *Vivir sin los otros*, Fernando González aborda el drama de los desaparecidos tras la toma y retoma del Palacio de Justicia en Bogotá, ocurrida el 6 y 7 de noviembre de 1985. La novela cuenta la historia de Ramiro, un empleado de la cafetería del Palacio, quien se encuentra trabajando cuando súbitamente irrumpen disparos y la voz de una guerrillera anuncia que se trata de una toma. Se desata entonces un violento enfrentamiento entre el ejército y el M-19. Ramiro queda atrapado entre balas, confusión y miedo, mientras afuera su esposa Bety intenta desesperadamente comunicarse con él sin obtener respuestas. Pasan los días, los meses y los años y Ramiro no regresa ni hay alguna pista de su paradero. ¿Qué pasó?, ¿Murió en la toma?, ¿Fue torturado y asesinado en la retoma? La pregunta central que emerge es profundamente humana y política: “¿Quién se había otorgado el derecho de condenarnos a vivir sin los otros?” (González, 2010. p.21). El drama trasciende lo particular y se convierte en una metáfora de la tragedia nacional colombiana, insistiendo en la necesidad de memoria, justicia y reparación como condición indispensable para sanar heridas históricas.

La novela invita a pensar el contexto sociopolítico de los años 80 en Colombia: la guerra contra las insurgencias, la eliminación del “enemigo interno” y las tensiones entre el Estado, las fuerzas armadas y el M-19. Los empleados de la cafetería desaparecieron precisamente por haber sido sindicados, sin juicio y sin pruebas, como supuestos facilitadores de la toma del Palacio.

Se establece además un diálogo interesante en torno a la DF como fenómeno con características recurrentes en Latinoamérica. *Purgatorio*, de Tomás Eloy Martínez, y *La casa de los conejos*, de Laura Alcoba, transcurren en el marco de la dictadura militar argentina. Desde un enfoque pedagógico, contrastar los contextos colombiano y argentino permite descubrir los puntos en común y las lógicas inherentes a la DF, mostrando sus impactos sobre lo humano y el tejido social, independientemente de sus motivaciones políticas particulares. Se reconocen más similitudes que diferencias.

En *Purgatorio*, Tomás Eloy Martínez narra la historia de Emilia, quien durante treinta años busca desesperadamente a su esposo desaparecido durante la dictadura militar argentina. La novela arranca con algo inquietante: el esposo de Emilia, Simón se le aparece en un

restaurante en New Jersey 3 décadas después, pero no ha cambiado, es el mismo de 1976 cuando fue detenido. Este artificio ficcional será analizado más adelante. *Purgatorio* explora profundamente el trauma personal y colectivo, mostrando cómo la incertidumbre y la memoria trastocan la vida cotidiana de una manera inquietantemente similar a la que plantea González.

Al poner *Purgatorio* en diálogo con *Vivir sin los otros*, resulta interesante observar cómo se construye la dinámica de la DF la sensación de zozobra y paranoia, cómo la sociedad civil debe enfrentar por un lado la persecución y las ejecuciones extrajudiciales, mientras que por otro, opta por la indiferencia o incluso la justificación directa de estas prácticas. El clima de miedo que emerge parece fortalecer la impunidad. Es destacable también la similitud en la figura de las mujeres buscadoras: Emilia en *Purgatorio* y Bety en *Vivir sin los otros*. En ellas, la valentía se mezcla con la incertidumbre, y su lucha constante por preservar la memoria, resistir el desprestigio y encontrar respuestas sobre el destino de sus esposos, define el carácter esencial de su resistencia contra el olvido.

Se evidencia cómo se construye un aparato estatal orientado hacia la desmemoria. En ambas novelas se identifica claramente cómo las fuerzas armadas colaboran en consumar la desaparición, pretendiendo que nunca sucedió, como si el sujeto se hubiese desvanecido o nunca hubiese existido. La literatura, en este contexto, no solo actúa como un mecanismo catártico, sino como un lenguaje universal que trasciende barreras culturales y permite articular demandas políticas y sociales. Dos contextos aparentemente distintos se encuentran en un mismo drama. Al convertir experiencias personales de dolor en obras colectivas, las comunidades afectadas por la DF logran interpelar a la sociedad, cuestionando las narrativas oficiales y abriendo caminos hacia la reflexión crítica sobre las dinámicas de poder y justicia.

En el ámbito educativo, la literatura desempeña un papel transformador, proporcionando herramientas para comprender y cuestionar el mundo, promoviendo la formación de comunidades críticas y solidarias. Estas manifestaciones narrativas posibilitan que estudiantes y docentes exploren nuevas formas de resistencia, diálogo y creación, fomentando una educación que trasciende las fronteras tradicionales del aula y contribuye a la transformación social y a la recuperación de la memoria histórica.

3.3 Interpelación: Voces que hablan del desaparecido

El concepto de interpelación es clave para comprender el impacto transformador de la literatura en el marco de la pedagogía crítica. Según Huergo (2007), la interpelación no se reduce a un mensaje aislado, sino que consiste en un conjunto textual complejo que apela al receptor de forma simultánea, envolvente y connotativa, exigiendo su participación activa en la construcción del sentido. En el ámbito pedagógico, la interpelación se manifiesta como un llamado a la acción y la reflexión, instando a estudiantes y maestros a cuestionar la realidad y las estructuras de poder surgidas en torno al fenómeno de la DF.

La voz es un elemento potente que contribuye a configurar la agencia, y constituye la expresión de la identidad y conciencia del sujeto. La historia vedada y silenciada violentamente, propia de las dinámicas de la desaparición, ha impactado directamente en las voces de los sujetos desaparecidos, pero también en las de sus familiares que continúan buscándolos. Como práctica de lesa humanidad, la DF busca eliminar o acallar estas voces, especialmente cuando desafían el relato oficial nacional. Dicha eliminación ocurre por vías directas e indirectas. Las novelas aquí analizadas buscan rescatar, incluso más allá de la muerte, la polifonía de voces que emergen desde las grietas del olvido.

Un ejemplo emblemático es *Un lugar para otras voces: cartas de una antropóloga forense*, de Helka Quevedo. En esta obra se profundiza en la dimensión de la voz desde la perspectiva del rescate y dignificación de aquellas silenciadas por la violencia y el conflicto armado colombiano. A través de cartas escritas a víctimas desaparecidas, Quevedo presta su voz como antropóloga forense para reconstruir y narrar las historias personales tras los restos recuperados. Los cuerpos torturados y mutilados cuentan una historia, y la autora reconstruye no solo los momentos finales, sino también las vidas anteriores, con miras a su identificación. Según expresa la autora en entrevista, aunque es imposible “dar voz” a alguien, sí es posible amplificarla.

En estas narraciones, la voz adquiere una dimensión ética, emocional y profundamente humana, otorgando nombre y dignidad a quienes han sido despojados de su identidad. La autora establece un diálogo íntimo con los muertos, convirtiendo la voz en un acto de memoria y resistencia frente al silencio impuesto por la violencia, resaltando la importancia de escuchar y hacer audibles las historias que otros intentaron callar. El desaparecido vive a través de quienes testimoniaron o incluso perpetraron su desaparición.

El testimonio es potente porque humaniza la ausencia, otorgando cuerpo a lo incorpóreo. En el caso específico del libro citado, sabemos sobre el sujeto “36” incluso a través de quienes lo capturaron, torturaron y asesinaron. Desde la tumba, desde el más allá, él habla, algo imposible sin la literatura y sin el relato fundamental que subyace a todo ello.

Las historias sobre DF no son un bloque sólido con contornos definidos; son fragmentos dispersos, semejantes a un cuerpo desmembrado arrojado al río o a una fosa común. Esa es la tragedia de las voces silenciadas: su silencio es violento, injusto, lleno de dolor e ignominia. Aunque pareciera que la impunidad es total, la historia de una desaparición siempre resurge desde las profundidades, filtrándose por las grietas de la tierra. Aunque fragmentada, la voz habla, testimonia y denuncia.

Es importante, como recomendación pedagógica, poder leer estos textos en voz alta con los grupos con los cuales se vaya a trabajar la lectura. Hay que poner atención a los acentos, a las inflexiones, a las pausas y los silencios. Esto permite que el ejercicio de interpelación a través de la literatura gane en solemnidad. Se sugiere preparar antes esa lectura grupal en voz alta.

En este sentido, la interpelación funciona como puente entre la teoría y la práctica educativa, permitiendo que el sujeto se reconozca en su contexto frente a esas voces que se intentaron silenciar pero que no lograron acallar por completo. Esto puede incomodar y doler, pero impulsa al estudiante a adoptar una posición crítica frente a los acontecimientos, siendo un proceso esencial para formar sujetos reflexivos y activos capaces de enfrentar los desafíos de su entorno. Por ejemplo, López Pérez (2023) señala cómo las familias de desaparecidos emplean el arte no solo para exteriorizar su dolor, sino también como acto de interpelación social. Estas narrativas performativas y visuales demandan justicia, cuestionan la indiferencia social y transforman la memoria colectiva.

Asimismo, en el ámbito literario, la interpelación sucede cuando el lector enfrenta textos que lo confrontan con dilemas éticos, sociales o personales. Commer et al. (2013) destacan cómo la lectura de ficción literaria, al activar la Teoría de la Mente, interpela al lector para que comprenda los estados mentales de otros, generando empatía y sensibilidad hacia experiencias ajenas. Así, la literatura no solo enriquece el entendimiento individual, sino que también actúa como un puente que conecta a las personas y refuerza los lazos comunitarios. Al leer, las voces de Ramiro, Simón, Ezequiel, Alejandro, el 36, así como las

de sus familiares, cobran vida en la mente del lector. Este acto no solo enriquece al individuo, sino que podría posicionarlo como agente activo en la transformación social.

En el marco de la praxis educativa que propone McLaren (2005), la interpelación adquiere un papel central al vincular la reflexión crítica con la acción transformadora. Los educadores deben diseñar experiencias de aprendizaje que interpelen a los estudiantes, retándolos a cuestionar estructuras opresivas y a convertirse en co-constructores de un conocimiento comprometido con la justicia social. Este proceso no es pasivo; exige un compromiso dialógico donde profesores y estudiantes participan activamente en la creación de significado.

Hablar de DF es hablar de voces silenciadas, pero también de aquellas que insisten en quebrar el silencio. La voz —esa primera forma de existir en el mundo— no se extingue con la ausencia; se transforma, resiste, se multiplica en los susurros de las madres, esposas y hermanas buscadoras, en los gritos de los archivos, en los relatos que se niegan a morir. En el ámbito literario, la voz encarna la memoria narrada, el testimonio que desafía el olvido; en la educación, es el puente que permite que lo innombrable encuentre lugar en la palabra compartida. Recuperar las voces no es solo un acto de justicia, sino un gesto profundamente pedagógico: enseñar que cada nombre, cada historia truncada, merece ser contada, releída y devuelta al mundo como parte de nuestra conciencia colectiva.

Gracias a la lectura literaria conocemos la historia de Héctor Jaime Beltrán y su esposa Pilar Navarrete, el empleado de la cafetería que el ejército desapareció, y de su esposa que lo busca por más de 30 años y cuya historia inspira la creación de Ramiro y Bety en *Vivir sin los otros*; o conocemos al capitán de la policía Tito Orozco que desapareció el mismo ejército, y su valiente viuda Edelmira, personajes de la vida real que inspiraron a Ezequiel Toro y a Tránsito Ruiz en *Cadáver Insepulto*. Acá el fragmento inicial del libro que ya nos pone a tono y nos dice quién va a llevar las riendas de la narración:

Hoy, tarde lluviosa que apacigua el espíritu, después de treinta y cinco años, sosegada por la tranquilidad interior de una vejez sin sobresaltos, revivo situaciones cruciales, difíciles de olvidar que, acumuladas en montones de hojarasca húmeda y descompuesta, intentaron enterrar para siempre el árbol de mi existencia. Ezequiel, el 9 de abril de 1948 fue el comienzo de mi angustioso trajinar por aquella larga espera, semejante a la quietud de la noche azotada por el tiempo, que ocultaba los pliegues de la niebla en tu ausencia definitiva. (Alape, 2005, p.13)

Finalmente, la interpelación en la pedagogía crítica trasciende el aula y conecta a las personas con sus comunidades y contextos sociales. Al promover la acción colectiva, fomenta una conciencia social y política que empodera a los sujetos para actuar ante las desigualdades. De esta manera, la interpelación se convierte en una herramienta poderosa que articula diálogo, reflexión y acción, revitalizando las voces que reclaman justicia y aquellas que buscan solidarizarse, transformando así la educación en un espacio de resistencia, creación y cambio profundo.

3.4 Narrativas que definan el duelo suspendido

Según Díaz Facio Lince (2008), el duelo suspendido ocurre cuando una persona enfrenta la pérdida de un ser querido debido a la DF y no cuenta con una prueba material que confirme dicha pérdida, como podría ser un cadáver. Esta ausencia impide iniciar plenamente el proceso normal de duelo, dejando al sujeto en una espera indefinida y en un estado permanente de dolor, ya que el objeto perdido no logra instaurarse psíquicamente como definitivamente perdido. En consecuencia, la persona permanece emocionalmente atrapada en la incertidumbre, incapaz de avanzar en la elaboración y resolución del duelo hasta que no ocurra un movimiento interno que reconozca la pérdida como definitiva, independientemente del hallazgo del cuerpo.

Aunque generalmente esta situación genera un dolor suspendido, es posible elaborar el duelo mediante mecanismos colectivos, como la justicia y los rituales, y particulares, como el propio acto de duelo. Díaz Facio Lince sostiene que superar el duelo por DF no depende necesariamente del hallazgo del cuerpo, sino de un cambio interno en la relación emocional con el objeto perdido, que permita aceptarlo como una pérdida definitiva.

La literatura se presenta como un medio fundamental para exteriorizar el dolor, la incertidumbre y las luchas individuales y colectivas frente a la opresión. López Pérez (2023), en su obra *Relatos nebulosos*, ilustra cómo las familias de personas desaparecidas encuentran en el arte un vehículo para reclamar justicia, resistir la violencia estructural y reconstruir sus narrativas personales y colectivas. A través de expresiones visuales y performativas, estas

familias logran transformar el sufrimiento en actos de resistencia y visibilización, creando así nuevos espacios de diálogo social.

Todas las obras analizadas revelan en diferentes grados el sufrimiento de los familiares de desaparecidos. Sin embargo, dos obras destacan especialmente por su capacidad de mostrar en profundidad la experiencia del duelo suspendido: *La multitud errante* de Laura Restrepo y *Cadáver insepulto* de Arturo Alape.

La historia de *La Multitud Errante* gira en torno a la búsqueda de una mujer llamada Matilde Lina, quien está desaparecida. Los protagonistas son la narradora, una voluntaria extranjera de una institución religiosa de monjas de atención a desplazados, y Siete por Tres, un hombre recién salido de prisión que busca a Matilde Lina entre las comunidades de desplazados que deambulan por distintas regiones de Colombia. “¿Cómo yo puedo decirle que nunca la va a encontrar, si ha gastado la vida buscándola?” (Restrepo, 2016 p.13). Así arranca el libro, con esa frase lapidaria de la narradora, que resulta honesta, cruel y que pretende dar cuenta del drama y de la frustración permanente en la búsqueda de alguien. Por momentos la indagación sobre un desaparecido es el testimonio de la persistencia, por otro, del fracaso inminente. La narradora reflexiona sobre cómo ha visto a familiares desaparecer emocionalmente junto con la persona desaparecida, mientras Siete por Tres evoca continuamente a Matilde Lina para mantenerla viva en su memoria y resistirse al olvido. “Me habla de ella como si se le hubiera refundido ayer: el paso del tiempo no mitiga el ardor de los recuerdos” (p. 46).

Los familiares que enfrentan un duelo suspendido por DF sufren continuamente impactos desde múltiples frentes: desprestigio, descrédito, rabia, amenazas y mandatos sobre cómo manejar su dolor. Es esencial abordar también la voz de los familiares de personas desaparecidas. En Colombia, la mayoría de quienes emprenden esta búsqueda son mujeres, y todas comparten la imperiosa necesidad de cerrar, concluir y poder realizar el duelo, ya sea desde lo colectivo o desde la soledad individual: “¿Y si está viva? —me pregunta—. Si aún está viva no la puedo enterrar, y si está muerta tengo que enterrarla. No puedo dejarla por ahí, vagando solitaria como un alma en pena. Viva o muerta, tengo que encontrarla” (pp. 62-63).

La literatura genera aquí una profunda experiencia simulada de las interacciones sociales relacionadas con el duelo suspendido. Esta simulación facilita la comunicación y

comprensión del hecho victimizante, volviéndolo más convincente y permitiendo un aprendizaje significativo a través de la experiencia literaria. De este modo, la literatura mejora nuestra capacidad para comprender a quienes son diferentes a nosotros mismos, aumentando nuestra empatía e inferencia social (Mar & Oatley, 2008, citado por Gutiérrez Garay, 2015).

En el final de la novela *Cadáver Insepulto*, la señora Tránsito acompañada de su hijo Gilberto, replican exactamente el recorrido que hizo Ezequiel antes de ser ejecutado y desaparecido por miembros del ejército. Llevaba años investigando lo que pasó, y reunió las piezas del rompecabezas, incluidas las confesiones de los dos perpetradores. Hizo el mismo viaje de tren, se quedó en el mismo hotel, comió lo mismo, se sentó en la misma piedra en la que se sentó su marido minutos antes de suplicar por su vida, y llegó hasta el punto exacto de su asesinato. El cadáver fue arrojado al barranco del Boquerón, una aldea en Miraflores, Boyacá para luego incinerarlo y borrar así cualquier huella de su cuerpo. El ritual hecho por su esposa es quizá el momento más sublime de las ocho novelas analizadas, que retrata muy bien la necesidad de hacer un cierre a ese duelo suspendido:

—Hijo, saque la caja de madera. —En una talega de tela él había traído la cajita de cedro que en Bogotá yo le había encargado a un carpintero, vecino de la pensión. Gilberto se levantó con la caja abierta en las manos. Yo le dije, con la expectativa de la emoción:

—Busquemos, hijo, la arena y la tierra más parecida a los restos de su padre. Mientras nos observaba inquieto Ambrosio, los dos, de acuerdo en la mirada fuimos caminando alrededor de la orilla del río y casi por un impulso mutuo nos agachamos y recogimos arena y luego tierra y llenamos la caja de cedro. [...] En el filo, conocido como el terrible Boquerón, le comuniqué a Gilberto algo que había pensado como la decisión más hermosa y dolorosa que en tantos años de ausencia te había ofrecido, querido Ezequiel.

—Hijo, por fin enterraremos el cuerpo de su padre.

Gilberto abrió la caja, yo saqué una manotada de arena y tierra. Él hizo lo mismo. Ambrosio estaba pensativo. Yo dije con todas mis fuerzas, exclamé como salvación de mi vida, de mi espíritu y de la vida de mis hijos:

—Ezequiel, mi amor. Hoy le damos sepultura a tus huesos. Te negaron el derecho a la tierra para tu cuerpo. Hoy te damos sepultura en el aire para que los vientos lleven para siempre tus restos y los depositen en las aguas del río Lenguapá... Hoy, Ezequiel, mi amor, eres hombre libre, en esta vida y en la otra vida.

Con Gilberto lanzamos los restos al viento. Ambrosio pidió a ruegos que él quería hacer lo mismo. El último puñado de tierra y arena lo lanzamos los tres con una definitiva exclamación:

—Adiós, querido Ezequiel. (pp.319-320)

Cadáver insepulto no es el cadáver del capitán Ezequiel, es la metáfora que usa Arturo Alape para definir esa enorme masa amorfa inamovible de horror y cadáveres que recorren los ríos, o yacen en las fosas comunes distribuidas por toda la geografía nacional, o que se esfumaron en el aire por la ignominia de unos cuantos, producto de la violencia estructural colombiana.

El arte narrativo brota de la realidad y la realidad de la obra artística, una vez construida, puede definir o controvertir de vuelta la realidad que la ha alimentado. Acá la ruta pedagógica propuesta, utilizando novelas como *La Multitud Errante*, *Cadáver insepulto*, *Recuerdos del río volador*, *Purgatorio* y *Vivir sin los otros*, que ponen de manifiesto el duelo suspendido que sufren los familiares y las estrategias de las que se valen para poder lidiar con él, controvierte esos relatos oficiales donde el Estado se ha lavado las manos y ha tratado de silenciar también a los buscadores, agudizando el dolor por la desaparición de su ser querido. En relación con la voz, el silencio debe estudiarse, mostrarse, también interpelarse, porque el silencio tanto de las instituciones como de la población civil ha sido atronador durante los últimos 70 años, ante los gritos y voces de los familiares buscadores que se ahogan en el duelo suspendido.

3.5 Recomendaciones pedagógicas de las novelas que definan la experiencia y la sensibilización.

Esta sección busca abrir posibilidades pedagógicas a partir del análisis literario realizado, pensando en cómo las novelas pueden incorporarse a las prácticas de enseñanza para activar aprendizajes significativos y formas de sensibilidad ética, afectiva y política.

Resulta significativo que todas las novelas analizadas hayan sido escritas después del año 2000, pues refleja claramente cómo el contexto contemporáneo asociado a las víctimas, la verdad y la reparación ha influido en la posibilidad de discutir estos temas. Dialogar, enseñar y aprender sobre las secuelas del conflicto armado en Colombia es una práctica relativamente reciente. Aunque existen los canales institucionales, jurídicos y sociales, aún queda mucho camino por recorrer.

Todas estas novelas afrontan desafíos éticos y estéticos al representar lo aparentemente irrepresentable e impensable, utilizando recursos simbólicos que permiten procesar el trauma y la violencia estructural en Colombia. Como recomendación pedagógica general, las novelas ofrecen recursos potentes para trabajar con los estudiantes en la construcción de memoria histórica, la problematización de la desaparición forzada y la comprensión del conflicto armado colombiano y latinoamericano. No se trata solo de leer para conocer hechos o fechas. Tampoco se recomienda utilizar las novelas como control de lectura, sino de leer para sentir, para interrogarse, para imaginar otras formas de vínculo social y otras maneras de ejercer la ciudadanía.

Las ocho novelas analizadas presentan varios puntos de convergencia, pero también particularidades destacables. Una de ellas es el cronotopo que definen (tiempo y espacio). Por ejemplo, *Recuerdos del Río Volador* retrata una Colombia rural a principios del siglo XX, marcada por tensiones sindicales y bipartidistas, escenario inicial del conflicto. *Cadáver Insepulto* remite a la violencia bipartidista intensificada. Con estas dos novelas se puede trabajar el origen histórico del conflicto y la violencia política en Colombia.

Vivir sin los otros expone prácticas controvertidas realizadas en el marco del Estatuto de Seguridad, incluso después de su revocación. *La sombra de Orión* aborda los abusos perpetrados bajo la política de Seguridad Democrática durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, destacando alianzas sombrías entre militares y paramilitares.

Por su parte, *Purgatorio* y *La casa de los conejos* están ambientadas en la dictadura militar argentina de los años 70. Estas novelas facilitan un diálogo fluido con otras dictaduras latinoamericanas amparadas bajo la Doctrina de Seguridad Nacional³, mostrando prácticas similares a las que se utilizaron en países como Chile, Uruguay, Brasil, Paraguay y, por supuesto, Colombia.

La literatura, como práctica sociocultural o espejo social, forma parte de la realidad. Desde esta perspectiva, todas estas obras literarias funcionan como reflejos sociales mediante

³ La Doctrina de Seguridad Nacional fue una estrategia político-militar impulsada principalmente por Estados Unidos a partir de los años 50, y especialmente durante las décadas del 60 al 80, cuyo objetivo principal era frenar la influencia comunista en América Latina en plena Guerra Fría. Se enfocaba en identificar y combatir al enemigo interno (grupos guerrilleros, líderes sindicales, intelectuales, movimientos sociales), que se consideraban una amenaza para el orden establecido. Durante este periodo, se perpetraron violaciones sistemáticas de derechos humanos, incluyendo detenciones arbitrarias, torturas, y asesinatos políticos, y por supuesto, desapariciones forzadas

procedimientos estilísticos y de ficcionalización (Saganogo, 2007). Ambas estrategias permiten visibilizar de manera verosímil las prácticas sistemáticas de la DF, no solo en Colombia sino en América Latina.

John Dewey (2008) establece una profunda relación entre experiencia y arte, indicando que este último no debe entenderse como un objeto aislado, sino como una extensión refinada de las experiencias humanas cotidianas. Las experiencias literarias no solo son funcionales o prácticas, sino que adquieren significado al integrar armónicamente emociones, acciones y percepciones. Las novelas tienen así la capacidad de intensificar la experiencia humana y permitirnos vivir simbólicamente la realidad del desaparecido, reorganizando pensamientos y percepciones hacia una transformación profunda.

Purgatorio ejemplifica claramente esta cualidad. No solo representa la vida de una mujer que lleva tres décadas cuestionando la desaparición de su esposo, sino que además reorganiza y enriquece la experiencia lectora mediante una ficción que propone lo que ocurriría si el desaparecido volviera repentinamente sin haber experimentado el paso del tiempo. Esta novela amplía nuestra percepción del dolor asociado a un duelo suspendido, permitiendo experimentar las profundas ambivalencias emocionales de la esposa de un desaparecido. Dewey resalta que “la sensibilidad a un medio es el corazón mismo de toda creación artística y percepción estética” (p.205), aludiendo precisamente a esta capacidad transformadora del arte.

La literatura desempeña un papel crucial en la construcción de memoria colectiva sobre los territorios afectados por la violencia. *La multitud errante*, por ejemplo, aborda el desplazamiento en relación directa con la desaparición forzada, desde una perspectiva territorial y afectiva. Las narrativas literarias combinan memoria histórica, arte y dispositivos simbólicos para combatir la deshumanización generada por este fenómeno (Durán, 2024). Puede motivar el diseño de cartografías sensibles, en las que los estudiantes reconstruyan trayectorias de vida interrumpidas, identifiquen las geografías del desarraigo y elaboren relatos desde los márgenes.

Obras como *La sombra de Orión* y *Un lugar para otras voces* incluso representan lo aparentemente imposible: la voz de las víctimas desde la tumba. Ambas novelas cuentan historias específicas en las que los desaparecidos relatan cómo fueron secuestrados, torturados y ejecutados, permaneciendo en un estado de vacío o limbo desde el cual reclaman

identidad. Esta particular forma de representación genera una sensibilización más profunda, mucho mayor que describir a la víctima como NN o una simple estadística, como lo confirmaron los autores Pablo Montoya y Helka Quevedo en entrevistas realizadas durante esta investigación. Estas novelas permiten diseñar actividades de contraste entre el pasado y el presente, construyendo líneas de tiempo, cartografías del conflicto y diarios de personajes que conecten contextos históricos con realidades actuales de desaparición.

Un lugar para otras voces invita a experimentar formas de narración no tradicionales. Puede usarse para proponer ejercicios de escritura ficcional donde los estudiantes, con respeto y sensibilidad, exploren cómo contar lo que parece imposible de narrar, reflexionando sobre los límites éticos del arte y la memoria. La lectura de este texto, como recomendación pedagógica, se relaciona bien con los informes sobre Puerto Torres, Caquetá, hechos por el Centro Nacional de Memoria Histórica⁴. Esto potencia la sensibilización frente al hecho histórico y humano.

Podemos definir la sensibilización como un proceso afectivo-motivacional previo al aprendizaje que busca predisponer activamente a los sujetos hacia una actividad educativa. La literatura potencia esta predisposición al activar la motivación, emoción y actitudes necesarias para generar aprendizajes significativos y duraderos. Al vincular los contenidos educativos con la realidad cotidiana de los estudiantes, con sus miedos, anhelos y dolores, se promueve un aprendizaje participativo y situado (Mendoza, Terranova, Zambrano y Macías, 2014). Es imposible no pensar para el lector en si le sucediera algo similar, si lo sindicaran arbitrariamente de algo y lo retuvieran contra su voluntad, o simplemente llegaran unos hombres armados, lo metieran en un carro, lo torturaran para buscar información, lo ejecutaran para luego hacer de cuenta que no pasó nada; o si esto le pasara a su ser más querido.

Esto abre otra recomendación pedagógica: la lectura de las novelas no solo potencia la sensibilización sino también la conciencia crítica de los estudiantes respecto a su condición humana y los puede impulsar a buscar otras fuentes de información técnica y académica para contextualizar lo leído. Resulta clave, también, poder hacer una lectura intertextual. El tener documentos como fotografías, videos, o informes como los que se encuentran en las bases

⁴ <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/recorridos-por-paisajes-de-la-violencia/caqueta-piedemonte-sur.html>

de datos la Comisión de la Verdad, del Centro Nacional de Memoria Histórica, así como la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas, fortalece los ejercicios de lectura literaria. Por ejemplo, leer *Vivir sin los otros* y luego complementarlo con el documental titulado *Huellas de la desaparición, las cajas negras de la desaparición forzada*⁵ una investigación hecha entre La comisión de la verdad y Architecture Forensic.

Vivir sin los otros y *La sombra de Orión* son clave para explorar las tensiones entre seguridad y derechos humanos. A través de ejercicios de escritura reflexiva, foros éticos o simulaciones de audiencias, es posible promover el análisis crítico de las políticas estatales y sus efectos sobre la vida civil, propiciando en los estudiantes una toma de postura argumentada y comprometida.

Otra recomendación pedagógica que resalta es que todas las novelas pueden generar proyectos de investigación colaborativa entre pares, creación de exposiciones visuales o líneas de tiempo regionales que vinculen patrones comunes de represión, pero también de resistencia y memoria.

En todas estas aproximaciones, el papel del maestro es clave para generar condiciones de cuidado, escucha y contención emocional si la sensibilización desborda. La lectura literaria no se agota en la interpretación académica, sino que despliega su potencia cuando se convierte en espacio de encuentro entre memorias individuales y colectivas.

Estas recomendaciones buscan reconocer el valor formativo de la literatura como medio para activar una pedagogía de la memoria: una que no se limite a informar, sino que permita sentir, comprender y actuar. Usar estas novelas en el aula no es solo una estrategia didáctica; es, sobre todo, una apuesta ética por la dignidad, el recuerdo y la justicia.

Narrar la desaparición forzada implica inevitablemente confrontarse con un vacío, una pregunta sin respuesta, una imposibilidad de cierre. El final del libro *Recuerdos del Río Volador* ejemplifica perfectamente esta naturaleza:

Alejandro pudo morir en ese viaje o pudo seguir vivo en algún pueblo rivereño de la depresión Momposina, o pudo haber entrado a México por Veracruz, una de las paradas que hacían los barcos cargueros de la flota Liberty. Su familia lo dio por

⁵ <https://web.comisiondelaverdad.co/huellas-de-desaparicion>
<https://www.youtube.com/watch?v=h5goYP7YVic>

perdido tras la muerte de su madre Mariquita, quien mantuvo en vida la esperanza de su regreso.

Su nombre no figura en la sucesión de los bienes.

Una desaparición es eso: querer saber más y no poder.

Una interpretación en la existencia.

Un momento que queda suspendido en el tiempo.

Vidas que gravitan como sombras en los atardeceres sin que nadie las vea hasta que se apaga el sol.

Esta historia no tiene un final. (p.522)

Sin embargo, como concluye *Vivir sin los otros*: “Luego de 25 años, los personajes de esta historia volvimos a encontrarnos, para confesar que en todo este tiempo no habíamos podido vivir sin los otros” (p.164). Los ejecutores de la DF triunfan cuando nos acostumbramos a vivir sin los desaparecidos, cuando la normalizamos, cuando olvidamos. La historia de cada uno de los desaparecidos en Colombia quizá no tenga final, pero ello no debe ser excusa para abandonar la lucha por encontrarlos.

Referencias bibliográficas

Alape, Arturo, (2005) *Cadáver insepulto*. Colombia: Alfaguara.

Alcoba, Laura. (2013) *La casa de los conejos*. Barcelona: Edhasa.

Commer Kidd, David, Castano, Emanuel (2013) Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science Express*. 342, (6156) 377-380

Comisión de la verdad (2022) Si los ríos pudieran hablar (Hablemos de desaparición forzada) Mapa de ausencias. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2022-06/03-rios-sinQr.pdf>

Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas (2006) Naciones Unidas. Documento disponible en: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/disappearance-convention.pdf>

Dewey, John. (2008) *El arte como Experiencia*. España. Paidós.

Durán Muñoz, Rosa. J. (2024). *Memorias del horror de la desaparición forzada en La sombra de Orión (2021) y Recuerdos del río volador (2022)*. *Estudios de Literatura Colombiana* 55, 165-186

Eloy Martínez, Tomás. (2008). *Purgatorio*. Argentina: Alfaguara

- Ferreira, Daniel. (2022) *Recuerdos del río volador*. Colombia: Alfaguara.
- Freire, Paulo. (1996) *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI
- González, Fernando. (2010) *Vivir sin los otros*. Colombia: Ediciones B.
- Gutiérrez Garay, Oskar (2015) La literatura como posibilidad de inclusión. En *Suma Cultural*. 21. pp.28-39
- Herrera, Martha & Pertuz, Carol (2015) Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse. *Revista de estudios Sociales*. 53. pp. 150-162
- Larrosa, Jorge. (2010) Endgame: Reading, writing, talking (and perhaps thinking) in a faculty of education, *Educational Philosophy and Theory*, 42:5-6, 683-703.
- López Pérez, José Alejandro. (2023) Reflejos desde la penumbra: la desaparición forzada en Colombia y la obra *Relatos nebulosos*. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 52.117-142.
- McLaren, Peter (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Marcuse, Herbert. (2010) *El hombre unidimensional*. Planeta Agostini.
- Marín, Dora (2018) *La práctica pedagógica como núcleo de experiencia: herramienta conceptual para su categorización*. En *Práctica pedagógica y formación de maestros*. Editorial UPN.
- Mendoza, Francisco; Terranova, Jacqueline; Zambrano, Víctor y Macías, María. (2014) Estrategias de sensibilización y atención para la generación de interés en el aprendizaje de Lengua. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD *Revista de Psicología*, 1(3). 17-30
- Montoya, Pablo (2021) *La sombra de Orión*. Colombia: Random House.
- Porlán, Rafael. (1987) *El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar*. En *Investigación en la Escuela*, 1.
- Rivera, José Eustasio. (2024) *La Voragine. Una edición cosmográfica*. Colombia. Editorial Uniandes.
- Quevedo, Elka. (2018) *Un lugar para otras voces*. Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH
- Restrepo, Laura. (2016) *La multitud errante*. Colombia: Alfaguara.
- Ruiz, Alexander. (Director) (2022) *Para que no me olvides Memoria histórica y educación para la paz en el aula*. Universidad pedagógica Nacional.
- Saganogo, Brahimán. (2007) *Realidad y ficción: literatura y sociedad*. *Estudios sociales*. 1. 53-70

Saramago, José. (2022) *Qué haréis con este libro. Teatro Completo*. España: Alfaguara.

Schön, Donald. (1998) *El profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Skliar, Carlos (2020) *Lectura y educación. Entre argumentos pedagógicos y literarios*. Ministerio de Educación de Argentina . Biblioteca Devenir Docente.