



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

**“Posconflicto y políticas públicas de formación
para el trabajo en Colombia. El caso de los
jóvenes aprendices desplazados por la violencia
en el departamento del Atlántico (2016-2020)”**

Paola Andrea Carrillo Valderrama

Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación

Directora: Dra. Fernanda Tocho

La Plata, mayo de 2023

DEDICATORIA

A la memoria de mis padres y abuelos, quienes ahora
desde el cielo motivan mi existir.

A la juventud víctima del desplazamiento forzoso en
Colombia.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al SENA, por brindarme la oportunidad de realizar esta Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – FAHCE, de la Universidad Nacional de la Plata -UNLP. A los directivos, coordinadores y todos los que estuvieron desde sus roles apalancando la realización de esta maestría.

A la Universidad Nacional de La Plata, por formarme y cambiar en mí perspectivas y paradigmas en torno a la Educación. A cada persona de la Universidad que desde su rol hizo mi tránsito más ameno.

Agradezco a mi directora de tesis, Dra. Fernanda Tocho, por su clara y oportuna orientación. Sus lecturas y sugerencias robustecieron y colocaron un sello distintivo a esta tesis.

Agradezco a mi esposo Manuel y a mis hijos Paula y Miguel, por acompañarme y alentarme en este proceso, siempre con amor, paciencia y comprensión.

Agradezco a mis compañeros de Maestría, por compartir conmigo esta aventura y hacer más significativa esta experiencia.

A cada uno de las y los jóvenes aprendices desplazado/a por la violencia que participaron de esta tesis, por permitirme escucharlos y plasmar sus voces en este trabajo.

Y a todas aquellas personas que apoyaron el desarrollo de esta tesis, encontrándole sentido.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACNUR: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados
ANDI: Asociación Nacional de Empresarios de Colombia
APE: Agencia Pública de Empleo
ART: Agencia de Renovación del Territorio
CEPAL: Comisión económica para América Latina y el Caribe
CESU: Consejo Nacional de Educación Superior
CIDH: Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CUOC: Clasificación única de ocupaciones para Colombia
CNMH: Centro Nacional de Memoria Histórica
CONPES: Consejo Nacional de Política Económica y Social
DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DNP: Departamento Nacional de Planeación
ETDH: Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano
FaHCE: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
FARC: Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común
FARC-EP: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
INEI: Informe Nacional de Empleo Inclusivo
MEN: Ministerio de Educación Nacional
MNC: Marco Nacional de Cualificaciones
NARP: Población negra, afrocolombiana, raizal y Palenquera
NSCL: Normas sectoriales de competencia laboral
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OIT: Organización Internacional del Trabajo
OLE: Observatorio Laboral para la Educación
PAARI: Plan de Atención Asistencia y Reparación Integral
PDET: Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial
PEI: Manual del Proyecto Educativo Institucional
PILA: Planilla Integrada de Liquidación de Aportes
PMI: Plan Marco de Implementación
RUA: Registro Único de Aportantes
RUV: Registro Único de Víctimas
SCAFT: Sistema de Calidad de la Formación para el Trabajo
SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje
SIET: Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano
SIFCH: Sistema Integral de Formación de Capital Humano
SNARIV: Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas
SNIES: Sistema Nacional de Información de Educación Superior
SNC: Sistema Nacional de Calificaciones
SNET: Sistema Nacional de Educación Terciaria
SNFT: Sistema Nacional de Formación para el Trabajo
T&T: Técnica y Tecnológica
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNLP: Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objeto analizar las políticas públicas en la formación para el trabajo en Colombia y comprender sus formas de procesamiento en jóvenes que fueron desplazados por la violencia a partir del análisis de caso del SENA ATLÁNTICO en el marco del “posconflicto” (2016-2020). Desde un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, se realizó un estudio de caso con un diseño estratégico o intencional conformado por diez aprendices entre 15 y 24 años de edad, matriculados en programas de educación superior de nivel tecnológico, que buscó captar las particularidades y la complejidad de la dinámica de interacción entre políticas públicas, jóvenes desplazados y formación para el trabajo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave y análisis documental. Como resultado, caracterizamos las políticas públicas de formación para el trabajo en el periodo del posconflicto, entendimos las particularidades y las vivencias singulares de cada sujeto en cuanto a la experiencia del desplazamiento forzado y al proceso de formación para el trabajo, e identificamos las principales dificultades que afrontaron para transitar exitosamente el periodo de formación. Esta reconstrucción permitió comprender la dinámica de implementación de las políticas públicas en la formación para el trabajo desde la perspectiva de enfoque diferencial e inserción laboral de los aprendices. Los resultados mostraron que el posconflicto acentuó el marco de adopción de políticas públicas por parte del Estado que promueven el acceso preferente a la educación desde el reconocimiento de las características particulares y las necesidades diferenciadas de la población víctima de desplazamiento forzado. Observamos que existen tensiones entre la voluntad instituyente y los mecanismos concretos para su implementación dada la autonomía de las instituciones receptoras de dichas políticas. Advertimos que la comprensión de las diferencias de la población desplazada favorecería el procesamiento del trauma, del

estigma, así como la promoción de estados emocionales favorables al aprendizaje, motivando la permanencia y graduación.

Palabras claves: Posconflicto, enfoque diferencial, políticas de formación para el trabajo, juventudes, trayectorias educativas, inserción laboral.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze public policies in training for work in Colombia and to understand its forms of processing in young people who were displaced by violence through the analysis of the case of SENA ATLANTICO in the framework of the "post-conflict" (2016–2020). From a qualitative phenomenological approach, a case study was carried out with a strategic or intentional design made up of ten apprentices between 15 and 24 years of age, enrolled in higher education programs of a technological level, which sought to capture the particularities and complexity of the dynamics of interaction between public policies, displaced youth and training for work. Semi-structured interviews with key informants and document analysis were conducted. As a result, we characterized the public training for work policies in the post-conflict period, understood the particularities and unique experiences of each fellow regarding the experience of forced displacement and the training for work process, and identified the main difficulties they faced to successfully pass the training period. This reconstruction allowed us to understand the dynamics of the implementation of public policies in training for work from the perspective of a differential approach and job placement of apprentices. The results showed that the post-conflict period accentuated the framework of the adoption of public policies by the State that promote preferential access to education based on the recognition of the particular characteristics and differentiated needs of the population victims of forced displacement. We observe that there are tensions between the instituting will and the concrete mechanisms for its implementation given the autonomy of the institutions that receive these policies. We warn that understanding the differences of the displaced population could favor the

processing of trauma and stigma, as well as the promotion of emotional states favorable to learning, motivating permanence and graduation.

Keywords: Post-conflict, differential approach, policies in training for work, youth, educational trajectories, job placement.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. El problema y objeto de estudio de esta investigación	1
2. Propósito general de la investigación, objetivos y preguntas de investigación	5
3. Estado del arte.....	8
4. Marco teórico.....	12
4.1 Política de formación para el trabajo en Colombia.....	13
4.2 Trayectorias educativas e inserción laboral	16
4.3 Juventudes víctimas de la violencia endógena colombiana.....	20
5. Consideraciones metodológicas.....	21
CAPÍTULO 1: EL ENFOQUE DIFERENCIAL EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y EL “POSCONFLICTO” EN COLOMBIA.....	25
1. Presentación	25
1.1 El posconflicto en Colombia.....	26
1.1.1 Víctimas del conflicto armado: Construcción simbólica e instrumentalización del concepto. 29	
1.2 Enfoque diferencial y su abordaje en las políticas públicas.....	31
1.3 El sistema educativo colombiano.....	36
1.4 Formación para el trabajo en Colombia: El caso del SENA.....	38
1.5 Conclusiones.....	44

CAPÍTULO 2: DINÁMICA DE PROCESAMIENTO DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL SENA	45
2. Presentación	45
2.1 Dinamización de la política de formación para el trabajo en el SENA	46
2.1.1 Enfoque diferencial y acceso preferente en aprendices desplazados por la violencia en el SENA	47
2.1.1.1 Momentos de la trayectoria educativa: Registro; Inscripción y Selección	58
2.1.2 Inserción laboral de aprendices jóvenes del SENA desplazados por la violencia.....	63
2.1.3 Prospectiva de la política de formación para el trabajo en el SENA.....	77
2.2 Conclusiones.....	79
CAPÍTULO 3: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN JÓVENES DESPLAZADOS POR LA VIOLENCIA EN COLOMBIA.	82
3. Presentación	82
3.1 La experiencia del desplazamiento forzado en jóvenes	83
3.2 Trayectorias educativas en la formación para el trabajo durante el posconflicto. Presentación de casos.....	89
3.2 Conclusiones.....	99
CAPÍTULO 4: DIFICULTADES EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE APRENDICES DESPLAZADOS POR LA VIOLENCIA.	100
4. Presentación	101
4.1 El estigma y la construcción social.....	102
4.2 Adaptación a la metodología institucional y juventudes víctimas del conflicto.....	104
4.3 Dificultades asociadas a problemas de aprendizaje	108
4.4 La falta de acompañamiento institucional diferencial	111
4.5 La situación de las familias.....	113
4.6 Conclusiones.....	114
CONCLUSIONES	117
REFERENCIAS.....	123
ANEXOS	152
1. Instrumento de producción de datos	152
2. Ficha de análisis documental	155

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Desplazamiento forzoso en el mundo.....	1
Figura 2. Personas desplazadas internas protegidas o asistidas por ACNUR.....	2
Figura 3. Municipios en estado crítico a causa del desplazamiento forzado	4
Figura 4. Cobertura geográfica del SENA en Colombia.....	6
Figura 5. Ciclo de las políticas públicas	14
Figura 6. Síntesis del sistema educativo colombiano.....	36
Figura 7. Ruta de atención con enfoque diferencial.....	49
Figura 8. Categorías y variables empleadas en la caracterización de los grupos de valor	52
Figura 9. Principales Indicadores SENA Total Nacional.....	54
Figura 10. Momentos desde que se es “aspirante” hasta la inserción laboral.....	57
Figura 11. Tasa global de participación, ocupación y desempleo de la población joven	64
Figura 12. Tasa de desempleo de la población joven, trimestre agosto – octubre (2015-2022)	65
Figura 13. Distribución porcentual de las razones que la población víctima percibe para no conseguir trabajo en Colombia.....	66

Figura 14. Crecimiento del número de títulos de educación superior (2012-2016).....	70
Figura 15. Salarios y tasas de vinculación de los recién graduados 2016.....	70
Figura 16. Información histórica de graduados	71
Figura 17. Graduados 2021 en Colombia por categoría	71
Figura 18. Graduados en el departamento del Atlántico por categoría.....	72
Figura 19. Nube de etiquetas	88

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Concepto de Víctimas	29
Tabla 2. Concepto de enfoque diferencial por distintos organismos gubernamentales	34
Tabla 3. Marco normativo que destaca al SENA.....	39
Tabla 4. Concepto de formación profesional integral en el SENA.....	41
Tabla 5. Estadísticas Generales de Educación Superior – SENA- Información año 2022. Matrícula por nivel de formación	43
Tabla 6. Tasa de deserción anual	43
Tabla 7. Opciones que encuentra el aspirante en la variable “vulnerabilidad”.....	52
Tabla 8. Acciones en Educación Superior encontradas en los informes de Rendición de Cuentas Construcción de Paz.....	55

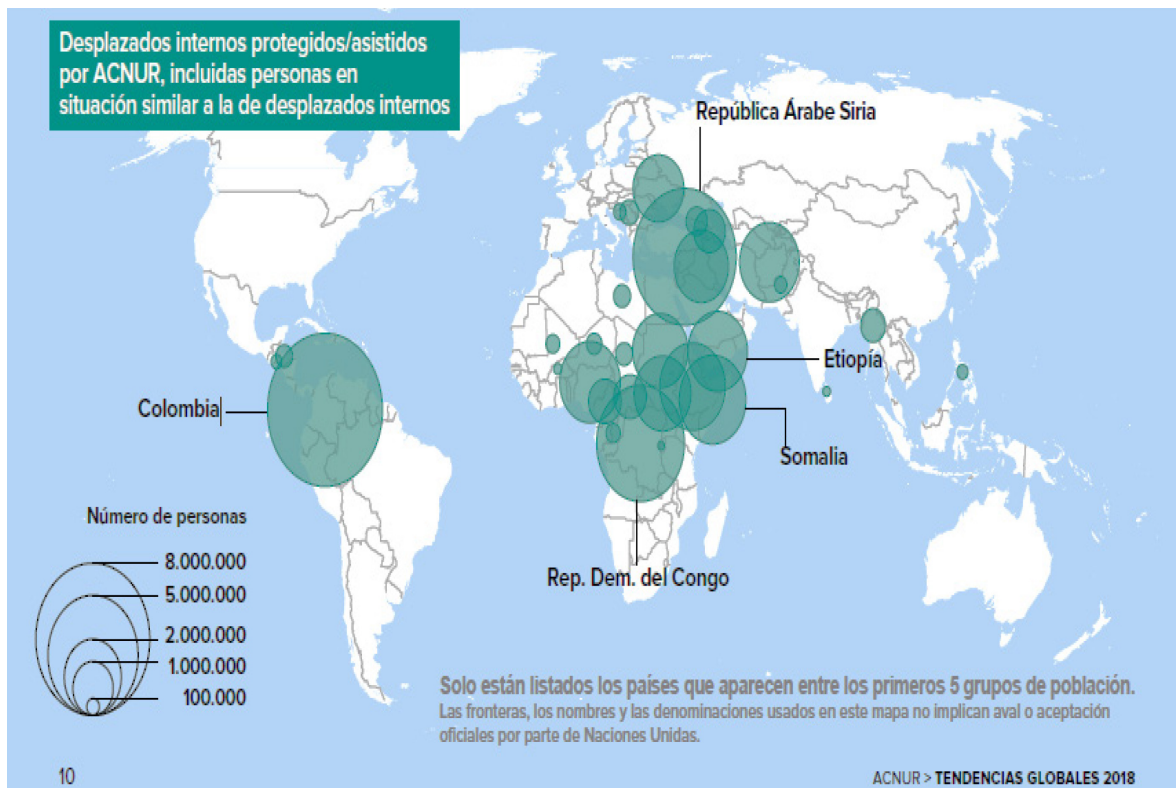


INTRODUCCIÓN

1. El problema y objeto de estudio de esta investigación

En el mundo existe la preocupación de los conflictos armados, que causan muerte, desplazamiento forzado y sufrimientos en diferentes dimensiones. Desde 1948 y hasta el 2016, Colombia padeció un conflicto armado interno producto de diversos factores entre los cuales destacan la exclusión socioeconómica, la falta de espacios para la libre participación política y el narcotráfico. De acuerdo al Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados – ACNUR, Colombia figura dentro de los países con conflictos armados con mayor impacto (ACNUR, 2016), ubicándose como el segundo país en el mundo con mayor cantidad de personas desplazadas (7.8 millones) al finalizar el año 2018, la mayoría dentro del mismo territorio (ACNUR, 2019, p.4) (ver figura 1).

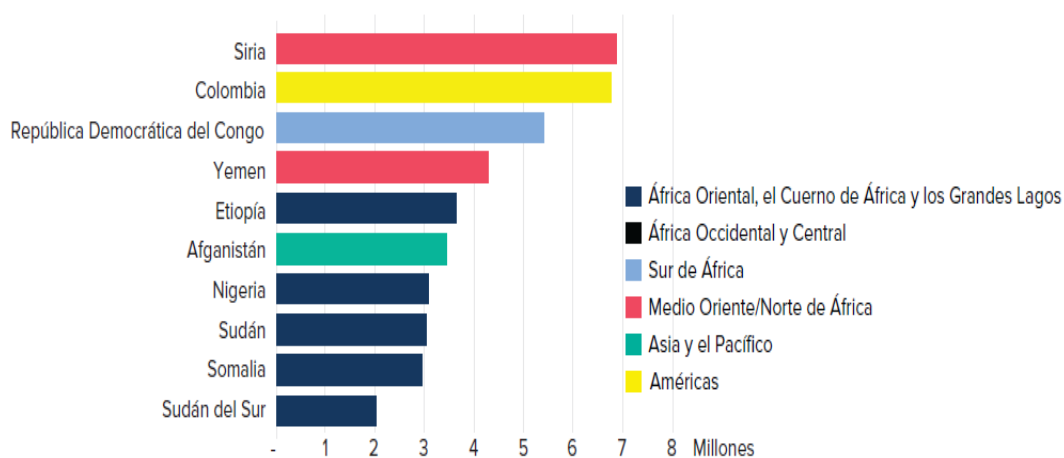
Figura 1. Desplazamiento forzado en el mundo



Nota. Estadísticas de desplazamientos internos. ACNUR (2019)

Lamentablemente y pese a los esfuerzos del Estado, según ACNUR (2021) esta cifra aumentó para finales de 2021 con más de 8,2 millones de personas reconocidas como víctimas de desplazamiento, de las cuales 6,8 millones de personas son “beneficiarias de atención o reparación”, es decir, aquellas que cumplen los requisitos para acceder a las medidas de atención y reparación establecidas en la Ley colombiana 1448 de 2011 (ver figura 2). Otra estadística importante muestra que, de los 11.777.730 eventos victimizantes en Colombia, el 78,6% es a causa del desplazamiento forzado (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas¹, 2022).

Figura 2. *Personas desplazadas internas protegidas o asistidas por ACNUR*



Nota. Cantidad de personas desplazadas beneficiarias de atención o reparación. ACNUR (2021).

Un desplazado es alguien que ha sido forzado a abandonar su lugar de residencia, sus actividades económicas, educativas y en general su cotidianidad porque su vida, su integridad física o su libertad se encuentran amenazadas o afectadas. En este sentido, el desplazado asume actitudes y actividades en condiciones emocionales difíciles que, según Bello (2001) puede desencadenar en transformaciones en la identidad colectiva e individual.

Para contrarrestarlo, el estado colombiano, en consonancia con el derecho internacional humanitario y la carta magna de 1991, ha consolidado políticas públicas para la atención integral

¹ Es una institución creada en enero de 2012 a partir de la Ley 1448 (sobre víctimas y restitución de tierras), por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno.

a la población desplazada por la violencia. Desde la entrada en vigencia de la ley 188 de 1995 y con la asistencia del Consejo Nacional de Política Económica y Social –CONPES–², ha elaborado políticas y medidas que buscan promover la reincorporación social y económica a la población desplazada por la violencia. Sin embargo, las políticas de formación para el trabajo dadas entre 1992 y el 2013³ no reconocen desde un enfoque diferencial a los desplazados por la violencia.

Solo, hasta la entrada en vigencia de la Ley 1753 de 2015, se plantean estrategias de acceso a la educación superior dirigida a las víctimas que les permitan la “materialización de la reparación con enfoque transformador” (Departamento nacional de planeación -DNP⁴, 2015, p.520) y, de esta forma potenciar el enganche laboral en el marco de las rutas de empleo y autoempleo para la reparación integral.

A nivel nacional, el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA, es la única entidad pública adscrita al Ministerio de Trabajo que está encargada de ofrecer y ejecutar formación profesional integral⁵ y además liderar el Sistema Nacional de Formación para el trabajo.⁶ Como derivado de la Ley 1753 de 2015, la entidad adoptó a través del Acuerdo 10 de 2016, la política de atención con enfoque pluralista y diferencial que promueve el acceso y uso en igualdad de oportunidades a los servicios de la entidad, permitiendo la inclusión de toda la población desde sus diferencias e igualdades. Aunque la política promueve el ingreso a la formación de personas desplazadas por

² Máxima autoridad nacional de planeación y organismo asesor del Gobierno de Colombia en todos los aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país. Son miembros permanentes del CONPES, los ministros de despacho y el director del Departamento Nacional de Planeación. Así mismo, los directores de departamentos administrativos que sean requeridos para su buen funcionamiento, siempre que se trate de asuntos directamente relacionados las funciones o competencias institucionales. constituyen una de las principales herramientas para formulación e implementación de políticas públicas, pero no pueden clasificarse como actos administrativos.

³ Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994, Conpes 2945 de 1997, Conpes 81 de 2004, Conpes 3674 de 2010, Decreto 641 de 1998, Ley 749 de 2002, Decreto 249 de 2004, Decreto 2020 de 2006, Ley 1064 de 2006, Decreto 4904 de 2009, Decreto 2852 de 2013.

⁴ El DNP es el centro de pensamiento del Gobierno Nacional que coordina, articula y apoya la planificación de corto, mediano y largo plazo del país, y orienta el ciclo de las políticas públicas y la priorización de los recursos de inversión.

⁵ Aprendizajes estructurados por ciclos o cadenas de formación que integran la formación para el trabajo y el desarrollo humano que ofrece el SENA con la educación formal (educación media académica y media técnica) y la educación superior (SENA, 2018a).

⁶ Es la estructura que permite articular la oferta de formación para el trabajo, tomando como referente las normas de competencia laboral colombianas con el fin de definir e implementar políticas y estrategias para el desarrollo y calificación de los recursos humanos del país.

la violencia, en la ejecución de la formación de nivel tecnológico no se reconoce un enfoque diferencial para esta población.

Consciente de que la acción de la política de formación para el trabajo debe reconocer la magnitud de la pérdida de bienestar y buscar la superación de vulnerabilidad que ha generado el desplazamiento forzoso, y debido a la carencia de estudios en el tema, la presente investigación considera al SENA como una vía privilegiada para captar las experiencias, formas de apropiación y resultados de una política específica y su impacto en trayectorias laborales aún en curso, durante el “posconflicto”.⁷

En Colombia, de los quince municipios en estado crítico a causa del desplazamiento forzado (Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH, 2012), cinco se sitúan en la Región Caribe colombiana, por lo cual el estudio se centra en el departamento del Atlántico, región que cuenta con una excelente ubicación geográfica dentro del territorio colombiano y que a pesar del ser el tercero más pequeño en extensión, se ha convertido en uno de los principales departamentos con mayor contribución al crecimiento de la economía del país por lo que es considerado un destino atractivo en la región, además de ser una región de fácil acceso para la investigadora.

Figura 3. Municipios en estado crítico a causa del desplazamiento forzado



⁷ El Posconflicto es lo que viene después de la paz con las FARC, nuestro reto como colombianos es lograr las condiciones necesarias para que la Paz en Colombia sea duradera y la guerra no se repita nunca más. Portal para la paz (2021).

Nota. Estadísticas del conflicto armado en Colombia. Desplazamientos forzados. CNMH (2012)

En este sentido, las preguntas que guían la investigación son: ¿Cómo ha sido la dinámica del procesamiento de la política pública de formación para el trabajo en los aprendices⁸ jóvenes desplazados por la violencia en el SENA Atlántico en el periodo 2016-2020? ¿Cómo vivieron y experimentaron el proceso de formación los jóvenes? ¿Cómo se insertaron en el mercado laboral? ¿Cuáles fueron las principales dificultades que afrontaron para transitar exitosamente el periodo de formación? ¿Qué factores incidieron en aquellos casos de jóvenes que no culminaron sus estudios?

La investigación corresponde a la modalidad de Investigación sobre un fenómeno empíricamente acotado y se ubica en el campo temático: Políticas educativas y laborales. Se ha seleccionado este modelo de trabajo final de maestría - TFM al permitir comprender cómo se manifiestan las Políticas de Formación para el trabajo en Colombia en jóvenes aprendices del SENA desplazados por la violencia, durante el periodo del posconflicto (2016-2020), aportando conocimiento y nuevas preguntas al campo temático en mención.

2. Propósito general de la investigación, objetivos y preguntas de investigación

La investigación tiene como objetivo general analizar las políticas públicas en la formación para el trabajo en Colombia y comprender sus formas de procesamiento en jóvenes desplazados por la violencia, a partir del análisis de caso del SENA ATLÁNTICO en el marco del “posconflicto” (2016-2020). A continuación, se presentan los objetivos específicos:

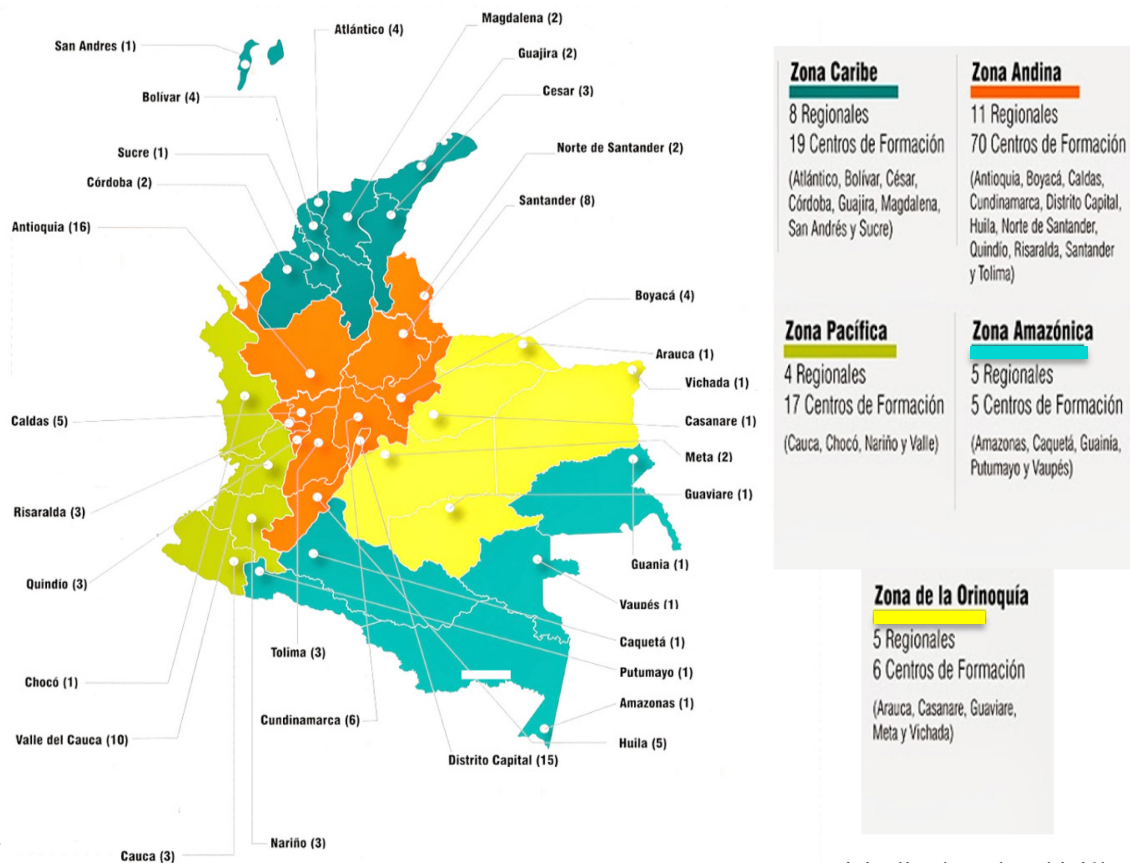
1. Analizar el impacto de la implementación de las políticas públicas en la formación para el trabajo en el “posconflicto” en Colombia, desde la perspectiva de enfoque diferencial e inserción laboral de los y las aprendices jóvenes desplazados por la violencia.

⁸ Se considera Aprendiz Sena a toda persona matriculada en los programas de formación profesional de la entidad, en cualquier tipo de formación: Titulada o Complementaria, desde las diferentes modalidades Presencial, Virtual o Combinada, por consiguiente, debe ser consciente y vivenciar qué derechos y deberes son correlativos e inseparables en su proceso formativo (Acuerdo 007 de 2012).

2. Describir cómo vivieron y experimentaron el proceso de formación para el trabajo durante el “posconflicto” las y los aprendices entre 15 y 24 años de edad, desplazados por la violencia en el Departamento del Atlántico.
3. Identificar las principales dificultades que afrontaron las y los jóvenes aprendices desplazados por la violencia para transitar exitosamente el periodo de formación y los factores que incidieron en aquellos que no culminaron sus estudios.

Es importante mencionar la relevancia que tiene abordar el caso del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA, al estar encargada “de cumplir la función que corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos” (Ley 119, 1994, p.1). Dentro de su portafolio, el SENA ofrece formación gratuita a los colombianos en programas técnicos, tecnológicos y complementarios que buscan promover la competitividad, el desarrollo económico, tecnológico y social del país. El SENA a través de sus 117 centros de formación logra una cobertura geográfica del 98,2% del país⁹.

Figura 4. Cobertura geográfica del SENA en Colombia



⁹ El ter
San Al...

municipalizadas, el archipiélago de
de Estadística, 2018).

Nota. Presencia del SENA a nivel nacional. SENA (2018b)

Tal como señalábamos anteriormente, de acuerdo a ACNUR, Colombia es el país de América Latina con el conflicto armado más largo de la historia, con más de seis décadas (ACNUR, 2019, p.4). En este cuadro, el SENA, como entidad pública, ha asumido como objetivos el fortalecimiento de los procesos de inclusión social con enfoque diferencial de personas reinsertadas, desmovilizadas y especialmente, víctimas del conflicto armado a través de la formación profesional integral. Ello se ha realizado en el marco de lo que, desde la entidad, se promueve como un “escenario de construcción de paz sostenible y duradera” (SENA, 2016a, p.1).

Partiendo del supuesto que la dinamización de políticas públicas de formación para el trabajo ha sido una forma de procesar y tramitar la situación de conflictividad social en los y las jóvenes colombianos, el caso asume relevancia al analizar su implementación específica en el SENA, observando el impacto de esta política y los retos para la inclusión social. De allí también el interés por comprender las formas de transitar esta experiencia en los y las jóvenes del SENA que han sido desplazados por la violencia, identificando en particular aquellos elementos que han dificultado el desarrollo exitoso de sus trayectorias educativas.

El trabajo de investigación consta de cuatro capítulos, el primer capítulo presenta el contexto general de nuestra investigación, argumenta el periodo del posconflicto en Colombia que es el marco temporal que guía la investigación y define a las víctimas del conflicto armado. El eje central del capítulo desarrolla la perspectiva de enfoque diferencial y como ésta se ha abordado en las políticas públicas. Así mismo se presenta el sistema educativo colombiano y se ubica la formación para el trabajo en este contexto, sustentando la importancia del SENA como principal proveedor de formación para el trabajo en el país.

El segundo capítulo analiza las formas como se han procesado las políticas de formación para el trabajo en el SENA, desde la firma del acuerdo de paz y la entrada en vigencia de la Ley 1753 de 2015, enfatizando en las estrategias de acceso a la educación superior dirigida a las víctimas. En tal sentido, se analiza el acceso preferente y la orientación ocupacional como aspectos de la política pública en el marco de la reparación integral a las víctimas del conflicto armado, que permita la comprensión de la categoría trayectoria escolar en las dimensiones ingreso y matrícula.

Este abordaje se realiza desde la perspectiva de enfoque diferencial que contempla el reconocimiento de la importancia de aspectos como la discapacidad, la pertenencia étnica, género, orientación sexual e inserción laboral de los y las aprendices jóvenes desplazados por la violencia.

El tercer capítulo describe cómo vivieron y experimentaron el proceso de formación para el trabajo durante el “posconflicto” en Colombia, los y las aprendices jóvenes entre 15 y 24 años de edad del SENA Atlántico, desplazados por la violencia. Para ello se contextualiza la experiencia del desplazamiento forzado en jóvenes, a partir de los relatos de diez informantes. Para el abordaje de las dimensiones desarrollo y actividades extracurriculares se emplea el enfoque psicosocial, la perspectiva sociológica de la educación y la teoría del estigma o atributos indeseables de Erving Goffman, para entender como el fenómeno del desplazamiento afecta a los y las jóvenes en su identidad y en su espacio social.

El cuarto capítulo describe las principales dificultades en las trayectorias educativas de los y las aprendices jóvenes desplazados por la violencia en el SENA Atlántico, a partir del uso de fuentes primarias. La investigación se centra en la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, y los conceptos de capital cultural, habitus y campo para favorecer el entendimiento de los factores que incidieron favorable o desfavorablemente en la trayectoria escolar.

Por último, se presenta un capítulo de conclusiones con una síntesis de los resultados relevantes y su análisis desde los enfoques teóricos y perspectivas empleadas, que dan cuenta del objetivo principal de la investigación.

3. Estado del arte

La relación entre educación y trabajo ha promovido cambios estructurales en los sistemas educativos, dando lugar a la formación para el trabajo, creando políticas públicas en los Estados o provocando reformas en las mismas. Más allá de la configuración de la formación para el trabajo como respuesta a una lógica educativa o productiva (Verdier, 2008), la investigación pretende analizar las políticas públicas en la formación para el trabajo en Colombia y comprender sus formas de aplicación y procesamiento en jóvenes desplazados por la violencia, a

partir del análisis de caso del SENA en el posconflicto (2016-2020); partiendo de la relevancia del conflicto armado en Colombia.

El papel de la educación en situaciones de posconflicto ha sido analizado desde diferentes perspectivas, encontrando en la “política pública” el punto de intersección en el procesamiento de la situación de conflictividad social (Ibáñez & Velásquez, 2008; Baquero & Ariza, 2014; Londoño, 2014; Márquez, 2014; Díez & Quinn, 2015). En dichos trabajos se destaca la identificación de dificultades relacionadas al conflicto armado y los retos que desde las políticas públicas suponen la construcción y sostenibilidad de la paz territorial en el país. Sin embargo, estas investigaciones no consideran las trayectorias y experiencias de las víctimas, distinción que hace de la investigación de Pérez (2014), un antecedente central para abordar la articulación entre políticas educativas, los discursos y las prácticas en jóvenes víctimas del conflicto armado interno.

Por otro lado, la literatura que abordó la formación para el trabajo se centró en captar las condiciones de vínculo entre los programas de formación para el empleo (como expresión de las políticas públicas de juventud, educación y trabajo) y, la problemática de la inserción laboral de los jóvenes en Colombia (Acevedo, Prada & Álvarez, 2009; Saavedra & Medina, 2012; González & Shady, 2016). Estos estudios aportan reflexiones a la discusión del modelo educativo y sus articulaciones con el mundo laboral, el papel de las políticas públicas y la falta de evaluaciones de impacto al interior del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo; no obstante, no abarcan características del contexto de violencia (conflicto armado) como una categoría histórica constructora de subjetividad (Kaplan & Sarat, 2016).

En esta línea, Jacinto & Gallart (1998) se enfocan en la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables de América Latina, y analizan la vinculación con el mundo del trabajo, encontrando serias fragmentaciones en la respuesta de la propuesta educativa a la demanda y una vacancia en el estudio del proceso de formación para poblaciones con alto grado de heterogeneidad y grandes dificultades de integración. Sin embargo, su trabajo asocia la condición de vulnerabilidad solo a aspectos relacionados con la pobreza.

Otra tendencia importante la constituye el papel socializador de la educación en el escenario de postconflicto en Colombia (Aceros, 2016; Guerra & García, 2017; Trujillo, 2017). Un interesante

aporte de dichos estudios, es la manera como destacan la educación para el trabajo como prioritaria en la búsqueda de la superación de las condiciones adversas que presenta la población desplazada por la violencia y la importancia del papel del docente en este contexto, sin embargo, las políticas públicas de formación para el trabajo no son analizadas.

Así mismo, existen investigaciones que se han centrado en las experiencias educativas de los desplazados por la violencia en Colombia (Villegas & Rojas, 2011; Toro, 2013; Cadena, Sandoval, Sella & Sosa, 2015; Hernández & Martínez, 2017), sumando a la comprensión de las dificultades y particularidades de esta población, a la vez que describen los efectos del conflicto armado. No obstante, a pesar de los aportes desde las trayectorias y la memoria histórica, los estudios mencionados no se enfocan en analizar las políticas públicas desde la diversificación de los actores partícipes del proceso (Fontaine, 2015).

En cuanto a la categoría *juventudes*, son múltiples los estudios que han elaborado definiciones y planteado una discusión teórico conceptual sobre el significado y alcance de dicho fenómeno. Desde las definiciones más rígidas planteadas en el campo de la estadística (Naciones Unidas, s.f.), hasta las consideraciones más amplias acerca de una frontera inexistente que no tiene edad (Bourdieu, 1990). Cabe resaltar la tendencia en los estudios que se enfocan en los y las jóvenes como sujetos sociales (Millán, 2008; Filardo, 2009; Reguillo, 2012a; Matos, 2012, León, 2018), entre otros. Así mismo, una profusa literatura ha estudiado a la población reinsertada¹⁰ en el marco del posconflicto e inserción laboral (Sepúlveda, Moreno, Tovar & Franco, 2015; Espinosa & Paternina, 2013). Dentro de esta producción cabe destacar las dimensiones educación, inserción en el mercado laboral y expectativas educativas y laborales de los y las jóvenes residentes en zonas de conflicto en el país. Aunque estos trabajos se enfocan en jóvenes reinsertados, sus relatos permiten comprender también, lo vivido por los desplazados en el mismo contexto.

Pese al amplio espectro de estudios relativos a la categoría *juventudes*, es preciso ubicar los referentes al ámbito de violencia, posconflicto y formación para el trabajo que guían la presente investigación.

¹⁰ Dicho de una persona: Que se integra de nuevo en la sociedad después de un tiempo de marginación o por haber cumplido condena. (Real Academia Española, 2020).

En este sentido, el trabajo de Pinilla y Lugo (2011) muestra la relación entre conflicto y juventud, focalizando en los significados que los y las jóvenes construyen sobre los conflictos sociales, políticos y culturales que están presentes en sus vidas y son determinados por unas condiciones sociales específicas. Las autoras hacen un recorrido histórico por el estado del arte, aportando categorías conceptuales y analíticas que permiten comprender desde diferentes perspectivas este problema; sin embargo, la investigación no se enfoca en los desplazados por la violencia, ni en estrategias como la formación para el trabajo.

En el mismo orden, destaca el trabajo de Tatar Garnica (2018) quien sitúa la condición juvenil dentro del conflicto armado en Colombia. A través de un análisis de alrededor de 75 fuentes documentales, la autora da cuenta del proceso victimizante de la condición juvenil a causa del conflicto armado que afecta la esperanza y calidad de vida del presente y futuro de las juventudes, mostrando un Estado frágil y la necesidad de políticas públicas en la prevención, protección y atención integral. Por último, hace un llamado a la sociedad civil a involucrarse en esta problemática. No obstante, no se particulariza en las experiencias de jóvenes desplazados por la violencia vinculados al contexto educativo.

Un estudio más reciente, elaborado por Bedoya et al. (2019) realiza un diagnóstico sobre las trayectorias de desarrollo de jóvenes residentes en las zonas más afectadas por el conflicto, las principales barreras estructurales que afrontan y plantea intervenciones que permitan aumentar las probabilidades de la realización de sus proyectos de vida. La investigación emplea una metodología mixta y emplea múltiples fuentes de información, que incluye un trabajo de campo.

Dentro de los aportes de la investigación, sitúan las consecuencias negativas del conflicto en las trayectorias de vida observadas incluyendo los ámbitos educativo y laboral, señalando que dichos obstáculos no impidieron que la mayoría de los y las jóvenes transmitieran una gran capacidad de resiliencia. Dicho trabajo es un insumo importante para la presente investigación al relevar el impacto del conflicto armado colombiano en las trayectorias educativas de jóvenes.

En cuanto a posconflicto y políticas públicas, el trabajo de Ospina et al. (2017) se centra en conocer cómo están pensando los y las jóvenes las diferentes situaciones relacionadas con el conflicto armado interno y la postura que ellos asumirán al enfrentarse a la nueva etapa de posconflicto que vivirá el país. El trabajo aporta elementos de análisis para llevar a cabo

programas o proyectos relacionados con la elaboración de políticas públicas en el marco de la construcción de la paz. Si bien la investigación no emplea como población a los y las jóvenes desplazados por la violencia, recupera voces del sentir de los y las jóvenes, lo que favorece la comprensión del objeto de estudio.

Teniendo como fundamento que el balance de la producción investigativa nos permite entender la problemática actual del objeto de estudio (Guevara, 2016; Bengochea & Levin, 2012) e identificar las vacancias, la presente investigación adquiere importancia al buscar profundizar nuestro conocimiento sobre la formación para el trabajo en jóvenes. Cabe señalar que la situación de los y las jóvenes en Colombia constituye en sí misma un estado de vulnerabilidad a considerar, por lo cual es preciso estudiar las trayectorias educativas y laborales de los y las jóvenes desplazados por la violencia, desde la mirada de las políticas públicas que, a la vez que se proponen reparar parte del daño social, admiten de hecho la responsabilidad del estado en tal situación.

Aunado a lo anterior, el “desarrollo en reversa” causado por el conflicto armado no solo presenta retos para la reconstrucción social de los individuos (Bello, 2001), también significa la oportunidad de realizar reformas al sistema educativo (Buckland, 2005) que promuevan la inclusión, la equidad y el enfoque diferencial.

4. Marco teórico

El problema de esta investigación se inscribe dentro del área de estudios de las Políticas Educativas (Ball, 1998; Ball & Junemann, 2012; Fontaine, 2015; Sabatier, 1986) y su epicentro se sitúa en el campo de las Políticas de formación para el trabajo. Más allá de pretender identificar la efectividad y grado de implementación de las políticas públicas en la formación para el trabajo en el “posconflicto” en Colombia, la investigación pretende analizar y comprender la dinámica del procesamiento de tales políticas, desde la perspectiva del enfoque diferencial e inserción laboral de aprendices jóvenes desplazados por la violencia.

Lejos de una visión simplista, reduccionista y lineal de la implementación, la presente investigación se apoya en la sociología de la educación para entender el contexto social de la formación para el trabajo. En tal sentido, se toman en consideración un conjunto de categorías de

referencia que permiten pensar las particularidades de la política de formación para el trabajo, de las juventudes víctimas de la violencia y sus trayectorias educativas e inserción laboral, así como postulados teóricos ligados al marco colectivo en el cual los aprendices han sido socializados e investigaciones que incorporan el contexto del posconflicto en Colombia.

En esta sección se presenta el corpus teórico construido que busca dialogar con los objetivos propuestos a fin de comprender e interpretar lo obtenido en el trabajo de campo.

4.1 Política de formación para el trabajo en Colombia

Las políticas de formación para el trabajo nacen como respuesta del Estado frente a la necesidad de conectar asertivamente la oferta educativa con las necesidades laborales de los diferentes sectores productivos del país.

Para entender la política específica y sus fines es preciso considerar primero el término de política pública, para lo cual la investigación adopta la definición dada por Gavilanes (2009) quien señala que la política pública es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. Otra definición a considerar es la dada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos – CIDH– (s.f.) “los lineamientos o cursos de acción que definen las autoridades de los Estados para alcanzar un objetivo determinado, y que contribuya a crear o transformar las condiciones en que se desarrollan las actividades de los individuos o grupos que integran la sociedad” (p. 45).

En términos de Wildavsky “el análisis de las políticas públicas es un subcampo aplicado cuyo contenido no puede ser definido a partir de límites entre disciplinas, sino con base en aquello que parece adecuado a las circunstancias del momento y a la naturaleza del problema” (como se citó en Parsons, 2013). Uno de los retos característicos en los estudios de las políticas públicas en general es precisamente entender cómo se materializan los fines del Estado. No obstante, la presente investigación no busca determinar el fracaso o éxito, sino comprender la dinámica del procesamiento de las políticas de formación para el trabajo en un contexto histórico determinado

por el inicio del posconflicto y la entrada en vigencia de la Ley 1753 de 2015, con sujetos sociales atravesados por diferentes problemáticas (en particular los desplazamientos forzados producto de la violencia) y observar a través de sus trayectorias educativas y laborales las formas como se han procesado esas políticas desde el punto de vista de los y las aprendices.

De esta manera, se analiza la política pública de formación para el trabajo desde el enfoque racional donde las políticas “constituyen respuestas a las demandas sociales transmitidas al estado y son analizadas en una perspectiva de optimización de las decisiones colectivas” (Matamoros, 2013). Dentro de este enfoque, la investigación adopta el modelo secuencial introducido por Lasswell (1956) y Jones (1970), como herramienta que permite estudiar de forma separada cada etapa de la política, con lo cual se analiza la implementación de la misma. Para Matamoros (2013), este modelo presenta las políticas públicas como el resultado de una secuencia lógica que va desde la identificación de un problema público, pasando por su inclusión en la agenda pública, su implementación, su evaluación y su modificación o terminación (ver figura 5).

Ciclo

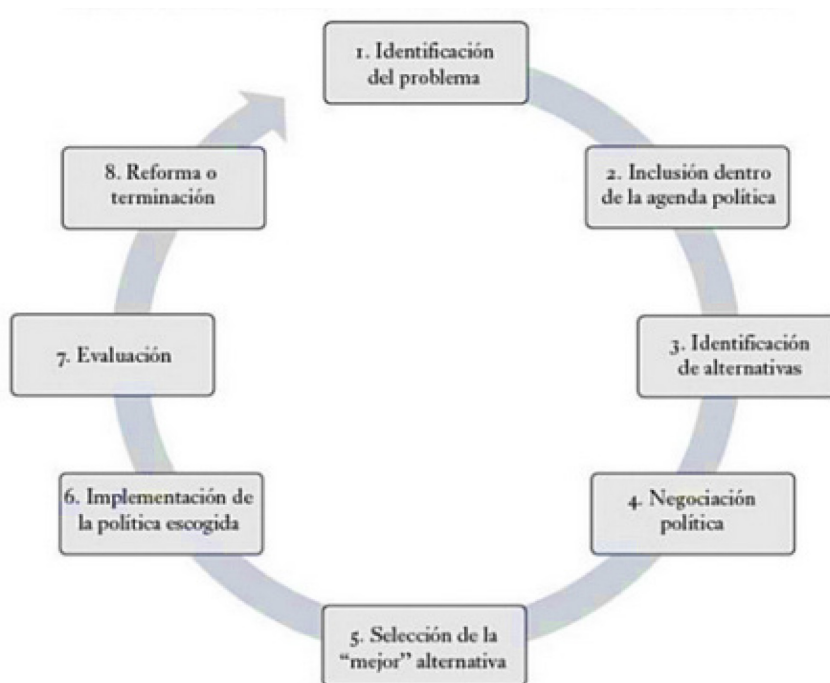


Figura 5.
*de las
políticas
públicas*

Nota. Proceso de las políticas públicas, ocho fases. Matamoros (2013)

El modelo secuencial empleado para el análisis de la política pública de formación para el trabajo no pretende establecer relaciones de causa y efecto, por lo que su carácter no es de predictibilidad, lo que busca es proveer un marco para el análisis de la fase de implementación de la política pública por separado de las otras fases, haciéndola más manejable, en términos de Navarro (2008) “tiene la virtualidad de hacer comprensible el proceso” (p.237). Así mismo, debido a que el interés de la investigación no radica en evaluar el éxito o fracaso de la política pública, si no en comprender la dinámica de procesamiento en el escenario fáctico de su actor destino, se emplea el enfoque “bottom up” que contempla el proceso de implementación de abajo hacia arriba que según López (2016) “parte de los comportamientos concretos, desde un proceso ascendente, desde la presión de los movimientos y actores sociales que demandan la solución a una problemática” (p. 37).

Con relación al vínculo entre educación superior y trabajo, la investigación se apoya en la teoría de la educación como bien posicional y la teoría de la segmentación. En la primera, según Ortega et al. (2015), la educación es vista como un medio por el cual el aprendiz, a través de la formación profesional recibida, adquiere un capital y certificados que lo hace acreedor de un estatus en la sociedad; y la segunda teoría hace referencia a la fragmentación de tipos y estructuras laborales que ha experimentado el mercado de trabajo, generando en los individuos la búsqueda de mayores credenciales.

De acuerdo a González & Shady (2016) “la formación para el trabajo hace parte de las principales políticas orientadas a incrementar la productividad y competitividad nacional” (p.6), este enfoque funcionalista se fundamenta en el bien común de la sociedad donde su arista principal es el desarrollo económico. Otras miradas sugieren la formación para el trabajo como un mecanismo que contribuye a tramitar la situación de conflictividad social, en especial la de los y las jóvenes (Jacinto & Gallart, 1998).

Aunado a lo anterior y como brújula de la investigación, se adopta el enfoque diferencial, definido por el Ministerio del Interior (2015) como “un desarrollo progresivo del principio de igualdad y no discriminación” (p.4). Lo anterior implica el reconocimiento de que todas las

personas son iguales ante ley, sin embargo, el grado de afectación varía de acuerdo con su condición de clase, género, grupo étnico, edad, etc., por lo cual “la protección, la garantía de derechos y el trato deben estar acordes con las particularidades propias de cada individuo. Las acciones adelantadas por el Estado para este fin deben atender la diferencia” (Ministerio del Interior, 2015, p.4). En esta línea, el enfoque diferencial puede entenderse como:

El conjunto de acciones que, al dar un trato diferenciado a algunos grupos poblacionales, contribuye a reducir la brecha existente entre los diferentes segmentos de la población y garantiza la superación de la exclusión social, la marginalidad política, la desigualdad económica, la condición especial de vulnerabilidad y el riesgo de estas poblaciones ante el conflicto armado, lo que genera igualdad en el acceso a las oportunidades sociales (Ministerio del Interior, 2015, p.7).

Considerando que la Constitución Política de Colombia (1991) establece que “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación” (Artículo 13), se desprende de esto que el Estado debe suscitar las condiciones para que la igualdad sea efectiva y adoptar medidas en favor de grupos que históricamente han sido discriminados, excluidos o marginados (Ministerio del Interior, 2015), situación que constituye todo un reto para el Estado en el caso de los y las jóvenes desplazados por la violencia en Colombia.

4.2 Trayectorias educativas e inserción laboral

La comprensión de las formas de procesamiento de las políticas públicas de formación para el trabajo en jóvenes desplazados por la violencia, en el marco del posconflicto en Colombia, obliga a entender la manera como este fenómeno afecta a los y las jóvenes en su identidad (comportamiento individual) y en su espacio social (trayectoria académica de los aprendices en el SENA).

Para abordar el comportamiento individual, la investigación considera el enfoque psicosocial y la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel (1983), lo que implica considerar la particularidad de la población desplazada por la violencia, para con ello realizar el reconocimiento del contexto

socio educativo en los cuales estuvieron o están insertos; así mismo, se analizan las perspectivas teóricas de la reproducción de Bourdieu y Passeron, con las cuales se pretende focalizar en las trayectorias educativas y laborales.

En este sentido, el enfoque psicosocial busca identificar y comprender las relaciones significativas para los individuos, con el fin de incidir tanto en una dinámica social que define realidades sociales e individuales; como en una práctica individual, que a su vez apropia y construye su realidad social (Bello, 2000). Para el Ministerio de la Protección Social (2009), el enfoque psicosocial es una perspectiva que “reconoce los impactos psicosociales que comprometen la violación de derechos en el contexto de la violencia y el desplazamiento en Colombia... por lo que debería orientar toda política pública, acción y medida de reparación a víctimas” (p.9).

Partiendo de que el desplazamiento forzado no es una acción voluntaria de los sujetos y que acarrea la vulneración de los derechos de quienes lo padecen; en este contexto de conflicto armado, la acción de desplazarse se convierte en un salvavidas en medio de un lago de incertidumbre que convive con el miedo, el terror, la impotencia, ansiedad y otros sentimientos que en conjunto con los hechos “no pueden ser expresados, socializados ni elaborados fácilmente” (Bello, 2001, p.10). Estas consecuencias según Alvarado et al. (2018) “aluden directamente a la vulneración sistemática de aquellos sistemas simbólicos a partir de los cuales los individuos, las familias y las comunidades significan, ordenan, ejecutan y reactualizan sus creencias, rituales, y modos de vivir” (p. 190).

Para Gómez (2012), un enfoque psicosocial implicará “considerar la particularidad de la población vulnerable, víctima o que se encuentra en la experiencia de un sufrimiento” (p.356). Así entonces, la investigación asume el enfoque psicosocial en tanto que permite considerar que los espacios y las relaciones significativas de los y las jóvenes desplazados por la violencia son afectados por las interpretaciones y trascendencia que cada sujeto elabora acerca de las experiencias ligadas al desplazamiento, con lo cual su desempeño en la formación para el trabajo podrá variar en cada caso individual. Así mismo, se consideran las adscripciones identitarias, definidas por Reguillo (2012a) como “los procesos socioculturales mediante los cuales los jóvenes se adscriben presencial o simbólicamente a ciertas identidades sociales y asumen

discursos, estéticas y prácticas determinadas” (p.44), que podrían estar presentes en los y las jóvenes desplazados por la violencia.

Por otra parte, la investigación asume como criterio de relevancia las condiciones del aprendizaje para entender los factores que incidieron de manera favorable o desfavorable en su desempeño y adopta la postura teórica del aprendizaje significativo de Ausubel, atendiendo a la dimensión afectiva como disposición subjetiva de cada sujeto para el aprendizaje (Gimeno Sacristán & Gómez, 2002), entendida por Bertoni y Quintela (2015) como condicionantes no cognitivos que eventualmente pudieran favorecer o bloquear la apropiación del saber por los estudiantes.

En cuanto a las teorías ligadas al marco colectivo en el cual los aprendices jóvenes “desplazados” han sido socializados, se abordan las trayectorias de los estudiantes, desde la óptica de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron. Partiendo de la desigualdad social característica del “desplazado por la violencia”, se suman el capital económico, cultural y social que posea el/la joven aprendiz y que podría afectar su trayectoria escolar. Estos conceptos de capital cultural y *habitus* acuñados por Bourdieu ayudan a entender los factores que inciden en la integración y trayectoria de los procesos de formación. Según Bourdieu, “el capital cultural y social que un alumno recibe de su familia implica la inculcación de un *habitus* originario que actúa de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela actúa selectivamente” (Bourdieu, 2000, como se citó en francés, 2005, p.161). Para Bourdieu (1997), la trayectoria comprende una “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometidos a incesantes transformaciones” (p.82).

Por su parte, partiendo de que la violencia “envuelve procesos de inferiorización, estigmatización y exclusión” (Kaplan & Sarat, 2016, p.105), la investigación considera la teoría del estigma o atributos indeseables de Goffman (1970), donde la sociedad asume un papel relevante al establecer los medios para caracterizar a las personas, con lo cual la “desventaja” podría incidir en la trayectoria académica y laboral de los y las jóvenes desplazados por la violencia.

En esta línea, las teorías reproductivistas de la escuela (Bourdieu & Passeron, 2009) afirman que los elementos socioeconómicos y culturales inciden en la producción y reproducción de las

brechas educativas entre distintos sectores sociales, así entonces el *ethos*¹¹ es considerado en la influencia al ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo en el estudio de las trayectorias académicas, vista como el resultado de acciones externas e internas de la escuela, contemplando las consecuencias del cambio de escuela propias del desplazamiento forzado que puede entenderse como una disrupción de la trayectoria escolar regular del aprendiz.

En cuanto a inserción laboral, la entendemos como el proceso de incorporación a la actividad económica por parte de los individuos, el cual suele coincidir “con la etapa juvenil y, por lo tanto, viene a consistir en una transición social que va de posiciones del sistema educativo y de la familia de origen hacia posiciones del mercado de trabajo y de independización familiar” (Blanco & Gutiérrez, 1996, p.269). Contrario a lo que sucedía hace algunas décadas, “la inserción laboral ha dejado de ser un momento específico dentro de la biografía de una persona para pasar a constituirse en un proceso que se extiende en el tiempo” (González & Bostal, 2022, p.3), lo que supone la ausencia de linealidad y la existencia de posibles secuencias (Filardo, 2016; Otero, 2012; Jacinto, 2010), soportadas por la experiencia particular y los sentidos y significados que cada quien le otorga.

Así mismo se consideran las trayectorias laborales como:

Secuencias de experiencias laborales que se estructuran por el tiempo en dos dimensiones: la dimensión del tiempo biográfico que establece secuencias típicas según los ciclos de vida, y la dimensión del tiempo histórico que ofrece distintas limitaciones y oportunidades y que define espacios diferentes para trabajos y empleos de cohortes y generaciones distintas (Dombois, 1998, como se citó en Muñiz, 2012, p.44)

Según Muñiz (2012) el trabajo de Dombois plantea que las trayectorias están permeadas por instituciones y normas que estructuran y guían tales secuencias, así como de las particularidades del actor, con lo cual pretendemos ahondar en las trayectorias laborales desde la dimensión histórica marcada por el posconflicto en los y las aprendices jóvenes desplazados por la violencia en el SENA Atlántico. Finalmente, la presente investigación acoge el marco teórico desde el enfoque lógico deductivo, donde según Marradi et al. (2007) “constituye un modelo a contrastar

¹¹ Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad.

– cuya elaboración es previa a la recolección de los datos – que delimita el campo de la investigación... y focaliza la atención en problemas determinados” (p.68).

4.3 Juventudes víctimas de la violencia endógena colombiana

Colombia lleva en su seno la cicatriz de la violencia, una cicatriz que pareciera aún no sanar y que se ha valido de artificios para atravesar las entrañas de varias generaciones. Entre los tipos de violencia en el país destaca el desplazamiento forzado, definido por la Conferencia Episcopal (1995) como “una migración provocada en gran parte por el enfrentamiento, la acción, la interacción o la simple presencia de uno o más actores armados en las llamadas zonas de violencia” (p. 14). Lamentablemente este flagelo parece no acabar en el país, aún después de la firma del acuerdo de paz afectando por igual a todos sin distinguir su raza, su sexo, creencias e ideologías ni mucho menos su edad.

En este encuadre de conflictividad social y en marco de la investigación es importante la comprensión de la condición juvenil, concebida por Reguillo (2011) como el “conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas, que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes” (p.61). En palabras de Urresti (2005):

La juventud es una condición que articula social y culturalmente con la edad (...), con la generación a la que se pertenece (...), con la clase social de origen (...), y con el género según las urgencias temporales que pesan en general sobre el varón o la mujer (p.6).

Por su parte, Zapata (2016) entiende a los y las jóvenes como “un activo y un recurso que debe potenciarse y moldearse para que con su trabajo contribuyan al desarrollo del país y enfrenten los retos del futuro” (p.22) y considera la formación para el trabajo como un medio para lograrlo. Las Naciones Unidas (2017) reconocen a los jóvenes como “agentes de cambio, encargados de explotar su propio potencial y asegurar un mundo apropiado para las generaciones futuras” (p.2).

La juventud ha sido considerada una categoría social que ha sido estudiada desde diferentes corrientes teóricas y diversas perspectivas de corte sociológico, biológico, antropológico, pedagógico, político, entre otros. Si bien, la investigación se centra en las juventudes desde el punto de vista cronológico, asume el enfoque del curso de vida como una perspectiva

multidisciplinaria, que da cuenta de los vínculos entre las vidas individuales y el cambio social (Elder et al. 2003; Blanco, 2011; Hareven & Masaoka, 1988), así como historias de vida y biografías, además de que “entrelaza el tiempo histórico y biológico para analizar la manera en la que estos configuran la forma de pensar, sentir y actuar” (Cenobio et al., 2019, p.203), lo cual resulta una plataforma útil en el estudio de las trayectorias juveniles educativas.

El abordaje de la categoría juventud y su definición permitirá diferenciar entre la condición juvenil de un aprendiz y la situación particular de un joven aprendiz que ha sido “desplazado por la violencia”, característica disonante en la realidad educativa colombiana. Así mismo se considera la violencia simbólica expuesta por Bourdieu y Passeron (1977) en la legitimación de los múltiples significados que pueden otorgarle los y las jóvenes desplazados al fenómeno de la violencia. Autores como Reguillo (2012b) han estudiado esta categoría en el contexto del narcotráfico y sus efectos en la construcción del yo y exclusión social.

Dentro de este contexto, es preciso entender el significado de vulnerabilidad visto desde el organismo nacional educativo del Estado Colombiano para comprender la importancia de la generación y evaluación de políticas educativas en la superación de dicha condición, específicamente de aquella causada por el desplazamiento forzado:

El país, y en particular el sector educativo, entienden la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Por este motivo, merece enfrentarse con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan. Hoy está más que demostrado que el principal instrumento para ese cambio es la educación y la metodología deberá cuidar formas de participación estética y dignificante (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2005, p.5).

5. Consideraciones metodológicas

La investigación asume el enfoque cualitativo para el estudio del problema planteado al privilegiar la comprensión de la dinámica de procesamiento de las políticas públicas de formación para el trabajo a través de la experiencia vivida por los y las jóvenes desplazados por la violencia, desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor y Bogdan, 1984). De

acuerdo a Rodríguez et al. (1996), “la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación” (p.13). En este contexto, el estudio se caracteriza por ser descriptivo y analítico de tipo fenomenológico por lo que buscó comprender el caso del SENA respecto de la dinamización de las políticas públicas de formación para el trabajo en el “posconflicto” colombiano.

Al ser una investigación de corte fenomenológico se toman como referentes centrales a los y las jóvenes desplazados por la violencia matriculados en programas de educación superior en la institución objeto de estudio, con lo que se espera evidenciar elementos propios de las trayectorias educativas, así como de las experiencias del desplazamiento forzado y su relación con la implementación de las políticas de formación para el trabajo a nivel institucional. Para Fuster (2019) el método fenomenológico persigue la “comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno” (p.202).

La metodología combinó diferentes instrumentos de relevamiento de la información, en los que destaca el uso de la entrevista semiestructurada como fuente primaria, al favorecer la expresión natural de percepciones y perspectivas de los actores, determinando de antemano cual es la información relevante que se quiere conseguir (Marradi et al. 2007). Para Denzin y Lincoln (2005) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p. 643). En investigación cualitativa la entrevista se caracteriza por los siguientes elementos según Díaz-Bravo et al. (2013): “tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión” (p.163), con la cual pretendemos describir las experiencias y conocer aquellos factores que incidieron de manera favorable o desfavorable en las trayectorias académicas de los y las jóvenes desplazados por la violencia.

Las entrevistas aquí presentadas fueron realizadas de manera individual a diez aprendices. Para la selección de los aprendices se tuvo como criterio su caracterización como “desplazados por la violencia” en Colombia, situación que se registra una vez que se realiza el proceso de matrícula en el SENA, como segundo criterio se filtró por aquellos formados en programas de nivel

tecnológico en el Atlántico durante el período 2016-2020, como tercer criterio se seleccionaron aquellos entre 15 y 24 años de edad que desearan participar de manera voluntaria, el rango de edad seleccionado corresponde a la definición de jóvenes dada por las Naciones Unidas (s.f.), la cual es aceptada y empleada en el panorama internacional por entidades como el Banco Mundial, la Organización internacional del Trabajo –OIT, Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL, entre otros. Los 10 casos analizados en profundidad constituyen un universo rico en sí mismo para analizar, observar y conocer las particularidades, las vivencias singulares de cada sujeto y la dinámica de interacción entre políticas públicas, jóvenes desplazados y formación para el trabajo.

En cuanto al desarrollo, se realizó con una guía de entrevista que contiene preguntas abiertas (Ver Anexo 1) y estuvieron mediadas a través de la plataforma Microsoft teams debido a que fueron efectuadas en tiempos de pandemia por COVID-19. El protocolo empleado especificó mantener de manera confidencial sus identidades.

Lo anterior nos lleva a relevar el uso del testimonio en contextos de violencia como producción que emerge de la experiencia propia y que puede facilitar procesos individuales y colectivos de elaboración simbólica del trauma (Alarcón & Duarte, 2012), así como para des-normalizar la violencia y visibilizar prácticas resistentes de grupos estigmatizados (Cacopardo, 2017). Para Calveiro (2017) “la experiencia es primaria en todo proceso de conocimiento, en tanto vivencia que se significa y se transmite” (p.23), con lo que el registro de la voz del otro y de los silencios ante situaciones límite adquiere suma importancia (Aranguren, 2008; Pollak, 2006).

La elección de la población se explica por ser los y las jóvenes los de mayor tasa estadística con desplazamiento forzado en Colombia y ser la población más afectada de desempleo en el país. La elección del objeto surge ante la falta de estudios sobre el impacto de políticas de formación para el trabajo en jóvenes desplazados por la violencia y por el reconocimiento de la formación para el trabajo como un elemento central en el cierre de brechas producidas por la falta de correspondencia entre demanda y oferta de trabajo.

Así mismo, se empleó el análisis documental como instrumento que permitió analizar fuentes primarias como los documentos institucionales (resoluciones, circulares, política institucional con enfoque pluralista y diferencial, publicaciones institucionales) y las políticas públicas de

formación para el trabajo vigentes en el “posconflicto” (Ley 1753 de 2015 y estrategias de acceso a la educación superior dirigida a las víctimas), que por su carácter público, están disponibles en los sitios web del gobierno de Colombia, además de que permite contextualizar las características de la formación para el trabajo y reconstruir históricamente la problemática del conflicto armado en Colombia a partir de la expresión del desplazamiento forzado. Para lograr lo anterior, se empleó el diseño de muestreo no probabilístico (de tipo muestreo estratégico o por conveniencia), en tanto que el interés del estudio de enfoque cualitativo, se centra en “profundizar en la información aportada más que en su representatividad estadística” (Cea D'Ancona, 1996, p.180).

El recorte temporal propuesto obedece al inicio del posconflicto en Colombia, a partir de la firma del acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) en el 2016, que puso fin a más de 50 años de conflicto armado interno y a la entrada en vigencia de la Ley 1753 de 2015 que trajo como consecuencia la creación de instrumentos y estrategias que permean la formación para el trabajo entre los cuales destacan el Sistema Nacional de Educación Terciaria, el Marco Nacional de Cualificaciones –MNC¹², así como la priorización de las acciones que permitan la implementación de la política pública dirigida a las víctimas del conflicto armado. La finalización del recorte temporal obedece a que los programas de nivel tecnológico en el SENA tienen una duración entre 24 y 27 meses (Resolución 2198 de 2019, Resolución 1444 de 2018, Circular 344 de 2012) y la institución otorga un periodo de dos años más (Acuerdo 007 de 2012) para que los aprendices realicen su etapa productiva y se certifiquen, por lo que el tiempo de cinco años permite analizar trayectorias completas.

La estrategia metodológica planteada permitió focalizar en el análisis del impacto de la implementación de las políticas públicas de formación para el trabajo dentro del escenario particular del SENA Atlántico, desde la perspectiva de enfoque diferencial e inserción laboral de jóvenes desplazados por la violencia.

¹² Herramienta que promueve la pertinencia de la oferta formativa y educativa con base a las necesidades de empleo del sector productivo, al tiempo que facilita la movilidad laboral de los trabajadores y buscadores de empleo, entre otros.

CAPÍTULO 1: EL ENFOQUE DIFERENCIAL EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y EL “POSCONFLICTO” EN COLOMBIA

1. Presentación

En este primer capítulo presentamos una contextualización del periodo conocido como el posconflicto en Colombia y su concepción histórica para el país. Para ello, puntualizaremos en aquellos aspectos producto del *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, que pretenden orientar las políticas públicas en la búsqueda de un escenario de paz. Esta aproximación nos permitirá conocer las decisiones y compromiso del Estado en torno a la formación para el trabajo y como han sido pensados para la reparación integral a las víctimas del conflicto armado.

El eje central del capítulo analiza la perspectiva del enfoque diferencial que contempla el reconocimiento de la importancia de aspectos como la discapacidad, la pertenencia étnica, el territorio, el género y su aproximación en las políticas públicas, en especial las educativas. Seguidamente, presentamos el sistema educativo colombiano con la finalidad de tener un marco general que permita al lector situar la formación para el trabajo y ubicar la formación profesional que imparte el SENA, en este contexto.

Por último, presentamos las conclusiones de este capítulo que recogen las principales contextualizaciones y discusiones sobre el enfoque diferencial en el contexto histórico del posconflicto y de las políticas públicas de formación para el trabajo dirigidas a las víctimas del conflicto armado.

1.1 El posconflicto en Colombia

El prefijo pos de origen latino post- significa ‘detrás de’ o ‘después de’, pero cuando antecede a una palabra que es sinónimo de terror en Colombia como lo es la palabra *conflicto*, se convierte en un signo de esperanza entre tanto dolor. Y es que el conflicto se refiere a la “violencia armada en la que se enfrentan grupos de varias índoles, tales como fuerzas militares, guerrillas, grupos armados, paramilitares, comunidades religiosas o étnicas empleando armas u otros métodos destructivos” (Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior, 2008, como se citó en Pérez, 2016).

Para la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2018), el posconflicto es el periodo que inició con la firma del acuerdo de paz el 24 de noviembre de 2016, fecha en la que se firmó el Acuerdo final para la terminación del conflicto entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP)¹³ y del cual se espera la construcción de una paz estable y duradera en Colombia.

¹³ Grupo guerrillero de orientación marxista originado en los años 60 como respuesta a los problemas agrarios no resueltos, e inspirado por el auge de movimientos insurgentes posterior a la guerra fría y al triunfo de la revolución cubana. Luego de décadas de enfrentamiento abierto con el Estado colombiano, en el año 2017 las FARC EP decidieron abandonar la lucha armada y convertirse en un partido político legal con competencia electoral, manteniendo su antiguo acrónimo FARC que ahora significa Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común, o “Comunes”.

El término posconflicto también es conocido como “agenda para la paz” o en términos de Ríos (2017) como una “paz imperfecta” que, en todo caso, es mejor que una “guerra perfecta”. Si bien es cierto, el posconflicto plantea numerosos retos, a corto, mediano y largo plazo, para la Fundación Paz y Reconciliación¹⁴ (2015) “los temas nacionales son mayúsculos, van desde una gran estrategia de reconciliación nacional, hasta la lucha por mitigar los efectos de factores estructurales que promovieron la violencia” (p. 4).

En cumplimiento de las disposiciones del Punto 6.1.1 del *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (Mesa de conversaciones, 2017), se creó la Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación del Acuerdo Final –CSIVI–, la cual lidera el Plan Marco de Implementación (en adelante PMI), con el que se orientan las políticas públicas requeridas para el cumplimiento del mismo durante 15 años, a partir de la firma del Acuerdo Final y del Acto Legislativo 01 de 2016. El PMI contiene el conjunto de pilares, estrategias, productos, metas e indicadores necesarios para la implementación del Acuerdo Final y busca entre otros, facilitar el seguimiento y velar por la inclusión de los componentes de paz dentro de los Planes Nacionales de Desarrollo.

En este sentido, según el DNP (2016a) el PMI se operacionaliza en seis ejes o puntos:

1. Hacia un Nuevo Campo Colombiano: Reforma Rural Integral. Conscientes de que el campo es uno de los pilares del desarrollo económico y social del país, se busca promover oportunidades para la ruralidad colombiana, especialmente para las poblaciones más afectadas por el conflicto armado y la pobreza.
2. Participación Política: Apertura Democrática para Construir la paz. Busca la ampliación de la democracia para facilitar el surgimiento de nuevas fuerzas en el escenario político, y enriquecer el debate y la deliberación alrededor de los principales problemas nacionales.
3. Fin del conflicto: Plantea la hoja de ruta para terminar de manera definitiva las acciones ofensivas entre la Fuerza Pública y las FARC-EP, las hostilidades y

¹⁴ Organización que busca contribuir desde la investigación y el análisis crítico de la realidad nacional, a la defensa del Estado social de derecho y a la transformación de la democracia en Colombia, aportando en la nueva etapa del país para que la construcción de procesos de paz y reconciliación sean sostenibles, duraderos e incluyentes.

cualquier acción que afecte a la población civil. De igual forma, propone medidas para realizar el procedimiento de dejación de las armas, iniciar el proceso de reincorporación de los excombatientes de las FARCEP y de esta manera crear las condiciones para el inicio de la implementación del Acuerdo Final.

4. Solución al Problema de las Drogas Ilícitas: Tiene como meta promover una nueva visión en donde impere un tratamiento distinto y diferenciado al fenómeno del consumo, al problema de los cultivos de uso ilícito, y a la criminalidad organizada asociada al narcotráfico.
5. Acuerdo Sobre las Víctimas del Conflicto: Reconoce que “el conflicto armado, que tiene múltiples causas, ha ocasionado un sufrimiento y un daño a la población sin igual en nuestra historia”. En este contexto se desarrollan los acuerdos centrales sobre: (1) Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición; y (2) Compromiso con la promoción, el respeto y la garantía de los derechos humanos. Para su definición, se incorporaron propuestas y recomendaciones hechas por víctimas del conflicto armado y otros ciudadanos en diversos mecanismos de participación ciudadana establecidos por la Mesa de Conversaciones.
6. Implementación, Verificación y Refrendación: presenta la ruta para la implementación y los compromisos establecidos en términos de seguimiento, verificación y garantías al cumplimiento del Acuerdo (p.2).

Aunque todos los puntos son importantes y complementarios entre sí, encontramos indicadores que apuntan a aumentar la cobertura de la educación superior en zonas rurales y facilitar el acceso y permanencia de las mujeres en disciplinas no tradicionales, así como al despliegue de estrategias móviles de atención y rehabilitación psicosocial en lugares de difícil acceso, que incluyen a víctimas indígenas, población negra, afrocolombiana, raizal y Palenquera – NARP– y Rrom (gitanos). Estos indicadores muestran el interés del gobierno colombiano por priorizar acciones en el campo, reconociendo la necesidad de brindar oportunidades en materia de educación para hombres y mujeres rurales, reconociendo la importancia del campo en el motor productivo del país y divisando en la paz una posibilidad de desarrollo social.

De igual modo, prevén la reparación integral a las víctimas del conflicto desde un enfoque diferencial, promoviendo la atención y/o acompañamiento psicosocial para la recuperación emocional (admitiendo la presencia de este tipo de daño), así como reformas en la política pública relacionada con las víctimas y mecanismos de implementación y verificación, que involucran al sector empresarial y que se espera apalanquen el proceso de construcción de la paz. Si bien estos aspectos del PMI han sido pensados a un horizonte de 15 años a partir del 2016, consideramos importante que se articulen cuanto antes y se reflejen en acciones concretas en la dinamización de políticas públicas de formación para el trabajo que operacionalizan las instituciones.

1.1.1 Víctimas del conflicto armado: Construcción simbólica e instrumentalización del concepto.

El concepto de víctimas en Colombia ha pasado por tantos sentidos y significados, que la pluralidad de su concepción es en sí misma una dificultad. En este contexto, el Estado partió del referente dado por las Naciones Unidas en la Resolución 40/34 de 1985:

Se entenderá por "víctimas" las personas que, individual o colectivamente, hayan sufrido daños, inclusive lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo sustancial de los derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente en los Estados Miembros, incluida la que proscribe el abuso de poder.

Y de allí en adelante su definición ha pasado por diversas normas (Ley 418 de 1997, Ley 782 de 2002, Ley 975 de 2005, Ley 1448 de 2011, Sentencia C-052/12, Ley 1592 de 2012) y algunas entidades también han elaborado su propio significado como la Comisión de la verdad y la Corporación AVRE¹⁵, agregando, adaptando o eliminando algunos elementos, que complejizan la actuación penal, jurídica, administrativa, así como la forma con la cual la sociedad y ellos mismos se conciben.

Tabla 1. *Concepto de Víctimas*

¹⁵ Entidad sin ánimo de lucro (ONG) con una amplia trayectoria en labores de acompañamiento para la recuperación integral y la reparación a las víctimas.

Normativa /Institución	Definición
Comisión de la verdad	Son aquellos que, individual o colectivamente, sufrieron daños como consecuencia de las acciones u omisiones presentadas en el marco del conflicto armado.
Corporación AVRE	La(s) persona(s) de la población civil que, individual o colectivamente, como resultado de actos u omisiones que violan los Derechos Humanos o el Derecho Internacional Humanitario han sufrido daños físicos o mentales, sufrimiento emocional o menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales y que cumplen a su vez un papel activo como sujetos políticos y sociales en la exigencia de sus derechos, en la reconstrucción y reivindicación de la memoria histórica y en su recuperación emocional.
Ley 418 de 1997	Aquellas personas de la población civil que sufren perjuicios en su vida, grave deterioro en su integridad personal y/o bienes, por razón de actos que se susciten en el marco del conflicto armado interno, tales como atentados terroristas, combates, ataques y masacres entre otros. (Artículo 15).
Ley 782 de 2002	Se entiende por víctimas de la violencia política, aquellas personas de la población civil que sufran perjuicios en su vida, o grave deterioro en su integridad personal o en sus bienes, por razón de atentados terroristas, combates, secuestros, ataques y masacres en el marco del conflicto armado interno. (Artículo 15).
Ley 975 de 2005 “Ley de Justicia y Paz”	Se entiende por víctima la persona que individual o colectivamente haya sufrido daños directos tales como lesiones transitorias o permanentes que ocasionen algún tipo de discapacidad física, psíquica y/o sensorial (visual y/o auditiva), sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo de sus derechos fundamentales. Los daños deberán ser consecuencia de acciones que hayan transgredido la legislación penal, realizadas por grupos armados organizados al margen de la ley. También se tendrá por víctima al cónyuge, compañero o compañera permanente, y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. (Artículo 5).
Ley 1448 de 2011 “Ley de Víctimas y Restitución de tierras”	Se consideran víctimas, para los efectos de esta ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno. (Artículo 3)
Ley 1592 de 2012	Se entiende por víctima la persona que individual o colectivamente haya sufrido daños directos tales como lesiones transitorias o permanentes que ocasionen algún tipo de discapacidad física, psíquica y/o sensorial (visual y/o auditiva), sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo de sus derechos fundamentales. Los daños deberán ser consecuencia de acciones que hayan transgredido la legislación penal, realizadas por grupos armados organizados al margen de la ley. También se tendrá por víctima al cónyuge, compañero o compañera permanente, y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. (Artículo 5).
Sentencia C-052/12	Se consideran víctimas, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1o de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno. También son víctimas el cónyuge, compañero o compañera permanente, parejas del mismo sexo y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta (sic) se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. A falta de estas (sic), lo serán los que se encuentren en el segundo grado de consanguinidad ascendente. De la misma forma, se consideran víctimas las personas que hayan sufrido un daño al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir la victimización.

Nota. Recopilación de diversas fuentes.

Esta complejidad también está dada por la variedad y diversidad del universo de víctimas que categoriza a algunas y excluye a otras, colocando de manifiesto ciertas “dinámicas de marginalización, exclusión, invisibilidad, discriminación, estigmatización y desconocimiento” (Delgado, 2011, p.188), que afectan aspectos como la identidad, la subjetividad y la memoria colectiva de las víctimas del conflicto.

Si bien las leyes vigentes reconocen hoy en día no solo los daños directos en la víctima (físicos, psíquicos y/o sensoriales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo de sus derechos fundamentales), sino los colaterales causados en el cónyuge, compañero o compañera permanente y familiar en primer grado de consanguinidad o primero civil de la víctima directa, es importante que éstas se direccionen sin caer en la minusvalía, re-victimización ni en la instrumentalización de las víctimas.

1.2 Enfoque diferencial y su abordaje en las políticas públicas

El enfoque diferencial es una forma de valorar y actuar a partir del reconocimiento de que la población siendo un ente colectivo está conformada por individuos con necesidades distintas y diferencias sociales, biológicas, étnicas, intelectuales, emocionales, culturales, políticas, religiosas, temperamentales, psicológicas, sexuales, físicas, de orientación sexual y de identidad de género, entre otras.

Aunque en Colombia el enfoque diferencial está contenido desde la Constitución Política de 1991 a saber: “el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados” (Artículo 13), no fue hasta que como producto de las luchas políticas, sociales y culturales de las víctimas, la Corte Constitucional bajo Sentencia T-602/03 del 23 de junio de 2003 exigió al Estado desarrollar políticas públicas de salvaguarda de los derechos fundamentales que se ven violados cuando las personas son obligadas a desplazarse de su territorio.

Este antecedente en conjunto con 108 acciones de tutela¹⁶ interpuestas por 1150 núcleos familiares pertenecientes a la población desplazada, sirvieron de base para que la Corte Constitucional declarara el estado de cosas¹⁷ en la situación de los desplazados bajo Sentencia T-025/04 del 22 de enero de 2004, señalando la falta de concordancia entre la gravedad de los derechos constitucionales que resultan vulnerados y la capacidad institucional para asegurar el goce efectivo de los mismos.

Posteriormente, se expidió la Ley 1448 de 2011, también llamada *Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras (reglamentada por el Decreto 4800 de 2011)* y los Decretos Ley 4633 (*enfocado en las víctimas pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas*), 4634 (*dirigido a víctimas pertenecientes al pueblo Rrom o Gitano*) y 4635 de 2011 (*orientado a las víctimas pertenecientes a comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras*), representando un avance en la inclusión del enfoque diferencial para las víctimas y por tanto, “la visibilización de las personas y grupos históricamente excluidos en la implementación de la política pública de prevención protección, atención, asistencia y reparación integral de las víctimas del conflicto armado” (Subcomité técnico de enfoque diferencial, s.f., p.7).

Por otra parte, el Decreto 2582 de 2013 por el cual se reglamenta el *Servicio Público de Empleo y el régimen de prestaciones del Mecanismo de Protección al Cesante* estableció por primera vez la descripción de enfoque diferencial en una política de empleo, indicando “la generación de política y prestación del servicio público de empleo, atenderá las características particulares de personas y grupos poblacionales en razón de su edad, género, orientación sexual, situación de discapacidad o vulnerabilidad” (Artículo 3). La misma definición fue adoptada por el Decreto 1072 de 2015 y considerada como uno de los principios orientadores en la prestación del servicio público de empleo, “la generación de política y prestación del servicio público de empleo, atenderá las características particulares de personas y grupos poblacionales en razón de su edad,

¹⁶ Acción que asiste a toda persona para reclamar ante los jueces, en todo momento y lugar, mediante un procedimiento preferente y sumario, por sí misma o por quien actúe en su nombre, la protección inmediata de sus derechos constitucionales fundamentales, cuando quiera que estos resulten vulnerados o amenazados por la acción o la omisión de cualquier autoridad pública. (Diccionario panhispánico del español jurídico, 2022).

¹⁷ Mecanismo o técnica jurídica creada por la Corte Constitucional, mediante la cual declara que ciertos hechos resultan abiertamente contrarios a la Constitución, por vulnerar de manera masiva derechos y principios consagrados en la misma, en consecuencia, insta a las autoridades competentes, para que en el marco de sus funciones y dentro de un término razonable, adopten las medidas necesarias para corregir o superar tal estado de cosas (Lyons, Monterroza & Meza, 2011, p.72).

género, orientación sexual, situación de discapacidad o vulnerabilidad” (Artículo 2.2.6.1.2.2., inciso 7).

Otro aspecto importante que trata el Decreto 1072 de 2015 para promover la equidad de género, es el acceso a programas específicos de formación:

El Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, en el marco de sus competencias, promoverá y facilitará el acceso con enfoque diferencial y de género para las mujeres, a programas de formación específicamente dirigidos a ellas, para desarrollar o mejorar sus capacidades. (Artículo 2.2.6.7.3, inciso 7).

Ya se materializaban entonces los mecanismos para el enfoque diferencial que tuviesen en cuenta la vulnerabilidad (considerada como un estado de las personas desplazadas por la violencia) y de género para las mujeres, en las políticas laborales y educativas.

En el Acuerdo de Paz realizado entre el Gobierno de Colombia y FARC-EP también se distingue la aplicación del enfoque diferencial, el cual prevé la implementación de un enfoque de derechos, territorial y diferencial:

El Acuerdo está compuesto de una serie de acuerdos, que sin embargo constituyen un todo indisoluble, porque están permeados por un mismo enfoque de derechos, para que las medidas aquí acordadas contribuyan a la materialización de los derechos constitucionales de los colombianos y colombianas. El Acuerdo Final reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona como fundamento para la convivencia en el ámbito público y privado, y a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y los derechos de sus integrantes. La implementación del Acuerdo deberá regirse por el reconocimiento de la igualdad y protección del pluralismo de la sociedad colombiana, sin ninguna discriminación. En la implementación se garantizarán las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y se adoptarán medidas afirmativas en favor de grupos discriminados o marginados, teniendo en cuenta el enfoque territorial, diferencial y de género (Gobierno de Colombia y FARC-EP, 2016, p. 6).

No obstante, existen al interior del país varias definiciones de lo que debe ser un enfoque diferencial (*ver tabla 2*), y aunque todas coinciden en la necesidad de reconocer y tener en cuenta

las diferencias, el abordaje de las mismas puede darse desde varias perspectivas, situación que podría dificultar la materialización o implementación del enfoque.

Tabla 2. *Concepto de enfoque diferencial por distintos organismos gubernamentales*

Adoptada por	Definición
Ministerio de Justicia	Es una herramienta para garantizar, de manera real y efectiva, la aplicación del principio de igualdad y no discriminación. Se emplea como método de análisis y guía de acción (Ministerio de Justicia, s.f.).
Subcomité Técnico de Enfoque diferencial	El enfoque diferencial es un principio rector de la política pública para la prevención, atención, asistencia y reparación integral a las víctimas desde su dimensión individual y colectiva, que permite focalizar nuestra mirada y reconocer que hay poblaciones con características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual y discapacidad; (Artículo 13 de Ley 1448 de 2011) y en razón de su pertenencia étnica (Decretos Ley 4633, 4634 y 4635 de 2011) Subcomité Técnico de Enfoque diferencial (s.f).
SuperSubsidio	Es la adopción de una serie de medidas encaminadas a enfrentar la situación de vulnerabilidad acentuada de algunas víctimas en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad. Sentencia C-253A de 2012 Corte Constitucional.
Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas	Conjunto de medidas y acciones que al dar un trato diferenciado a algunos grupos poblacionales: i. Buscan garantizar la igualdad efectiva en el acceso a medidas de atención, asistencia y reparación integral, ii. Deben responder a las particularidades y grado de vulnerabilidad de las víctimas, iii. Contribuyen a eliminar esquemas de discriminación y marginación que pudieron ser causa o contribuyeron a la ocurrencia de hechos victimizantes. (Resolución 00758 de 2014).
Departamento Nacional de Planeación	Forma de analizar, actuar, valorar y garantizar el desarrollo de una población, basada en sus características diferenciales desde una perspectiva de equidad y diversidad. (DNP, 2016c, p.7)
Ministerio de Salud y Protección Social	El enfoque diferencial es la estrategia que permite a la política de atención reconocer y organizarse frente a las diferencias de las personas y colectivos frente a los determinantes sociales. Estos determinan condiciones de vulnerabilidad y potencialidad asociadas a factores físicos, psíquicos, sociales, psicosociales, culturales (creencias y valores), económicos, ambientales, entre otros. Es una dimensión relativa, pues cada persona tiene su propio nivel y tipo de vulnerabilidad en función de situaciones socioeconómicas, culturales, políticas, religiosas, de género y personales. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016).
Secretaría de Integración social	El enfoque diferencial identifica las diversas concepciones, sentidos y lógicas de vida y pensamiento colectivo y personal que comparten las personas con el fin de potenciar las acciones diferenciales, que materialicen el goce efectivo de sus derechos. Desde este enfoque se define a la diversidad como el punto de partida para la implementación de las políticas públicas. El enfoque diferencial permite comprender y visibilizar las dinámicas de discriminación y exclusión social en la ciudad, de tal forma que desde ahí se establezcan acciones para la transformación desde la equidad y el desarrollo humano. (Secretaría de Integración social, s.f.).
Departamento administrativo Nacional de	Es una perspectiva de análisis que permite obtener y difundir información sobre grupos poblacionales con características particulares en razón de su edad o etapa del ciclo vital, género, orientación sexual, identidad de género, pertenencia étnica, y

Adoptada por	Definición
Estadística -DANE-	discapacidad, entre otras características; para promover la visibilización de situaciones de vida particulares y brechas existentes, y guiar la toma de decisiones públicas y privadas. (DANE, s.f.).

Nota. Recopilación de diversas fuentes.

Para Econometría Consultores (2019) la diferencia es diversa y por tanto encierra dentro de ella un “universo de características, realidades, situaciones y aspectos que hacen que la respuesta frente a ella no pueda ser uniforme, sino que tengan que darse orientaciones para el análisis, más que recetas estándar para lograr diseños incluyentes” (p.2), lo que implica tener la comprensión de realidades heterogéneas en la formulación y evaluación de políticas sensibles a la diferencia.

La inclusión del enfoque diferencial es todo un reto que puede abordarse teniendo en cuenta criterios como:

- i) la identificación de las características de la población (biológicas, económicas y sociales); ii) la identificación de riesgos específicos de vulneración que se puedan derivar de esas características, y las expectativas y necesidades que en función de ellas puedan tener los individuos o los grupos; iii) la necesidad de explicitar en el diseño a esa población particular; iv) la necesidad de prever la participación de la población con esas características en el ciclo de la política; v) la necesidad de disponer de recursos que sean idóneos para el abordaje de esta población, así como personal capacitado; vi) la necesidad de crear sistemas de información que permitan entender esas características y sus necesidades asociadas; vii) la necesidad de comprender la relación de un grupo específico con el resto de población, ya que el gran sentido del enfoque es la inclusión. (Econometría Consultores, 2019, p.3).

Como se ve, partiendo de que el concepto de enfoque diferencial es dinámico y situado, uno de sus mayores desafíos consiste en lograr la implementación efectiva con mecanismos claros que permitan su seguimiento y evaluación, así como el ajuste de rumbo en la adaptación de las políticas, especialmente las dirigidas a las víctimas del conflicto armado en el campo educativo y laboral.

1.3 El sistema educativo colombiano

Son muchos los significados que existen en torno a la educación, su importancia en cualquier sociedad y sus diferentes sentidos a través del tiempo. En la presente investigación concordamos con Domínguez y Alemán (2008) quienes afirman que la educación es “el resultado del proceso educativo que implica preparación para transformar una realidad desde los conocimientos, habilidades, valores y capacidades que se adquieran en cada etapa y a lo largo de la vida” (p.3). Tal transformación ha sido catalogada por Freire (1996) como factor fundamental en la reinención del mundo y en la creación de una conciencia crítica que la promueva (Torres, 2018).

En Colombia, la educación “se configura como un instrumento que incrementa la movilidad social, la competitividad laboral, el acceso y calidad del empleo, mejora en el nivel de ingresos y una participación activa en un mundo globalizado” (DNP, s.f., p.1), cumpliendo así un papel estratégico en el desarrollo económico y social del país. Una definición menos productivista es la consignada en la Constitución Política de Colombia que establece que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social, del cual son responsables el Estado, la sociedad y la familia” (Artículo 67).

La forma de organizar y estructurar la prestación de la educación varía de acuerdo a los modelos y políticas adoptados por cada país, en Colombia el sistema educativo está conformado por niveles, en su mayoría con una duración establecida en grados y se clasifica en *educación formal* compuesta por preescolar (un grado), educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), educación media (dos grados), *educación superior* (que puede ser universitaria, técnica o tecnológica) cada una con opciones de posgrado y cuya duración dependerá de la tipología y currículo propio de cada institución, *educación para el trabajo y el desarrollo humano* –ETDH (antes llamada educación no formal) y finalmente por la *educación informal* (con duración inferior a 160 horas). En la figura 6 puede verse un resumen gráfico del sistema educativo colombiano, dividido por las leyes que lo rigen.

Figura 6. Síntesis del sistema educativo colombiano



Nota. Elaboración propia

En este sentido, la Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación tiene por objeto:

Señalar las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. (Artículo 1).

Bajo este entendido la Ley 115 de 1994 define como propósito de la *educación formal* “desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente” (Artículo 10). Esta Ley catalogaba a la *educación no formal* como aquella “que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley” (Ley 115 de 1994, artículo 36). No obstante, la Ley 1064 de 2006 reemplazó la denominación de Educación no formal contenida en la Ley General de Educación y en el Decreto Reglamentario 114 de 1996 por *Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano*, reconocida por el Estado como “factor esencial del proceso educativo de la persona y componente dinamizador en la formación de técnicos laborales y expertos en las artes y oficios” (Ley 1064 de 2006, Artículo 2).

Por su parte la *Educación informal* es considerada por la Ley 115 de 1994 como “todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados” (Artículo 43), en ese entonces se dieron pautas para la implementación de mecanismos que incentivarán la utilización de los medios de comunicación masivos como contribución al mejoramiento de la educación de los colombianos.

En cuanto a la *educación superior* es organizada por la Ley 30 de 1992 y concebida como:

Un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. (Artículo 1).

Como puede observarse en la figura 6, en la actualidad el SENA imparte formación en *Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano*, en *Educación informal* y en *Educación Superior* que es donde se encuentran los programas de nivel tecnológico en los que se enmarca la presente investigación.

1.4 Formación para el trabajo en Colombia: El caso del SENA

En un mundo en constante evolución, donde los mercados cambian a ritmos cada vez más dinámicos, el diálogo entre la academia, el gobierno y los sectores productivos tiene una gran importancia, en tanto contar con currículos acorde a las necesidades del mercado de trabajo es un factor clave para la productividad y competitividad del país. En este escenario es importante partir de la definición normativa de formación para el trabajo (llamada también educación orientada al empleo), considerada por el Decreto 1072 de 2015 del Sector Trabajo como:

El proceso educativo formativo, organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas o transversales. Relacionadas con uno o varios campos ocupacionales referidos en la

Clasificación Nacional de Ocupaciones. Que le permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva (Artículo 2.2.6.2.1.1).

Cabe notar que la misma definición fue promulgada por el Ministerio de la Protección Social (hoy Ministerio de Trabajo) bajo el Decreto 2020 de 2006. Por su parte, en la Ley 30 de 1996 se destaca como uno de los objetivos de la Educación Superior “profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (Artículo 6). En los diferentes escenarios la intención es la misma, responder mediante formación integral a las necesidades de los diferentes sectores país.

Esta forma de construcción de un capital de competencias cuenta con diferentes modalidades, entre las cuales se encuentra la Educación Media Técnica, ofrecida en los dos últimos grados de la secundaria, la Educación Superior (Técnica y Tecnológica –T&T), la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano –ETDH– y la educación informal¹⁸.

Para González & Shady (2016):

El sistema de formación para el trabajo colombiano no está enmarcado en un entorno institucional único. Por el contrario, la formación para el trabajo se ofrece bajo distintas modalidades que, si bien comparten el objetivo común de formar en los conocimientos y competencias que demanda el sector productivo, difieren en cuanto a su gobernanza y esquema de financiación (p.9).

A pesar de la complejidad dada por el pluralismo institucional, el gobierno nacional le ha otorgado al SENA un papel protagónico en el país, que se evidencia en un robusto andamiaje normativo que recorre más de dos décadas y que presentamos en la tabla 3.

Tabla 3. *Marco normativo que destaca al SENA*

¹⁸ Su oferta tiene como objetivo “brindar oportunidades para complementar, actualizar, perfeccionar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas (cursos con duración inferior a ciento sesenta (160) horas)” (Decreto 1075, 2015, Artículo 2.6.6.8.).

Documento normativo	Acción/Estrategia
Ley 119 de 1994	Atribuye al SENA la función de "asesorar al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en la realización de investigaciones sobre recursos humanos y en la elaboración y permanente actualización de la clasificación nacional de ocupaciones, que sirva de insumo a la planeación y elaboración de planes y programas de formación profesional integral".
Decreto 1120 de 1996	Le asigna al SENA la Dirección del Sistema Nacional de Formación para el trabajo – SNFT, entre sus funciones destaca el proponer políticas y trazar directrices a nivel nacional sobre la formación profesional para el trabajo.
CONPES 2945 de 1997	Asignó al SENA la responsabilidad de liderar la construcción de un sistema que articule toda la oferta educativa del país (pública y privada) de la educación media técnica, técnica profesional, tecnológica y de la educación no formal (hoy educación para el trabajo y el desarrollo humano), con la finalidad de regularla y potenciarla, definiendo e implementando políticas y estrategias para el desarrollo y cualificación del talento humano del país.
Decreto 249 de 2004	Indicó a la Dirección del SNFT dirigir la implementación en el país del SNFT y "mantener actualizada la Clasificación Nacional de Ocupaciones y el Diccionario Ocupacional, con base en el análisis de la realidad laboral y los cambios en las estructuras ocupacionales".
CONPES 081 de 2004	Asigna nuevo rol al Ministerio de la Protección Social que incluye la definición de los lineamientos de política (antes en cabeza del SENA).
Ley 1151 de 2007	Incluye acciones para fortalecer el SNFT, facilitar la movilidad educativa y la inserción al mercado laboral.
Decreto 1072 de 2015	Invita al SENA a través de su Dirección del SNFT a colocar al servicio del Sistema de Calidad de la Formación para el Trabajo –SCAFT–, sus buenas prácticas, estándares e instrumentos para el mejoramiento de la calidad de los programas y la gestión institucional.
Decreto 1075 de 2015	Indica que los programas de formación laboral “deben estructurarse por competencias laborales específicas, teniendo como referente las normas técnicas de competencias laborales definidas por las mesas sectoriales que lidera el SENA” (artículo 2.6.4.8.).
Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, expedido por la Ley 1753 de 2015	Solicita al SENA contribuir en el diseño e implementación de las políticas de desarrollo social y de ciencia, tecnología e innovación –CTI–. Otorga el liderazgo al SENA en los procesos de formación para la población vulnerable, para brindar acceso preferencial a jóvenes y mujeres, en programas “acordes con los mercados laborales locales y regionales y con las apuestas productivas del territorio para los casos de autoempleo”(p.284).

Nota. Elaboración propia que condensa diferentes fuentes normativas.

Esto redundante en que, el SENA sea en Colombia el principal proveedor de formación para el trabajo y líder del SNFT. Su oferta de programas se enmarca en la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (niveles: operario, auxiliar, técnico y profundización técnica), Educación

Superior (niveles: técnico profesional, tecnológico y especializaciones tecnológicas) y Educación informal. El SENA nació el 21 de junio de 1957 bajo el gobierno de la Junta Militar, posterior a la renuncia del General Gustavo Rojas Pinilla, como respuesta al empuje del desarrollo económico y social que experimentaba el país en ese momento y como producto de la necesidad de una mayor y mejor disponibilidad de mano de obra calificada (SENA, 1990); su función inicial fue brindar formación profesional a trabajadores, jóvenes y adultos de la industria, el comercio, el campo, la minería y la ganadería.

El SENA es un establecimiento público del orden nacional, con personería jurídica, patrimonio propio e independiente y autonomía administrativa, adscrito al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, facultado por la Ley 119 de 1994 para ofrecer y ejecutar la formación profesional integral, “para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país” (Artículo 2). Encontramos varias definiciones del concepto de formación profesional integral al interior del SENA, que se presentan en orden cronológico en la *tabla 4*. La definición más reciente y que ha estado vigente desde 1997 coloca en manifiesto una triada compuesta por tecnología, educación y mercado de trabajo en aras de responder a los sectores sociales y productivos del país, al tiempo que contribuye a la autorrealización personal.

Tabla 4. *Concepto de formación profesional integral en el SENA*

Documento	Definición
Orientaciones para el Diseño y Procedimiento de la Formación Profesional Integral	La Formación Profesional Integral es un proceso educativo que toma al hombre en todos sus aspectos y le ofrece elementos para su personalización por medio de la realización de sus dimensiones y valores humanos y de la preparación para la vinculación activa en el desarrollo de la comunidad a través del trabajo productivo y de la participación social y cultural. (SENA, 1983, p.14).
La formación permanente, individualizada y modular: la política técnico-pedagógica del SENA	La Formación Profesional es el proceso mediante el cual la persona desarrolla de manera permanente, conocimientos, destrezas, aptitudes, valores y actitudes para su realización humana y su participación activa en el trabajo productivo y en la toma de decisiones sociales. (SENA, 1984).
Acuerdo 12 de 1985	La formación Profesional Integral es el proceso mediante el cual la persona adquiere y desarrolla de manera permanente conocimientos, destrezas y aptitudes e identifica, genera y asume valores y actitudes para su realización humana y su participación activa en el trabajo productivo y en la toma de decisiones sociales. (Acuerdo 12, 1985).

Documento	Definición
Acuerdo 08 de 1997	Se relaciona con la tecnología, la educación y el mercado de trabajo, estableciendo la dirección de las acciones de formación profesional hacia el trabajo productivo, asumido como acción que contribuye a la autorrealización del hombre en equilibrio con el medio ambiente, con la sociedad y consigo mismo. (Acuerdo 08, 1997).

Nota. Recopilación de diferentes fuentes.

La formación profesional integral gratuita que imparte el SENA:

Se orienta al desarrollo de conocimientos técnicos, tecnológicos y de actitudes y de valores para la convivencia social, que le permiten a la persona desempeñarse en una actividad productiva. Esta formación implica el dominio operacional e instrumental de una ocupación determinada, la apropiación de un saber técnico y tecnológico integrado a ella, y la capacidad de adaptación dinámica a los cambios constantes de la productividad; la persona así formada es capaz de integrar tecnologías, moverse en la estructura ocupacional, plantear y solucionar creativamente los problemas y saber hacer en forma eficaz (Orjuela, 2019, p.1).

El SENA, en compromiso con la actividad profesional y el desempeño laboral de los egresados, emplea como insumo en la elaboración de los currículos de sus programas las normas sectoriales de competencia laboral –NSCL– y las ocupaciones definidas en la Clasificación única de ocupaciones para Colombia –CUOC–, desde donde se reflejan los procesos productivos que se desarrollan al interior de las empresas, así como las tecnologías utilizadas por las mismas, detectando la necesidad de formar personal calificado para desarrollar tales actividades. Las NSCL son definidas por las mesas sectoriales, conformadas por representantes del sector productivo nacional, el gobierno y la academia, sugiriendo una articulación con las necesidades laborales del país y, por ende, la formación del capital humano para suplirlas. De esta manera el SENA responde al reto de ofertar formación profesional que responda a la vocación productiva de las regiones con inclusión de los jóvenes y trabajadores a los esquemas de productividad.

En el SENA, la formación profesional integral se desarrolla en dos etapas: etapa lectiva, que corresponde al proceso formativo (teórico - práctico) adelantado preferentemente en el Centro de Formación Profesional, y la etapa productiva, definida en el Acuerdo 007 de 2012 como aquella en la cual el Aprendiz “aplica, complementa, fortalece y consolida sus competencias, en términos

de conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes y valores” (Artículo 11). Lo anterior es importante ya que sitúa las trayectorias educativas en ambos momentos.

Otro aspecto que diferencia al SENA es que se refiere al “Aprendiz” como a toda persona matriculada en los programas de formación profesional de la entidad, razón por lo cual la investigación no emplea el término “estudiantes”, sino “aprendices”. Los aprendices que reciben la Formación profesional integral del SENA y alcanzan los resultados de aprendizaje, se certifican en competencias. De igual manera se emplea el término “instructor” para denominar a los docentes. Es importante mencionar que se han considerado las dimensiones de ingreso, matrícula, desarrollo (etapas lectiva y productiva) y actividades extracurriculares en la categoría trayectoria educativa.

La unidad de análisis empleada en la presente investigación se focaliza en la Educación Superior, específicamente en el nivel tecnológico, en primera instancia por ser el nivel con mayor tasa de matrículas en la entidad (MEN, 2021a), seguido por ser el nivel con la mayor tasa de deserción anual del país de acuerdo al reporte estadístico del MEN (2021b).

Tabla 5. *Estadísticas Generales de Educación Superior – SENA- Información año 2022. Matrícula por nivel de formación*

Nivel de formación	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Técnica Profesional	1.060	557	0	0	0	0	0	144	0	0	0
Tecnológica	304.270	314.741	380.966	410.456	425.847	430.690	467.643	454.471	404.141	413.084	447.567
Universitaria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Especialización	0	0	0	0	0	0	0	9.038	26.968	11.573	5.489
Maestría	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Doctorado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total General	305.330	315.298	380.966	410.456	425.847	430.690	467.643	463.653	431.109	424.657	453.056

Nota. Tomado del MEN (2021a)

Tabla 6. *Tasa de deserción anual*

NIVEL DE FORMACIÓN	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
T y T	19,5%	16,9%	14,3%	13,0%	14,5%	13,4%	14,9%	11,9%	11,7%

UNIVERSITARIO	9,9%	9,5%	9,0%	9,1%	8,6%	9,0%	8,2%	9,1%	8,8%
---------------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Nota. Tomado del MEN (2021b)

La presente investigación tiene lugar en el SENA Regional Atlántico conformado por cuatro centros de formación: Centro de Comercio y Servicios, Centro Industrial y de Aviación, Centro Nacional Colombo Alemán y Centro para el Desarrollo Agroecológico y Agroindustrial.

1.5 Conclusiones

El inicio del posconflicto en Colombia ha sido una antorcha encendida en un túnel largo y oscuro lleno de tragedias y sufrimientos, que ha dado paso a la esperanza de un pueblo adolecido por un conflicto interno armado de más de 50 años. Esta luz, hasta ahora palpable por los colombianos trae consigo retos entre los cuales destaca la inclusión social, cultural y económica de las personas víctimas del conflicto armado. Una de las vías consideradas por el Estado ha sido la formación para el trabajo, precisamente por la articulación que supone entre lo académico y lo laboral, tal sinergia infiere una futura “colocación” en el mercado del trabajo que es considerada como sinónimo de reparación integral.

En este contexto, observamos que el Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera promueve acciones con indicadores concretos que redundan en aumento de la cobertura de la educación superior en zonas rurales, facilidad en el acceso y permanencia de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas, implementación de diversas estrategias de atención y rehabilitación psicosocial a víctimas sin importar su raza y etnia, así como reformas en la política pública relacionada con las víctimas. No obstante, la implementación está proyectada a 15 años desde el 2016, razón por lo cual consideramos que es necesario un trabajo conjunto y articulado con los diversos actores que incluya a las personas víctimas del conflicto armado desde el aporte que como beneficiarios y concedores tienen de sus propias demandas, así como con las Instituciones que son las llamadas a comprender y ejecutar lo proferido en las políticas.

En nuestro recorrido analítico visibilizamos que el concepto de “víctimas” ha mutado en el tiempo, complejizando el trámite de reconocimiento y reparación por parte del Estado, pero

también en la construcción simbólica que han hecho las víctimas de sí mismas, y que puede en algunos casos caer en un efecto de minusvalía y revictimización.

Así mismo, identificamos que el abordaje del enfoque diferencial en las políticas públicas en Colombia ha cobrado fuerza en la última década con la expedición y entrada en vigencia de la Ley 1448 de 2011, que imprimió como precedente el establecimiento de medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, entre las cuales se encuentra el acceso a programas académicos en educación superior.

No obstante, solo hasta el 2015 con la expedición de la Ley 1753 de 2015 se observó una política pública que sentó pautas para el acceso a la educación dirigida a las víctimas del conflicto armado y de política diferencial en pro de la visibilidad y ayuda hacia esta población.

En este sentido, es necesario avanzar con un trabajo conjunto con otras políticas públicas, incluyendo las de formación para el trabajo, en el cual el alcance vaya más allá de solo facilitar el ingreso a la Educación Superior y cuyos planes de acción puedan dotar de herramientas a las víctimas que promuevan su permanencia, graduación e inserción laboral en un entorno digno. Donde se evite la instrumentalización de las víctimas, a favor de un Estado en busca de congraciarse con la opinión pública, incluyendo la comunidad internacional.

Finalmente, analizamos a partir de las políticas públicas en el escenario del sistema educativo colombiano, que se destaca la formación profesional que imparte el SENA al posicionarse como el principal proveedor de formación para el trabajo y liderar el SNFT en el país.

CAPÍTULO 2: DINÁMICA DE PROCESAMIENTO DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL SENA

2. Presentación

En este capítulo analizamos las formas como se han procesado las políticas de formación para el trabajo en el SENA, desde la firma del acuerdo de paz y la entrada en vigencia de la Ley 1753 de 2015. Para ello, empleamos el enfoque de “abajo hacia arriba” o “bottom up”, que antepone la percepción de las y los jóvenes desplazados por la violencia en su rol de beneficiarios de las

políticas, ubicándolos en posiciones participativas donde sus demandas puedan ser comprendidas y atendidas.

Este abordaje se realiza desde la perspectiva del enfoque diferencial e inserción laboral, que nos permite comprender instancias en las trayectorias de aprendices jóvenes desplazados por la violencia, específicamente en los momentos de inscripción, selección e inserción laboral, donde operacionaliza la política. Dado los hallazgos, consideramos pertinente incluir un apartado de prospectiva de la implementación de las políticas de formación para el trabajo en el SENA, en aras de conocer el alcance de las mismas y su articulación con las demandas encontradas.

Por último, el capítulo muestra conclusiones en torno a la implementación de la política en el SENA y las tensiones dadas entre la voluntad instituyente y los mecanismos específicos para su implementación.

2.1 Dinamización de la política de formación para el trabajo en el SENA

Como ya hemos visto, la guerra en Colombia ha dejado huellas indelebles por lo que el Estado ha implementado acciones en diferentes esferas como la social, económica y política. Uno de los esfuerzos hacia la paz se ha vertido en la educación, fortaleciendo aspectos como la inclusión, equidad, cátedra para la paz y su reconocimiento como pilar para el desarrollo humano. Dentro de la educación se ha privilegiado la formación para el trabajo como mecanismo para superar esta situación de conflictividad social (Ibáñez & Velásquez, 2008; Baquero & Ariza, 2014; Londoño, 2014; Jacinto & Gallart, 1998; Márquez, 2014; Díez & Quinn, 2015).

Conocer cómo se ha desarrollado el proceso de implementación de la política pública de formación para el trabajo en el posconflicto desde las perspectivas de enfoque diferencial e inserción laboral nos permitirá lograr una mayor comprensión de las realidades, situaciones y necesidades sociales en las trayectorias educativas y laborales de aprendices jóvenes desplazados por la violencia en el SENA Atlántico. Además de promover “la re-significación de los procesos propios de la gestión institucional para que la toma de decisiones tenga una mirada integral y sistémica de la realidad” (Alcaldía de Bogotá, 2017, p.7), que a su vez en términos de Torres-Melo & Santander (2013) realimente al Estado para que desde el rol de agente coordinador y

articulador de la acción colectiva que lleva a cabo la política pública, puede ajustarla en beneficio de las víctimas del conflicto y de la paz definitiva que anhela la sociedad colombiana.

Para Aguilar (1996) tiene relevancia considerar las capacidades reales de las organizaciones que ejecutan las políticas, sus características, así como las demandas de los usuarios. En este escenario el enfoque bottom-up es una herramienta de análisis donde a partir de “los comportamientos concretos en el nivel donde existe el problema se puede construir la política pública poco a poco, con reglas, procedimientos y estructuras organizativas por medio de un proceso ascendente” (Roth, 2002, p. 110). De acuerdo a Peters y Pierre (2006) este enfoque favorece la estructura de implementación empírica, desde el cual no solo se podrá construir sino revisar y replantear teniendo en cuenta un actor más importante que las cifras, al beneficiario final de la política.

Viendo las políticas públicas como la respuesta a las demandas sociales transmitidas al estado, entonces, para mejorar el diseño de las políticas, la implementación de las mismas deberá tener un carácter evolutivo, lo que en términos de Pressman y Wildavsky (1984) implicará su reformulación al tiempo que se ponen en práctica.

Según Knoepfel et al. (2007) uno de los aspectos relevantes para valorar el impacto de una política pública es evidenciar los “eventuales cambios de comportamiento de los grupos-objetivo (impactos) y los efectos inducidos en los beneficiarios finales (outcomes)” (p. 37), en este entendido, un indicador de la eficacia de la política está dada en los términos en los que logra mejorar la situación de los beneficiarios.

2.1.1 Enfoque diferencial y acceso preferente en aprendices desplazados por la violencia en el SENA

En Colombia, a partir de la expedición de la Ley 1448 de 2011 “Ley de Víctimas y Restitución de Tierras”, reglamentada por el Decreto 4800 de 2011, el desplazamiento por la violencia se constituye en uno de los hechos victimizantes caracterizado en el Registro Único de Víctimas – RUV- como “desplazados por la violencia”. A partir de esta caracterización, el SENA debe dar cumplimiento al artículo 51 de la Ley 1448 de 2011, el cual indica que “las instituciones establecerán los procesos de selección, admisión y matrícula que posibiliten que las víctimas en

los términos de la presente ley, puedan acceder a sus programas académicos”, esto como parte de la reparación integral y transformación esperada. Bajo esta premisa, el Estado les otorga autonomía a las instituciones en términos de facilitar el acceso a la educación.

En este contexto, el Decreto 4800 de 2011 le indica al SENA establecer “rutas de atención y orientación con enfoque diferencial para la identificación de los intereses, capacidades, habilidades y aptitudes de la población víctima que faciliten su proceso de formación y capacitación, articulado a los programas de empleo urbano y rural”, además de promover la permanencia de la población víctima en programas de formación titulada, mediante la implementación de una estrategia de incentivos (Artículo 96).

Como vimos antes, el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 expedido bajo la Ley 1753 de 2015 evidencia el logro de avances conceptuales importantes en la formulación de la política con un abordaje diferencial, si bien esta Ley no es exclusiva de la formación para el trabajo, planteó la “implementación de estrategias de acceso a la educación dirigida a las víctimas que les permita la materialización de la reparación con enfoque transformador”, así como la “implementación de lineamientos diferenciales de política dirigidos a vencer la discriminación hacia esta población, haciendo especial énfasis en los más afectados por este flagelo como son las mujeres, la comunidad LGBTI y los grupos étnicos” (DNP, 2015, p.520).

Esta Ley también promueve la creación de instrumentos y estrategias entre los cuales destacan el Sistema Nacional de Educación Terciaria –SNET¹⁹ y el MNC (*visionado desde el proyecto del Sistema Integral de Formación de Capital Humano –SIFCH– en 2008*). Entre los avances tangibles en la creación del SNET destaca el brindar mayores oportunidades de acceso a procesos educativos (a propósito del principio de inclusión que lo fundamenta) (MEN, 2021c).

Como respuesta a lo anterior y a la facilidad en el acceso con enfoque diferencial expresa en el Decreto 1072 de 2015, el SENA crea una ruta de atención con enfoque diferencial (figura 7) y adopta la *Política Institucional de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial*, cuyo objetivo general es “brindar los lineamientos para de manera progresiva y al año 2025, la atención con

¹⁹ Conformado por toda aquella educación o formación posterior a la educación media, cuyo objeto es promover el aprendizaje a un nivel elevado de complejidad y especialización.

enfoque Pluralista y Diferencial en el SENA, permita la inclusión de la población sujeta de especial protección desde sus diferencias e igualdades” (Acuerdo 10, 2016, Artículo 4), aunque la política se adopta en diciembre de 2016 su accionar tiene un horizonte de 9 años. La política tiene como principios orientadores la inclusión, la igualdad y diferencia, calidad, sostenibilidad, ajustes razonables, equidad y pertinencia.

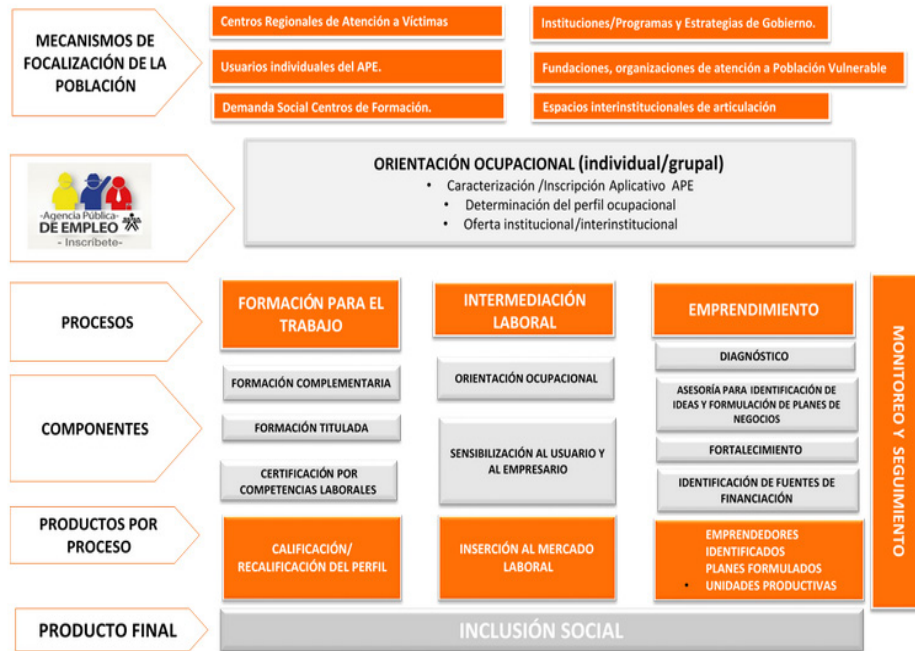


Figura 7. Ruta de atención con enfoque diferencial

Nota. Ruta de atención con enfoque diferencial. SENA (s.f.).

Este acceso preferente se operacionaliza en el SENA a través de lineamientos para la atención de las poblaciones vulnerables y programas sociales del Gobierno Nacional en cada vigencia, donde se destina hasta un 20% de toda la oferta educativa de formación titulada a la población caracterizada como víctima del conflicto armado. Según la Circular 151 de 2015 y la Guía del procedimiento de ingreso:

A través del sistema SOFIA Plus²⁰ se realiza el cruce previo al proceso de inscripción con las bases de datos oficiales de: ingreso social, población víctimas del conflicto armado y participantes del programa de reintegración - reintegrados (PPR)²¹, jóvenes de los programas de difícil adaptabilidad y protección I.C.B. F²², y participantes del grupo familiar de servidores públicos del SENA, para identificar los aspirantes pertenecientes a estas poblaciones. Los aspirantes que no se encuentren en estas bases de datos, no se incluyen dentro de la población con acceso preferente. Los aspirantes identificados como pertenecientes a una de estas poblaciones, deberán realizar todo el proceso de registro, inscripción y selección como actualmente lo realizan todos los aspirantes que ingresan por demanda social (SENA, 2015, p.2; SENA, 2022).

Cabe aclarar que para que las personas víctimas puedan ser reconocidas como tal ante el Estado colombiano, deben realizar una solicitud de inscripción en el RUV y surtir un trámite administrativo que inicia con una declaración que puede realizarse ante una oficina del Ministerio Público²³, consulado, puntos de atención u oficinas establecidas por la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, y concluye con la expedición de una resolución.

Adicionalmente al cruce de información, el SENA accede al aplicativo Sistema de Gestión de Oferta –SIGO– para descargar los lotes en Excel, de la población foco de atención del SENA. Con esta información el equipo regional establecido por el SENA define los mecanismos para la ubicación y contacto de las personas, con el fin de brindarles el portafolio de servicios institucional según la necesidad identificada en la encuesta de caracterización. Esta encuesta es el

²⁰ (Sistema Optimizado para la Formación Integral del Aprendizaje Activo) es el sistema de administración mediante el cual los procesos de formación aumentan su eficiencia y calidad brindando transparencia y flexibilidad a los aprendices en formación del SENA permitiendo la gestión, operación y evaluación de la arquitectura organizacional. SOFIA Plus soporta los procesos clave de la formación profesional del SENA, cubriendo de manera integral el proceso de formación de los aprendices desde el registro hasta su certificación, soportando y agilizando las estrategias de emprendimiento e innovación como parte fundamental e integral de la formación. SENA (s.f.).

²¹ La base de datos oficial con la información del RUV se encuentra en el aplicativo VIVANTO, que es un Sistema creado por la Red Nacional de Información con el fin de que las entidades pertenecientes al Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas, accedan a la información contenida en el Registro único de Víctimas – RUV de manera ágil y oportuna; esta herramienta permite identificar las personas que según el artículo 3° de la Ley de Víctimas se encuentran incluidas en el RUV.

²² Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

²³ Incluye a las Personerías municipales, Defensorías regionales y procuradurías provinciales o regionales.

resultado de la aplicación del Plan de Atención Asistencia y Reparación Integral –PAARI– realizada por la Unidad para las Víctimas, en consonancia con lo ordenado en el Decreto 1084 de 2015:

Listados para la focalización de oferta. La Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, como entidad coordinadora del Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas –SNARIV–, generará en los meses de febrero y agosto de cada año los listados de las personas y hogares víctimas del desplazamiento forzado que requieren oferta para garantizar cada uno de los derechos a la salud, educación, identificación, alimentación, vivienda, generación de ingresos incluyendo el acceso a tierras, empleo y atención psicosocial, de acuerdo con los resultados de las mediciones de subsistencia mínima y superación de situación de vulnerabilidad (Artículo 2.2.6.5.6.2).

Una vez que la persona reitera su interés en los servicios de la Entidad, el SENA debe propender por su efectivo enganche a la oferta institucional y se actualiza el aplicativo SIGO con la atención brindada (SENA, 2018c). En este sentido, para que los desplazados por la violencia tengan acceso preferente deben estar incluidos en el RUV e inscribirse en el aplicativo SOFIA Plus.

Aunado a lo anterior, la entidad realiza la caracterización de grupos de valor y de interés, la cual se efectúa con base en los lineamientos establecidos por el gobierno nacional en la Guía Metodológica para la Caracterización de Ciudadanos, Usuarios y Grupos de Interés; en relación con la identificación de particularidades de los mismos, con el fin de segmentarlos en grupos que compartan atributos similares y a partir de allí gestionar acciones para:

(i) El diseño o adecuación de la oferta institucional, (ii) el establecimiento de una estrategia de implementación o mejora de canales de atención, (iii) el diseño de una estrategia de comunicaciones e información para la ciudadanía, (iv) el diseño de una estrategia de rendición de cuentas que incluya acciones pertinentes en materia de información, diálogo e incentivos, v) el diseño e implementación de mecanismos de participación ciudadana en la gestión y en general (vi) la adecuada implementación y evaluación de políticas públicas (DNP, 2013, p.3).

Las categorías y variables empleadas se muestran en la siguiente gráfica:

No	Categoría	Variable	Descripción
1	GEOGRÁFICO	UBICACIÓN	Permite identificar el lugar y región de residencia o trabajo de un ciudadano, usuario o grupo de interés.
2	DEMOGRÁFICO	EDAD	Esta variable permite clasificar los ciudadanos por rangos de edades. Su importancia radica en que permite identificar la influencia que esta variable tiene sobre las preferencias, roles y expectativas
3		SEXO	Esta variable es importante dado que suele tener relación con las variables intrínsecas y de comportamiento, especialmente por la influencia en los roles que se ejercen por cada uno o por las connotaciones culturales sobre cada sexo.
4		VULNERABILIDAD	Estas variables permiten identificar individuos con características que pudiesen limitar su capacidad de acceder en igualdad de condiciones a los servicios del Estado o cuyos derechos hayan sido vulnerados.

Figura 8. *Categorías y variables empleadas en la caracterización de los grupos de valor*

Nota. Caracterización de usuarios. SENA (2016b)

Dentro de la categoría demográfica y la variable vulnerabilidad cada aspirante puede seleccionar en el aplicativo, el tipo de población en el cual se auto reconoce, entre las siguientes opciones:

Tabla 7. *Opciones que encuentra el aspirante en la variable “vulnerabilidad”*

Adolescente desvinculado de grupos armados organizados
Adolescente en conflicto con la ley penal
Adolescente trabajador
Afrocolombiano
Desplazados por la violencia
Desplazados por fenómenos naturales
Discapacitados
Gitanos (ROM)
Indígenas
INPEC ²⁴
Jóvenes vulnerables
Mujer cabeza de familia
Negro
Palenqueros
Raizales
Remitidos por el pal
Sobre vivientes minas antipersonales

²⁴ Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario.

Soldados campesinos

Tercera edad

Nota. Caracterización de usuarios. SENA (2016b)

En adición, la entidad dispone de las siguientes estrategias de acompañamiento a la población víctima del conflicto armado:

- Programar jornadas de inducción con el fin de sensibilizar a la población sobre el manejo del aplicativo Sofía Plus, registro, inscripción, cómo crear una cuenta de correo electrónico, cómo crear un usuario.
- Brindar orientación para que el aspirante seleccione el programa de acuerdo con su perfil.
- Informar al aspirante acerca de los requisitos académicos según el programa y nivel de formación.
- Divulgar la oferta académica programada cada trimestre con los líderes de las mesas departamentales y organizaciones de población víctima, así como a los enlaces territoriales de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.
- Propender porque la población durante los días de inscripción y presentación de la prueba virtual, cuente con acceso a equipos de cómputo.
- Articularse con el Grupo de Bienestar al Aprendiz para promover la permanencia de la población en los procesos formativos. (SENA, 2018c, p.17).

Al realizar búsqueda documental encontramos que el SENA en su informe estadístico de diciembre de 2015 (*figura 9*) presenta cifras de metas y ejecución por indicador, entre ellos se encuentra “Educación Superior” (donde se sitúa la presente investigación) y también el indicador “Desplazados por la violencia”, donde la cantidad de aprendices formados casi duplicó a la meta asignada por el gobierno nacional, no obstante, no se discrimina cuantos aprendices de educación superior están caracterizados como desplazados por la violencia, o cuantos desplazados se formaron en programas tecnológicos, ni tampoco se evidencia una clasificación etaria.

Lo mismo sucede en los informes desglosados por centro de formación entre los años 2016-2020, donde se evidencia la ejecución de aprendices y cupos para los desplazados por la

violencia, pero no es posible saber cuantos de ellos fueron formados en programas de educación superior. Aunque estos informes muestran que el SENA ha implementado estrategias de acceso a la educación dirigida a las víctimas conforme a lo estipulado en la Ley 1448 de 2011, la Ley 1753 de 2015, el Decreto 1072 de 2015 y en su Política Institucional de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial (Acuerdo 10 de 2016), la información en sus informes públicos es global y no muestran las características y particularidades de nuestro grupo de interés.

INDICADOR	Meta 2015 Aprendices	Ejecución Aprendices	% Ejecución Aprendices	Meta 2015 Cupos	Ejecución Cupos	% Ejecución Cupos
EDUCACIÓN SUPERIOR	437.045	438.054	100,23%	437.045	438.099	100,24%
EDUCACIÓN TÉCNICA LABORAL Y OTROS	813.009	837.942	103,07%	813.009	837.995	103,07%
FORMACION TITULADA	1.250.054	1.275.996	102,08%	1.250.054	1.276.094	102,08%
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	5.738.082	5.540.981	96,57%	7.102.604	7.465.303	105,11%
FORMACIÓN TOTAL	6.988.136	6.816.977	97,55%	8.352.658	8.741.397	104,65%
PROGRAMA JOVENES RURALES	188.980	204.947	108,45%	205.116	222.634	108,54%
FORMACION VIRTUAL	2.728.511	2.952.355	108,20%	3.273.223	3.107.003	94,92%
PROGRAMA BILINGUISMO	886.991	872.913	98,41%	1.089.430	955.316	87,69%
TECNICO EN INTEGRACION CON LA MEDIA	384.480	398.934	103,76%	384.480	398.955	103,76%
DESPLAZADOS POR LA VIOLENCIA	318.947	633.387	198,59%	445.991	903.688	202,62%
POBLACION VULNERABLE	1.647.448	2.200.089	133,55%	2.093.418	3.192.075	152,48%

Incluye Centros de Formación, Convenios de Ampliación de Cobertura, Programa 100 Mil Oportunidades para Jóvenes
Fuente: Dirección de Planeación y Direccionamiento Corporativo, Grupo de Gestión de la Información y Evaluación de Resultados - Aplicativo Sofia Plus

Figura 9. Principales Indicadores SENA Total Nacional

Nota. Tomado del Informe estadístico SENA (2015).

Se encontraron también informes de Rendición de Cuentas en el marco de la implementación del Acuerdo de paz y el PMI (*ver tabla 8*), con acciones de formación en Educación Superior que dan cuenta de los cupos destinados (acceso preferente) a la población víctima del conflicto, a personas asentadas en el casco urbano y en las veredas de los municipios priorizados en los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial –PDET²⁵, personas en proceso de reincorporación y comunidades receptoras. Estos municipios son según la Agencia de Renovación del Territorio (2021) “los territorios más afectados por el conflicto armado, con mayores índices de pobreza, presencia de economías ilícitas y debilidad institucional” (p.1).

²⁵ Los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) son un instrumento de planificación y gestión del Gobierno Nacional (A través de la Agencia de Renovación del Territorio –ART–) para implementar de manera prioritaria y con mayor celeridad los planes sectoriales y programas en el marco de la Reforma Rural Integral (RRI) y las medidas pertinentes que establece el Acuerdo Final, en articulación con los planes territoriales, en las 16 subregiones que agrupan los 170 municipios priorizados, y asegurar así su transformación integral (Fundación PLAN Colombia, 2021).

Tabla 8. *Acciones en Educación Superior encontradas en los informes de Rendición de Cuentas Construcción de Paz*

Punto del Acuerdo		
1. Hacia un nuevo campo colombiano Reforma Rural Integral		
Año/Área	1.2 Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET)	1.3 Desarrollo social: salud, educación, vivienda, erradicación de la pobreza. Plan Especial de Educación Rural.
2018	967.380 cupos de formación para el trabajo con una inversión de \$289.371.881.489 en 170 municipios PDET	33.988 cupos de Tecnólogos, con una inversión de \$ 79.701.006.861 y 105.115 cupos de Técnicos, con una inversión de \$104.472.806.08 en 170 municipios PDET
2019	991.796 Total de cupos de formación para el trabajo, compuestos así: 841.849 Cupos de formación complementaria o cursos de corta duración, 149.947 Cupos de formación titulada que comprende los niveles de: Operarios, Auxiliares, Técnicos, Tecnólogos, Especializaciones tecnológicas, de los cuales se encuentran: Mujeres: 566.926, Indígenas: 14.861, ROM: 9, NARP: 57.571 y personas con discapacidad: 1.323	109.793 Cupos de Tecnólogos y 8.671 Cupos de Especializaciones tecnológicas que incluyeron grupos poblacionales vulnerables a saber: mujeres, indígenas, Rom, personas con discapacidad y NARP (negros, afros, raizales y palenqueros)
2020	809.938 Total de cupos de formación para el trabajo, compuestos así: 662.508 Cupos de formación complementaria o cursos de corta duración, 147.430 Cupos de formación titulada que comprende los niveles de: Operarios, Auxiliares, Técnicos, Tecnólogos, Especializaciones tecnológicas que incluyeron grupos poblacionales vulnerables a saber: mujeres, indígenas, Rom, personas con discapacidad y NARP (negros, afros, raizales y palenqueros).	36.137 Cupos de Tecnólogos y 1.215 Cupos de Especializaciones tecnológicas con las personas pertenecientes a las comunidades asentadas en los municipios rurales (según clasificación del Departamento Nacional de Planeación contenida en el documento MISIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL CAMPO: Intermedios, Rurales y Rural disperso)

Nota. Tomado de los informes de Rendición de Cuentas en marco de la implementación del Acuerdo de paz y el PMI (DNP, 2016a). SENA (2018d), SENA (2019), SENA (2020a).

Es importante resaltar que los desplazados por la violencia se “desplazan” de sus territorios, intentando huir del conflicto, la violencia y demás riesgos, buscando encontrar un destino que les brinde seguridad, situación muy diferente de las personas que migran en búsqueda de mejores oportunidades cuya decisión es libre y autónoma. En términos de Sánchez (2011):

El desplazado es un forastero que llega a una comunidad y a un entorno que no es el suyo, y a menudo durante una temporalidad indeterminada. Como es de suponer, la conciencia de esta circunstancia actúa de manera agobiante sobre su capacidad proyectiva. Pudiera decirse que la identidad social del desplazado en el nuevo escenario

es construida a partir de la pérdida. Él es de alguna manera un actor desposeído de su historia y carece por lo tanto de un campo de orientación para su acción (p.21).

En el contexto de nuestra investigación, los desplazados por la violencia provienen de municipios PDET, pero su formación fue desarrollada en el departamento del Atlántico, región que como vimos antes es un destino atractivo por su ubicación geográfica y el aporte al crecimiento económico del país, cuyos municipios no son PDET, por lo tanto las acciones descritas en los informes presentados en la *tabla 8* no pueden tenerse en cuenta. Sin embargo, cabe destacar que el informe del año 2019 presenta desglose de cifras, aplicando el enfoque diferencial.

Como hemos visto, existen en el SENA elementos normativos y procedimentales que obedecen a los lineamientos políticos proferidos por la Ley 1753 de 2015 y al Decreto 1072 de 2015 en cuanto al enfoque diferencial en el acceso a la educación superior para las víctimas del conflicto armado, lo que supone un compromiso del Estado con esta población que va más allá de la indemnización económica y de la restitución de tierras como elementos reparadores, así como de una voluntad institucional que la asume y ejecuta.

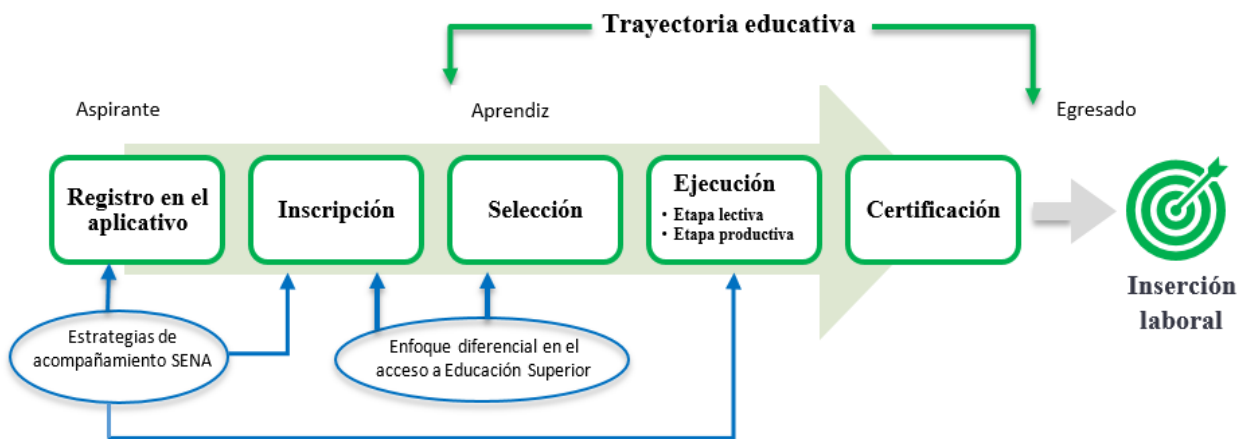
Comprender el rol de las instituciones en entornos de conflicto armado es una tarea compleja (García et al., 2011; Larratt-Smith, 2020; Rettberg, 2020), que lleva consigo la interacción entre los indicadores de la política con consecuencias imaginarias pre establecidas y las acciones promovidas para alcanzarlas. En este sentido, es importante la apropiación de un marco que reconozca las afectaciones diferenciales en la población juvenil, ya que entre todos los hechos victimizantes contemplados en la Ley 1448 de 2011, el desplazamiento forzado es uno de los más recurrentes en los y las jóvenes víctimas del país.

Para la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2019), los enfoques diferenciales desarrollados en las instituciones del Estado, se han centrado principalmente, en la población en etapa de niñez, adolescencia o persona mayor; quedando invisibilizados los adolescentes una vez cruzan la línea de los 18 años, momento en el que empiezan a hacer la transición a la adultez, por lo que es necesario “considerar las diversas estructuras sociales, económicas y culturales que motivan o limitan el desarrollo de las transiciones” (p.2).

En términos de Munévar et al. (2021) el enfoque diferencial implica una “ética activa, que busca identificar y transformar las huellas de lo normativo que han quedado inscritas en los cuerpos y que se manifiestan en las experiencias de diversos sujetos” (p.11), por lo que la acción de transformar recae en las instituciones y su accionar sistémico.

Las diferentes estrategias de acompañamiento que emplea el SENA, manifiestan que la entidad reconoce de manera diferencial a las víctimas del conflicto armado y enfoca su accionar más allá de solo posibilitar el ingreso a la formación. Cabe señalar que el enfoque diferencial que contempla la ley 1753 de 2015 se orienta solo al acceso a la educación. Vamos a recurrir a la figura 10 para ilustrar los diferentes momentos en la ruta antes, durante y después de las trayectorias educativas en los que se espera la aplicación de las estrategias de acompañamiento y el enfoque diferencial promulgado en la ley.

Figura 10. Momentos desde que se es “aspirante” hasta la inserción laboral



Nota. Elaboración propia.

Los/as protagonistas de esta investigación fueron violentados a través de mecanismos que generaron miedo y terror, situación que los obligó a desplazarse de sus territorios geográficos como estrategia de protección de vida, dejando atrás no solo pertenencias y posesiones, sino afectos construidos históricamente con el entorno, cambiando su mundo simbólico y destruyendo además las identidades colectivas.

En este contexto se desarrolla el análisis de la implementación de las políticas de formación para el trabajo, desde el enfoque “bottom up” o “de abajo hacia arriba”, el cual privilegia la percepción de las y los jóvenes desplazados por la violencia que demandan la solución a la problemática del conflicto armado (como lo veremos en el capítulo 3), así como oportunidades de acceso a educación superior e inserción laboral.

Para ello abordaremos los momentos mostrados en la *figura 10* donde tienen incidencia las estrategias de acompañamiento descritas por el SENA y el enfoque diferencial que promueve la Ley 1753 de 2015.

2.1.1.1 Momentos de la trayectoria educativa: Registro; Inscripción y Selección

Al indagar por el primer momento “registro en el aplicativo” y segundo momento “inscripción”, ninguno de los aprendices entrevistados manifestó haber contado con alguna de las estrategias de acompañamiento por parte del SENA, descritas anteriormente:

[...] Yo no conocía el aplicativo ese del SENA, ni correo electrónico tenía (Daniela, 20 años).

[...] Escuché en la tienda a la cachaca decirle a doña María que estaban abiertas las inscripciones del SENA. A duras penas yo tenía las ganas, usted sabe las ganas de salir adelante, así que conseguí unas monedas y me fui al café internet del barrio para registrarme e inscribirme (Luis, 23 años).

Estos testimonios -lejos de suscitar reivindicación- muestran realidades sociales que no son exclusivas ni homogéneas de los jóvenes desplazados por la violencia, son más bien productos heredados del estado colombiano, como el analfabetismo digital en pleno siglo XXI, o la pobreza monetaria. Adicionalmente, evidencian el desconocimiento de las políticas de acceso preferente a la cual tienen derecho.

El caso de María y John de 19 años es particular porque, aunque no tuvieron acompañamiento directo del SENA, sí lo recibieron por parte de personal del colegio al formar parte del programa Articulación con la media²⁶:

[...] Pues en el colegio mi director de grupo nos ayudó a registrarnos en SOFÍA Plus, para que todo el salón aprovechara el convenio (María, 19 años).

El *registro e inscripción* son dos momentos que pueden hacerse seguidamente, la inscripción se traduce en la manifestación de interés de formarse en un programa, en nuestro caso, de educación superior. El proceso de inscripción encarna la selección de la carrera, según Cortada (1991) esta elección no se da en todas y todos con las mismas características ni responsabilidad, existen factores extrínsecos e intrínsecos que los motivan y condicionan, aún más en la juventud donde surgen emociones encontradas.

Los siguientes relatos dan cuenta de la falta de orientación y condicionamientos en las y los jóvenes desplazados por la violencia, frente al programa a seleccionar:

[...] Fui hasta la casa de mi llave Juancho, él me ayudó con ese sistema y me pude inscribir fácil. Al principio pensé en estudiar mecánica porque de pequeño me gustaba ir al taller del pueblo a ver a Jaimito reparar las motos, luego me dije John mejor estudia algo que tenga que ver con ventas (John, 19 años, Aprendiz de Tecnología en Gestión de Mercados).

[...] Yo quería estudiar sistemas, pero el convenio con mi colegio era con Gestión de Mercados y mi tía me dijo que aprovechara esa oportunidad (María, 19 años, Aprendiz de Tecnología en Gestión de Mercados).

Una debilidad del programa de articulación con la media es que los colegios no disponen de la infraestructura requerida y recursos para contar con una amplia oferta educativa, por lo que

²⁶ Programa del Gobierno Nacional liderado por el SENA y el Ministerio de Educación, que permite a los estudiantes de la Educación Media graduarse con dos títulos: el primero que los acredita como bachilleres y el segundo como técnicos del SENA, el cual permite fortalecer sus competencias laborales y ofrece oportunidades en el sector productivo del país.

María visionó que era mejor graduarse de bachiller y del programa tecnológico que le ofrecían, aunque no fuese lo que quería.

En ocasiones como pasó con María las elecciones de vida están condicionadas “a las posibilidades que cada uno tiene en su propia familia, clase social y patrones de cultura” (Gelvan de Veinsten, 2006, p.45). Para Müller (2004) “orientar busca desalienar al sujeto, ayudarlo a tomar conciencia de sí mismo como actor, ampliar sus márgenes de autonomía, comprometerse en proyectos de cambio” (p. 40), tal orientación profesional implica en términos de Hansen (2006) “ayudar a las personas a reflexionar sobre sus aspiraciones, intereses, competencias, atributos personales, calificaciones y aptitudes y establecer correspondencias con las oportunidades de formación y empleo disponibles” (p.13).

Aunque nuestro análisis se centra en el posconflicto, esta orientación para la identificación de los intereses, capacidades, habilidades y aptitudes está explícita para el SENA en el artículo 96 del Decreto Reglamentario 4800 de 2011, que se encuentra vigente en la actualidad. Como vimos antes, el PMI del Acuerdo Final para la terminación del conflicto tiene metas e indicadores claves de equidad e inclusión social, no obstante, es necesario el diálogo con los actores que permita a las instituciones crear o ajustar sus estrategias diferenciales enmarcadas en estos ejes que incluyan acciones de orientación profesional y de realimentación a las políticas públicas de formación para el trabajo.

El tercer momento es precedido por unas pruebas de selección de dos fases, cuando el aspirante ha superado ambas pruebas, su estado cambia de “inscrito” a “seleccionado”, el SENA entonces le informa al aspirante que ha sido seleccionado y lo invita a oficializar la matrícula, a partir del cual adopta el término “aprendiz”. Es importante aclarar que el cupo preferente es definido por la entidad a través de un porcentaje parametrizado en el Sistema de gestión académico administrativo para cada una de las poblaciones y por programa de formación así:

- Ingreso Social (6%)
- Población Víctimas del Conflicto Armado (20%)
- Participantes del Programa de Reinserción y Normalización (ARN) (6%) o Programas y servicios I.C.B.F (7%)
- Atención a Familiares de Servidores Públicos del SENA (20%). (SENA, 2022, p.31).

Al abordar sobre el acceso preferente que emite el enfoque diferencial con los aprendices, en el caso de nuestra investigación, seis de ellos manifestaron haber sido seleccionados en el primer intento, dos corresponden a cadena de formación²⁷ por lo que realizaron reconocimiento de aprendizajes previos en una oferta especial social de formación²⁸ y no presentaron pruebas de selección. Y los dos restantes intentaron varias veces antes de quedar seleccionados.

Si bien los diez aprendices manifestaron haberse auto caracterizado como “desplazados por la violencia” al registrarse en el aplicativo SOFIA Plus, observamos al momento de seleccionar la unidad de análisis de nuestra investigación, que aparecen aprendices caracterizados como “desplazados por la violencia”, pero al contactarlos manifestaban no serlo. Esta situación, aunque no significa ventaja sobre aquellos aspirantes que no se auto caracterizan en alguna de las condiciones de vulnerabilidad mostradas anteriormente, puede ocasionar errores en los informes que presenta el SENA.

Recordemos que además el SENA realiza el cruce de bases de datos oficiales relacionadas con población víctima del conflicto armado. No obstante, los testimonios de Daniela, de 20 años y de Ricardo de 23 años dan cuenta de que a pesar de estar inscritos en el RUV no fueron seleccionados en el primer intento:

[...] No recordaba que estaba inscrita en la base de datos de unidad para víctimas, por lo cual no aproveché para ingresar a estudiar arte dramático e inglés en la universidad, sin embargo, la formación del SENA llenó mis expectativas. No sé si esa base de datos se cruza con algo del SENA, solo sé que me inscribí varias veces, antes de quedar (Daniela, 20 años, Aprendiz egresada de Tecnología en Negociación Internacional).

²⁷ Continuación a un nivel superior, previo el reconocimiento del ciclo anterior debidamente certificado, en el cual se habilita al aprendiz para el sector productivo, continuando el proceso de desarrollo humano en la misma línea de ocupación, oficio o tecnología. Para que los egresados del SENA puedan realizar cadena de formación sin cumplimiento de requisitos de ingreso debe haberse diseñado y definido previamente los lineamientos para el reconocimiento de aprendizajes previos, de lo contrario han de cumplir con los requisitos de ingreso y selección definidos en la oferta. (Concepto 53893 de 2021).

²⁸ La selección de aspirantes en la Oferta especial social de formación podrá realizarse a través de una convocatoria o de forma directa a través de listados certificados, siempre que los aspirantes a ingresar a los programas sean los técnicos provenientes del programa de articulación de la educación media con SENA o población que esté debidamente identificada como población vulnerable, previo cumplimiento de requisitos de ingreso del programa de formación ofertado. (Concepto 0002304 de 2021).

[...] Me inscribí cerca de diez veces antes de quedar seleccionado (Ricardo, 23 años, Egresado del programa Tecnología en Gestión Logística).

Un aspecto a destacar de Ricardo es su persistencia, al emplear su dolor y sentimientos de desigualdad como impulso para continuar intentando conseguir un cupo para estudiar, pese a las dificultades, estigmatización y rechazo que sufrió cuando migró al Atlántico, Ricardo tenía claro que su rol dentro de la familia debía cambiar y necesitaba estudiar para ir a trabajar y de esta forma apoyar a la economía familiar.

[...] Llegamos sin nada, sin nada de ropa, sin nada, pues nos tocó empezar desde cero. Mi papá se rebuscaba y conseguía para comer, pero no era suficiente, yo sabía que tenía que ponerme a trabajar rápido para ayudarlos (Ricardo, 23 años, Egresado del programa Tecnología en Gestión Logística).

Este deterioro en la calidad de vida después del desplazamiento forzado ante la imposibilidad de satisfacer necesidades básicas, produce cambios de roles en la dinámica de subsistencia económica familiar. Autores como Camilo et al. (2000) afirman que este cambio de rol puede producir cargas en algunas personas y potenciar desarrollos personales y de grupo favorables, en otras. En el caso de Ricardo, potenció su deseo de estudiar con la finalidad de asumir un rol productor en su hogar.

En cuanto a la matrícula en el SENA, nueve de los participantes de nuestra investigación concuerdan en que fue un proceso ágil y sencillo. Solo Sandra tuvo retrasos en la matrícula al tener un documento con un dígito del documento de identidad que no coincidía. No obstante, el error no estuvo en el proceso que adelanta la entidad.

Como hemos observado, el enfoque diferencial en las políticas públicas *solo establece el objetivo*, dejando en manos de las instituciones de formación para el trabajo la definición de estrategias para la selección, admisión y matrícula, de manera que las víctimas del conflicto armado puedan acceder a los programas académicos, en especial a los de educación superior.

Esto representa todo un andamiaje interinstitucional que permita que las instituciones de formación para el trabajo como el SENA, tengan información oportuna y veraz de parte de las

entidades gubernamentales a cargo de la información de las víctimas; así como un reto para el diseño, evaluación y ajuste de estrategias que permitan su materialización. En el caso del SENA, estas estrategias se han mantenido estáticas.

2.1.2 Inserción laboral de aprendices jóvenes del SENA desplazados por la violencia

La formación para el trabajo busca atender a las demandas dinámicas del mercado laboral y por lo tanto su mirada y gran reto está en brindar una oferta de formación que permita a las y los egresados/as insertarse laboralmente de manera satisfactoria. Este desafío no solo es para las instituciones que ofrecen formación para el trabajo, es un tema que preocupa de forma especial a los gobiernos y para los cuales se emplean diversas estrategias de monitoreo que contribuyen a la toma de decisiones y a la formulación de políticas públicas.

Una de las metas de la formación para el trabajo es desarrollar habilidades y conocimientos en las personas que susciten la inserción en el mundo del trabajo. Para Verdier y Vultur (2018) la inserción es considerada como “un paso progresivo hacia un estatus de trabajador provisto de responsabilidades productivas luego de un periodo de socialización” (p.7). Esta transición del sistema educativo al mercado laboral configura en las y los jóvenes un proceso dinámico cargado de sentidos y significados, condicionado por múltiples aspectos, lo que complejiza su análisis. Si bien es cierto, la inserción laboral depende de múltiples factores, nos interesa describir aquí los sentidos y significados que experimentaron los/as aprendices egresados/as desplazados por la violencia, así como la aplicación de lineamientos diferenciales de política pública.

Desde hace más de dos décadas se han identificado las problemáticas de inserción laboral para los jóvenes, para O’Higgins (2001) “cada vez es mayor el número de jóvenes que tienen problemas cuando busca trabajo por primera vez, y los niveles de desempleo juvenil son claramente graves en muchos de los Estados miembros de la OIT” (p. 9). Aunado a lo anterior, es frecuente que en las trayectorias de inserción se alternen períodos de empleo con otros de desocupación o inactividad (Pérez, 2008); por lo cual organizaciones internacionales como la OIT (2017) y las Naciones Unidas (2018) han recomendado incorporar en las agendas gubernamentales políticas públicas que fomenten una educación con calidad, así como empleo pleno, productivo y trabajo decente para todas y todos en un contexto para la paz y la resiliencia.

Como vimos anteriormente, Colombia ha incluido estas recomendaciones en diversas políticas de formación para el trabajo, al igual que en políticas de empleo, por lo que los indicadores asociados a la inserción laboral resultan una herramienta útil en el análisis de estas políticas. En la actualidad, el DANE (2022) emplea los siguientes indicadores que muestran el comportamiento del mercado laboral de la juventud:

- Tasa global de participación, ocupación y desempleo de la población joven²⁹,
- Población ocupada joven según ramas de actividad y
- Población ocupada joven según posición ocupacional.

Según el censo poblacional del DANE (2018), Colombia cuenta con un total de 48.258.494 habitantes, de los cuales la población joven corresponde al 21,7 %. En cuanto al mercado laboral, el informe del DANE (2022) para el trimestre agosto – octubre de 2022 indica que la tasa global de participación (TGP) de la población joven en el total nacional fue 55,3%, aumentando dos puntos porcentuales (p.p.) comparado con el mismo periodo del año anterior. La tasa de ocupación (TO) para el total de personas entre 15 y 28 años fue 45,4%, presentando un aumento de 2,9 puntos porcentuales, comparada con el mismo trimestre del 2021 (42,5%). Y la tasa de desempleo de la población joven se ubicó en 17,9%, registrando una disminución de 2,3 p.p. frente al trimestre móvil agosto - octubre 2021 (20,3%), ver *figura 11*. No obstante, al compararlo en el tiempo podemos ver que la tasa de desempleo en la población joven era menor seis años atrás (*figura 12*).

Figura 11. Tasa global de participación, ocupación y desempleo de la población joven

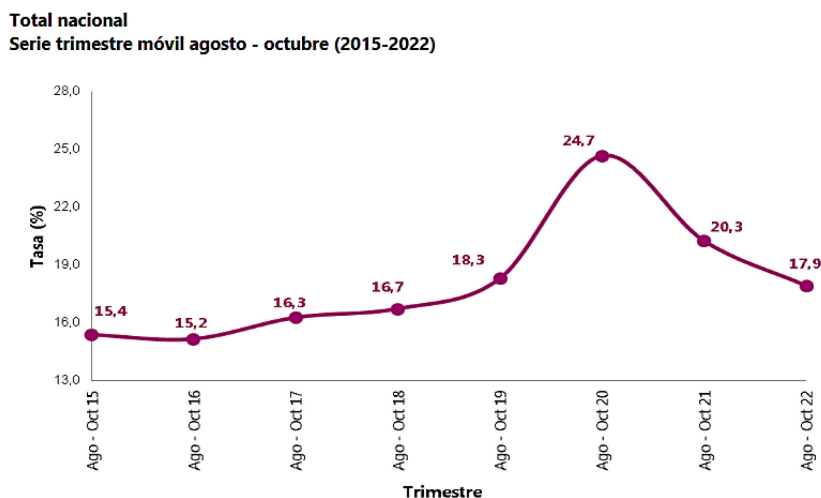
Total nacional
Trimestre móvil agosto - octubre (2021-2022)

Tasas (%)	Total nacional		
	Agosto - octubre 2022	Agosto - octubre 2021	Variación absoluta (p.p.)
TGP	55,3	53,3	2,0
TO	45,4	42,5	2,9
TD	17,9	20,3	-2,3

Nota. Trimestre móvil agosto-octubre (2021-2022). DANE (2022).

²⁹ Para el DANE, la población joven son las personas entre 15 y 28 años.

Figura 12. Tasa de desempleo de la población joven, trimestre agosto – octubre (2015-2022)



Nota. Serie histórica para el trimestre móvil agosto-octubre. DANE (2022).

De acuerdo con el Informe Nacional de Empleo Inclusivo –INEI para el 2018 – 2019 elaborado por la Asociación Nacional de Industriales³⁰ –ANDI (2020):

El desempleo general es cercano al 10% en Colombia, se estima que para las mujeres esta tasa alcanza el 13%, jóvenes el 16%, afrodescendientes el 10,3%, víctimas el 63%, desplazados el 35%, migrantes el 14%, personas en procesos de reintegración 18% y para el caso de la población con discapacidad se reportó que tan solo el 27% trabajó por lo menos una hora en una actividad que le generó algún ingreso (p.13).

Lo anterior da cuenta de las barreras que en particular enfrentan mujeres, jóvenes, grupos étnicos, personas con discapacidad, víctimas, desplazados y población LGTBQ+ entre otros, en sus trayectorias hacia el empleo. El mismo informe muestra las razones que la población víctima del conflicto armado percibe para no conseguir empleo basados en la Encuesta Indicativa de Empleo a Población Víctima del año 2017, donde se destacan aspectos como la falta de oportunidades, formación adecuada, edad y experiencia. Para Abdala (2014) los grupos

³⁰ La Asociación Nacional de Empresarios de Colombia (ANDI), es una agremiación sin ánimo de lucro, que tiene como objetivo difundir y propiciar los principios políticos, económicos y sociales de un sano sistema de libre empresa. Fue fundada el 11 de septiembre de 1944 en Medellín y, desde entonces, es el gremio empresarial más importante de Colombia. Está integrado por un porcentaje significativo de empresas pertenecientes a sectores como el industrial, financiero, agroindustrial, de alimentos, comercial y de servicios, entre otros. ANDI (s.f.).

vulnerables tienden a tener mayores problemas de empleabilidad asociados al capital cultural y social, lo que se convierte un reto para la institucionalidad laboral.

Figura 13. *Distribución porcentual de las razones que la población víctima percibe para no conseguir trabajo en Colombia*

Razón	%
No cuenta con la formación adecuada	29,2
No cuenta con la experiencia necesaria	10,8
No tiene quien cuide a hijos o familiares	8,4
No tiene toda la documentación	3,3
No tiene toda la documentación no hay oportunidades para la población víctima/ no hay oportunidades en la región	53,5
Muy joven o muy viejo	15,0
No sabe cómo buscarlo	4,6
Sufre una discapacidad	5,8

Nota. Datos de la Encuesta Indicativa de Empleo a Población Víctima, 2017. ANDI (2020).

Al indagar con los diez protagonistas de nuestra investigación, ocho lograron titularse y solo tres de ellos (de género masculino) se encontraban insertos en el mercado laboral formal al momento de la entrevista (2021), los cinco restantes consideran que la falta de experiencia y de oportunidades en la región son los causales de no conseguir trabajo:

[...] Me he presentado a varias empresas, pero me exigen 2 años de experiencia y pues como tenerla si no me dan la oportunidad (Luis, 23 años, Egresado del programa Tecnología en Gestión Administrativa).

[...] Aquí los únicos trabajos que hay por montón son los call center, no he encontrado trabajo en lo que estudié (María, 19 años, egresada del programa Tecnología en Gestión de Mercados).

No obstante, existe también una dimensión simbólica a tener en cuenta en las posibilidades de la consecución de empleo, cuestión vinculada a la determinación individual. Para Pérez (2013), no todos los jóvenes disponen de los mismos activos (contactos, sostén familiar) para afrontar el mercado de trabajo “ni tampoco tienen las mismas prioridades (ambiciones de carrera, urgencias

financieras, arbitrajes entre vida privada y profesional), situación que condiciona sus trayectorias ocupacionales” (p.288). Las motivaciones de las y los jóvenes desplazados comparten el querer “salir adelante”, pero más allá de eso cada uno libra una batalla distinta con la vida y el mercado de trabajo:

[...] Como le explico, se trata de hacer lo que siempre he soñado, me veo en una empresa grande controlando lo concerniente a seguridad y salud en el trabajo, no deseo tener hijos, solo trabajar para ser feliz y ayudar en mi casa y viajar (Teresa, 19 años, egresada del programa Tecnología en Gestión integrada de la calidad, medio ambiente, seguridad y salud ocupacional).

[...] Es cuestión de necesidad, si no trabajo no puedo comer ni pagar el arriendo, ya no tengo casa, lo perdimos todo cuando esos paracos... nos quitaron la finca (Deisy, 23 años, egresada del programa Tecnología en Gestión de Mercados).

En estos casos las prioridades y motivaciones son diferentes y aunque todos ellos pasaron por eventos traumáticos a causa de la violencia, unos emplean su condición de vulnerabilidad como motor que los impulsa a avanzar y otros se quedan en reposo, esperando la ayuda económica del estado. Según García et al. (2017) para la transición socio-laboral, más allá de una formación adecuada y adquirir las competencias, es necesaria una actitud que favorezca la motivación y responsabilidad en las personas para buscar y encontrar empleo. Esto podría denotar la persecución o lejanía de empleos relacionados con su perfil profesional.

En el SENA se desarrollan diferentes estrategias para dotar de herramientas a los egresados que les facilite la inserción laboral. Una de ellas es la Agencia Pública de Empleo –APE–, con 30 años de experiencia, brinda un servicio gratuito que facilita el contacto organizado entre los egresados que buscan empleo y las empresas que requieren talento humano. La APE es, además, un operador autorizado en el país para realizar procesos de intermediación laboral en el exterior, que también desarrolla talleres de orientación ocupacional en: identificación de intereses y habilidades ocupacionales, hoja de vida y carta de presentación, entrevista y pruebas psicotécnicas, entre otras. Estas charlas están reglamentadas por la *Guía Etapa productiva*

proceso formativo GFPI-G-040 y son gestionadas por los coordinadores académicos en el último trimestre de formación lectiva. Estas también pueden hacerse de manera independiente.

De los ocho egresados (cuatro mujeres y cuatro hombres) inscritos en el aplicativo de la APE, solo dos manifestaron haber participado por cuenta propia en talleres de presentación de hoja de vida y entrevistas.

[...] Yo aproveché los talleres de la Agencia Pública del SENA, hice el de hoja de vida un día y al otro participé del de presentación de entrevistas, necesitaba entrar a trabajar rápido para apoyar en casa (Ricardo, 23 años, Egresado del programa Tecnología en Gestión Logística).

[...] Pues yo hice esos talleres y realmente me sirvieron porque en la formación no me enseñaron como presentar entrevistas y lo que debía tener mi hoja de vida (Yimmy, 24 años, Egresado del programa Tecnología en Negociación Internacional).

Un aspecto a destacar es que uno de los requisitos que tienen que presentar los aprendices para certificarse es el comprobante de inscripción en el aplicativo de la APE, situación que los acerca al mercado de trabajo. En cuanto a las acciones llevadas a cabo para buscar empleo, todos manifestaron utilizar los servicios de la APE y consultar las vacantes disponibles en diferentes sitios web.

Al indagar sobre sus motivaciones para estudiar una carrera tecnológica en lugar de una técnica o un pregrado universitario, todos coincidieron en que no tenían oportunidades económicas para estudiar carreras profesionales en universidades, además de requerirse mayor tiempo. Seleccionaron el nivel tecnológico en el SENA porque les ofrecía el mayor nivel de educación que tenían a su alcance (por la gratuidad del SENA), lo que, en sus imaginarios, les daba una mayor probabilidad de obtener un empleo.

Otro de los incentivos manifiestos para insertarse en el mercado laboral con este nivel de formación es la creencia en la obtención de salarios muy similares a los que se logran con el nivel profesional, pero que ha requerido menos tiempo y esfuerzo.

Una plataforma para el trabajo lo constituye la etapa productiva que realizan los aprendices SENA, entre las cuales se encuentran como alternativas, el desempeño en una empresa a través del Contrato de Aprendizaje y la vinculación laboral o contractual en actividades coherentes con el programa de formación. La etapa productiva en los programas tecnológicos obedece a un tiempo de seis meses. En casos como el de Yimmy, el hacer su etapa productiva a través de contrato de aprendizaje, le abrió las puertas a un contrato laboral en la misma empresa:

[...] Finalicé mis prácticas y seguí trabajando en la empresa, en un mejor cargo, relacionado con lo que estudié (Yimmy, 24 años, Egresado del programa Tecnología en Negociación Internacional).

Si bien cada trayectoria es única, encontramos dos casos que, ante la falta de empleo formal, tomaron la iniciativa de generar sus propios emprendimientos:

[...] Me sentí excluida, no sé si por ser mujer o por no tener experiencia, así que produzco y vendo productos para crespas, con eso me he mantenido desde que me gradué (Daniela, 20 años, Aprendiz egresada de Tecnología en Negociación Internacional).

[...] Eh no es un empleo formal, no, porque pues estaba vinculada y pues por cuestiones de la pandemia, me retiraron. Yo tengo un negocio de artesanías y es a eso a lo que me dedico (Sandra, 24 años, Aprendiz egresada de Tecnología en Gestión del Talento Humano).

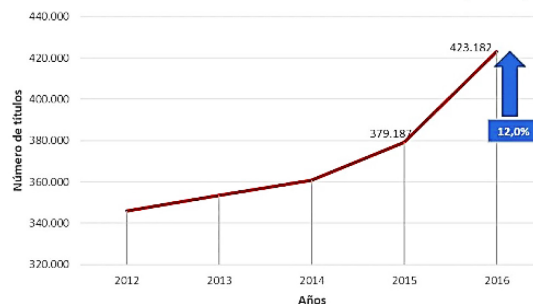
El sentimiento de exclusión hace que Daniela se sienta aún más vulnerable, hincando su imaginario de desigualdad a causa de su condición de desplazada. No obstante, se evidencia en las jóvenes una actitud emprendedora, que favorece la superación de la condición, al tiempo que contribuye al desarrollo económico y social del país.

Aunque el emprendimiento es uno de los caminos que se abre paso en el país, se requieren elementos como la convicción, visión, capital inicial, resiliencia, innovación y mentoría, entre otros, más allá de la mera necesidad para que funcione la triada individuo, economía y sociedad.

Una forma que tiene el país de conocer la cantidad de graduados, sus salarios y las tasas de vinculación es a través del seguimiento a los graduados que hace el MEN a través del Observatorio Laboral para la Educación –OLE–, quienes gracias a la integración de información de diversas fuentes como el Sistema Nacional de Información de Educación Superior –SNIES–, el Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano –SIET–, la Planilla Integrada de Liquidación de Aportes –PILA– y el Registro Único de Aportantes –RUA– producen información y estadísticas de la oferta de graduados en educación superior, así como del mercado de trabajo para contribuir a la construcción de política educativa y la pertinencia de la oferta académica en Colombia (OLE, s.f.).

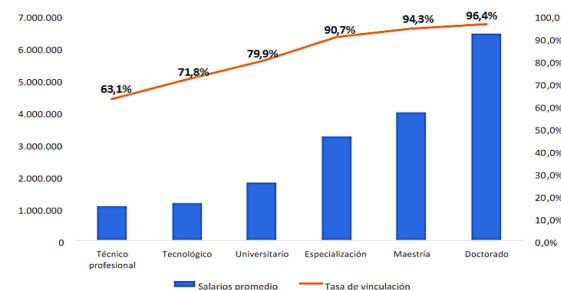
En este sentido, el OLE (2019) en su informe de seguimiento a graduados de educación superior para el 2016 presentó un crecimiento del 12% en la cantidad de títulos obtenidos con relación al año inmediatamente anterior (*figura 14*) y una tasa de vinculación del 71,8% para el nivel tecnológico (*figura 15*).

Figura 14. Crecimiento del número de títulos de educación superior (2012-2016)



Nota. Datos con corte a octubre de 2017. OLE (2019).

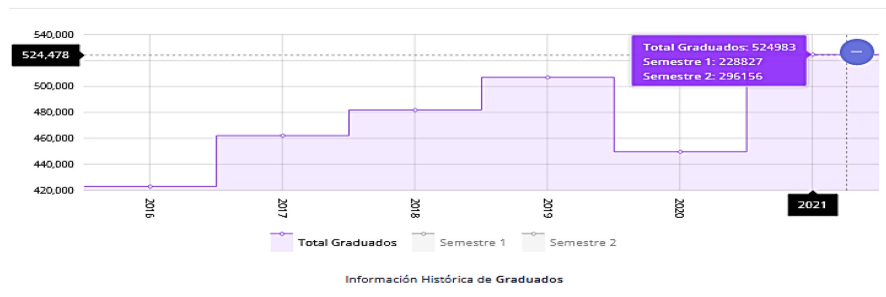
Figura 15. Salarios y tasas de vinculación de los recién graduados 2016



Nota. Datos con corte a octubre de 2017. OLE (2019).

En nuestra investigación, los tres egresados que se encuentran vinculados al empleo formal, así como las dos emprendedoras manifestaron devengar entre uno y dos salarios mínimos legales vigentes.

Al consultar el SNIES encontramos información actualizada que evidencia el crecimiento histórico en la cantidad de graduados en educación superior para el año 2021 (524.983) con relación al 2016 (423.182) (*ver figura 16*) y su distribución por categoría (*figura 17*). De éstos, 30.659 corresponden al departamento del Atlántico, de los cuales 6292 pertenecen al nivel tecnológico (*figura 18*), destacándose un porcentaje mayor en mujeres e instituciones del sector privado.

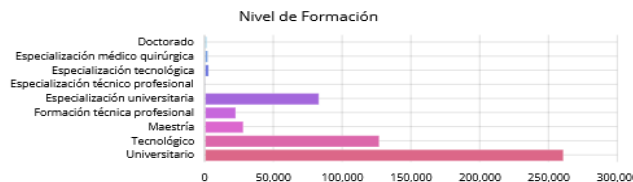
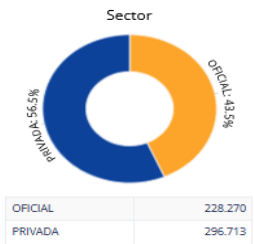
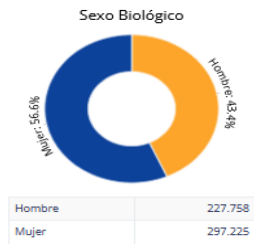


* La información corresponde al número de títulos académicos otorgados a las personas que han terminado un programa académico en pregrado o posgrado y han cumplido con los requisitos de ley y los exigidos por la respectiva institución de educación superior.

Figura 16. Información histórica de graduados

Nota. Cantidad de graduados en el año 2021. SNIES (2023).

Figura 17. Graduados 2021 en Colombia por categoría



Nota. Cantidad de graduados por nivel de formación, sexo biológico y sector al que pertenece la institución. SNIES (2023).

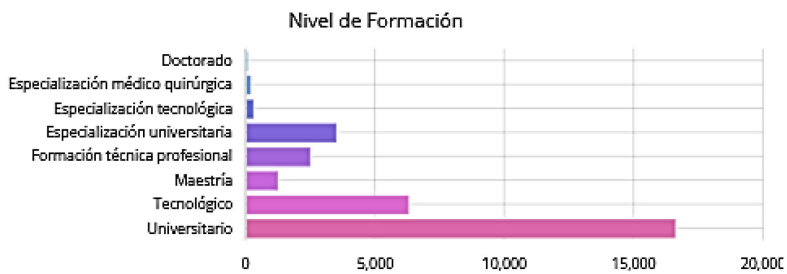
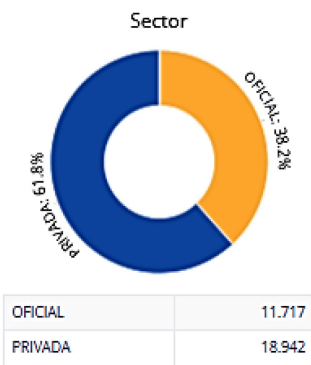
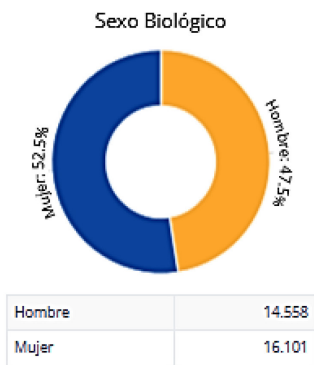


Figura 18. Graduados en el departamento del Atlántico por categoría

Nota. Cantidad de graduados en el Atlántico por nivel de formación, sexo biológico y sector al que pertenece la institución. SNIES (2023).

Pese a que se evidencia mayor acceso a la educación superior, la tasa de desempleo juvenil como vimos anteriormente sigue siendo alta, lo que hace imperioso el diálogo continuo entre los sectores productivos, el gobierno y la academia para revisar y generar programas, alianzas, proyectos y acciones de política, así como el acceso a los canales de información de vacantes y procesos de selección que contribuyan a la inserción laboral, permanencia y superación de la pobreza de las poblaciones más vulnerables.

El SENA a través de la APE apoya además la ejecución de políticas activas de empleo, contribuyendo con las metas trazadas por el gobierno nacional. Entre ellas se encuentra la generación de empleo a través del diseño de programas y proyectos dirigidos a las víctimas:

El Gobierno Nacional dentro de los seis (6) meses siguientes a la promulgación de la presente Ley, a través del Ministerio de la Protección Social y el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), diseñará programas y proyectos especiales para la generación de empleo rural y urbano con el fin de apoyar el auto sostenimiento de las víctimas, el cual se implementará a través del Plan Nacional para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (Ley 1448 de 2011, Artículo 130).

Como se aprecia en la Ley, le corresponde al SENA diseñar programas y proyectos para la generación de empleo y de esta forma apoyar a la autonomía económica de las víctimas. Aunado a lo anterior y con el fin de dar cumplimiento al artículo 194 de la Ley 1955 de 2019 para la creación del Sistema Nacional de Calificaciones –SNC– y unificar las clasificaciones ocupacionales, el Ministerio del Trabajo expide el Decreto 654 de 2021 con el cual se adopta la CUOC como insumo único de ocupaciones para el diseño curricular de los programas de educación y formación para el trabajo y el diseño de catálogos de cualificaciones referenciados en el MNC (reglamentado por el Decreto 1649 de 2021).

El MNC es visto como una oportunidad para el cierre de brechas existentes entre el sector educativo y productivo, materializando de esta manera las recomendaciones dadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2016) en la Agenda Educación 2030, y las de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE–, que anima a los países iberoamericanos a mejorar la calidad,

eficiencia y equidad de sus sistemas educativos. Esto configura en el SENA un papel protagónico en el escenario de reparación y retos en materia de gestión curricular.

El Estado colombiano ha empleado en los últimos años diferentes estrategias para mejorar la empleabilidad, una de ellas es la Política nacional de trabajo decente expresa en el artículo 74 de la Ley 1753 de 2015 que promueve la generación de empleo, la formalización laboral y la protección de los trabajadores, sin embargo, la política es general, para todas y todos los colombianos. Más adelante, con la promulgación de la Ley 1955 de 2019 se fomenta la vinculación de la población joven del país en las entidades públicas, indicando que “el diez por ciento (10%) de los nuevos empleos no requieran experiencia profesional, con el fin de que sean provistos con jóvenes egresados de programas técnicos, tecnológicos y de pregrado” (Artículo 196). Aunque los efectos de la Ley son mandatorios únicamente para las entidades públicas, es un inicio visible que evidencia el compromiso del Estado con los y las jóvenes.

En cuanto a igualdad de oportunidades, el Artículo 112 promueve medidas tendientes a garantizar “el reconocimiento, la justicia y el desarrollo de las poblaciones afrocolombianas”, en tanto que el artículo 113 y 117 vela por los derechos constitucionales de los indígenas, aunque la ley es reciente y ninguno de los protagonistas de nuestra investigación al momento de la entrevista se encontraba trabajando en entidades públicas, si se evidencia la robustez de una política comprometida con el enfoque diferencial.

Una estrategia que sobresale es la llamada “Sacúdete”, cuyo objetivo es promover la vinculación laboral de jóvenes en los diferentes sectores económicos y generar nuevos puestos de trabajo, entregando un subsidio del 25% sobre un salario mínimo a las empresas que contraten jóvenes entre 18 y 28 años (Decreto 688 de 2021). Otra apuesta del gobierno es la materializada con el Decreto 616 de 2021 que busca romper con las brechas de empleabilidad que enfrentan los estudiantes al reglamentar la equivalencia de experiencia profesional previa de estudiantes obtenida a través de prácticas laborales, contratos de aprendizaje, judicaturas, monitorias, contratos laborales, contratos de prestación de servicios o grupos de investigación.

De carácter regional, se encontraron alianzas entre el SENA y la Alcaldía de Barranquilla (2021) que prometen mayores oportunidades laborales para los jóvenes a través de 5 líneas estratégicas.

La primera de ellas se denomina “Fondo Emprender” con la cual se otorga capital semilla para transformar las ideas de negocio en empresas sostenibles y consolidadas. La segunda estrategia corresponde al programa de doble titulación que se ejecuta con los estudiantes de las instituciones educativas públicas. Otras estrategias se enfocan en el fortalecimiento del bilingüismo y en la participación en bootcamps, donde a través de desafíos se fortalecen las competencias técnicas al tiempo que promueve la innovación y el desarrollo de habilidades socioemocionales en entornos tecnológicos. Por último, se encuentra la estrategia “PUEDES”, que promueve el acceso a educación superior de calidad.

Para Olivera (2022) “la generación de empleo está más relacionada con la productividad laboral, que a su vez está atada a la formación del trabajo pertinente y con calidad” (p.1), Olivera también hace referencia a la baja productividad del país por falta de competencias en los trabajadores y aclara que lejos de hacer un juicio de valor respecto a los trabajadores colombianos, “es más bien una necesidad desde la política de formación para el trabajo, que debe ser pertinente y con calidad” (p.1), frente a ello, el país cuenta con el SENA. Al respecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2017) advierte sobre la función relevante de inclusión y cierre de brechas en el mercado laboral que tienen las políticas y los programas de inclusión laboral y productiva.

Más allá de un enfoque de desarrollo económico, el trabajo genera emociones positivas en las y los jóvenes suscitadas por la generación de autonomía, independencia, autoestima, realización personal y dignidad, entre otros. Para Abramo et al. (2019):

El trabajo, además de ser el principal motor para la superación de la pobreza y el ámbito más decisivo para la producción, exacerbación o mitigación de las desigualdades, es un mecanismo fundamental de construcción de autonomía, identidad, dignidad personal y ampliación de la ciudadanía, y el eje articulador de la integración social y económica (p.24).

Así mismo, Horbath y Gracia (2014), plantean que:

Es fundamental reintroducir en la cuestión social la centralidad que tiene el trabajo para generar condiciones de mayor bienestar, justicia y equidad, y para coadyuvar a procesos

de subjetivación que implique en el auto reconocimiento y la dignidad de las y los trabajadores (p. 488).

De nuestros resultados es posible inferir que las secuencias en las trayectorias laborales no son lineales, combinan periodos de inactividad en los que no se está inserto ni en el mercado laboral informal ni formal, con periodos donde trabajan y estudian, o simplemente solo trabajan o solo estudian. Así mismo, aunque no existe un equilibrio de género en la inserción laboral formal de nuestros protagonistas, se evidenciaron emprendimientos únicamente en mujeres ocasionados seguramente por la falta de equidad.

Para Pérez (2013), “cada trabajador aparece como gestor de su propia trayectoria laboral y las políticas públicas estimulan la autonomía y las oportunidades de los individuos (empowerment), brindándoles medios para llevar adelante sus proyectos en lugar de simplemente asistirlos” (p.289). Por lo tanto, potencializar las oportunidades laborales en pro de una reducción significativa de la desigualdad debe ser una meta recurrente y articulada del Estado y sus políticas públicas.

En el mismo sentido, es importante considerar las especificidades colectivas e individuales de las y los jóvenes desplazados por la violencia, como una dimensión de la inserción laboral a pensar en los análisis de políticas públicas. Para Abramo et al. (2019):

Es necesario, por lo tanto, diseñar iniciativas y estrategias dirigidas a los sectores de la población que se encuentran en situación de mayor desventaja para garantizar su participación en las distintas políticas y programas sociales, y que estas sean capaces de dar cuenta de la diversidad que los caracteriza (según sexo, edad, condición étnico-racial, discapacidad y ubicación territorial, entre otras dimensiones) y simultáneamente incentivar su inserción en empleos formales (p.27).

Más allá de las estadísticas, la importancia de la inserción laboral radica en la dignidad, los significados y el aporte a la sociedad que tiene para cada individuo tener un empleo. La inserción laboral supone un encadenamiento de sucesos que inicia con la terminación de la formación y finaliza con la obtención de un empleo que permita la realización de las y los jóvenes (más determinante en las víctimas del conflicto), por lo que la articulación entre los diferentes actores

es imperiosa. Ante este escenario, vemos en la inserción laboral una herramienta que contribuye entre otros, al análisis de las políticas de formación para el trabajo para que su alcance logre permear aspectos más allá de una pertinente oferta curricular.

2.1.3 Prospectiva de la política de formación para el trabajo en el SENA

En nuestro recorrido analítico nos encontramos con políticas de formación para el trabajo, cuyo horizonte de implementación está fuera de los límites temporales de nuestra investigación, pero que consideramos importantes conocer para que desde el rol de funcionarios de instituciones o entidades que formen en programas de Educación Superior, se logren identificar los principales retos y estrategias para su implementación y, desde el rol de aprendices víctimas del conflicto puedan exigir el cumplimiento de las políticas, así como contribuir al diseño y ejecución de estrategias, e inspirar nuevas políticas.

La primera de ellas es una propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz, presentada por el Consejo Nacional de Educación Superior –CESU–, a la que denominaron Acuerdo por lo Superior 2034 (CESU, 2014). El Acuerdo está constituido por 136 lineamientos de política pública basados en el diagnóstico de problemas nodales, representa lo que el país espera en los próximos veinte años y los agrupa en diez ejes: 1) Educación inclusiva, 2) Calidad y pertinencia, 3) Investigación (ciencia, tecnología e innovación), 4) Regionalización, 5) articulación de la educación media con la educación superior y la ETDH, 6) Comunidad universitaria y bienestar, 7) Nuevas modalidades educativas, 8) Internacionalización, 9) Estructura y gobernanza del sistema y 10) Sostenibilidad financiera del sistema.

De todos ellos nos interesa traer a colación el eje de Educación inclusiva en el cual encontramos una propuesta de aplicación del enfoque diferencial que promueve el ingreso a la educación superior a las personas desplazadas por la violencia basados en el concepto de universalidad. Este eje apunta al acceso, la permanencia y la graduación en la educación superior de personas en situación de discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales; grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y Rom; población víctima; población desmovilizada en proceso de reintegración, población habitante de frontera y

población rural ubicada en zonas de difícil acceso. Aunque el Acuerdo por lo Superior 2034 es una propuesta de política pública para ser implementada con base en un plan estratégico que expresa indicadores de logro a 2018, 2024 y 2034, consideramos que sus aportes realmente demuestran el trabajo conjunto de los diferentes actores del país y contribuyen a los conceptos de equidad (al promover iniciativas para acabar con las desigualdades), justicia y conocimiento crítico, entre otros.

Como vemos la propuesta dada en el Acuerdo por lo Superior 2034 va más allá del acceso a la Educación Superior, pues se preocupa por aspectos como la permanencia y la graduación, aspectos que no se incluyeron en las políticas analizadas.

Esto trae oportunidades para los jóvenes desplazados por la violencia, así como retos para las instituciones, incluyendo el SENA, las cuales tendrán que planear y ejecutar estrategias que aumenten la tasa de retención y graduación de la población víctima, llevando acciones diferenciales en la ejecución de la formación y no solo en la facilidad del acceso.

Por otra parte, se encuentra el Decreto 654 de 2021 que promueve la equidad de género en la prestación del servicio público de empleo, proporciona mecanismos para deducciones tributarias a las empresas en virtud de la vinculación de mujeres víctimas de la violencia, requisitos para la prestación humanitaria periódica para víctimas del conflicto armado que hubieren sufrido una pérdida de capacidad laboral igual o superior al 50% como consecuencia de un acto de violencia suscitado en el marco del conflicto armado interno.

Otro documento de política importante lo constituye el CONPES 4023 de 2021, en cuya línea de acción 2.4 “Desarrollar y fortalecer las competencias para la formación para el trabajo y la generación de ingresos diferenciando zonas urbanas y rurales” se indica que:

Con el propósito de incentivar las iniciativas implementadas que generan valor agregado en la oferta de formación, principalmente las que se orientan a los grupos poblacionales con mayor afectación, el SENA identificará, divulgará y gestionará la apropiación de buenas prácticas formativas, que atiendan, con enfoque diferencial, a las poblaciones vulnerables en la ejecución de la formación profesional. Esta acción iniciará en 2021 y finalizará en 2023 (p.135).

El núcleo del CONPES 4023 se enfoca en la reactivación económica tras la pandemia por el COVID-19 en un escenario de seis años empezando en 2021 y finalizando en 2026. Aquí, queremos destacar el reconocimiento que le otorga el gobierno colombiano al papel que cumple la formación para el trabajo que lidera el SENA, incentivando la apuesta de una oferta pertinente a las necesidades de los diversos sectores del país y que impulse la participación de mujeres y jóvenes en los mismos, así como el protagonismo dado a la aplicación del enfoque diferencial en la ejecución de la formación profesional, que es un clamor repetitivo en las narrativas de los y las aprendices jóvenes del SENA desplazados por la violencia, como veremos en los siguientes capítulos.

2.2 Conclusiones

En este capítulo abordamos las instancias de registro, inscripción y matrícula en las trayectorias educativas de aprendices jóvenes, matriculados en programas de educación superior en el SENA Atlántico entre el año 2016 y 2020, que fueron desplazados por la violencia, para luego centrarnos en la instancia de inserción laboral de la trayectoria de los mismos. Este abordaje se realiza desde la perspectiva de enfoque diferencial. En esta línea identificamos a través de sus trayectorias educativas y laborales las formas como se han procesado las políticas públicas de formación para el trabajo dadas durante el periodo del posconflicto en Colombia, desde el punto de vista de los y las aprendices.

En este sentido, nuestro primer análisis se situó en la implementación de estrategias de acceso a la educación superior dirigida a las víctimas expresas en la Ley 1753 de 2015 y el Decreto 1072 de 2015, que nos permitió cualificar la respuesta institucional del SENA. Para ello, caracterizamos el acceso preferente y la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial, como las estrategias diseñadas por el SENA para dar respuesta a lo expreso en las normas. Identificamos que el SENA cuenta con lineamientos como el procedimiento de ingreso para reservar hasta un 20% de la oferta educativa de formación titulada a la población caracterizada como víctima del conflicto armado.

El proceso que lleva a cabo la institución involucra el cruce de información de los aspirantes con las bases de datos oficiales de la población víctima del conflicto armado, por lo que las víctimas

tienen que surtir un trámite administrativo dispendioso ante la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, de lo contrario el tratamiento para su ingreso a la formación se realiza en igualdad de condiciones como cualquier sujeto. Por otra parte, el SENA emplea los listados para la focalización de oferta provistos por la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas para contactar a la población víctima, ofrecer el portafolio de servicios de la entidad y brindarles acompañamiento en los procesos de selección del programa académico, registro e inscripción.

Una vez caracterizada las estrategias implementadas en el SENA, analizamos la dinámica de procesamiento de las mismas en diez aprendices jóvenes desplazados por la violencia. Allí dimos cuenta a través de los testimonios, del desconocimiento de las políticas de acceso preferente a la cual tienen derecho, así como de la falta de orientación y acompañamiento en la selección del programa académico. Con respecto a ello, existieron diversos factores en todas y todos que motivaron o condicionaron su elección, sin embargo, se notó en ellos una selección más condicionada por factores extrínsecos, que una selección consciente y motivada.

Vimos cómo, la aplicación del acceso preferente se dio en seis de los diez participantes de nuestra investigación, a pesar de estar todos inscritos en la base de datos de las víctimas. Destacamos la entereza que tuvieron dos de ellos para persistir en el proceso hasta quedar seleccionados.

Observamos que, el enfoque diferencial en las políticas públicas se limita a instaurar un fin y trazar metas, asumiendo el Estado un rol que traslada la responsabilidad en forma de autonomía a las instituciones, quienes desde su propia concepción generan la hoja de ruta, diseñan las estrategias y las implementan con base en sus propios entendimientos y capacidades, evidenciando una tensión entre la voluntad instituyente y los mecanismos específicos para su implementación. Esto nos recuerda la fórmula desarrollada por Foucault para las relaciones de poder que incluye cierta forma de libertad, posibilidades de resistencia y estrategias para cambiarlas.

Un elemento que encontramos en nuestro análisis es la tendencia estática del diseño e implementación de estas estrategias, que lejos de reconstruirse tampoco se han autoevaluado

desde las experiencias y trayectorias de los beneficiarios de las mismas. De allí cobra sentido los informes estadísticos, que como vimos pueden presentar errores al considerar la auto caracterización de vulnerabilidad realizada por cada individuo, y con los cuales es muy poco lo que puede conocerse en profundidad de las trayectorias de los jóvenes desplazados formados en los centros del Atlántico.

En cuanto a la inserción laboral, analizamos el alcance de las leyes 1753 de 2015 y 1955 de 2019 y su repercusión en las trayectorias laborales de los aprendices. En la Ley 1753 de 2015, se evidenció la formalización laboral en tres de los ocho aprendices que lograron titularse hasta el momento de la entrevista. En la Ley 1955 de 2019, aunque se incentiva la vinculación laboral de los jóvenes sin experiencia laboral en las entidades públicas (suceso nunca antes visto en una política en el país), ninguno de los protagonistas de nuestra investigación se ha beneficiado de ello. La promulgación de estas leyes en el hito histórico del posconflicto es resultado en un primer paso, de la declaración del compromiso del Estado con la situación de conflictividad social.

Por lo anterior, analizamos las estrategias que promueve el SENA encontrando en la APE un esquema de acción robusto, organizado y que está disponible para todos y todas. Se destaca que entre sus procedimientos para que un aprendiz pueda certificarse le solicitan como uno de los requisitos, el comprobante de inscripción en el aplicativo de la APE, acercando al futuro egresado con una plataforma que promueve el enganche laboral. Vimos que, en la experiencia de las y los aprendices, las actividades como los talleres de presentación de hoja de vida y entrevistas no llegaron a sus ambientes de aprendizaje y los dos que los realizaron, lo tramitaron acercándose directamente a la APE. Esta situación nos invita a pensar sobre la aplicación de los lineamientos al interior de los centros del Atlántico, así como en los controles efectuados.

Señalamos también que, para la mayoría de los y las aprendices la etapa productiva es concebida como una oportunidad de aprendizaje, pero sobre todo como una opción de vinculación laboral formal. Por último, la investigación revela que, para los y las aprendices, la inserción laboral es un mecanismo de recuperación de la dignidad y un itinerario en el cual confluyen factores gobernables por ellos y ellas, pero también de otros aspectos externos.

CAPÍTULO 3: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN JÓVENES DESPLAZADOS POR LA VIOLENCIA EN COLOMBIA.

3. Presentación

Este capítulo presenta los momentos de ejecución y certificación³¹ de las trayectorias educativas de diez aprendices jóvenes desplazados por la violencia, matriculados en formación tecnológica en el SENA Atlántico durante el periodo de posconflicto. Desde una perspectiva sociológica de la educación empleamos herramientas del enfoque psicosocial para entender la manera como el

³¹ Acto administrativo por el cual el SENA otorga títulos o certificados a los Aprendices que culminan satisfactoriamente el proceso de formación profesional integral.

fenómeno del desplazamiento afecta a los y las jóvenes en su identidad y en su espacio social, contextualizando la experiencia del desplazamiento forzado y describiendo las trayectorias educativas en la formación para el trabajo desde la óptica de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, evocando los conceptos de capital cultural y *habitus* provistos por Bourdieu para entender los factores que inciden en la integración y trayectoria de los procesos de formación.

En este sentido, describimos las trayectorias educativas de diez aprendices jóvenes (cinco hombres y cinco mujeres) matriculados en programas de formación para el trabajo de nivel tecnológico, que fueron desplazados por la violencia, ya que se considera que sus trayectorias educativas contribuirán a comprender las formas concretas como se ha procesado la política pública de formación para el trabajo en Colombia, específicamente en el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA Atlántico, en el periodo del posconflicto.

El capítulo está compuesto por tres secciones, iniciando por la experiencia del desplazamiento forzado en jóvenes, que busca caracterizar a la población objeto de estudio. Como eje central presenta las dimensiones de desarrollo o ejecución que contempla las etapas lectiva y productiva, así como las actividades extracurriculares, pertenecientes a la categoría trayectoria educativa; y concluye con reflexiones en torno a las vivencias y sentidos experimentados por los sujetos protagonistas de nuestra investigación.

3.1 La experiencia del desplazamiento forzado en jóvenes

Desplazarse forzosamente en Colombia significa dejar todo para salvaguardar la vida o la integridad física. Y todo es todo, desde lo material como tierras, vivienda, animales, mascotas, enseres y ropa, hasta los vínculos con familia, amigos, pareja, compañeros de estudio, vecinos y demás. Si bien cada persona asume esta experiencia de modo particular, el presente trabajo se centra en los y las jóvenes, por lo que este apartado busca caracterizar la experiencia del desplazamiento forzado desde el sentir de aprendices del SENA y de la interpretación que ellos mismos hacen de esta vivencia. Esto nos servirá para visibilizar sus voces y comprender los impactos psicosociales en las trayectorias educativas que analizaremos más adelante.

En este escenario, se plantean relatos sobre el desplazamiento desde las voces de los y las jóvenes que tomamos como casos testigo para nuestra investigación. Se trata de testimonios que remiten a situaciones límites que nos introducen en una realidad de violencia que no debemos naturalizar. Intentaremos enfocarnos en el trauma, no como una narrativa de hechos, sino como la “inscripción de ese hecho en el aparato psíquico” (Wikinski, 2016, p.57), y como posible herramienta de obturación de esa realidad violentada.

Escribir las experiencias del desplazamiento de estas diez personas no ha sido fácil, más allá de las dificultades en las decisiones teóricas o metodológicas, lo mencionamos porque en algunos casos tuvimos que representar con ellos entereza y contener el llanto.

Iniciamos con la experiencia de Daniela de 20 años, afrodescendiente, oriunda del Carmen de Bolívar, quien recuerda con dolor esa época y siente que aún le falta perdonar; evocar esos recuerdos del pasado le da tristeza, sin embargo, se esfuerza para alcanzar la resiliencia. Considera que la experiencia del desplazamiento forzado cambió sus costumbres, su interacción con otros, era solo una niña de 10 años enfrentada a un horror que no podía comprender. Para Daniela, “el odio es un mal suelto”, que pareciera tiene incrustado en el alma. Este pensamiento nos invita a pensar sobre el trauma del que adolece y que intenta expresar. El trauma en términos de Wikinski (2016), “nunca es mudo, siempre produce manifestaciones: sintomáticas o lenguajeras, manifiestas o veladas” (p.55).

Por su parte, Deisy de 23 años tuvo que abandonar su finca con solo la ropa que traía puesta cuando tenía 15 años. Procedente de la vereda La Unión (Magdalena), donde las naranjas, las mandarinas y los aguacates se encuentran a la orden del día, recuerda con nostalgia aquellos paseos a “La poza del Diablo”³² y manifiesta no querer dialogar sobre los acontecimientos que suscitaron su desplazamiento, trata de olvidar el sonido de los disparos y el llanto ensordecedor de su madre y la angustia de su padre ciego por el desconocimiento del paradero de su hermano. No obstante, manifiesta:

“[...] Tuve miedo por mi vida y la de mi familia o que fuera acosada y violada por los paracos³³ como varias mujeres del pueblo, solo sentía agonía, incertidumbre, inseguridad.

³² Sitio turístico de formaciones rocosas, charcos y una cascada de 5 metros.

³³ Término popular para denominar a los miembros de organizaciones paramilitares en Colombia.

Dejamos atrás el ganado, la tierra y mis hermanos también migraron. Hoy aún me atormentan los recuerdos”.

Esta situación de Deisy devela otra complejidad del desplazamiento como respuesta al miedo, miedo que no solo se siente, si no que ha sido usado como mecanismo de poder y subyugación de la población, como parte de una estrategia de terror situada por los grupos armados para el control de la población (Villa, 2012). A Deisy le aterraba la posibilidad de ser violada, posibilidad que no nos resulta imaginaria ante la recurrencia histórica de este tipo de agresión en La Unión. Este impacto diferenciado del conflicto armado en mujeres nos muestra una violencia de género basada en una cultura patriarcal que crea desigualdad.

Continuamos con John, de 19 años, quien tuvo que desplazarse del Magdalena hace 8 años con su familia, solo opina que la experiencia fue “demasiado fea” y le cambió la vida:

“[...] me duele el alma por no haber podido hacer nada para evitarlo, estaba pequeño, pero no puedo olvidar ese dolor”.

John lleva consigo la carga de la frustración, aún siente ira y molestia. Nos cuenta que no ha recibido apoyo psicosocial, que no se siente preparado para ello. En términos de Pollak (2006) “hay en los recuerdos de unos y otros zonas de sombra, silencios, “no dichos”” (p. 24). Esta situación pareciera silenciar a las víctimas, quienes experimentan temor frente a las posibles consecuencias de contar su verdad y les cuesta confiar.

Por su parte Sandra, indígena arahuaca, proveniente de la sierra Nevada de Santa Marta, recuerda que los grupos paramilitares le dieron 24 horas a todos los del sector, para que salieran de las tierras, su papá y su hermana fueron secuestrados. La tristeza y soledad son las emociones que siente aún arraigadas, considera que le arrebataron su herencia cultural y que el dolor por la pérdida de su territorio “no lo quita nada ni nadie”. Ha tenido quebrantos de salud que le atribuye a la experiencia del desplazamiento forzado.

Aquí confluyen otra serie de aspectos relacionados con las comunidades indígenas, sus tradiciones, su lengua y el cambio abrupto de condición obligada de convivencia con personas por fuera de su comunidad; aparte de despojarlos de sus territorios ancestrales y, en

consecuencia, amenazar la sobrevivencia de los pueblos indígenas. A lo que Gómez-Isa (2014) manifiesta:

La justicia restitutiva, el enfoque de derechos y una atención diferencial deben marcar la hoja de ruta que sirva para diseñar la política pública de atención a la población en situación de desplazamiento, en particular a las personas indígenas, por su especial vínculo con la tierra y el territorio. Desgraciadamente, como ha señalado reiteradamente la corte constitucional, hasta ahora ha primado un enfoque de acción humanitaria en la atención a la población desplazada que no ha puesto el suficiente énfasis en el derecho a la restitución y al retorno, lo que constituye una violación estructural de sus derechos y configura un «estado de cosas inconstitucional» (p.454).

A 160 Km de la Sierra Nevada de Santa Marta, en Chiriguaná (Cesar) vivía Ricardo, quien extraña su tierra y sus amigos de infancia, siente que la experiencia le afectó psicológicamente, con sus pocas palabras, le gustaría “poder comprender lo que pasó y sanar las tristezas del alma”. Para el Bosconense³⁴ Ricardo, de 23 años, la experiencia del desplazamiento forzado le cambió la vida, sus padres decidieron abandonar el pueblo catorce años atrás por temor a que los mataran, manifiesta “llegamos sin nada, sin nada de ropa, sin nada, pues nos tocó empezar desde cero”. El dolor por el cambio cultural y sentir la desigualdad afectó sus sentimientos, pero exterioriza tener fortaleza para afrontar los traumas:

“[...] me faltan traumas por superar, tengo pues destrozado los sentimientos, pero pues gracias a Dios poco a poco hemos venido saliendo de eso con fortaleza”.

Continuamos con María, con 19 años de edad, tuvo que desplazarse de Calabazo en el Magdalena, donde el cantar de los pájaros y la vista a las montañas la despertaba cada mañana, cambió su cómoda cama por una manta en el piso de la casa de una tía lejana que ni conocía, dejó sus amigos de colegio, sus gallinas, sus “trastos” y todo lo que su familia tenía, por buscar refugio en otra parte, el recordar la experiencia le trae tristeza y dolor, siente que no lo ha superado y reconoce que necesita terapia o algo que le ayude a dejar ese pasado atrás.

Desde Antioquia, tuvo que desplazarse por el conflicto armado William, afrodescendiente, quien a sus 20 años solo recuerda el llanto y el dolor de sus padres, él no entendía mucho que pasaba,

³⁴ Gentilicio de los nacidos en Bosconia (Cesar).

no sabe a ciencia cierta si es un mecanismo de defensa de su memoria, no entendía por qué tenía que dejar sus amigos, sus juguetes, empacar su ropa y salir cuando nadie los viera. Prefiere no ver noticias que le invoquen aquello que no desea recordar.

Esta sensación de querer olvidar y el miedo a revivir el pasado son congruentes con el trauma experimentado por las y los desplazados por la violencia, donde el silencio es su máximo aliado. Para Makowski (2002), la incapacidad de colocarle palabras a lo indecible produce alteraciones significativas en la transmisión intergeneracional y en la cotidianidad de las personas. En este contexto, los testimonios son piezas claves de la conservación de la memoria individual y colectiva, si bien no reparan el pasado, posibilitan dar a conocer esa realidad para comenzar a cambiarla, hacer “que el futuro se proyecte sobre el pasado dándole luz, remodelándolo y permitiendo en parte el olvido y la reconciliación” (Vilanova, 2004, p.27).

Esta experiencia con todo y sus matices también fue vivida por Teresa, de 19 años, oriunda de Ibagué, quien padeció doblemente el desplazamiento, forzada a salir de Ibagué llegó a la Guajira a los 9 años, donde también grupos al margen de la ley los obligaron a irse. La soledad y la tristeza son los sentimientos que recuerda con mayor profundidad, sentirse “en su propio país, sin nada”, y aunque lo material le hizo falta, extraña mayormente a sus amigas de los juegos por la tarde y le duele en el alma el sufrimiento de su madre. El efecto del desarraigo del territorio y del doble desplazamiento perjudica considerablemente a las familias, donde los dolores heredados pueden ser más fuertes que los propios.

Por último, se presenta la experiencia de Jimmy, de 24 años, procedente de Ocaña (Norte de Santander), quien también padeció dos veces el desplazamiento forzado, su familia tenía finca en el Catatumbo y los amenazaron con armas, por lo cual tuvieron que buscar otros horizontes. El miedo, la desesperanza y la rabia son las emociones que le suscita el recordar esa época. Vivió en la intemperie en un estadio de fútbol, pasó hambre, frío, es algo “que no se olvida”. El sonido de las balaceras lo persigue aún en sus pesadillas.

Apoyándonos en los testimonios, observamos que el trauma vigente ha sido un elemento común en varios de ellos, así como el estigma de ser desplazados por la violencia que los hace acreedores a una desventaja reconocida por el Estado y la sociedad, que los vuelve diferente a los demás. Este atributo indeseable que ha sido consecuencia de un conflicto armado interno, oculta

para Goffman (1970) una doble perspectiva, por un lado, está el individuo que supone que su calidad de diferente ya es conocida o evidente, o, por el contrario, que ésta no es siquiera perceptible y no desean que lo sea. En consecuencia, se enfrentan a la dualidad de necesitar ser declarados/as “víctimas” para obtener diversos beneficios del Estado (como el acceso a la educación superior), situación que los hace visibles y por tanto acreedores de derechos, pero que por otra parte desean ocultar por temor a enfrentar discriminación en su marco social.

Al emplear como recurso una nube de etiquetas como representación visual de las palabras que usaron los y las jóvenes aprendices entrevistados/as, para describir las emociones que les suscita caracterizar esa época de sus vidas, obtuvimos como resultado la siguiente ilustración:

Figura 19. *Nube de etiquetas*



Nota. Elaboración propia apoyada de la herramienta en línea <https://www.mentimeter.com>

Como vemos, destacan el miedo, la tristeza y la angustia como las emociones más fuertes que sienten al recordar el tiempo del desplazamiento. Los aprendices perciben que la violencia es un hecho con consecuencias muy negativas en todas las dimensiones de su entendimiento. En este encuadre, rescatamos para el análisis los siguientes interrogantes: ¿Cómo afectan los silencios y traumas la posibilidad de una política efectiva desde el Estado?, ¿Cómo afectó y sigue afectando estas situaciones límite que han vivido y que recuerdan con mucho dolor aun en el presente sus trayectorias educativas/laborales? El Estado no debería naturalizar una situación así vivida, y,

por tanto, ¿una política de formación para el trabajo efectiva desde el enfoque diferencial debiera contemplar estas dimensiones específicas que atañen a los y las jóvenes desplazados?

3.2 Trayectorias educativas en la formación para el trabajo durante el posconflicto.

Presentación de casos

En esta sección se presentan los relatos de una serie de informantes desplazados por la violencia, en torno a sus trayectorias educativas en la formación para el trabajo. Consideradas las trayectorias educativas como el recorrido que realiza cada estudiante dentro del sistema educativo, desde que ingresa hasta la conclusión de los créditos y cumplimiento de requisitos establecidos en el plan de estudios. Al respecto, Terigi (2009) establece una diferencia entre trayectoria teórica y trayectorias reales, la primera enmarcada en un recorrido lineal esperado según el sistema educativo, que distingue de las trayectorias reales vistas como expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas heterogéneas que surcan la vida escolar. Esta heterogeneidad en las trayectorias educativas también es considerada por Ripamonti y Lizana (2020) para quienes “la simple prescripción de un recorrido no solo opera en la dimensión del tiempo sino también instala un modo de concebir las experiencias escolares” (p1.).

Si bien la trayectoria teórica se convierte en línea base o referente, lejos de mirarlo como un conjunto de indicadores que valoran fenómenos de eficiencia, la investigación busca describir las trayectorias educativas reales de un grupo de jóvenes víctimas del desplazamiento forzado como herramienta para observar el procesamiento de las políticas públicas de formación para el trabajo, en el periodo del posconflicto colombiano. Los momentos de registro, inscripción y selección en las trayectorias educativas que corresponden a las estrategias de acceso a la educación superior enunciadas en la Ley 1753 de 2015 fueron analizados en el capítulo anterior, así como el paso al mercado laboral en el marco de una política nacional de trabajo decente expresa en la misma Ley y en los mecanismos desarrollados en la Ley 1955 de 2019. Razón por el cual nos centraremos en los momentos de *ejecución* (que contempla la etapa lectiva con las actividades extracurriculares y la etapa productiva) y de *certificación* de las trayectorias educativas ilustrados en la *figura 10*.

El análisis comienza con Daniela, que ingresó a estudiar en el SENA en el año 2017, señala que persiguió la oportunidad de avanzar en sus estudios en la capital del departamento del Atlántico, a tres horas de casa, lejos de sus padres y con los pocos pesos que podían girarle cada quince días, manifiesta que vio en el SENA la oportunidad de prepararse en menos tiempo que una universidad, de forma gratuita y con una visión más cercana a la realidad, que podía brindarle una pronta oportunidad de trabajar y de esa manera, vivir una vida más tranquila. Daniela se señala enamorada de su carrera “Tecnología en Negociación Internacional”, pese a que no ha logrado ingresar a trabajar en una empresa, indica que su formación le brindó herramientas para generar un emprendimiento de cuidado capilar, con el cual se sostiene en la actualidad.

En la etapa lectiva, Daniela hizo amigos en el proceso de formación, quienes la apoyaron para el desarrollo de las actividades del plan de estudios, sin embargo, sus compañeros e instructores nunca se enteraron de que es desplazada por la violencia y tampoco se enteró si alguno de sus compañeros lo era. Al respecto manifiesta:

“[...] Tener que llevar algo diferente, un pasado que te marcó y abrió heridas, aprendí a sanar, decidí continuar y dejar de ver el pasado como una carga que todos los días debía llevar y contar”.

Desde el SENA no recibió ningún tipo de acompañamiento del equipo de bienestar por ser desplazada por la violencia, de hecho, no sabe si ellos estaban al tanto, por lo cual llegó a sentirse muy sola respecto de su condición. Pese que para ella los horarios eran exigentes, resalta:

“[...] El SENA me ayudó a madurar, a tener una perspectiva del mundo diferente y me sacó del estanco mental donde estaba”.

Este vínculo entre la vida individual de Daniela y el cambio social que sugiere su discurso nos presenta una perspectiva multidisciplinaria donde se evidencia a una joven que pese a estar atravesada por el horror de la violencia, su vida y sentir han sido moldeados por el tiempo y lugares entre los cuales el SENA configura un escenario importante.

Continuando con el proceso de evaluación, Daniela no cambiaría nada, considera que el proceso se llevó a cabo conforme a las políticas institucionales. En la etapa productiva, realizó sus

prácticas en una empresa donde desempeñó actividades propias de su área de formación, colocando a prueba sus conocimientos y adquiriendo nuevas competencias. Las habilidades adquiridas en contextos productivos reales por Daniela presumen una sólida y coherente base conceptual obtenida previamente en la etapa lectiva, manifestando lo que Ausubel denomina como aprendizaje significativo.

Una vez concluida sus prácticas, aprovechó una jornada organizada por el SENA denominada “certificaton” para presentar los documentos requisitos de grado y a los cinco días hábiles obtuvo el certificado, es decir que finalizó satisfactoriamente su carrera y se graduó como tecnóloga en el SENA. A Daniela le hubiese gustado que el SENA realizara un proceso minucioso para identificar a los aprendices que requieren ayuda económica, alimentaria o psicológica, para ello propone una estrategia a través de los voceros (aprendices líderes del grupo), puesto que los apoyos de sostenimiento³⁵, según su perspectiva no se entregaron a los aprendices que realmente lo necesitaban. Así mismo, sugiere la creación de programas de apoyo a la población víctima del conflicto armado.

En el caso de Deisy, de 23 años, contó siempre con sus compañeros y con su esposo para el desarrollo de actividades. Sintió en la evaluación un proceso dinámico, del cual no cambiaría nada. Fue monitora³⁶, labor que le permitió percibir necesidades en sus compañeros entre los que destaca el apoyo para alimentación, económico, psicológico, y de una formación diferencial. Experimentó la etapa productiva como un espacio para “poner a prueba sus conocimientos y aprender habilidades adicionales”. Considera su paso por el SENA como una “ganancia absoluta” que la dotó de herramientas para sentirse digna y aportar con su trabajo al hogar.

Cuando Deisy tenía dificultades en la interacción con otros encontró refugio en la oficina de *Bienestar al aprendiz*³⁷, sin embargo, nunca le preguntaron y tampoco ella comentó nada del pasado atravesado por la experiencia del desplazamiento forzado. Sus compañeros jamás se

³⁵ Recurso en dinero equivalente al cincuenta por ciento (50%) del Salario Mínimo Legal Mensual Vigente – SMLMV, el cual se hace entrega a los aprendices que son adjudicados, teniendo en cuenta el cumplimiento de las condiciones y requisitos para acceder al beneficio.

³⁶ Aprendiz con destacado rendimiento en su proceso de aprendizaje que apoya los procesos de formación a través de actividades complementarias, para garantizar mayores niveles de calidad en todos los elementos que confluyen en el proceso de aprendizaje; y por los cuales recibe un estímulo económico mensual (Resolución 2212, 2008).

³⁷ Estrategia institucional para contribuir en la permanencia y el desempeño exitoso de los aprendices de la entidad en su proceso formativo con enfoque territorial y diferencial.

enteraron de que es desplazada por la violencia y tampoco supo si alguno de sus compañeros estuviera en la misma situación, este desconocimiento por tanto no permitió generar redes de relaciones compartidas asociadas a la característica del trauma de la violencia en el aula. Aunque tenía 15 años cuando tuvieron que desplazarse forzosamente, ve a su madre y su padre ciego como los principales referentes para interpretar los fenómenos históricos, culturales y sociales que marcaron ese tiempo.

Esto nos lleva a pensar en el tipo de redes que podrían formarse entre los aprendices víctimas del desplazamiento forzoso y el papel que podría tener la entidad en la superación de vulnerabilidad, más allá de lo netamente académico. Así como también en el capital cultural y social que un aprendiz adopta de su familia y que inculca un *habitus* que determina patrones que moldean su identidad y comportamiento, y que puede contribuir a la reproducción de desigualdad de esta población.

La construcción de redes desde una postura de resiliencia podría amortiguar los efectos de la violencia en los aprendices y sus familias, rompiendo silencios, permitiéndoles incorporar nuevos referentes identitarios que contribuyan a continuar erigiendo sus vidas, sin desconocer sus memorias y vivencias traumáticas.

Para John su paso por el SENA ha sido una de las mejores experiencias que ha tenido, ingresó al SENA por cadena de formación, y actualmente trabaja en el lugar donde desarrolló su etapa productiva, ni instructores ni sus compañeros que él sepa se enteraron que era desplazado por la violencia, no recibió acompañamiento especial, que sentía que necesitaba, ni apoyo para el desarrollo de las competencias.

John cree que el proceso de evaluación es transparente y pertinente, aún no ha logrado graduarse por la pérdida de su carnet de aprendiz, pero está muy motivado para continuar estudiando una carrera en la universidad. Le gustaría que el SENA brindara acompañamiento especial a los y las jóvenes desplazados por la violencia.

Ricardo es un joven con un recorrido académico en el SENA sin enmendaduras, le gusta el enfoque por competencias, trabaja en el mismo lugar donde ejecutó la etapa productiva, razón por la cual se encuentra muy satisfecho, sus habilidades le han permitido ir escalando dentro de la compañía. Nunca ocultó su condición y siente que a raíz de ello sus compañeros y

profesionales del área de Bienestar al aprendiz le brindaron acompañamiento psicológico, que le ha permitido sanar viejas heridas. En términos generales se manifiesta conforme con el proceso formativo desarrollado en el SENA.

Algunas consideraciones interesantes se desprenden de este testimonio. Por un lado, se observa que no ocultó su condición de desplazado por la violencia, y que esta situación actuó según su percepción como una herramienta positiva para superar en parte ese dolor. Su palabra en este caso encontró contextos favorables de audibilidad y escucha que hicieron posible su narración. Por otro lado, el entorno institucional en el que él se insertó se mostró predispuesto frente a su condición.

Sandra, de 24 años tuvo acompañamiento por parte de la unidad de víctimas antes de ingresar al SENA, por lo que el proceso de ingreso fue sencillo. Estando en una socialización en clase contó su historia, sin percibir cambios en el trato o acompañamiento de instructores o compañeros. Estos espacios generados en clase, promovidos por instructores se convirtieron en entornos de confianza que propiciaron contextos de escucha que promovieron apertura para contar su experiencia del desplazamiento forzado.

Por otro lado, a Sandra no le gustó las evaluaciones, no por la forma, sino dice ella porque a causa de su experiencia traumática, las situaciones de presión la bloquean. Fue beneficiaria del apoyo económico “jóvenes en acción”³⁸ y tuvo dificultades para conseguir la etapa productiva, intentó la opción de pasantías, hasta desesperarse:

“[...] Llegué a pensar, si me toca regalarme, lo hago”.

Finalmente desarrolló un proyecto productivo, y tuvo que recurrir a una petición formal para que le expidieran el certificado e ir varias veces a las oficinas hasta que “le resolvieron” porque el acta de bachiller tenía un dígito del documento errado. Aun así, considera que el SENA es una luz para el pueblo colombiano, desea poder seguir trabajando con y por su comunidad indígena a través de las artesanías.

³⁸ Es un programa del Gobierno nacional que acompaña a los jóvenes en su formación técnica, tecnológica y/o profesional con la entrega de transferencias monetarias condicionadas con el propósito de mejorar sus capacidades y oportunidades de movilidad social y condiciones de bienestar (Prosperidad social, s.f.)

A sus 23 años, Luis se siente conforme con la formación que recibió en el SENA, y aunque no trabaja en la actualidad a causa de la pandemia, considera que obtuvo las herramientas para desempeñarse laboralmente. En clases, sus compañeros se enteraron de su condición de desplazado, no obstante, su trato con ellos no cambió, no recibió acompañamiento por parte del SENA, situación que le hubiera gustado a nivel de apoyo psicológico. Revela que “el horario fue pesado, por estudiar en la jornada 24 horas”³⁹, nunca tuvo orientación ocupacional. Su rendimiento académico fue satisfactorio de acuerdo a las evaluaciones del SENA, pese a las llegadas tarde.

Luis efectuó su etapa productiva sin contratiempos, colocando en práctica lo aprendido. Para él, el proceso de certificación fue lento, más está muy agradecido con el SENA. Al igual que los anteriores informantes, quiere que el SENA tenga en cuenta las particularidades propias de la experiencia de los y las jóvenes desplazados por la violencia.

Por su parte María, ingresó por cadena de formación, por lo que el proceso de inscripción y matrícula fue muy sencillo, no manifestó verbalmente su condición con instructores y compañeros, pero recuerda haber diligenciado encuestas en el tiempo de formación (etapa lectiva):

“[...] Siempre en las encuestas marcaba que era desplazada por la violencia, no sabía para que, porque nunca pasaba nada”.

Esto demuestra el desarrollo de acciones por parte de la institución, seguramente de tipo diagnóstico, pues como lo expresó María, no trascendió.

En cuanto al desarrollo de la formación, siente que los instructores no se dedicaban a enseñar, solo entregaban guías y cada quien tenía que hacer lo que pudiera, en sus palabras:

“[...] Como le digo, nunca tuvimos como bueno, en realidad mi ficha, nunca tuvimos como un apoyo de los instructores, lo que nosotros aprendimos lo aprendimos porque investigábamos. ¡Y eso! Porque del resto de los instructores solo mandaban guías”.

Para María, el horario era muy extenso, de todo el día, y si tenía para pagar el transporte no tenía para el almuerzo. María desarrolló sus prácticas en buenas condiciones laborales, aprendió,

³⁹ Jornada en el SENA que se desarrolla en el horario de 9:30 pm a 5:00 am.

aunque manifiesta que el instructor asignado para hacer el seguimiento a la etapa productiva nunca interactuó con ella. Para María, el proceso de certificación fue muy demorado, pasaron 6 meses después de que entregó la documentación requerida, para que el SENA le expidiera su título. Aunque contó con el apoyo económico del programa jóvenes en acción, le gustaría que el SENA realice acompañamientos personalizados a los y las jóvenes desplazados por la violencia.

Por su parte William, considera que el SENA es una entidad muy fuerte técnicamente y aprovechó al máximo su paso por el SENA. Cuando empezó su formación, sintió que tenía una gran oportunidad de estudiar en sus manos. Su condición de desplazado por la violencia la compartió con instructores y compañeros, así como su identidad de género (transgénero), quienes lo trataban como a cualquier aprendiz. Tuvo buenos instructores que le enseñaban con paciencia y lo animaban a participar de actividades como los juegos deportivos del SENA y charlas sobre sexualidad y valores que daban en la oficina de bienestar. Fue beneficiario del programa *jóvenes en acción*, lo que le ayudaba a movilizarse y comer hasta donde alcanzara. Le gustó la forma como evaluaban los instructores y disfrutó mucho las prácticas de fútbol los jueves por la tarde, que en su experiencia subió su autoestima y motivación.

William desarrolló su etapa práctica de manera remota por la pandemia, siente que aprendió a relacionarse con otros a través del uso de tecnologías de la información y las comunicaciones. La expedición del título se demoró bastante:

“[...] La verdad es que el proceso fue lento, lento, lento, yo me esperaba que de pronto máximo dos o tres meses, pero se tardó y eso a uno lo pone ansioso... Con respecto a la documentación que había que enviar, tampoco nunca se dio una socialización sobre eso”.

William ha continuado estudiando, espera poder profesionalizarse y tener mejores opciones de trabajo.

Otra de los informantes es Teresa, con 19 años de edad, manifiesta que le encanta el SENA, allí conoció amigos que conserva en la actualidad y que vio en la entidad la oportunidad de aprender para insertarse laboralmente. En clase recuerda que contó su experiencia y tuvo acompañamiento del área de bienestar, quienes en varias sesiones y a través de la pintura, le dieron razones para olvidar el pasado y enfocarse en el presente para cambiar el futuro. Teresa se refiere a olvidar en

términos de perdonar a los que les hicieron daño, manifiesta que vio en el lienzo la oportunidad de plasmar recuerdos llenos de dolor y desesperanza y en la medida que lo hacía sentía sanar.

Teresa no cambiaría nada de su paso por el SENA, los procesos de evaluación fueron claros y acorde a lo estipulado en los lineamientos del SENA, aún no ha culminado su formación, está próxima a desarrollar su etapa práctica.

Por último, Jimmy a sus 24 años se aferró a la oportunidad de ingresar al SENA, a la carrera que deseaba, su trayectoria educativa en términos generales ha sido positiva. Manifiesta que nunca se enteró si alguno de sus compañeros había pasado por situaciones similares de desplazamiento y no quiso nunca contar su experiencia mientras estudiaba. Percibe la formación como lo mejor que le ha pasado, destaca la forma de enseñanza por competencias del SENA y la forma de evaluar.

La etapa productiva para Jimmy fue desafiante porque había mucho que aprender, no obstante, una vez que finalizó sus prácticas siguió trabajando en la empresa, en un mejor cargo, relacionado con el área objeto de su formación. Pese a que no contó con ningún tipo de apoyo reconoce que hubiese sido más fácil si desde el área de bienestar y los profesores desarrollaran acciones tendientes a mitigar el daño ocasionado por el desplazamiento, así como procesos de orientación que minimicen la deserción.

De los testimonios podemos resaltar varias cuestiones. Primero en cuanto a la ejecución de la etapa lectiva y productiva, todos manifestaron haber construido lazos de amistad durante el proceso formativo, que en la mayoría de los casos conservan al momento de la entrevista; indicándonos que a pesar de haber padecido los efectos del desplazamiento forzado tuvieron la capacidad de generar vínculos de amistad y mantener una sana convivencia escolar. Segundo, la mayoría tiene una percepción positiva del SENA y del enfoque por competencias que utiliza, coinciden en haber adquirido el conocimiento y habilidades necesarias para trabajar.

Tercero, la mitad de los casos (3 hombres y dos mujeres) contó su historia del desplazamiento forzado, al percibir un espacio promovido por los instructores en clase. La mitad restante manifestaron no haber experimentado momentos propicios para narrar su experiencia y tampoco

haberse enterado de otros compañeros con la misma condición de desplazamiento. En los casos que contaron su condición de desplazamiento, el trato de sus compañeros hacia ellos no cambió (aunque todos esperaban ser tratados diferente, en términos de discriminación).

Si bien como vimos en el capítulo anterior, entre las estrategias de acompañamiento a la población víctima del conflicto armado que profesa el SENA (2018c) se encuentra “articularse con el Grupo de Bienestar al Aprendiz para promover la permanencia de la población en los procesos formativos”, solo tres aprendices, Deisy, Ricardo y Teresa manifestaron haber recibido acompañamiento por parte del equipo de Bienestar al Aprendiz, donde a través de sesiones en psicología lograron sentirse mejor, incluso Teresa recibió terapia a través del arte. La participación de otros actores como compañeros de clase, esposo (en el caso de Deisy) fueron importantes para la realización de las actividades, pero en general la mayoría realizaba de manera independiente sus actividades. En este contexto, la mayoría no percibió estrategias por parte de la Institución orientadas a facilitar su proceso de formación, como lo explicita el Decreto 4800 de 2011 (aún vigente); lo que resulta coherente con lo explicitado en el plan de bienestar al aprendiz, donde se indica que, para acceder a los servicios del plan, los aprendices pueden consultar en los centros de formación directamente con los profesionales de bienestar al aprendiz (SENA, s.f.).

Un aspecto negativo en la experiencia de María fue la forma como sus instructores solo les entregaban guías para resolver, sin explicar. En cuanto a la evaluación, todos coinciden en estar de acuerdo con los tipos y formas de las evaluaciones a las que fueron sometidos (conocimiento, desempeño y producto), aunque reconocen que fue difícil el cambio de modelo al que venían acostumbrados de la escuela.

Con respecto a la etapa productiva, nueve de ellos se mostraron conformes con las diferentes alternativas para realizarla, manifiestan haber aprendido en las empresas y en el caso de Sandra con la realización de un proyecto productivo, resaltan el tener que haber realizado prácticas en el sector productivo para graduarse como un eje importante de la formación del SENA.

A pesar de que el SENA ofrece diversas actividades extracurriculares para los aprendices, como danza, música, arte y deportes, solo se evidenció la realización en uno de ellos a través del entrenamiento de fútbol.

En cuanto a la certificación, ocho de los aprendices al momento de la entrevista habían logrado recibirse, para la mayoría de ellos fue un proceso lento y consideran que se puede mejorar. Los tiempos tardíos en este proceso ocasionó para ellos la imposibilidad de “colocarse” en un puesto de trabajo formal.

En la literatura se reconoció en el SENA la política de atención con enfoque pluralista y diferencial dada mediante el Acuerdo 10 de 2016, motivada por la garantía constitucional del derecho a la paz y el contexto histórico del posconflicto que menciona en su eje misional “flexibilizar el proceso de formación profesional integral en tiempos, jornadas, conformación de grupos y metodologías, según las necesidades y particularidades de las poblaciones”, no obstante en las experiencias de los y las jóvenes no se visibilizó esta política en sus formaciones.

Por último, cabe destacar la permanencia de estos jóvenes aprendices víctimas por el conflicto armado en programas de formación titulada, quienes en su mayoría solo tuvieron el aliento propio de alcanzar un título con la percepción del poder de éste para cambiar sus vidas, de alcanzar una credencial educativa como un tipo de “capital institucionalizado”⁴⁰. Solo en Deisy se evidenció la implementación de una estrategia de incentivos explícita en el Decreto 4800 de 2011, al ser seleccionada para realizar monitorias estudiantiles⁴¹. En este sentido, en el próximo capítulo desarrollaremos las dificultades que experimentaron estos aprendices en sus trayectorias educativas.

Estas consideraciones se encuentran en línea con lo planteado por Fainsod y Kaplan (2001) en la comprensión de que cada itinerario delineado en la trayectoria social o escolar no es una secuencia lineal con puntos de partida y de llegada, así como lo expuesto por López (2015) “la trayectoria escolar no refiere solo a recorridos personales de los alumnos, sino que interpela y moviliza a las escuelas a buscar estrategias de trabajo para garantizar la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada alumno” (p.1), aspecto a considerar en la política pública de

⁴⁰ Este término acuñado por Bourdieu para definir un tipo de capital cultural que no es transferible de padres a hijos, se adquiere en nuestro caso, tras alcanzar los requisitos propios de una entidad o institución educativa.

⁴¹ Forman parte del Plan Nacional Integral de Bienestar de los aprendices y están concebidas como una forma de estimular e incentivar a los aprendices SENA de formación titulada del nivel técnico o tecnólogo, que se destaquen por su desempeño integral en desarrollo de su programa de formación, así como, para servir de estrategia para mitigar los riesgos de deserción temprana por factores socioeconómicos. Concepto SENA 14906 de 2022.

formación para el trabajo y a motivar a que cada institución establezca acciones para la formación con enfoque diferencial.

3.2 Conclusiones

Colombia se encuentra en un periodo de posconflicto, donde el Estado con su lente está observando la eficiencia de las medidas implementadas en la reparación de las víctimas, al tiempo que intenta mantener un diálogo constante que evite el regreso de tan cruel escenario. Una de esas medidas condensadas en las políticas de formación para el trabajo son las estrategias de permanencia dadas a facilitar el proceso de formación de las víctimas que tratan la Ley 1753 de 2015 y el Decreto 4800 de 2011.

Así las cosas, en este capítulo reconstruimos las experiencias del desplazamiento forzado para conocer las formas en que este flagelo afecta a los y las jóvenes en su identidad y en su espacio social, como contexto para describir las trayectorias educativas de diez aprendices del SENA Atlántico y analizar la dinámica de procesamiento de este accionar de las políticas.

En ese sentido, pudimos establecer que entre ellos es común la angustia, la inseguridad, pero, sobre todo, el miedo y la tristeza, que en la mayoría de los casos aún persiste, sin discriminación entre hombres y mujeres. Si bien el miedo fue el detonante de la búsqueda de vías en la preservación de la vida, fue la violencia y las violaciones de derechos humanos productos de un conflicto armado lo que causó su desplazamiento.

Los momentos de ejecución y certificación en las trayectorias educativas de los y las jóvenes entrevistados estuvo atravesada por los significados de lo que cada sujeto le otorga a su pasado y los contextos que han habilitado la escucha para procesar ese pasado, encontrándose la necesidad de acompañamiento en el proceso formativo. En los tres casos (de centros de formación diferentes) que tuvieron este tipo de acompañamiento por parte de los profesionales del área de Bienestar al aprendiz, el desarrollo de su trayectoria fue más amena y “sencilla”. Producto de estos acompañamientos fue la asistencia a actividades extracurriculares en uno de los informantes, que de todos los entrevistados es el que mejor autoestima y motivación manifiesta.

Estos contextos de escucha en clases fueron promovidos por los instructores en la mitad de los casos, sin embargo, no produjo cambios en la forma en que sus instructores y compañeros los perciben, situación contraria al rechazo o discriminación esperada por ellos. El hecho de sentirse en una posición menos favorable a la de los demás presume que su *habitus* y capital cultural en términos de Bourdieu, han condicionado de manera involuntaria a reproducir ese posicionamiento.

Vemos en la institución dos instancias a través de las cuales apuntan a las estrategias de permanencia explícitas en la Ley 1753 de 2015 y el Decreto 4800 de 2011. Por un lado, se encuentra la política de Bienestar al aprendiz donde para acceder a los servicios del plan, los aprendices deben consultar en los centros de formación directamente con los profesionales de Bienestar al aprendiz, acotando la posibilidad que de manera voluntaria los aprendices desplazados por la violencia se acerquen. Por el otro, se encuentra la política de atención con enfoque pluralista y diferencial en la cual ninguno de los diez aprendices percibió su aplicación.

Aunque como vimos hay cuatro centros diferentes dentro del SENA Atlántico, cada centro de formación se guía por los mismos lineamientos en su política de Bienestar al aprendiz y seguimiento a egresados. Lo anterior indica que falta adoptar la cultura de enfoque diferencial que establece la política, así como la aplicación de acciones conducentes a lograr los objetivos específicos de la política por parte de todos los roles (instructores, profesionales y administrativos) relacionados a la formación en el SENA Atlántico.

CAPÍTULO 4: DIFICULTADES EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE APRENDICES DESPLAZADOS POR LA VIOLENCIA.

4. Presentación

En los dos capítulos anteriores caracterizamos las políticas de formación para el trabajo expedidas en el posconflicto en Colombia y analizamos como ha sido su implementación en el SENA Atlántico desde la perspectiva de enfoque diferencial e inserción laboral, a partir de las experiencias en las trayectorias educativas y laborales de diez aprendices jóvenes desplazados por la violencia.

Según Acevedo et al. (2021), la política pública ha estado enfocada en evitar la deserción, más que en comprender las trayectorias educativas desde la experiencia individual y diferenciada en el cual subyace una experiencia subjetiva.

En esta línea y a partir del uso de fuentes primarias, en este capítulo identificamos las principales dificultades que afrontaron estos aprendices, desde el ingreso al proceso formativo en el SENA Atlántico hasta recibirse. Así mismo proporcionamos una descripción de los factores que incidieron de manera desfavorable en aquellos casos cuya trayectoria educativa se aleja del recorrido educativo anhelado, en el periodo comprendido entre 2016 y 2020.

Aunque ninguno de los y las jóvenes abandonó su carrera, si tuvieron dificultades en las trayectorias educativas, por lo cual hemos organizado el capítulo en cinco secciones a razón de las dificultades más importantes. En la primera sección damos cuenta del estigma de “desplazados” como un denominador común en los jóvenes aprendices, que se instituye previo a sus trayectorias educativas en formación para el trabajo y la manera en que los/as afecta en su recorrido educativo. La segunda sección nos muestra la adaptación a la metodología de formación del SENA como una dificultad que da cuenta de procesos de angustia ante los nuevos retos y su relación con el periodo de transición a la adultez. La tercera sección abarca dificultades relacionadas con el aprendizaje, desde la perspectiva teórica del aprendizaje significativo de Ausubel, considerando a la dimensión afectiva como condicionante no cognitivo que de manera eventual pudiera favorecer o bloquear el aprendizaje.

La cuarta sección se enfoca en la falta de acompañamiento institucional diferencial que experimentaron los jóvenes aprendices y la quinta sección aborda la dificultad en las trayectorias

basadas en situaciones de las familias que involucran traumas, necesidades económicas y sociales y la forma en como éstas incidieron en las trayectorias educativas de las y los jóvenes que fueron desplazados por la violencia. Por último, el capítulo concluye con los aportes frente a las dificultades identificadas en las trayectorias de los protagonistas de nuestra investigación.

4.1 El estigma y la construcción social

En los relatos de las y los jóvenes aprendices participantes de nuestra investigación, encontramos un factor relevante como es el imaginario de que los desplazados son concebidos por la sociedad colombiana como personas “indeseables”, por lo que manifestaron haber llegado al SENA con la predisposición a ser discriminados. Por esta razón, cinco de ellos prefirieron no contar a sus compañeros e instructores su experiencia del desplazamiento forzado.

“[...] No quise contarle a nadie, no quiero que me miren feo” (Daniela, 20 años, Aprendiz egresada de Tecnología en Negociación Internacional).

“[...] Es que usted no se imagina lo que pasa uno cuando la gente te señala como desplazado, en lugar de vernos con compasión, lo hacen como con menosprecio” (Sandra, 24 años, Aprendiz egresada de Tecnología en Gestión del Talento Humano).

Esta predisposición puede estar dada por vivencias propias, de familiares o debido a creencias heredadas. Al respecto ACNUR (2008) realizó un estudio sobre las percepciones de los colombianos asociadas a la población desplazada, donde indica “la población desplazada es muy visible para los colombianos por su presencia continua en calles, esquinas y semáforos de las ciudades, pero, son prácticamente inexistentes las relaciones directas que se han construido con ellos” (p.4). De hecho, hay estudios que afirman la existencia de múltiples complejos estigma-discriminación en la población desplazada por la violencia y muestran un impacto negativo en la salud mental de los individuos (Campo-Arias & Herazo, 2014; Gómez et al. 2018; Cudris & Barrios, 2018; Sánchez et al. 2019).

La perspectiva de los protagonistas de nuestra investigación muestra construcciones culturales creadas en torno a los desplazados, basadas en prejuicios que colocan un rótulo que los discrimina, vulnerando sus derechos. Tal como lo mencionaron Kaplan & Sarat (2016) la

violencia incluye estigmatización, inferiorización y exclusión. Para Goffman (1970), el estigma se refiere a un “atributo profundamente desacreditador” (p.2), que condiciona su plena aceptación social.

Esta representación de estigma social en las y los jóvenes ha ejercido en ellos un tipo de violencia simbólica que los ha afectado en su identidad. Si bien esta predisposición no fue obstáculo para el desempeño académico, si lo fue para sus interacciones sociales a lo largo de su trayectoria educativa en la entidad.

“[...] Ya era como suficiente, usted entiende, tener que hablar de las clases con mis compañeros como para ir a los grupos extracurriculares” (John, 19 años, Aprendiz de Tecnología en Gestión de Mercados).

“[...] Se me perdieron cincuenta mil pesos de mi bolso y no fui capaz de preguntarle a nadie” (Deisy, 23 años, egresada del programa Tecnología en Gestión de Mercados).

“[...] Una vez el profe me evaluó mal y mi respuesta estaba bien, pero me dio miedo decirle, prefiero huir del conflicto” (Yimmy, 24 años, Egresado del programa Tecnología en Negociación Internacional).

La percepción de sentirse inferiores al resto del grupo de aprendices la tuvieron durante toda su trayectoria, aunque en palabras de ellos nadie en el SENA los trató diferente. Esto da cuenta de las afectaciones psicosociales de las y los jóvenes aprendices que han padecido los horrores del conflicto armado interno y que dificulta la integración y formación, que podría llevar en otros casos al abandono del programa. Esta percepción en términos de Bourdieu está dada por el *habitus* y el capital cultural incorporado que poseen y que al parecer ha sido afectado por la forma en que sienten y creen que la sociedad los ve.

A su vez, el estigma que manifiestan repercutió en la autoestima de cinco de ellos, un hombre y cuatro mujeres (una afrodescendiente, una indígena y dos sin pertenencia étnica), todos cisgéneros. Para ellos, es común compararse de forma negativa con los demás, no en términos de competencia, si no en capacidades, así como en hacer valer sus derechos. Como vimos antes en uno de los casos, aun sabiendo que su evaluación había sido mal calificada, no fue capaz de reclamarle al instructor.

Consideramos que, aunque la autoestima es una experiencia íntima, se ve afectada negativamente por los atributos indeseables que en su imaginario poseen y que afectan su dignidad, mayormente en mujeres.

4.2 Adaptación a la metodología institucional y juventudes víctimas del conflicto

La formación profesional integral que imparte el SENA tiene características que lo diferencian de otras entidades, ya que parte de un diseño basado en competencias, la forma de evaluación, la formación compartida con la empresa como coformadora⁴² y el aprendizaje teórico práctico, entre otros. La estrategia pedagógica teórico-práctica es quizás el factor más diferenciador y tiene como objetivo “reflexionar sobre la práctica laboral y desde ésta hacia la teoría, permitiendo comprender, asimilar y aplicar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes” (Acuerdo 008, 1997). Esto permite que los aprendices simulen o realicen actividades desde su formación que los acerca al contexto laboral de la ocupación para la cual se forman, pero que implica cambios con respecto a la metodología a la que vienen acostumbrados de la educación media.

Esta adaptación al cambio en el contexto educativo estuvo presente en los testimonios de las y los jóvenes entrevistados, quienes manifestaron presentar dificultades para asumir los cambios. Estas dificultades se materializaron principalmente como resistencia a la nueva metodología, temor en la presentación de evidencias en un sistema distinto, miedo a realizar sus prácticas en una empresa y que evaluaran su desempeño “jefes reales”.

“[...] Al principio fue como umm bastante difícil que no tuviera asignaturas sino competencias y me daba miedo que los exámenes fueran diferentes” (Luis, 23 años, Egresado del programa Tecnología en Gestión Administrativa).

⁴² La formación compartida es una de las estrategias actuales identificada como prioritaria para la articulación teórico-práctica que tiene diversas formas de aplicación, mediante la cual el Sena y la empresa comparten la responsabilidad de la formación del nuevo talento humano, así como del personal vinculado laboralmente. Acuerdo 008 de 1997.

“[...] Me aterró saber que para graduarme tenía que aprobar la etapa productiva y que un jefe de verdad verdad me evaluaría” (Deisy, 23 años, egresada del programa Tecnología en Gestión de Mercados).

Expresiones empleadas como la palabra “aterró” y “miedo” podrían ser una muestra de resquicios del trauma, como un legado de la violencia que experimentaron las y los desplazados por el conflicto armado interno, y que deja una huella desfavorable para la vida de las personas (Martín-Baró, 1988), desestructurando su tejido social, haciendo que las dificultades en los procesos de adaptación que puede experimentar cualquier joven, se hagan más notables en esta población.

Al respecto, Meertens (2000) recalca la tensión entre la condición de víctimas de la destrucción y agentes de la reconstrucción, así como la necesidad de incluir la experiencia subjetiva como dimensión necesaria en la reconstrucción de sus proyectos de vida.

Otro aspecto común encontrado en las experiencias de los participantes, se relaciona con la evaluación. En el SENA la evaluación del proceso de aprendizaje “se establece a partir de la comparación que, de manera continua y conjunta, realizan alumno y docente, según los objetivos establecidos y los avances logrados, con el objeto de realizar los ajustes necesarios” (Acuerdo 08, 1997). Desde el diseño curricular se definen los criterios de evaluación de cada competencia del programa, facilitando un referente preciso para la evaluación. Con estos referentes se aplican las evidencias de aprendizaje que pueden ser de conocimiento, de desempeño y de producto. De acuerdo con el Manual del Proyecto Educativo Institucional – PEI:

Estas evidencias se complementan entre sí, y en su conjunto permiten juzgar el aprendizaje del aprendiz, imprimiéndole el carácter integral a la evaluación. En este sentido, la evaluación del aprendizaje está dirigida, más que a evaluar el conocimiento teórico, a evaluar la aplicación de dicho conocimiento en prácticas reales con resultados concretos. (SENA, 2014, p.35).

Esto se materializa con dos tipos de juicios de evaluación para expresar el logro del aprendizaje o la carencia del logro; “aprobado” y “no aprobado”. Adicionalmente, los aprendices llevan un portafolio digital como instrumento de autorregulación.

“[...] Fue complejo entender que no me calificaban de 1 a 10, eso hacía que mi cabeza hiciera plop” (Daniela, 20 años, Aprendiz egresada de Tecnología en Negociación Internacional).

“[...] Para mí que le digo, la verdad fue muy difícil cuando tenía que someterme a las evaluaciones, no porque no tuviera el conocimiento para pasarlas, era más por miedo a enfrentarlas, creo que, desde el secuestro de mi papá y mi hermana y mi salida rápida de la sierra, me bloquean las situaciones de presión” (Sandra, 24 años, Aprendiz egresada de Tecnología en Gestión del Talento Humano).

Aunque desde el enfoque psicosocial los efectos de los traumas ocasionados por situaciones de violencia son subjetivos y dependientes de múltiples aspectos, en su mayoría presentan consecuencias negativas (Martín-Baró, 1988), como sucede en el caso de Sandra.

A la complejidad propia de los procesos de adaptación de las y los jóvenes cuando pasan de la educación media a la educación superior se suman factores como la transición a la adultez, periodo vital en el cual “se juega la integración social” (Filardo, 2011, p. 13), aún más cuando sus biografías han estado atravesadas por el desplazamiento forzoso en un marco de violencia, y que podría limitar el desarrollo de tales transiciones. Por esta razón, hemos querido vincular esta transición a los procesos de adaptación.

“[...] Una como desplazada sale de su territorio habitual pa onde se pueda, a mi familia y a mí nos pasó dos veces, ese dolor solo me lo ha calmado el lienzo” (Teresa, 19 años, egresada del programa Tecnología en Gestión integrada de la calidad, medio ambiente, seguridad y salud ocupacional).

La transición a la adultez es un proceso que no puede verse de manera homogénea en todos y todas, puesto que está condicionado por múltiples factores entre los que destacan aquellos relacionados a las interacciones sociales, por ejemplo, con el Estado y su accionar a través de las políticas públicas, la familia con su capital cultural, social y económico, las instituciones educativas que actúan desde su propia autonomía otorgada por el Estado, el mercado de trabajo, la religión y el género, entre otras. En términos de Hogan y Astone (1986), la transición a la

adulthood is a process in which each young person chooses, or is forced to follow, a trajectory that will eventually become an adult.

“[...] Uno ya vive con ansiedad y entra a estudiar con ganas sí, pero también con miedo a no ser capaz de sacar la carrera adelante” (Sandra, 24 años, Aprendiz egresada de Tecnología en Gestión del Talento Humano).

“[...] Cuando yo vi en la inducción tanta información junta y te explican las faltas para que te cancelen la matrícula, me asusté de no tener lo que se necesita para estudiar en el SENA” (Yimmy, 24 años, Egresado del programa Tecnología en Negociación Internacional).

“[...] Usted sabe, uno siendo desplazado es vulnerable y eso dificulta el proceso de adaptación no solo en el SENA, sino en pues el mundo” (John, 19 años, Aprendiz de Tecnología en Gestión de Mercados).

Los testimonios anteriores dan cuenta del miedo y la ansiedad ante la posibilidad de no estar preparados para afrontar los cambios que les exigía el programa de formación y la institución. Aquí, la apelación individualista puede ser un indicio de una forma de sopesar las carencias auto percibidas y que han naturalizado asociadas a la condición de vulnerabilidad por victimización. Al respecto, López (2009) desde una aproximación psicosocial de los tipos de vulnerabilidad en los jóvenes menciona la generación de vulnerabilidad por victimización, definiéndola como “personas que se etiquetan como miembros de un colectivo al que en etapas anteriores se ha marginado o atacado y que, aun habiendo cambiado las condiciones, siguen sintiéndose “amenazadas” y actuando como víctimas de riesgos ya inexistentes (p.8).

Aquí entonces cabe preguntar si la transición a la adultez es en sí misma compleja y condicionada de múltiples factores intrínsecos y extrínsecos para cualquier joven, ¿Cómo puede apoyarse esta transición en jóvenes atravesados por la conflictividad social desde la política pública de formación para el trabajo y su accionar institucional?

4.3 Dificultades asociadas a problemas de aprendizaje

Otro aspecto encontrado en la mayoría de los testimonios muestra el auto reconocimiento de dificultades para aprender, sin encontrar conexión con el programa de formación. En dos de los casos estas dificultades se apoyan en que el instructor no les explicaba, solo les entregaba una guía de aprendizaje y les daba fecha límite para entregar la guía solucionada, teniendo ellos el reto de comprender las instrucciones y aprender.

“[...] Como le digo, nunca tuvimos como bueno, en realidad mi ficha, nunca tuvimos como un apoyo de los instructores, lo que nosotros aprendimos lo aprendimos porque investigábamos. ¡Y eso! Porque del resto de los instructores solo mandaban guías” (María, 19 años, egresada del programa Tecnología en Gestión de Mercados).

“[...] Siento que fue difícil aprender, casi que lo hacía por descubrimiento, seguía la guía y debía entregarla solucionada en un plazo estricto, realmente me daba estrés usted sabe y sentía dolor en el pecho cuando se agotaba el plazo y no había terminado” (Luis, 23 años, Egresado del programa Tecnología en Gestión Administrativa).

El SENA (2017a) en sus lineamientos sostiene emplear para el desarrollo del proceso formativo cuatro fuentes de conocimiento: el instructor, el entorno, las tecnologías de la información y la comunicación y el trabajo colaborativo. De igual manera define la guía de aprendizaje como un recurso didáctico, que facilita el desarrollo de un aprendizaje activo centrado en el aprendiz, a través del cual se desarrollan las competencias del programa de formación (SENA, 2020b). Las diferencias puestas de manifiesto entre los lineamientos y la percepción de dos de los aprendices evidencian una brecha en la ejecución.

Así mismo, encontramos en dos de los casos en los que parte de su periodo de su formación coincidió con la pandemia por COVID-19, dificultades en el aprendizaje en el paso de la modalidad presencial a una formación mediada por tecnologías de la información y la comunicación.

“[...] Que me tocó, quizás una de las partes más importantes de la carrera de forma virtual, por la pandemia y aprender ya no era divertido, uno no aprende lo mismo” (Sandra, 24 años, Aprendiz egresada de Tecnología en Gestión del Talento Humano).

“[...] Pues llegó la pandemia y fue muy duro, nos tocó estudiar desde casa y las actividades por más que tuviera al instructor en la pantalla no quería estudiar, con el parche⁴³ las tareas eran más entretenidas” (Yimmy, 24 años, Egresado del programa Tecnología en Negociación Internacional).

La pandemia de COVID-19 ocasionó la emergencia de salud pública más relevante de los últimos tiempos, con tan grandes riesgos para la vida humana que fue necesario que en el mundo comenzaran a aplicarse medidas guiadas por la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (2020) para frenar el contagio, entre las cuales se encontraron el distanciamiento social, el confinamiento en el hogar y el cierre de todos los negocios no esenciales.

Este cambio drástico en la interacción humana afectó distintas esferas a nivel mundial, la educación es una de ellas. La emergencia dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales en las instituciones educativas de todos los niveles, generando un caos tanto para profesores como personal administrativo, de apoyo y por supuesto las y los aprendices y su entorno familiar.

En este marco, más que dificultades por temas de acceso o disponibilidad de la conectividad, se identifica en los testimonios la importancia que tienen las experiencias de aprendizaje colectivas que se vieron relegadas por el confinamiento, haciendo que aprender ya no fuera divertido. Al respecto, los estudios de Roberts et al. (2011) determinan que las interacciones sociales restringidas en los contextos en línea pueden ocasionar dificultades en la gestión de las emociones tanto por parte de los estudiantes al expresarse como para los docentes en la interpretación de dudas y emociones que promuevan el aprendizaje en esta modalidad.

⁴³ Expresión coloquial para denominar a los amigos o compañeros.

Por otro lado, encontramos desde la perspectiva de tres de los jóvenes aprendices, dificultades relacionadas con el aprendizaje de la competencia de inglés⁴⁴.

“[...] Bueno, no sé, se me dificultó manejar otra lengua, no solamente a mí, se nos dificultó mucho la verdad. Como no sé si era la metodología, no sé qué era y yo soy un poco deficiente en esa parte, entonces no sé, eso sería como lo único, la única falencia, pero aun así uno trataba de hacer el mayor esfuerzo” (Ricardo, 23 años, Egresado del programa Tecnología en Gestión Logística).

El aprendizaje definido como proceso de adquisición de conocimientos con sentido, se potencializa al activar las motivaciones intrínsecas. Para Ausubel (1983), el aprendizaje dependerá de la capacidad de establecer vínculos secuenciales y evolutivos entre la estructura cognitiva previa (lo que sabe), con la nueva información (lo que va a aprender). En el SENA (2020b) se tienen en cuenta para el diseño de las actividades de aprendizaje el desarrollo de las dimensiones cognitiva, procedimental y valorativa-aptitudinal.

Estudios como los de Sparks y Ganschow (1996), Ganschow et al. (1994), Gimeno Sacristán & Gómez (2002), Bertoni & Quintela (2015) y Morgan (2015), entre otros, centran su atención en la dimensión afectiva considerando la ansiedad relacionada con sentimientos como el miedo, la frustración, la tensión y la inseguridad, como el principal factor afectivo que más influye en el aprendizaje de idiomas.

“[...] Pero bueno, eso sería lo único, la cuestión del inglés o no sé, no sé si nosotros por la lengua. No sé, a veces se dificulta, no sé” (Sandra, 24 años, Aprendiz egresada de Tecnología en Gestión del Talento Humano).

Consideramos que en los procesos de aprendizaje es indispensable el binomio cognición e interés, no obstante, la dimensión afectiva tiene un papel protagónico en cuanto a su capacidad de generar estados emocionales favorables o desfavorables al aprendizaje, aún más cuando existen afectaciones identitarias provocadas por el trauma y el estigma.

Esta sensación de inseguridad provocada por el estigma afecta emocionalmente la capacidad de aprendizaje en los jóvenes desplazados por la violencia. Según Casassus (2006) existe un círculo

⁴⁴ Todos los programas de nivel tecnológico en el SENA tienen dentro de los contenidos obligatorios una competencia relacionada con el inglés.

virtuoso entre el aprendizaje y las emociones, así como una conexión entre los elementos estructurales de situaciones del pasado que influyen en el presente, con diversos elementos fenomenológicos que actúan como variables del presente y que juntos actuarán como posibilidad de nuevas realidades para el futuro.

En el caso de los jóvenes desplazados por el conflicto armado interno, como evidenciamos anteriormente, su identidad se ha visto afectada y aunque no podremos cambiar su pasado, la educación como una acción de transformación del presente no puede desconocer las vivencias traumáticas y las formas como éstas han afectado el proceso de configuración de su identidad. Este conocimiento favorecerá la comprensión de las diferencias y la implementación de acciones desde la formación para el trabajo que propicien estados emocionales favorables al aprendizaje, así como la construcción de horizontes alejados de la violencia.

4.4 La falta de acompañamiento institucional diferencial

El enfoque psicosocial ha sido reconocido y empleado por el Estado, quien a través de la Ley 1753 de 2015, ordenó complementar las acciones del Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas, organizaciones y comunidades que han sufrido daño a causa del conflicto armado, a través del Departamento para la Prosperidad Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Unidad Administrativa Especial de Atención y Reparación a Víctimas y el Ministerio de Salud y Protección Social. No obstante, con la cantidad de víctimas en Colombia, es todo un reto. De acuerdo con el testimonio de las y los jóvenes aprendices entrevistados, no han recibido atención psicosocial ni de salud por parte de este programa.

Como vimos antes, a pesar de que al ingresar al SENA todos se auto caracterizaron como “desplazados por la violencia”, no recibieron acompañamiento diferencial. Solo aquellos que se acercaron a la oficina de Bienestar al aprendiz recibieron apoyo psicológico. En este escenario, aunque el SENA dispone de una *Política Institucional de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial* (Acuerdo 10 de 2016), dirigida a poblaciones en condición de vulnerabilidad, siete de los aprendices (3 mujeres y cuatro hombres) manifestaron no percibir acciones o estrategias concretas por parte de la Institución, orientadas a facilitar su proceso de formación.

“[...] Si hubiera teniendo ayuda psicológica por mis miedos y las cosas que le conté, seguramente sentiría mi carga más liviana” (María, 19 años, egresada del programa Tecnología en Gestión de Mercados).

“[...] Es que este dolor es muy fuerte, no sé cómo decirle umm de solo pensar me duele el pecho, es como si una aguja me atravesara el pie y no me dejara caminar bien, así me siento todavía” (Sandra, 24 años, Aprendiz egresada de Tecnología en Gestión del Talento Humano).

Consideramos que los relatos por un lado muestran la desarticulación existente entre la caracterización promovida por el SENA en el ingreso a la Institución y las acciones propias de la ejecución de la formación. Por otro lado, vemos en los testimonios de Deisy, Ricardo y Teresa que encontraron apoyo psicológico en el equipo de Bienestar al aprendiz, evidenciando lo expresado en el documento guía para la atención de la población víctima del conflicto armado (SENA, 2018), en cuanto a la promoción de la permanencia de esta población en los procesos formativos.

La totalidad de las y los jóvenes concordaron en la necesidad de acompañamiento diferencial en todos los momentos de la trayectoria educativa, no solo por parte del equipo de Bienestar al aprendiz, sino también en los ambientes de formación. Un factor que contribuye a esta demanda es la cualificación del talento humano de la entidad para la atención integral con enfoque pluralista y diferencial, con el cual los instructores entiendan la diversidad en la población que atienden y tengan herramientas concretas para la aplicación de la política, como se prevé en el Acuerdo 10 de 2016.

Aunque ninguno de los y las jóvenes abandonó su carrera, y según los informes públicos el SENA Atlántico pasó de tener una deserción en educación superior del 10,8 % en diciembre del 2017 (SENA, 2017b) a 4,95% en diciembre de 2020 (SENA, 2020c), los mismos no muestran las características de la población, evidenciando la necesidad de informes con enfoque diferencial, que permitan visibilizar y comprender las variables que inciden favorable o desfavorablemente en las trayectorias educativas, como insumo para la toma de decisiones.

4.5 La situación de las familias

El desplazamiento forzado a causa del conflicto armado produce afectaciones en la estabilidad familiar, en especial ante la incertidumbre de encontrar un lugar donde puedan protegerse y cubrir de manera digna sus necesidades básicas. Cifuentes (2009) señala que:

La familia recibe de manera directa el impacto del conflicto armado y procesa éste de acuerdo con su propia historia y con los recursos adaptativos internos y externos. Es decir que la intensidad, la gravedad y las formas que asume el impacto del conflicto en la familia son altamente heterogéneas (p.90).

Es así como la guerra fractura la dinámica familiar, introduciendo un nuevo esquema de roles, poder y supervivencia. Vimos en los relatos de las y los jóvenes aprendices la importancia de los vínculos familiares y que pese a las situaciones extremas a las que fueron sometidos, mostraron capacidad de adaptación ante tal adversidad. En la mayoría de los casos, sienten que tienen la responsabilidad de estudiar para obtener mayores probabilidades de un empleo digno y poder contribuir de esta forma a la economía y desarrollo familiar.

Aunque esta responsabilidad es asumida por las y los jóvenes aprendices con entereza, llevan cargas propias y familiares que inciden de manera indirecta en sus trayectorias educativas.

“[...] No es fácil ir a estudiar con hambre, así me tocó muchas veces y otras tanta, tuve que caminar porque en casa no había ni para el transporte” (William, 20 años, aprendiz egresado de Tecnología en Gestión Administrativa).

“[...] En casa con mi papá ciego y sin la finca todo es más difícil, ahora mamá pasó de cultivar y criar gallinas a lavar y planchar ropa por días, yo pues me casé y con mi esposo pagamos arriendo en una pieza donde vivimos, medio comemos y yo hago aseos los fines de semana cuando usted sabe, cuando me salen, para ayudar en casa. Por eso me postulé para ser monitora en el SENA mientras estudiaba, eso hizo que me ayudara económicamente, pero más que eso, me hizo estudiar más para poder hacer bien mi trabajo de monitora” (Deisy, 23 años, egresada del programa Tecnología en Gestión de Mercados).

“[...] De no haber estado en el programa *jóvenes en acción* no hubiera podido estudiar, hasta podía aportar algo de dinero en casa” (William, 20 años, aprendiz egresado de Tecnología en Gestión Administrativa).

Estos aspectos relacionados a sus familias y al capital económico estuvieron presentes en los discursos de las y los aprendices que fueron desplazados por la violencia, en cuanto a complejizar sus trayectorias educativas, pero en todos los casos no fue un impedimento para terminar su formación. En los dos casos que al momento de la entrevista aún no se habían certificado, los causales obedecían en el caso de John a un trámite administrativo y en cuanto a Teresa estaba próxima a desarrollar su etapa práctica. Esto da cuenta que, el capital económico tiene un papel importante, pero no es decisivo frente a la culminación favorable de las trayectorias educativas.

Por otro lado, al indagar sobre el apoyo recibido para la realización de las actividades académicas, solo una aprendiz manifestó contar con su esposo como soporte. Cabe destacar que su esposo no vivió las consecuencias del desplazamiento forzado y a pesar de trabajar como los familiares de los demás entrevistados, tuvo la disposición para apoyarla.

Esto puede explicarse a partir de factores como el nivel educativo alcanzado de los padres, las motivaciones, la presunción del traslado total de responsabilidad académica a los hijos o a la Institución educativa y a las tensiones adicionales a las que se vieron sometidas las familias a casusa del desplazamiento y que agravaron su condición de vulnerabilidad.

En cada caso la familia incide en las trayectorias educativas de las y los jóvenes de diversas maneras, dependiendo del capital cultural, social y económico que poseen y que les permite desde cada dimensión brindar mecanismos para afrontar y superar situaciones o, para victimizarse, excusarse y renunciar.

4.6 Conclusiones

El presente capítulo tuvo por objetivo identificar las principales dificultades que afrontaron las y los jóvenes aprendices desplazados por la violencia para transitar exitosamente el periodo de

formación. En este sentido, identificamos el estigma visto como un atributo indeseable, el cual se manifiesta como un imaginario en todos los participantes de nuestra investigación. Esto hizo que llegaran con miedos y predispuestos a un mal trato ante la caracterización de ser desplazados por la violencia.

Este fenómeno desde la perspectiva de los actores fue el resultado de la violencia simbólica causada por la sociedad colombiana que los etiqueta y discrimina y que ha sido una constante de marginación social que perjudica su identidad. Aunque estos imaginarios se basan en experiencias ajenas, la mayoría reconoce que son prejuicios heredados. No obstante, aunque la mayoría lograron terminar de manera exitosa su trayectoria educativa, manifiestan dificultades en las interacciones sociales en todos los ámbitos de sus vidas.

Aunque la percepción de las y los jóvenes aprendices que fueron desplazados por la violencia frente a la discriminación fue algo con lo que llegaron al SENA, manifestaron no experimentarla en su trayectoria educativa, no obstante, da cuenta de las desigualdades e inequidades que padece esta población. De este modo, el sentimiento de ser estigmatizados afectó la autoestima de cuatro de las jóvenes aprendices y solo en un caso se evidenció en uno de los jóvenes. Esta “marca” los lleva a ser incapaces de hacer valer sus derechos. Por lo tanto, podría pensarse que el estigma margina al desplazado de un recorrido social y académico en igualdad de condiciones.

Por su parte, identificamos la adaptación a la metodología institucional como otro de los talentos comunes en los discursos de las y los jóvenes aprendices. Para ellos el cambio implicó retos que hicieron más complejas sus trayectorias educativas. La forma de enseñanza, los mecanismos de evaluación, el desconocimiento del contexto laboral de la disciplina y las alternativas para la realización de la etapa productiva que implicaba contacto real con el sector productivo fueron las principales dificultades.

Este proceso de adaptación a la metodología institucional lo vinculamos con la juventud y el entramado de experiencias que marcan la transición a la adultez, y que será decisivo en la integración social y académica de los jóvenes, sobre todo los que fueron víctimas del conflicto armado colombiano y con lo cual estos procesos de integración deberían ser diferenciados.

Entre las dificultades asociadas a problemas de aprendizaje, los testimonios dan cuenta de diferencias entre la forma de enseñar plasmada en los lineamientos del SENA que se basa en

cuatro fuentes de conocimiento (el instructor, el entorno, las tecnologías de la información y la comunicación y el trabajo colaborativo) y la estrategia percibida por dos de los aprendices donde la experiencia de aprendizaje estuvo orientada por una guía inerte.

En adición, se identificaron dificultades por el confinamiento producto de la pandemia por COVID-19, relacionadas a la incidencia de las experiencias de aprendizaje colectivas en los imaginarios de aprendizaje divertido de las y los jóvenes aprendices, en cuyos testimonios se evidenció la importancia de las emociones e interacciones sociales presenciales en los contextos de aprendizaje.

Así mismo, se identificaron dificultades para el aprendizaje del inglés como segunda lengua, en los cuales la dimensión afectiva puede incidir en la capacidad de las y los jóvenes aprendices que han sido atravesados por situaciones de conflictividad social, para forjar estados emocionales favorables o desfavorables al aprendizaje.

Por otro lado, se identificó en los testimonios la falta de acompañamiento institucional diferencial, que pese a surtir un proceso de caracterización en la inscripción al programa, así como de inscripción en el RUV, no recibieron apoyo en sus trayectorias educativas y que reconocen haberla necesitado. No obstante, tres de los aprendices que se acercaron de manera voluntaria al grupo de Bienestar al aprendiz, recibieron apoyo psicológico, el cual los ayudó en los procesos de integración social.

Finalmente, destacamos además variables asociadas a diversas situaciones familiares, mayormente relacionadas a variables socioeconómicas, a causa del desplazamiento forzado. A pesar de que el SENA es gratuito, a las y los jóvenes y a sus familias se les dificulta sostener el tiempo académico de dos años o más en algunos casos y los costos asociados a vivienda, alimentación, transporte, entre otros.

La identificación de las dificultades en las trayectorias educativas contribuye a comprender los efectos del fenómeno del desplazamiento forzado en los jóvenes, de manera que puedan construirse acciones preventivas en el marco del posconflicto colombiano y correctivas desde el marco de acción de las políticas públicas y las instituciones como organismos ejecutores.

CONCLUSIONES

El conflicto armado ha vestido de luto a Colombia por más de cincuenta años, dejando a su paso muerte, tragedia, dolor, odio y pobreza, provocando serias fracturas sociales, económicas y culturales que agudizan las desigualdades. A causa de los horrores de la guerra, cerca de ocho millones de personas han tenido que desplazarse de manera forzosa de sus territorios.

La firma del Acuerdo final para la terminación del conflicto dio inicio a un camino para la construcción de paz y con éste, a un hito histórico conocido como Posconflicto, donde el gobierno colombiano ha institucionalizado a través de marcos jurídicos un conjunto de políticas integrales tendientes a evitar la reproducción de los esquemas de violencia y conflicto. En este escenario, las políticas de formación para el trabajo son consideradas una de las vías para intervenir en la situación de conflictividad social. Más allá de analizar la política desde la identificación y definición de problemas que dieron cabida a la formulación de las mismas, o de comparar los resultados estadísticos con los objetivos planteados en la política, consideramos que para profundizar su comprensión, es también importante analizar las formas de procesamiento específicas desde el punto de vista de las trayectorias educativas y laborales de aprendices jóvenes que fueron desplazados por la violencia. En ese sentido, esta tesis constituye un aporte al conocimiento de la dinámica de implementación de la política de formación para el trabajo, gestada desde la experiencia de los beneficiarios de la misma.

De esta manera, a través de los capítulos que conforman esta tesis hemos reconstruido y analizado las trayectorias educativas y laborales de diez jóvenes aprendices matriculados en programas de Educación Superior en el periodo 2016-2020, desde la perspectiva del enfoque

diferencial e inserción laboral. La investigación se realizó tomando como caso de estudio el SENA Atlántico no solo por ser el SENA el principal proveedor de formación para el trabajo en Colombia y además liderar el Sistema Nacional de Formación para el trabajo en el país (como se evidenció en el análisis que realizamos a partir de las políticas públicas en el escenario del sistema educativo colombiano), sino por ser el Atlántico un destino cercano a los departamentos de la región Caribe afectados por el conflicto y que, debido a su contribución al crecimiento de la economía del país, se ha convertido en un destino viable y atractivo.

En este sentido, uno de los aspectos que motivó la investigación es el reconocimiento de las características particulares y las necesidades diferenciadas de la población víctima de desplazamiento forzoso. De allí que nuestra investigación se haya aproximado en primer lugar a entender la perspectiva del enfoque diferencial y como ésta ha cobrado protagonismo en la elaboración de los programas de política pública. El análisis realizado mostró que existe multiplicidad de definiciones adoptadas por los organismos gubernamentales, lo que complejiza el análisis, la valoración y aplicación del mismo.

A su vez, dimos cuenta que la concepción del término de *víctimas* ha sufrido cambios a través del tiempo, dificultándole al Estado el procedimiento de reconocimiento y reparación. No obstante, a lo largo de la tesis pudimos observar que la construcción simbólica que han hecho los jóvenes desplazados respecto de su situación de víctimas, ha presentado más bien un comportamiento estático, donde la producción de sentido ha sido guiada por una prolongada percepción que transita en una delgada línea con la minusvalía y la revictimización.

La reconstrucción realizada nos permitió comprender que el posconflicto acentuó el marco de adopción de medidas por parte del Estado en favor de los colectivos marginados, discriminados y vulnerables, reconociendo sus características particulares y necesidades en el marco de un enfoque diferencial, territorial y de derechos, donde los desplazados por la violencia cobraron visibilidad. Estas medidas posicionaron a la formación para el trabajo como un mecanismo en el cual se motiva la inserción laboral a través de una educación basada en la identificación responsable de las necesidades sociales, económicas y productivas del país.

En este escenario, la Ley 1753 de 2015 promovió la materialización de medidas de reparación con un sentido transformador, planteando la implementación de estrategias de acceso a la

educación dirigida a las víctimas del conflicto armado, así como lineamientos diferenciales orientados a vencer la discriminación hacia esta población. Sin embargo, como se pudo evidenciar a lo largo de esta tesis, consideramos que las estrategias de acceso preferente a la educación y el enfoque diferencial promovidos en esta política en su tarea de compensar desigualdades, se limitaron a establecer objetivos sin definir los mecanismos específicos para su implementación, trasladando esta responsabilidad a las instituciones, quienes desde su autonomía intentan responder a estas demandas. De esta manera, estudiamos las dinámicas específicas de implementación de esta política en el SENA, desde las trayectorias educativas y laborales de aprendices matriculados en programas de educación superior de nivel tecnológico en el Atlántico.

La descripción que realizamos de las trayectorias educativas de formación para el trabajo de las y los jóvenes desplazados por la violencia nos permitió lograr una mayor comprensión de las realidades, situaciones y necesidades sociales de esta población. En este sentido, la división de los momentos (registro, inscripción, selección, ejecución y certificación) constituyó una pieza clave para la comprensión de la implementación de la política pública de formación para el trabajo. De esta forma, analizamos que el enfoque diferencial se procesa en el SENA, por un lado, a través del acceso preferente y abarca los momentos de inscripción y selección, y por otro lado, a través de estrategias de acompañamiento y de la Política Institucional de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial, que están planeadas para los momentos de registro, inscripción y ejecución.

El análisis realizado permitió reconocer que existen en los lineamientos institucionales mecanismos que responden a lo proferido en el Decreto 4800 de 2011, en cuanto al establecimiento de rutas de atención y orientación con enfoque diferencial para la población víctima, así como al Decreto 1072 de 2015 y a la Ley 1753 de 2015 en lo que concierne a facilitar el acceso con enfoque diferencial. No obstante, observamos una tendencia estática en el diseño e implementación de estas estrategias por parte de la institución. Así mismo, se desprende del análisis de los testimonios, que existe un desconocimiento de estos mecanismos, y aunque la aplicación del acceso preferente fue efectiva en el sesenta por ciento de los aprendices entrevistados, faltó orientación y acompañamiento en la selección del programa académico y sobre todo en la ejecución del mismo. Al respecto, desde el punto de vista de los aprendices, se

pudo evidenciar la necesidad de que los instructores y coordinadores conozcan la política de atención con enfoque pluralista y diferencial, y apliquen estrategias en el desarrollo de la formación que respondan a la misma.

Por su parte, encontramos que la atención provista por parte de profesionales del área de Bienestar al aprendiz en los tres casos en que se efectuó, suministró herramientas que facilitaron las trayectorias educativas, así como la realización de actividades extra curriculares, mejorando aspectos como la autoestima y motivación para estudiar. No obstante, la atención del programa de Bienestar al aprendiz está condicionada en los lineamientos institucionales a que las y los jóvenes la busquen de manera voluntaria, limitando la aplicación del programa en toda la población víctima.

Aunque en los informes presentados al país por el SENA para la población vulnerable, se evidencia una aplicación del acceso preferente a la educación para las y los desplazados por la violencia por encima de la meta en cupos establecida por el gobierno nacional, estos datos no van acompañados de la tasa de deserción y certificación, de información acerca de las características y particularidades de las víctimas, ni de las acciones diferenciadas ejecutadas en pro de su permanencia y graduación; aspecto importante en el análisis sistémico de la trayectorias educativas de esta población y con la cual se promovería la dinámica de cambio en la implementación de las estrategias y en las políticas que permean la formación para el trabajo.

Para poder realizar el análisis desde la perspectiva de inserción laboral, fue necesario comprender la dinámica de aplicación de la Ley 1753 de 2015 y la Ley 1955 de 2019 en las trayectorias laborales de las y los aprendices. Centralmente, identificamos el compromiso del Estado con el fomento de oportunidades para empleos dignos para las y los jóvenes recién graduados y sin experiencia laboral, así como la implementación de estrategias en el SENA como la APE que, alineadas a las leyes, contribuyen a la generación de la equidad y la paz total. Pese a que, al momento de la entrevista solo tres aprendices (hombres) se encontraban con empleo formal y dos aprendices (mujeres) tenían emprendimientos propios, observamos en todos los testimonios la concepción de la inserción al mercado laboral como un mecanismo de restauración de la dignidad, así como la existencia de una dimensión simbólica heterogénea asociada a las motivaciones para la incorporación laboral.

Al respecto, identificamos en los imaginarios de las y los jóvenes que el matricularse y graduarse de un programa de nivel tecnológico, aunque requería de mayor tiempo y esfuerzo, les aumentaba la probabilidad de inserción laboral con una asignación salarial cercana a los graduados de nivel profesional. Encontramos también que las trayectorias laborales son itinerarios que no presentan un comportamiento lineal, por el contrario, alternan periodos de inactividad en los cuales no se está inserto ni en el mercado laboral formal ni informal, con momentos donde trabajan y estudian, o solo trabajan o solo estudian.

Por otra parte, consideramos que el conocimiento de las experiencias del desplazamiento forzado en los jóvenes y las formas en las cuales estas vivencias afectan su identidad y estructura social, son una herramienta para procesar y encauzar los sentidos y significados que cada joven le otorga a su pasado y desde el cual, el contexto educativo tiene un rol protagónico. Pudimos observar en particular silencios cargados de sentimientos de dolor, angustia, miedo y tristeza que aún no han logrado soltar y que han afectado no solo sus trayectorias educativas y laborales, si no su vida en general.

Nuestra indagación mostró que el estigma atravesó las principales dificultades que afrontaron las y los jóvenes aprendices desplazados por la violencia para transitar exitosamente el periodo de formación. Este imaginario concebido como atributo indeseable a partir del cual perciben que la sociedad los etiqueta, relega y discrimina, está arraigado en muchos de ellos, convirtiéndose en un obstáculo de interacción e integración social que afecta la forma en la cual se adaptan a los cambios por la nueva metodología institucional, las maneras en la cual aprenden y la transición a la adultez. En este contexto, en nuestra tesis se pudo reconocer que para esta población los estados emocionales favorables al aprendizaje, la formación en comunidad y el acompañamiento institucional diferencial cobran una especial relevancia.

A partir de este análisis y en el marco de la autonomía dada por las políticas de formación para el trabajo a las instituciones, identificamos la necesidad de construir y reconstruir estrategias de atención, orientación y acompañamiento que redunden en un efectivo enfoque diferencial. Puntualmente, dimos cuenta que la comprensión del fenómeno del desplazamiento forzado y la caracterización del estigma en los desplazados por la violencia, contribuyen al diseño de estrategias que favorecen las trayectorias educativas y laborales de las y los jóvenes, al tiempo

que minimizan la reproducción involuntaria del estigma como rótulo de discriminación y alivianan la tensión entre la voluntad instituyente y los mecanismos concretos para su implementación en un contexto de construcción de paz.

Por último, señalamos que la facilidad de acceso a la educación no elimina las diferencias y particularidades de la población desplazada por la violencia, ni garantiza la culminación de sus trayectorias. Bajo esta perspectiva, esperamos que nuestro trabajo contribuya a ampliar el marco de reflexión en el cual el foco de las políticas públicas de formación para el trabajo deje de estar solo en el acceso preferente y se amplíe a la promoción de trayectorias educativas y laborales favorables, donde el beneficiario sea concebido como un sujeto de poder activo en las políticas públicas mismas, cuya dirección en la restauración de paz vayan en contra de la minusvalía, re-victimización o instrumentalización de las víctimas.

REFERENCIAS

- Abdala, E. (2014). Esbozo de la dinámica histórica y algunos aspectos de los sistemas nacionales de formación profesional en América Latina. *CEPAL. Serie Macroeconomía del Desarrollo*, 162. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37556/1/S1420985_es.pdf
- Abramo, L., Cecchini, S., & Morales, B. (2019). *Programas sociales, superación de la pobreza e inclusión laboral: aprendizajes desde América Latina y el Caribe*. Cepal.
- Aceros, E. (2016). *El papel socializador de la escuela y la garantía del derecho a la educación para la población víctima por la violencia y el conflicto armado y para la población desmovilizada-reinsertada asentada en Bogotá*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18993/AcerosTautaEdisonJavier2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Acevedo, F., Saracosti, M., Navarro-Loli, J. S., Bravo-Sanzana, M., Lara, L., Diaz-Jiménez, R. M., & Aparicio, J. (2021). Compromiso escolar: Trayectoria y política educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(59), 81-94
- Acevedo, M. C., Prada, J. F. M., & Álvarez, P. A. S. (2009). *La educación para el trabajo de jóvenes en Colombia: ¿mecanismo de inserción laboral y equidad?* Departamento Nacional de Planeación.

<https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/La%20Educaci%C3%B3n%20para%20el%20Trabajo%20de%20j%C3%B3venes%20en%20Colombia%3A%20%2BFmecanismo%20de%20inserci%C3%B3n%20laboral%20y%20equidad%3F.pdf>

Acto Legislativo 01 de 2016. [Congreso de la República]. Por medio del cual se establecen instrumentos jurídicos para facilitar y asegurar la implementación y el desarrollo normativo del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Julio 7 de 2016. DO. N° 49.927.

Acuerdo 10 de 2016. [Servicio Nacional de Aprendizaje SENA]. Por medio del cual se adopta la política de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial en el SENA. Diciembre 20 de 2016.

Acuerdo 007 de 2012. [Servicio Nacional de Aprendizaje SENA]. Por el cual se adopta el reglamento del Aprendizaje Sena. Mayo 3 de 2012.

Acuerdo 08 de 1997. [Servicio Nacional de Aprendizaje SENA]. Por medio del cual se adopta el Estatuto de la Formación Profesional del Servicio Nacional de Aprendizaje. Marzo 20 de 1997.

Agencia de Renovación del Territorio. (2021). *Municipios PDET Subregiones*. https://portal.renovacionterritorio.gov.co/Publicaciones/municipios_pdet_subregiones

Aguilar, L. F. (1996). *La implementación de las políticas* (Vol. 4). Miguel Ángel Porrúa.

Alarcón, M. & Duarte, N. (2012). *La figura de testigo en la elaboración del trauma y memoria colectiva en contextos de conflicto armado: una revisión de literatura* [Tesis de pregrado, Universidad del Rosario]. Repositorio Institucional EdocUR. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/4072>

Alcaldía de Barranquilla. (2021). *Formación para el trabajo en los jóvenes, la gran apuesta del Distrito en alianza con el SENA*. <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/formacion-para-trabajo-en-los-jovenes>

Alcaldía de Bogotá. (2017). *Guía para la formulación e implementación de políticas públicas del Distrito*. Secretaría Distrital de Planeación.

https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/adminverblobawa?tabla=T_NORMA_ARCHIVO&p_NORMFIL_ID=10891&f_NORMFIL_FILE=X&inputfileext=NORMFIL_FILE_AME

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados. (2021). *Tendencias Globales Desplazamiento Forzado en 2021*. https://www.acnur.org/publications/pub_inf/62aa717288e/tendencias-globales-de-acnur-2021.html

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados. (2019). *Tendencias Globales de Desplazamiento Forzado en 2018*. https://www.acnur.org/5d09c37c4#_ga=2.3830064.1413083954.1581019227-1641235599.1581019227

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados. (2016) *¿Cuáles son los conflictos actuales en el mundo que revisten mayor gravedad?* https://eacnur.org/blog/cuales-son-los-conflictos-actuales-en-el-mundo-de-mayor-gravedad-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados. (2008). *Percepciones de los colombianos asociadas a la población desplazada*. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/CrisisColombia/2008_correporlavida/ResuItadosEncuestaPercepciones.pdf?view=1

Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M., Patiño, J. y Arroyo, A. (2018). Contexto de conflicto armado colombiano desde las voces de la primera infancia, la niñez y las familias en condición de desplazamiento. En Vázquez, M., Ospina-Alvarado, M. y García, M. (Ed.), *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. (pp. 177-198). El Colegio de la Frontera Norte.

Aranguren, J. P. (2008). *El investigador ante lo indecible y lo inenarrable (una ética de la escucha)*. *Nómadas*, (29), 20-33.

Asociación Nacional de Industriales. (2020). *Informe Nacional de Empleo Inclusivo 2018-2019*. <https://www.andi.com.co/Uploads/INEI.pdf>

Asociación Nacional de Industriales. (s.f.). *Quiénes Somos*. ANDI.
<https://www.andi.com.co/Home/Pagina/1-quienes-somos>

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.

Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.

Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol, UK: The Policy Press.

Baquero Rodríguez, M. J., & Ariza Landínez, P. A. (2014). Educación, paz y posconflicto: oportunidades desde la educación superior. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2014(65), 115-134.

Bedoya, J., García, S., Rodríguez, C., Sánchez, L. M., & Sánchez, F. (2019). Trayectorias de desarrollo de los jóvenes en zonas de posconflicto: diagnóstico y propuestas de política. *Documento CEDE*, (2019-27). <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3438306>

Bello, M. N. (2000). *Identidad, dignidad y desplazamiento forzado: una lectura psicosocial*. www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/240

Bello, M. N. (2001). *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades*. Premio Nacional de Ensayo Académico. Instituto para el fomento de la educación superior (ICFES). http://bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/300/1/L-121-Bello_Martha-2001-147.pdf

Bengochea, N., & Levin, F. (2012). El estado de la cuestión. *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: Los Polvorines, 79-96.

Bertoni, E & Quintela, M. (2015). La dimensión afectiva e intersubjetiva del aprendizaje. Una mirada desde la filosofía. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 2(1), 20-27.

Blanco, M. M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de población*, 5(8), 5-31.

-
- Blanco, J. M. G., & Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. *Reis*, 269-293.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, 7(2), 163-173.
- Buckland, P. (2005). *Reshaping the future: Education and postconflict reconstruction*. World Bank Publications.
- Cacopardo, A. (2017). *Testimonio y entrevista*. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10856/pp.10856.pdf>
- Cadena Otero, L. F., Sandoval Riveros, C., Sella Rubiano, K. Y., & Sosa Aponte, M. A. (2015). *Discursos y prácticas sobre memoria, reparación y paz con adolescentes escolarizados víctimas del conflicto armado* [tesis de pregrado, Universidad de la Salle]. Repositorio institucional Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1155&context=trabajo_social
- Calveiro, P. (2017). Sentidos políticos del testimonio en tiempos de miedo. In González Luna, A. M., & Sagi-Vela González, A. (Eds.), *Donde no habite el olvido: Herencia y transmisión del testimonio en México y Centroamérica*. Milano: Ledizioni. doi:10.4000/books.ledizioni.8719
- Camilo, G. A., Arias, F. J., Ruiz Ceballos, S., Correa, C., Rueda, D., Rozo, J., ... & Martín, E. (2000). *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*. Universidad Nacional de Colombia; Corporación Avre; Fundación Dos Mundos.
- Campo-Arias, A., & Herazo, E. (2014). Estigma y salud mental en personas víctimas del conflicto armado interno colombiano en situación de desplazamiento forzado. *Revista colombiana de psiquiatría*, 43(4), 212-217.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto propio.

-
- Cea D'Ancona, M. (1996). La selección de las unidades de observación: el diseño de la muestra. *En Metodología Cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social* (pp. 159-215). Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Cenobio-Narcizo, F. J., Guadarrama-Orozco, J. H., Medrano-Loera, G., Mendoza-de la Vega, K., & González-Morales, D. (2019). Una introducción al enfoque del curso de vida y su uso en la investigación pediátrica: principales conceptos y principios metodológicos. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 76(5), 203-209. <https://doi.org/10.24875/bmhim.19000007>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2012). *Estadísticas del conflicto armado en Colombia. Desplazamientos forzados*. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/estadisticas.html>
- Cifuentes, M. R. (2009). Familia y conflicto armado. *Trabajo Social (Universidad Nacional de Colombia)*, (11), 87-106.
- Circular 151 de 2015. [Servicio Nacional de Aprendizaje SENA]. Planeación oferta e Ingreso a la convocatoria modalidad presencial 2016. Octubre 5 de 2015.
- Circular 344 de 2012. [Servicio Nacional de Aprendizaje SENA]. Reglamento del diseño curricular y la ejecución de las competencias básicas y transversales. Diciembre 21 de 2012.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). *Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo*. Publicación de las Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42209/S1700769_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (s.f.). *Informe sobre seguridad ciudadana y derechos humanos*. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25279.pdf>
- Concepto 14906 de 2022. [Servicio Nacional de Aprendizaje SENA]. Adjudicación de monitorias. Marzo 1 de 2022.

Concepto 53893 de 2021. [Servicio Nacional de Aprendizaje SENA]. Cadena de formación interna para oferta abierta o cerrada y de programa de ampliación de cobertura. Julio 9 de 2021.

Concepto 0002304 de 2021. [Servicio Nacional de Aprendizaje SENA]. Oferta especial empresarial de formación y cambio de caracterización de una ficha de formación- FIC. Mayo 11 de 2021.

Conferencia Episcopal de Colombia. Sección de Movilidad Humana. Secretariado Nacional de Pastoral Social. (1995). Desplazados por la violencia en Colombia. Bogotá, Colombia. Editorial Kimpres. Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 13. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034*. “Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la Paz”. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-344500_archivopdf_sintesi_doc_acuerdosuperior.pdf

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2021). *CONPES 4023 Política para la reactivación, la repotenciación y el crecimiento sostenible e incluyente: nuevo compromiso por el futuro de Colombia*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4023.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2010). *CONPES 3674*. Lineamientos de política para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano SFCH. http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_col_con3674.pdf

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2004). *CONPES 81 Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/81.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (1997). *CONPES 2945*
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2945.pdf>

Constitución Política de Colombia [Const]. Art.67 y 22. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Cortada, N. (1991). El profesor y la orientación vocacional. *México: Editorial Trillas*.

Corte Constitucional, Sala plena. Sentencia C-253 A de 2012 (MP. Gabriel Eduardo Mendoza Martelo; 29 de marzo de 2012).

Corte Constitucional, Sala plena. Sentencia C-052/12 (MP. Nilson Pinilla; 8 de febrero de 2012).

Corte Constitucional, Sala Tercera de Revisión. Sentencia T-025/04 de 2004 (MP. Manuel José Cepeda Espinosa; 22 de enero de 2004).

Corte Constitucional, Sala Primera de Revisión. Sentencia T-602/03 (MP. Jaime Araujo Rentería; 23 de junio de 2003).

Cudris-Torres, L., & Barrios-Núñez, Á. (2018). Malestar psicológico en víctimas del conflicto armado. *CS*, (26), 75-90.

Decreto 1649 de 2021. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se adopta y reglamenta el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), se dictan otras disposiciones y se adiciona la Parte 7 al Libro 2 del Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. Diciembre 6 de 2021.

Decreto 688 de 2021. [Ministerio del Trabajo]. Por el cual se adiciona la Sección 10 al Capítulo 1 del Título 6 de la Parte 2 del Libro 2 del Decreto 1072 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo y se crea el apoyo para la generación de empleo para jóvenes dentro de la Estrategia Sacúdete. Junio 24 de 2021.

Decreto 616 de 2021. [Ministerio del Trabajo]. Por el cual se adiciona el Parágrafo 2º al artículo 2.2.6.3.25 y la Sección 5 al Capítulo 2 del Título 6 de la Parte 2 del Libro 2 del Decreto 1072 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo, en lo relacionado con la equivalencia de experiencia profesional previa y se dictan otras disposiciones. Junio 4 de 2021.

Decreto 654 de 2021. [Ministerio del Trabajo]. Por el cual se adiciona la Sección 6 al Capítulo 2 del Título 6 de la Parte 2 del Libro 2 del Decreto 1072 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo, y se adopta la Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia - CUOC y se dictan otras disposiciones. Junio 16 de 2021.

Decreto 1084 de 2015. [Departamento Administrativo para la Prosperidad Social]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector de Inclusión Social y Reconciliación. Mayo 26 de 2015.

Decreto 1075 de 2015. [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Mayo 26 de 2015.

Decreto 1072 de 2015. [Ministerio del Trabajo]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo. Mayo 26 de 2015.

Decreto 2582 de 2013. [Ministerio del Trabajo]. Por el cual se reglamenta el Servicio Público de Empleo y el régimen de prestaciones del Mecanismo de Protección al Cesante, y se dictan otras disposiciones. Diciembre 6 de 2013.

Decreto 4800 de 2011. [Ministerio de Justicia y del Derecho]. Por el cual se reglamenta la Ley 1448 de 2011 y se dictan otras disposiciones. Diciembre 20 de 2011.

Decreto Ley 4635 de 2011. [Ministerio del Interior]. Por el cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de tierras a las víctimas pertenecientes a comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Diciembre 9 de 2011.

Decreto Ley 4634 de 2011. [Ministerio del Interior]. Por el cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y restitución de tierras a las víctimas pertenecientes al pueblo Rrom o Gitano. Diciembre 9 de 2011.

Decreto Ley 4633 de 2011. [Ministerio del Interior]. Por medio del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los Pueblos y Comunidades indígenas. Diciembre 9 de 2011.

-
- Decreto 4904 de 2009. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones. Diciembre 16 de 2009.
- Decreto 2020 de 2006. [Ministerio de la Protección Social]. Por medio del cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo. Junio 16 de 2006.
- Decreto 249 de 2004. [Ministerio de la Protección Social]. Por el cual se modifica la estructura del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. Enero 28 de 2004.
- Decreto 641 de 1998. [Ministerio de Educación Nacional & Ministerio de Trabajo y Seguridad Social]. Por el cual se crea la misión de Educación Técnica, Tecnológica y Formación Profesional. Marzo 31 de 1998.
- Decreto 1120 de 1996. [Ministerio de Trabajo y Seguridad Social]. Por el cual se aprueba el Acuerdo número 006 de 1996, que modifica los Estatutos, adopta la estructura interna del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, y se determinan las funciones de sus dependencias. Junio 25 de 1996.
- Decreto Reglamentario 114 de 1996. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal. Enero 15 de 1996.
- Delgado Barón, M. (2011). La ley de justicia y paz en Colombia: la configuración de un subcampo jurídico-político y las luchas simbólicas por la inclusión. *Revista de relaciones internacionales, estrategia y seguridad*, 6(2), 179-194.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. London, Stage Publication.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). Boletín Técnico Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) Agosto - octubre 2022. *Mercado laboral de la Juventud*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/juventud/boletin_GEIH_juventud_ago22_oct22.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/infografias/info-CNPC-2018total-nal-colombia.pdf>

Departamento administrativo Nacional de Estadística. (s.f.). *¿Qué es enfoque diferencial?* <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/enfoque-diferencial-e-interseccional>

Departamento Nacional de Planeación. (2016a). *¿Qué es el PMI?* <https://portalterritorial.dnp.gov.co/PlanMarcoImplementacion/>

Departamento Nacional de Planeación. (2016b). *Matriz de indicadores PMI*. <https://portalterritorial.dnp.gov.co/PlanMarcoImplementacion/Home/DescargarArchivo?nombreArchivo=Matriz%20indicadores%20PMI.xlsx>

Departamento Nacional de Planeación. (2016c). *Lineamientos para la implementación del enfoque de derechos y la atención diferencial a grupos étnicos en la gestión de las entidades territoriales*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Lineamientos%20Enfoque%20Diferencial%20%C3%89TNICO%20VPublicable%20FINAL%20260216.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 Todos por un nuevo país*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (2013). *Guía de caracterización de ciudadanos, Usuarios y grupos de interés*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Programa%20Nacional%20del%20Servicio%20al%20Ciudadano/Guia%20de%20Caracterizaci%C3%B3n%20de%20Ciudadanos.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (s.f.). *La Educación en Colombia*. <https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/subdireccion-de-educacion/Paginas/subdireccion-de-educacion.aspx>

-
- Diccionario panhispánico del español jurídico. (2022). *Acción de tutela*. <https://dpej.rae.es/lema/acci%C3%B3n-de-tutela>
- Díez, F., & Quinn, J. (2015). Reformas educativas en los acuerdos de paz. *Red de Educación para la Paz y los derechos humanos: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo–PNUD*. Editorial Torreblanca Agencia Grafica. Bogotá. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/co/undp-co-Reformaseducativasenlosacuerdosdepaz-2017.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Domínguez, T. D., & Alemán, P. A. (2008). *La educación como factor de desarrollo*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (23).
- Econometría Consultores. (20 de septiembre de 2019). Enfoques diferenciales y su abordaje en política pública. *La República*. <https://www.larepublica.co/analisis/econometria-consultores-2889073/enfoques-diferenciales-y-su-abordaje-en-politica-publica-2910579>
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Springer, Boston, MA.
- Espinosa Lozano, P. D. J., & Paternina Contreras, D. P. (2013). *Prevención de deserción en la población reinsertada de los programas de formación para el trabajo del Sena Cartagena*. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/5734/Trabajo%20de%20Grado%20Sistematizacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fainsod, P., & Kaplan, C. (2001). *Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media: notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas*. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5964/IICE_18_Kaplan.pdf?sequence=1&isAllowed=y

-
- Filardo, V. (2016). Integralidad en el análisis de trayectorias educativas. *Educação & Realidade*, 41, 15-40.
- Filardo, V. (2011). Transiciones a la adultez y educación. En Filgueira y Mieres, *Jóvenes en tránsito Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta* (pp. 13-62). Fondo de Población de las Naciones Unidas y Rumbos.
- Filardo, V. (2009). Juventud como objeto, jóvenes como sujetos. *Revista de Ciencias Sociales*, (25), 6-9.
- Fontaine, G. (2015). El análisis de políticas públicas: conceptos, teorías y métodos. *El análisis de políticas públicas*, 1-208.
- Francés, M. Á. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 159-174.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. siglo XXI.
- Fundación Paz y Reconciliación (2015). *Informe "Lo que hemos ganado"*. Pares. <https://www.pares.com.co/post/informe-lo-que-hemos-ganado>
- Fundación PLAN Colombia. (2021). *Qué son los PDETS*. <https://www.plan.org.co/proyectos/programas-de-desarrollo-con-enfoque-territorial-pdet/>
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S., & Patton, J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The modern language journal*, 78(1), 41-55.
- García, M., García, M., Rodríguez, J. C., Revelo, J., & Espinosa, J. (2011). Los Estados de País: Instituciones municipales y realidades locales. *Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad*. De justicia. https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_246.pdf#page=8

-
- García, L. M. R., Portales, F. M., & Narváez, A. G. (2017). Motivación y actitud como vectores para la inserción laboral de los jóvenes cualificados españoles. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, (137), 185-208.
- Gavilanes, R. V. (2009). *Hacia una nueva definición del concepto "política pública"*. *Desafíos*, 20, 149-187.
- Gelvan de Veinsten, S. (2006). Ciclos evolutivos: identidad personal y ocupacional. La Orientación para toda la vida. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 44-52.
- Gimeno Sacristán, J., & Gómez, P. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Colección pedagogía manuales).
- Gobierno de Colombia y FARC-EP. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*.
https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Goffman, E. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada* (pp. 1-11). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, Ó., del Pilar Otero, M., & Ortega, E. L. (2018). *Estigma y discapacidad psicosocial en el marco de los resultados en salud mental del conflicto armado en Colombia*. Foco particular población indígena y afrodescendiente. https://jerezsandoval.com/wp-content/uploads/2015/03/Investigacion_Discapacidad_Psicosocial-FSC-Ford_25012019.pdf
- Gómez-Isa, F. (2014). *El desplazamiento forzado de los pueblos indígenas en Colombia*. *Anuario de Derecho Internacional*, XXX, 431-455.
- Gómez, J. D. V. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *El ágora usb*, 12(2), 349-365.

-
- González, F. M., & Bostal, M. C. (2022). Contactos, títulos y apariencias. Inserciones laborales y experiencia de la desigualdad en jóvenes. *Estudios Sociales: Revista Universitaria Semestral*, 62(1), 3.
- González, C., & Shady, D. (2016). *Avances y retos en la formación para el trabajo en Colombia*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. <http://www.inefop.org.uy/docs/Avances-y-retos-en-la-formacion-para-el-trabajo-en-Colombia.pdf>
- Guerra, J. D. C. T., & García, L. M. V. (2017). La Educación y la Pedagogía en el Escenario del Postconflicto en Colombia. *Revista Cedotic*, 2(1), 20-40.
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, (44), 165-179.
- Hansen, E. (2006). Orientación profesional. *Un manual de recursos para países de bajos y medianos ingresos*. Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/publication/wcms_118214.pdf
- Hareven, T. K., & Masaoka, K. (1988). Turning points and transitions: Perceptions of the life course. *Journal of family history*, 13(1), 271-289.
- Hernández, D. y Martínez, J. (2017) *Aproximación al proceso de educación en una organización de población desplazada: alcances, limitaciones y retos* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15303/ParraRomeroDianaMaria2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hogan, D. P., & Astone, N. M. (1986). The transition to adulthood. *Annual review of sociology*, 12(1), 109-130
- Horbath, J. E., & Gracia, A. (2014). Discriminación laboral y vulnerabilidad de las mujeres frente a la crisis mundial en México. *Economía, sociedad y territorio*, 14(45), 465-495.

-
- Ibáñez, A. M., & Velásquez, A. (2008). *El impacto del desplazamiento forzoso en Colombia: condiciones socioeconómicas de la población desplazada, vinculación a los mercados laborales y políticas públicas*. Cepal.
- Jacinto, C. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo.
- Jacinto, C., & Gallart, M. A. (1998). Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables. *Montevideo: Cinterfor/OIT*, 124.
- Jones, C.O. (1970). *An Introduction to the Study of Public Policy*. Belmont: Wadsworth.
- Kaplan, C., & Sarat, M. (Eds.). (2016). *Educación y procesos de civilización: miradas desde la obra de Norbert Elias*. EFFL, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F., & Dieck, M. H. (2007). Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en los actores, sus recursos y las instituciones. *Ciencia política*, 2(3).
- Larratt-Smith, C. (2020). Navigating Formal and Informal Processes: Civic Organizations, Armed Nonstate Actors, and Nested Governance in Colombia. *Latin American Politics and Society*, 62(2), 75-98. doi:10.1017/lap.2019.61
- Lasswell, Harold. (1956). *The Decision Process: Seven Categories of Functional Analysis*. College Park: University of Maryland.
- León, L. (2018). *Los jóvenes colombianos como sujetos sociales de poder a propósito de la reforma a la Ley 30* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José De Caldas]. Repositorio institucional Universidad Distrital Francisco José De Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/8920>
- Ley 1955 de 2019. Por el cual se expide el plan nacional de desarrollo 2018-2022 pacto por Colombia, pacto por la equidad. Mayo 25 de 2019. DO. N° 50.964.

Ley 1753 de 2015. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. Junio 9 de 2015. DO. N° 49.538.

Ley 1592 de 2012. Por medio de la cual se introducen modificaciones a la Ley 975 de 2005 “por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios” y se dictan otras disposiciones. Diciembre 3 de 2012. DO. N° 48633.

Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Junio 10 de 2011. DO. N° 48.096.

Ley 1151 de 2007. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Julio 24 de 2007. DO. N° 46.700.

Ley 1064 de 2006. Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación. Julio 26 de 2006. DO. N° 46.341.

Ley 975 de 2005. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. Julio 25 de 2005. DO. N° 45980.

Ley 782 de 2002. Por medio de la cual se prorroga la vigencia de la Ley 418 de 1997, prorrogada y modificada por la Ley 548 de 1999 y se modifican algunas de sus disposiciones. Diciembre 23 de 2002. DO. N° 45.043.

Ley 749 de 2002. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. Julio 19 de 2002. DO. N° 44.872.

-
- Ley 418 de 1997. Por la cual se consagran unos instrumentos para la búsqueda de la convivencia, la eficacia de la justicia y se dictan otras disposiciones. Diciembre 26 de 1997. DO. N° 43201.
- Ley 119 de 1994. Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones. Febrero 9 de 1994. DO. N° 41216.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. DO. N° 41.214.
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diciembre 28 de 1992. DO. N° 40.700.
- Lyons, J. Q., Monterroza, A. M. N., & Meza, M. I. (2011). La figura del estado de cosas inconstitucionales como mecanismo de protección de los derechos fundamentales de la población vulnerable en Colombia. *Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo*, 3(1), 69-80.
- Londoño, G. (2014). Algunos desafíos de la educación superior en torno al conflicto colombiano. Reflexiones a propósito de la relación entre educación y sociedad. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 197-214
- López, D. (2015). De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural. *Directores que Hacen Escuela*. OEI, Buenos Aires.
- López, I. C. B. (2016). Las Políticas Públicas Mujer y Géneros y LGBT y el caso de las transgeneristas. *La manzana de la discordia*, 5(1), 35-43.
- López, I. (2009). *La vulnerabilidad de los jóvenes*. Pastoral Juvenil-Salesianos <https://pastoraljuvenil.es/misionjoven/la-vulnerabilidad-de-los-jovenes/>
- Makowski, S. (2002). Entre la bruma de la memoria: Trauma, sujeto y narración. *Perfiles latinoamericanos: revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México*, 10(21), 143-158.

-
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Márquez, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.13>
- Martín-Baró, I. (1988). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. *Revista de psicología de El Salvador*, 7(28), 123-141.
- Matamoras, G. O. (2013). *Manual de análisis y diseño de políticas públicas*. Universidad Externado.
- Matos, M. (2012). Aprender participando: una experiencia para la formación de jóvenes como sujetos sociales en Brasil. *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*.
- Meertens, D. (2000). El futuro nostálgico: desplazamiento, terror y género. *Revista Colombiana De Antropología*, 36, 112–135. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1300>
- Mesa de conversaciones. (2017). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. <https://faolex.fao.org/docs/pdf/col181203.pdf>
- Millán, J. B. (2008). Los jóvenes como actores sociales y políticos en la sociedad global. *Pensamiento iberoamericano*, (3), 139-164.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021a). *Estadísticas del Servicio Nacional de Aprendizaje. Mayo de 2021*. https://snies.mineduacion.gov.co/1778/articles-392869_recurso_1.xlsx
- Ministerio de Educación Nacional. (2021b). *Resumen de Educación Superior*. Mayo de 2021. https://snies.mineduacion.gov.co/1778/articles-391286_recurso_1.xlsx
- Ministerio de Educación Nacional. (2021c). *El Sistema Nacional de Educación Terciaria*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/decadas/355208:El-Sistema-Nacional-de-Educacion-Terciaria>

-
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Justicia. (s.f). *Guía frente a la aplicación de los enfoques diferenciales en los mecanismos de justicia transicional: usos y adaptación de buenas prácticas*. <https://www.minjusticia.gov.co/ojtc/Documents/Publicaciones/9%20Guia-apliacion%20enfoque-.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Política de Atención Integral en Salud*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/modelo-pais-2016.pdf>
- Ministerio de la Protección Social. (2009). *Enfoque psicosocial en la atención a la población desplazada, confinada o en riesgo. Guía práctica para Alcaldes y Alcaldesas*. Organización panamericana de la salud y Universidad tecnológica de Pereira. <https://www.paho.org/col/dmdocuments/Enfoque%20psicosocial.pdf>
- Ministerio del Interior. (2015). El enfoque diferencial y étnico en la política pública de víctimas del conflicto armado. https://gapv.mininterior.gov.co/sites/default/files/cartilla_enfoque_diferencial_fin_1.pdf
- Morgan, J. A. (2015). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. *Centro Virtual Cervantes*, 14-19.
- Müller, M. (2004). Subjetividad y orientación vocacional profesional. *Orientación y Sociedad*, (no. 4), p. 35–44. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/8198/7466>
- Munévar, D. I. M., Rodríguez, N. T., & Sánchez, Á. P. M. (2021). Provocaciones sentipensadas desde Colombia para cuestionar el ‘enfoque diferencial’. *Mundos Plurales-Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 8(2).

-
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista latinoamericana de metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Naciones Unidas. (2017). *Vínculos entre el desarrollo de la juventud y el desarrollo sostenible*. Asamblea general del 21 de julio de 2017. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N17/225/89/PDF/N1722589.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (s.f.). Desafíos globales Juventud. *¿Quiénes son los jóvenes?* UN. <https://www.un.org/es/global-issues/youth>
- Navarro, C. (2008). El estudio de las políticas públicas. *El estudio de las políticas públicas*, 231-255.
- Observatorio Laboral para la Educación. (2019). *Seguimiento a graduados de educación superior 2017*. https://ole.mineduccion.gov.co/1769/articles-389961_recurso_1.pdf
- Observatorio Laboral para la Educación. (s.f.). *Misión y visión del Observatorio Laboral para la Educación*. <https://ole.mineduccion.gov.co/portal/secciones/El-Observatorio/Mision-y-vision/>
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2018). *Acuerdo final para la terminación del conflicto & la construcción de una paz estable y duradera*. <https://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/proceso-paz-farc-acuerdo-final.pdf>
- O'Higgins, N. (2001). Desempleo juvenil y política de empleo. *Una perspectiva*.
- Olivera, M. (17 de junio de 2022). La formación para el trabajo y el Sena: en el camino correcto. *La República*. <https://www.larepublica.co/analisis/mauricio-olivera-2736594/la-formacion-para-el-trabajo-y-el-sena-en-el-camino-correcto-3386018>

-
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- Organización Internacional del Trabajo. (2017). *R205 - Recomendación sobre el empleo y el trabajo decente para la paz y la resiliencia*. https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:3330503:NO
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Actualización Epidemiológica: Enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. 20 de abril de 2020, Washington, D.C.: OPS/OMS. <https://www.paho.org/es/file/63407/download?token=uoNAAAYUQ>
- Orjuela, C. (2019). *Formación profesional integral*. Glosario SENA. https://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/Lists/glosario_sena/DispForm.aspx?ID=82&ContentTypeId=0x0100D3A8BC444C104E43840BB7D7E24AAA81
- Ortega, J., López, R., & Alarcón, E. (2015). *Trayectorias escolares en educación superior*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/files/2016/01/Libro-Trayectorias-escolares-educacion-superior.pdf>
- Ospina Durán, A. M., Sabogal Gallego, Z., & Vega Avilés, L. A. (2017). *El posconflicto en Colombia desde la mirada de los jóvenes cartagüesños* [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca digital de la Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/21268>
- Otero, A. E. (2012). Debates y paradojas en las trayectorias educativas y ocupacionales: un análisis sobre perspectivas, acciones y limitaciones en jóvenes argentinos. *Última década*, 20(37), 41-68.
- Parsons, W. (2013). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Flacso México.

-
- Pérez, F. (2016). El papel de la educación en el posconflicto. *Viva la ciudadanía*, 496.
- Pérez, T. H. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Rev. Interamericana de Investigación, Educación...*, 7(2). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2014.0002.06>
- Pérez, P. E. (2013). Empleabilidad, motivación por trabajar y políticas de empleo para jóvenes en Argentina. *Cuestiones de Sociología* (9), 287-291. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5893/pr.5893.pdf
- Pérez, P. E. (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo: El caso argentino entre 1995 y 2003*.
- Peters, G., y Pierre, J. (2006). *Handbook of Public Policy*. Londres: SAGE.
- Pinilla, V. & Lugo, N. (2011). Juventud, narrativa y conflicto: una aproximación al estado del arte de su relación. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud*, 9(2), 35-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321604003>
- Pollak, M. (2006). Memoria, olvido, silencio. *La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Portal para la paz (2021). *¿Qué es el posconflicto?* <http://www.portalparalapaz.gov.co/publicaciones/227/que-es-el-posconflicto/>
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. (1984). *Implementation*. Berkeley: University of California Press.
- Real Academia Española. (2020). Reinsertada. <https://dle.rae.es/reinsertado?m=form>
- Reguillo, R. (2012a). *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*. Siglo veintiuno editores.
- Reguillo, R. (2012b). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, (40), 33-46.
- Reguillo, R. (2011). La condición juvenil en la América Latina contemporánea: biografías, incertidumbres y lugares. En Ministerio de Educación de la Nación (Ed), *Cátedra*

-
- Abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas* (pp. 57-75). Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.
- Ríos, J. (2017). El Acuerdo de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC: o cuando una paz imperfecta es mejor que una guerra perfecta. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19(38), 593-618.
- Resolución 2198 de 2019. [Servicio Nacional de Aprendizaje SENA]. Por la cual se modifica la clasificación y los niveles de los programas de formación, su denominación y su duración, las modalidades de formación y otras condiciones especiales relacionadas con el acceso a la Formación Profesional Integral, deroga la Resolución 1444 de 2018 y modifica el artículo 2o de la Resolución 2130 de 2013”. Diciembre 13 de 2019.
- Resolución 1444 de 2018. [Servicio Nacional de Aprendizaje SENA]. Por la cual se determinan los niveles de formación y la duración de los programas de formación del SENA. Diario Oficial No. 50.695. Agosto 24 de 2018.
- Resolución 00758 de 2014. [Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas]. Por la cual se brindan las orientaciones para la implementación del Modelo de Operación con Enfoque Diferencial y de Género. Noviembre 21 de 2014.
- Resolución 40/34. [Naciones Unidas]. Asamblea General de las Naciones Unidas que adopta “La Declaración sobre los Principios Fundamentales de Justicia para las Víctimas de Delitos y del Abuso de Poder”. Noviembre 29 de 1985.
- Rettberg, A. (2020). Violencia en América Latina hoy: manifestaciones e impactos. *Revista de Estudios Sociales*, (73), 2-17.
- Ripamonti, P. C., & Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 291-316.
- Roberts, J. B., Crittenden, L. A., & Crittenden, J. C. (2011). Students with disabilities and online learning: A cross-institutional study of perceived satisfaction with accessibility compliance and services. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 242-250.

-
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación cualitativa*. En Metodología de la investigación cualitativa (pp 1-35). Málaga: Aljibe. <http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>
- Roth, A. N. (2002). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.
- Saavedra, J. E., & Medina Durango, C. A. (2012). Formación para el Trabajo en Colombia. *Serie Documentos* Cede, 35. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/8334/dcede2012-35.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez Torres, F. J., García Jaramillo, S., Rodríguez Orgales, C., Sánchez Ayala, L. M., & Bedoya Ospina, J. G. (2019). *Trayectorias de desarrollo de los jóvenes en el Post-conflicto: diagnóstico y propuestas de política*. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/58429/IDL-58429.pdf>
- Sabatier, P. (1986). Enfoques de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba en la investigación sobre implementación: un análisis crítico y propuesta de síntesis. *Periódico de políticas públicas*, 6(1), 28-45
- Sánchez, G. (2011). Prólogo, San Carlos: memorias del éxodo en la guerra.
- Secretaría de Integración social. (s.f.). *Enfoque Diferencial*. <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/politicas-publicas/la-sdis-aporta-a-la-implementacion/politica-publica-enfoque-diferencial>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2022). *Guía Procedimiento ingreso GFPI-G-025*. <https://compromiso.sena.edu.co/mapa/descarga.php?id=4444>

-
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2020a). *Informe de Rendición de Cuentas Construcción de Paz enero – diciembre de 2020*. https://www.sena.edu.co/es-co/transparencia/rendicionCuentas/Informe_seguimiento_rendicion_cuentas_enero_diciembre_2020-construccion_paz.pdf
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2020b). *Guía Desarrollo Curricular GFPI-G-012*. <https://compromiso.sena.edu.co/mapa/descarga.php?id=2825>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2020c). *Tasa de deserción diciembre de 2020*. <https://www.sena.edu.co/es-co/transparencia/InformeEstadistico2020/2020/informe%20estad%20C3%ADstico%20diciembre/Diciembre%20%202020%20-%20TASA%20DESERCIO%CC%81N.xlsb>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2019). *Informe de Rendición de Cuentas Construcción de Paz enero 2019 – diciembre 2019*. https://www.sena.edu.co/es-co/transparencia/rendicionCuentas/informe_individual_rendicion_cuentas_2019_sena.pdf
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2018a). *Concepto 53527 de 2018*. https://normograma.sena.edu.co/docs/concepto_sena_0053527_2018.htm#NF4
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2018b). *Plan anticorrupción y de atención al ciudadano PAAC 2018*. <https://www.sena.edu.co/es-co/transparencia/planAnticorruptcion/Contexto%20PAAC%202018.pdf>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2018c). *Documento guía para la atención de la población víctima del Conflicto armado*. https://agenciapublicadempleo.sena.edu.co/Documents/PlanDeAccion2018/Documento_GuiaOrientadoraVictimas.pdf
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2018d). *Cupos por centro de formación – población vulnerable - diciembre 2018*. https://www.sena.edu.co/es-co/transparencia/Lists/Informe%20Estad%20C3%ADstico/inf_estad_311218.rar

-
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2017a). *Procedimiento Ejecución de la Formación Profesional Integral*. GFPI-P-006.
<https://compromiso.sena.edu.co/mapa/descarga.php?id=1340>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2017b). *Tasa de deserción diciembre de 2017*.
<https://www.sena.edu.co/es-co/transparencia/InformeEstadistico2020/2017/informe%20estad%20C3%ADstico%20dicie mbre/Diciembre%202017%20-%20TASA%20DESERCIO%CC%81N.xlsx>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2016a). *El SENA como escenario de construcción de paz sostenible y duradera*. <https://www.sena.edu.co/es-co/Noticias/Paginas/noticia.aspx?IdNoticia=1606>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2016b). *Caracterización de usuarios del servicio nacional de aprendizaje SENA, basada en la misión, visión y deberes Institucionales*.
https://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/Documents/Caracterizacion_2016.pdf
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2015). *Informe estadístico diciembre de 2015*.
<https://www.sena.edu.co/es-co/transparencia/Lists/Informe%20Estad%20C3%ADstico/infoEstadisticoDic2015.pdf>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (1990). *Así es el SENA*.
https://repositorio.sena.edu.co/bitstream/handle/11404/4793/asi_es_SENA.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (1984). *La formación permanente, individualizada y modular: la política técnico-pedagógica del SENA*. Subdirección técnico pedagógica.
https://repositorio.sena.edu.co/bitstream/handle/11404/5521/formaci%20c3%b3n_permanente_individualizada_modular.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (1983). *Orientaciones para el Diseño y Procedimiento de la Formación Profesional Integral*.
https://repositorio.sena.edu.co/bitstream/handle/11404/6355/orientaciones_dise%20c3%b1o_procedimientos_formacion_profesional_integral.pdf?sequence=1&isAllowed=y

-
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (s.f.). *Bienestar al Aprendizaje SENA*. <https://www.sena.edu.co/es-co/comunidades/aprendices/Paginas/bienestarAprendiz.aspx>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (s.f.). *Poblaciones Vulnerables*. <https://www.sena.edu.co/es-co/trabajo/Paginas/default.aspx>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (s.f.). *Sofía Plus*. <https://portal.senasofiaplus.edu.co/index.php/novedades/19-sofia-plus/inicio-sofia/206-sofia-plus>
- Sepúlveda, M., Moreno, E., Tovar, J., & Franco, J. (2015). *Responsabilidad social de los PYMES en el marco del postconflicto, como soporte para la inclusión de la población laboral de la población reinsertada*. Bogotá-Colombia.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (2023). *Estadísticas históricas de la educación superior en Colombia*. <https://hecaa.mineduacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1996). Teachers' perceptions of students' foreign language academic skills and affective characteristics. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 172-185.
- Subcomité técnico de enfoque diferencial. (s.f.). *Enfoque diferencial*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Politica%20de%20Victimas/Enfoques%20Diferenciales/Presentaci%C3%B3n.PDF>
- Tatar Garnica, F. Y. (2018). La condición juvenil dentro del conflicto armado en Colombia. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas*, 9(1), 54-67. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.180901.05>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La Búsqueda de Significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós Studio básica.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa.

-
- Toro, P. L. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 35-51.
- Torres, E. B. (2018). *Educación y desarrollo social*. Horizonte de la Ciencia, 8(14), 113-121. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960866008/html/>
- Torres-Melo, J., & Santander, J. (2013). Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía. Bogotá DC: Instituto de Estudios del Ministerio Público / Procuraduría General de la Nación.
- Trujillo, E. E. M. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Diálogos de saberes: Investigaciones y ciencias sociales*, (46), 125-142.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2022). *Cifras*. <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Cifras/#!/infografia>
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2019). *Jóvenes sobrevivientes constructores de paz*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/resumendiagnostico.pdf>
- Urresti, M. (2005). *Las culturas juveniles*. http://168.83.90.80/curriform/publica/urresti_juveniles.pdf
- Verdier, É., & Vultur, M. (2018). La inserción laboral de los jóvenes: un concepto histórico, ambiguo y societal. *Cuestiones de sociología*.
- Verdier, E. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 195-225. <https://www.erudit.org/en/journals/socsoc/1900-v1-n1-socsoc2509/019478ar/abstract/>
- Vilanova, M. (2004). Rememoración y fuentes orales. In *Actas del IV Simposio de Historia Actual: Logroño, 17-19 de octubre de 2002* (pp. 19-40). Instituto de Estudios Riojanos.

Villa, M. (2012). El miedo: un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía. Controversia, N° 187, Bogotá.




Villegas, M., & Rojas, F. (2011). *Niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado, educación en Derechos Humanos y derecho a la educación*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Pontificia Universidad Javeriana. [https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1550/VillegasPati%
arcela2011.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1550/VillegasPati%c3%b1oM%20arcela2011.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Wikinski, M. (2016). La narración de lo traumático. *El trabajo del testigo: Testimonio y experiencia traumática*. Buenos Aires: La Cebra, 43-68.

Zapata, M. (2016). Jóvenes y construcción de paz en Colombia. En Gutiérrez (Ed), *¿Herederos de la guerra? Jóvenes, conflicto armado y paz* (pp. 17-28). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

ANEXOS




1. Instrumento de producción de datos

	Maestría en Educación FaHCE/UNLP - SENA	 
TFM: Posconflicto y políticas públicas de formación para el trabajo en Colombia. El caso de los jóvenes aprendices desplazados por la violencia en el departamento del Atlántico (2016-2020).		
Guion de entrevista semiestructurada		
Fecha de entrevista		

Unidad de análisis	Aprendices jóvenes entre 15 y 24 años de edad desplazados por la violencia, formados en programas de educación superior de nivel tecnológico en el SENA
Investigadora	Paola Andrea Carrillo Valderrama
Tema	Políticas de formación para el trabajo en Colombia y sus formas de procesamiento en jóvenes desplazados por la violencia.
Objetivos de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> Analizar el impacto de la implementación de las políticas públicas en la formación para el trabajo en el “posconflicto” en Colombia, desde la perspectiva de enfoque diferencial e inserción laboral de los y las aprendices jóvenes desplazados por la violencia. Describir cómo vivieron y experimentaron el proceso de formación para el trabajo los y las aprendices jóvenes desplazados por la violencia durante el “posconflicto” en el Departamento del Atlántico. Identificar las principales dificultades que afrontaron las y los jóvenes aprendices desplazados por la violencia para transitar exitosamente el periodo de formación y los factores que incidieron en aquellos que no culminaron sus estudios.
Explicación sobre la entrevista y la grabación de la misma	Se trata de una entrevista “semiestructurada “, en la cual te iré planteando una serie de cuestiones donde vos responderás con total flexibilidad. Es importante mencionar que las entrevistas semiestructuradas se graban para facilitar la interacción del entrevistado-entrevistador y para transcribir posteriormente la información.
Explicación sobre protección de datos y el consentimiento informado	La información recolectada se utilizará de forma anonimizada, por lo tanto, en la transcripción de las grabaciones se emplearán nombres ficticios. La investigadora se compromete a usar con total confidencialidad la información recabada, que será usada únicamente para los fines de la investigación. Se da lectura del consentimiento informado y se pregunta al potencial entrevistado por su voluntad de participar en la investigación, si la respuesta es afirmativa, se procede a firmarlo.
Batería de preguntas	
Información general	<p>¿Cuántos años tienes?, ¿Pertenece a un grupo étnico?</p> <p>¿Podrías indicarme tu identidad de género?</p> <p>¿De dónde eres?, ¿Dónde vives?, ¿Cuánto tiempo llevas viviendo allí?</p> <p>¿Estudias?, ¿Qué estás estudiando?</p>
Objetivo 1 Analizar el impacto de la implementación de las políticas públicas en la formación para el trabajo en el “posconflicto” en Colombia, desde la perspectiva de enfoque diferencial e inserción laboral de los y las	<p>¿Cómo ingresaste al SENA? ¿Tuviste acceso preferente al ser desplazado por la violencia?</p> <p>¿Recibiste orientación ocupacional antes de inscribirte?</p> <p>¿Qué factores, circunstancias o personas consideras que influyeron en la selección del programa de formación que estudias/estudiaste?</p> <p>¿Cómo fue el proceso de registro en el aplicativo SOFIA Plus?</p> <p>¿Trabajas?, ¿Cuál es tu actividad laboral? ¿Qué tiempo estuviste sin trabajar?</p> <p>¿Cómo fue tu inserción laboral? ¿Cuáles son tus motivaciones para conseguir o cambiar de empleo?</p>

<p>aprendices jóvenes desplazados por la violencia.</p>	<p>¿Cómo describirías la intermediación laboral de la APE? ¿Podrías contarme sobre tu experiencia en la participación de talleres de orientación ocupacional (identificación de intereses y habilidades ocupacionales, hoja de vida y carta de presentación, entrevista y pruebas psicotécnicas, entre otras)?</p>
<p>Objetivo 2 Describir cómo vivieron y experimentaron el proceso de formación para el trabajo los aprendices jóvenes desplazados por la violencia durante el “posconflicto” en Colombia.</p> <p>Categoría: trayectoria escolar</p>	<p>¿Hiciste amigos en el proceso de formación? ¿Qué es lo que más te ha gustado de estudiar en el SENA? ¿Tus instructores y compañeros se enteraron de que eres desplazado(a) por la violencia? Si la respuesta es positiva ¿afectó en algo su trato hacia ti? ¿Te enteraste si alguno de tus compañeros era desplazado por la violencia? ¿Recibiste algún acompañamiento académico y psicológico especial por ser desplazado (a) por la violencia? ¿Quién te apoyó con el desarrollo de las actividades académicas en el SENA y en la casa? ¿Qué aspectos positivos y negativos recuerdas de tu paso por el proceso formativo en el SENA como aprendiz? ¿Cómo fue el proceso de evaluación? ¿Qué te gustaría que cambiara con relación a la evaluación? ¿Cómo fue tu formación en la etapa productiva? ¿Realizaste alguna actividad extra curricular? ¿Cuál? ¿Qué opinión tienes del proceso de certificación académica?</p>
<p>Objetivo 2 Describir cómo vivieron y experimentaron el proceso de formación para el trabajo los aprendices jóvenes desplazados por la violencia durante el “posconflicto” en Colombia.</p> <p>Categoría: Violencia</p>	<p>¿Puedes contarme los motivos? que te hicieron desplazarte de lugar de residencia? ¿A qué te dedicabas antes de tener que desplazarte? ¿Qué cosas recuerdas de esa época? ¿Cómo caracterizarías esa época de tu vida? ¿Si tuvieras que apelar a tres palabras, cuales elegirías para describir las emociones que te suscita? Mirando esa época a la distancia, ¿cómo sientes que esa experiencia te cambió la vida?</p>
<p>Objetivo 3 Identificar las principales dificultades que afrontaron las y los jóvenes aprendices desplazados por la violencia para transitar exitosamente el periodo de formación y los factores que incidieron en aquellos que no culminaron sus estudios.</p> <p>Categoría: desempeño escolar</p>	<p>¿Qué consideras que fue lo más difícil en el desarrollo de la formación académica? ¿Tuviste apoyo económico o algún auxilio durante tu proceso de formación? ¿Cuál? ¿Si pudieras regresar el tiempo, ¿Qué cambiarías del proceso formativo en el SENA? ¿Qué te gustaría que hiciera el SENA para apoyar el proceso formativo de aprendices desplazados por la violencia?</p> <p>Preguntas adicionales para aquellos que no culminaron su proceso de formación</p> <p>¿Consideras que el ser desplazado por la violencia afectó tu desempeño académico? ¿Qué te hizo desertar del proceso de formación? ¿Consideras que con un acompañamiento diferente por parte de la institución hubieras terminado exitosamente tus estudios?</p>

2. Ficha de análisis documental

	Maestría en Educación FaHCE/UNLP - SENA	  UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
TFM: Posconflicto y políticas públicas de formación para el trabajo en Colombia. El caso de los jóvenes aprendices desplazados por la violencia en el departamento del Atlántico (2016-2020).		
Ficha de análisis documental		
Objetivo 1	Analizar el impacto de la implementación de las políticas públicas en la formación para el trabajo en el “posconflicto” en Colombia, desde la perspectiva de enfoque diferencial e inserción laboral de los y las aprendices jóvenes desplazados por la violencia.	

Alcance	Políticas públicas de formación para el trabajo en el “posconflicto” en Colombia
Investigadora	Paola Andrea Carrillo Valderrama
Ficha analítica	
Número de identificación	
Título	
Año de publicación	
Autor/es	
Lugar	
Enlace de acceso	
Tipo de material (cartilla, manual, folleto, decreto, Ley, resolución, acuerdo)	
Palabras claves	Educación superior () Formación para el trabajo () Política pública () Posconflicto () Enfoque diferencial () Trayectoria educativa () Inserción laboral ()
Objetivos	
Enfoque diferencial	
Inserción laboral	
Autores citados	
Actores referenciados	
Resultados	
Textos para resaltar (Unidades de análisis textual)	
Observaciones específicas y libres del investigador	