



The value of bilingual education for Embera children in an urban context: A qualitative study in Medellín, Colombia.



Bachelor's Thesis

Submitted to the Institut Primarstufe (IPS) of the Pädagogischen Hochschule PHBern.

presented by:

Nina Lara Evard

Vorstatt 3

4426 Lauwil

+41 79 644 77 22,

nina.evard@stud.phbern.ch

Zyklus 2

Mentors:

Angela Stienen & Stefanie Strulik

Lauwil, 28.07.2025

Abstract

This thesis investigates the value and importance of bilingual language learning in Embera and Spanish within a preschool class of children and a teacher that identify as 'Indigenous' in the urban neighborhood of Niquitao, Medellín, Colombia. Situated in a context shaped by internal displacement, cultural marginalization, and structural inequality, the study addresses how institutional and pedagogical structures enable or hinder the educational participation of Embera-speaking children, how bilingual language practices shape classroom dynamics, and how these practices influence children's sense of identity and belonging.

The empirical foundation of the study was built through a qualitative research design, drawing on participant observation, narrative interviews, and debriefing sessions conducted during a transnational research stay in Medellín. Data collection and analysis followed the principles of Grounded Theory, with coding procedures. The analysis is structured around three key categories that emerged from the data: cultural and social positioning, educational opportunities and barriers, and classroom language negotiation.

The central findings show that bilingual education in Embera and Spanish supports children's participation, learning, and sense of identity by validating their linguistic and cultural backgrounds. Embera-speaking teachers play a key role by switching between languages depending on the situation, creating bilingual language learning settings, and creating familiarity through shared cultural references and communication. At the same time, the analysis revealed that Spanish dominates in textbooks, classroom posters, and official school communication, while Embera is often limited to informal conversations and routines. This imbalance reflects institutional norms that continue to privilege the dominant language and restrict the development of a truly equal bilingual setting.

The thesis concludes that bilingual education in this context holds transformative potential but cannot unfold fully without deeper institutional commitment. While everyday classroom practices show how Embera and Spanish can coexist meaningfully, their unequal status is reinforced by broader structural conditions, such as a lack of Embera-language materials and dominant language ideologies. To improve bilingual education, it needs institutional support, critical reflection on language hierarchies, and active involvement of Embera-speaking communities.

Index

<i>Index</i>	3
<i>1 Introduction</i>	4
1.1 The research project.....	6
1.2 Preliminary Notes on Ethics and Terminology.....	6
1.2.1 Cover image.....	7
1.2.2 Anonymization.....	7
1.2.3 Reflexive Use of Terminology.....	7
<i>2 Theoretical Framework</i>	8
2.1 Difference as a tool of power.....	8
2.2 Does 'identity' exist?.....	9
2.2.1 Seeing without being seen.....	10
2.3. Education for all.....	11
2.3.1. Rethinking Culture in Educational Contexts.....	11
2.3.2. Language as a Gatekeeper: Whose Voice Counts?.....	12
2.4 (Post)colonialism.....	13
<i>3 Multilingualism in education</i>	15
3.1 Linguistic diversity.....	16
<i>4 Embera in Colombia</i>	17
4.1 Embera, an oral language.....	18
<i>5 Empirical Part</i>	20
5.1 Methods.....	20
5.1.1 Qualitative Method.....	20
5.1.2 Participant Observations.....	21
5.1.3 Narrative Interviews.....	22
5.1.4 Coding.....	22
5.2 Description of the data.....	23
5.2.1 School.....	23
5.2.2 Observations.....	24
5.2.3 Debriefings.....	24
5.2.4 Interviews.....	24
5.2.5 Exchanges with the research team.....	25
5.2.6 Procedure.....	25
5.3 Presentation of the empirical materials.....	26
5.4 Limitations of the thesis.....	27
<i>6 Discussion</i>	28
6.1 Cultural and social positioning: Constructing Identity in Context.....	29
6.2 Educational opportunities and barriers: Access to education.....	32
6.3 Classroom language negotiation: The meaning of languages.....	36
<i>7. Conclusion and Outlook</i>	42
<i>8. Literature</i>	44
<i>9. Index of figures</i>	47
<i>10. Auxiliary means</i>	47
<i>11. Declaration of fairness and probity</i>	48
<i>12. Annex</i>	49
12.1 Coding Matrix Interviews.....	49
12.2 Coding Matrix Debriefings.....	82
12.3 Coding Matrix Observations.....	88
12.4 Coding matrix Images.....	102
12.5. Transcription Debriefings.....	105
12.6. Transcription Interviews.....	116
12.7 Observation logs.....	145

1 Introduction

Multilingualism and cultural diversity have become increasingly central concerns in education systems worldwide. In Medellín, Colombia, the presence of Embera-speaking students in urban public schools highlights the urgent need for bilingual and culturally responsive educational practices that acknowledge and support linguistic and cultural diversity. This thesis explores how language and identity are negotiated in the classroom context of the Sede San Lorenzo of the Institución Educativa Héctor Abad Gómez, with a particular focus on the experiences of Embera-speaking children. The research was conducted as part of a transnational collaboration between the PH Bern and the Universidad de Antioquia, within the framework of the Global Education course. Funded by Movetia under the title *“Transnational Pedagogical Expedition: A Model of Formative Research in Teacher Education”*, the project aimed to foster deeper understanding of educational realities through international academic exchange. During my stay in Medellín from July 7 to August 2, 2024, I accompanied a bilingual kindergarten class, taught in both Spanish and Embera, through daily classroom activities. I conducted classroom observations, engaged in debriefing conversations with teachers, and participated in school life to better understand the dynamics of bilingual education in this specific context. During the observations I was fully immersed in the bilingual classroom setting. Initially, I was confronted with the complexity of the bilingual teaching practice of the teacher and surprised of its fluidity making it difficult to discern any clear structure. At times, I was able to follow the beginning of a sentence, spoken in Spanish, only to lose its meaning when it concluded in Embera. Thus, the beginning phase was challenging to follow the classroom events as I focused too much on what I could not understand. Gradually, by spending more time in the classroom, engaging in conversations with the teacher, and analyzing specific classroom interactions, I started to identify patterns in language use and to understand the significance and pedagogical function of this bilingual practice. Furthermore, as part of the project I had the chance to conduct several interviews with teachers, a principal, and an expert on language training to gain specific insights and collect more information for this thesis. These conversations provided valuable insights into the bilingual learning environment and the broader educational context. In recent years, bilingualism in educational settings has gained increasing attention and relevance, reflecting broader societal, cultural, and political shifts. As Sierens and Van Avermaet (2014) point out, bilingual education is now more present than ever, both as a pedagogical approach and as a response to growing linguistic diversity in classrooms. This is particularly significant in contexts where languages of ethnic minorities intersect with formal education systems, raising essential questions about inclusion, identity, and language rights. The topic of bilingualism in education is not only relevant in but also deeply meaningful. It invites us to explore how schools can become spaces that value linguistic diversity rather than suppress it. In doing so, it touches on crucial debates that shape educational practices and policies today. Among these is the role of ‘Indigenous’ languages in education, and the tension between language as a tool of cultural assimilation versus one of empowerment. Postcolonial perspectives further challenge us to

reconsider historical and structural inequalities embedded in language education, while practical challenges, such as teacher training, resource availability, and curriculum design, highlight the complexities of implementing bilingual programs effectively. All of these debates show how complex bilingual education can be and why it is important to take a closer look, especially in places where the languages of ethnic minorities and dominant languages come together in an urban setting. The dynamics of global urbanization is described by Taubenböck and Wurm (2015) as the defining movement of the 21st century (p. 5). For the first time in history, more people now live in cities than in rural areas (ibid., p. 6). This trend creates both opportunities and challenges (p. 7–9). Among these challenges is the multilingual language learning in schools (Sierens & Van Avermaet 2014). So, this thesis follows the question of what is the value and the importance of bilingual language learning of Embera and Spanish in a preschool class with Embera children? Sub-questions that deepen the understanding of the research question are; How do institutional and pedagogical structures enable or hinder the educational participation of Embera children? / What does Bilingualism mean? / How are Embera and Spanish positioned in the classroom setting? / How are educational materials, teaching methods, and classroom interactions shaped by institutional norms or limitations? / How does the use of Embera and Spanish in the classroom affect children's sense of identity and belonging? / In what ways does bilingual language practice challenge or reproduce dominant language hierarchies in the school context?

The aim of this thesis is to explore the bilingual language environment of 'Indigenous' children speaking Embera and Spanish. It also seeks to examine the role and significance of bilingualism in fostering cultural identity and inclusion in an early childhood classroom context. To explore the research question, this thesis applies a qualitative approach. Drawing on the Grounded Theory approach by Strauss (1987), the research combines participant observations, narrative interviews, and coding to analyze bilingualism. After the first couple of screenings of the collected data, the following theses have been developed. These theses were the foundation of my analysis and guided me through the further coding process as categories to define connection to my thesis question:

- Bilingualism in class acknowledges and values the cultural and social background of the children.
- Bilingualism allows for educational opportunities and helps reduce some barriers.
- The bilingual classroom language negotiation fosters a sense of belonging while simultaneously reinforcing unequal access to linguistic resources.

This thesis is divided into several main chapters that build on one another to address the research question. After the introduction, which outlines the research interest, context, and questions, the theoretical framework follows. This chapter discusses central concepts such as the construction of difference, identity, representation, and (post)colonial perspectives. These theories provide the foundation for analyzing multilingualism and bilingual education in educational contexts. The chapter on multilingualism in education then focuses on the connection between language learning, linguistic diversity, and cultural identity in educational settings. This is followed by a contextual chapter, which offers

background information on the research setting and its characteristics. The empirical part of the thesis begins with a description of the methods that were used for this thesis. The collected data are then presented and challenges of the thesis are reflected. The thesis follows with a discussion of the data, combining results with literature and then concludes with a summary of the main results and an outlook for further research and educational practice.

1.1 The research project

As written above, this thesis is based on empirical data collected during my participation in the research project *“Transnational Pedagogical Expeditions: A Model of Formative Research in Teacher Education.”* The project was initiated through a long-standing academic collaboration between PH Bern and the Universidad de Antioquia in Medellín, Colombia, and was funded by the Swiss mobility agency Movetia. This project is a transnational pedagogical initiative, and its core aim is to foster an intercultural and intercontextual exchange between teachers and students of education from both countries, with a specific focus on classroom practices, migration-related challenges, and educational inclusion. Teachers participate in immersive school visits where they observe everyday classroom life, interact with students, and engage in reflective dialogue with educators and administrators. Inspired by ethnographic methods and the legacy of Colombia’s national pedagogical movement of the 1980s, the project encourages participants to explore both commonalities and structural differences, particularly in relation to social inequality, institutional discrimination, and migration.

The methodological foundation combines school ethnography with situated participant observation. Teachers become embedded observers in host classrooms, allowing them to interpret not only formal educational practices but also informal interactions, spatial organization, and emotional dimensions of school life. Beyond observation, participants conduct informal conversations and reflective exchanges, which support the generation of shared knowledge through "irritation" and contrast. The research component includes schools in urban and rural settings in both countries, with attention to diversity in social, linguistic, and economic backgrounds.

The project not only strengthens professional development but also critically interrogates concepts of inclusive education, autonomy, and pedagogical values across borders. Colombian participants reflect on their own teaching identities and practices while engaging with Swiss school systems, and vice versa. These encounters allow for the emergence of new pedagogical strategies and challenge educators to question normative assumptions within their own systems. The initiative is supported by the Secretaría de Educación de Medellín and aims to position schools and universities in Medellín as global spaces of learning and reference for inclusive and migration-sensitive education (Facultad de Educación - Universidad de Antioquia 2024).

1.2 Preliminary Notes on Ethics and Terminology

Before engaging with the core of the research, a few clarifications are necessary regarding visual material, anonymization practices, and the use of terminology. These remarks serve to ensure transparency in the methodological and ethical decisions that shape this study.

1.2.1 Cover image

The cover image was taken as part of the documentation of the project by Juan David Martínez Espinal, Jefe Sección Producción de Medios – Universidad de Antioquia. Due to the current data protection regulations in Colombia, minors can be shown non-anonymized.

1.2.2 Anonymization

To ensure the confidentiality and privacy of all participants, pseudonyms were assigned to every individual involved in interviews, observations and debriefing conversations. These invented names were used consistently throughout the analysis and presentation of the data. This approach allows for the protection of personal identities while preserving the contextual and narrative integrity of the research.

1.2.3 Reflexive Use of Terminology

Throughout this thesis, the term ‘Indigenous’ appears in quotation marks to reflect a critical stance toward its usage. This decision is grounded in the fact that both interview and debriefing partners frequently used the term themselves. However, I recognize that ‘Indigenous’ is a broad and externally imposed category that risks flattening the diversity of peoples, languages, and identities it attempts to describe. Additionally, the term can function as a mechanism of othering, reinforcing perceived differences and positioning those labeled as such outside the societal norm. The same applies to the term ‘interethnic’, which is used in this thesis with caution. While it can serve as a descriptive label for interaction across culturally or linguistically distinct groups, it also carries the risk of reproducing rigid ethnic boundaries and assuming fixed group identities.

Both terms are therefore marked with quotation marks where necessary, to highlight these tensions and to maintain a reflective distance from uncritical use of categorizing language.

Furthermore, the label ‘Embera’ is used to cover all of the Embera varieties in language and culture (see chapter 4).

2 Theoretical Framework

This theoretical exploration will set the foundation for the analysis of how bilingualism can be supported effectively in the classroom and its significance for fostering both linguistic and cultural identity among young learners. The aim of this chapter is to showcase how bilingualism plays a crucial role in shaping the educational and cultural experiences of young learners (Ngũgĩ wa Thiong'o 1998). This chapter will draw upon social theories of difference, language, and identity and closely look at concepts like "Othering" (Thomas-Olalde & Velho 2011) and the problematization of identity (Brubaker & Cooper 2007), to investigate how these processes operate in the context of cultural representation and educational inclusion. Through these theoretical lenses, this chapter aims to unpack the complexities of identity formation and the social mechanisms that uphold divisions of belonging and otherness.

2.1 Difference as a tool of power

The following section explains the construction of social differences and how they shape belonging and exclusion within society. It explores how individuals are categorized based on various characteristics, such as language and cultural identity, which influence their social status and group membership. Drawing on Hirschauer (2014) and Torres (2004), this section examines how these distinctions are not fixed but fluid, subject to change depending on context and power structures. To begin, Hirschauer (2014) emphasizes that the process of creating difference is deeply embedded in social structures and interactions. It involves categorizing individuals based on various characteristics, leading to distinctions that shape social belonging and exclusion (Hirschauer 2014, p. 170). People are categorized based on certain traits, which influence their social status and group belonging (ibid.). However, these categories are not permanent; they shift depending on context, history, and institutions (ibid., p. 182). The process of "doing difference" refers to how social distinctions are actively produced and maintained, while "undoing difference" involves reducing or erasing these distinctions (ibid.). Hirschauer (2014) states that social boundaries are created by emphasizing certain characteristics to define who belongs to a group and who does not (p. 177). However, these boundaries are flexible and can change over time (ibid., p. 185). Recognizing that social differences are constructed rather than natural helps challenge rigid categories and promotes more inclusive ways of thinking about identity and belonging (ibid., p. 173). Torres (2004) elaborates that in the context of migration, difference is often framed through a binary opposition between "own" and "foreign," reinforcing hierarchical power structures (p. 60-61). The "own" is associated with normativity, progress, and superiority, while the "foreign" is linked to marginalization, exclusion, and otherness (ibid., p. 60). This differentiation is not merely descriptive, says Torres (2004), but also normative, shaping how migrant communities are perceived and treated by institutions (p. 61). The construction of the "foreign" as an essentialized and unchangeable category leads to exclusion and the reinforcement of power structures, as cultural differences are presented as fixed rather than fluid (ibid., p. 60). To further develop the

construction of 'own' and 'foreign', Olalde and Velho (2011) discuss 'Othering' in their text 'Othering and its effects,' where the authors (2011) delve into othering as a key concept in postcolonial theory (p. 27). Othering involves constructing differences between groups, designating one as 'the other,' resulting in a power dynamic that establishes a hierarchy. The authors assert that "othering" is prevalent in society, manifesting in various forms like racism, leading to the devaluation of labelled "other" groups and potentially resulting in discrimination and oppression (ibid., p. 42). Creating different groups based on arbitrary criteria like origin or skin colour is specified in the marking of differences to justify exclusion and privilege (Rommelspacher 2011, p. 25). Dervin (2012) states that Othering is also a process of social representation that simplifies and objectifies individuals or groups by constructing them as the "other" (p. 185-187). Closely tied to stereotypes, the author points out that it would reinforce distinctions between in-groups and out-groups, shaping identity through contrast (ibid.). He states that culturalism and essentialism contribute to Othering by attributing behaviors solely to cultural factors, as seen in critiques of Hofstede's work on business cultures. While intercultural communication aims to challenge stereotypes and biases, completely avoiding Othering remains impossible, highlighting its deep entrenchment in social dynamics (ibid.).

2.2 Does 'identity' exist?

In this context, the term 'identity' must also be considered. The concept of identity is a multifaceted and complex term that carries different meanings across academic disciplines (Brubaker & Cooper 2007, p. 55). As outlined by the authors, there is one key tension in its use that arises between essentialist and constructivist perspectives (ibid., p. 46). Essentialist views regard identity as a stable, intrinsic, and enduring aspect of individuals or groups, often linked to psychological theories of self-perception, ethnicity, and nationalism. Constructivist approaches, on the other hand, challenge this notion by emphasizing the fluid, socially constructed, and dynamic nature of identity, shaped through discursive and political processes (ibid., p. 55-59). Brubaker and Cooper (2007) argue that by rendering identity as fluid, multiple, and constructed, its explanatory power is diminished (p. 46). Furthermore, the authors warn that the broad and indiscriminate use of the term in both academic and public discourse risks making it conceptually incoherent (ibid., p. 46-47). Historically, the term "identity" gained prominence in social sciences in the mid-20th century, particularly in American academia (ibid., p. 48-49). Erikson's work on "identity crisis" contributed to its widespread adoption, influencing various disciplines such as sociology, psychology, and anthropology (1966). He states that Sociologists have often tried to make the concept of identity more precise by using terms like "identity crisis," "self-identity," or "sexual identity" for specific research topics (ibid., p. 11-12). To keep their definitions clear and scientifically manageable, Erikson (1966) displays that they usually link identity to social roles, personality traits, or self-perception (p.12). However, this approach tends to avoid the more complex and deeper meanings of identity, which are often the most important. As a result, the term has been used so broadly that a German critic once described it as the "favorite theme of American popular psychology" (ibid.).

This sub-chapter ends with a reflection on identity's dual role as practice and analysis, and the conceptual ambiguities arising from their overlap (Brubaker & Cooper 2007). Thus, identity functions both as a category of practice and a category of analysis. In everyday social interactions, individuals use identity to define themselves and their group, while social scientists attempt to employ it as an analytical tool. However, the overlap between these uses can obscure distinctions between subjective self-identifications and objective social classifications, further problematizing its conceptual clarity (ibid., p. 52).

2.2.1 Seeing without being seen

We must also consider representation to gain insight into the representation of personal or collective identity. In Dervin's (2012) text on cultural identity he displays social representations as a set of values, ideas, and practices that permit communities to interact by providing a collective framework for social interaction and by presenting a tool to interpret personal and collective histories (p. 185). Social representations serve different purposes. According to Dervin (2012) they help people connect with others, define their roles in society, express their identities, and protect themselves when facing challenges (ibid.). Dervin argues that instead of being fixed or unchanging, these representations are constantly evolving, shaping how we see and understand the world around us. Some scholars even argue that our entire understanding of reality is built through these representations (ibid.). Because they are created and shared by society, the author convincingly suggests that representations are not always stable or uniform. They can be mixed, changing, and sometimes even conflicting with one another (ibid.). Social representations shape how individuals and groups understand and communicate about their social world (Breakwell 1993, p. 2). Breakwell (1993) says that these representations are not merely shared ideas but serve specific functions depending on group dynamics and social structures (p. 2). They emerge through interpersonal communication and influence belief systems by making new or unfamiliar experiences more understandable (ibid.). Additionally, social representations play a crucial role in maintaining group identity and cohesion, as they contribute to a collective worldview (ibid., p. 5). However, their form and content are shaped by power relations, with dominant groups often imposing their representations on others (Breakwell 1993, p. 4). This point is also discussed by Hall (2004). He emphasizes the strong link between representation, difference, and power (p. 145). He argues that representation is closely connected to a power, which should not only be understood on a physical level but also from symbolic and cultural perspectives (ibid.). According to Hall (2004), symbolic power, in this context, is practiced through the authority to represent something or someone in a particular way, which includes the act of stereotyping (p. 145-146). This perspective highlights how representation is not only a descriptive process but also an instrument of power that influences social hierarchies and group dynamics (ibid.).

In both ways, learning about representation enhances the ability to communicate and reason about concepts and information, making it an essential cognitive tool for understanding social and cultural contexts (Greeno & Hall 1997, p. 362). Through representation, individuals make sense of the social

world, navigate interpersonal relationships, and engage with different perspectives, demonstrating its significance in shaping both individual and collective cognition (ibid., p. 362).

2.3. Education for all

Today's educational policy aims to ensure equal participation for all students, regardless of their backgrounds or abilities (p. 267). However, educational institutions operate within a framework of standardized performance expectations and meritocratic selection processes, which often contradict principles of accessibility (ibid., p. 255). While education would seek to recognize and value diversity, it simultaneously risks reinforcing categorizations that define students through specific deficit-oriented perspectives (ibid., p. 258). Additionally, Hall (2004) emphasizes that pedagogical practice is shaped by institutional constraints that limit the flexibility required for individualized learning paths, leading to structural barriers for certain student groups (p. 254). The presence of groups that do not fit into the national-ethno-cultural norm of the education system is often perceived as a challenge (Dirim & Mecherli 2010, p. 121). Furthermore, Heinemann and Mecherli (2018) write that reflexive professionalism is necessary to navigate the inherent contradictions of accessible education (p. 267). Educators must critically engage with institutional norms and power structures that shape their practice while seeking approaches that foster genuine participation and recognition for all students (ibid., p. 259). This approach thus demands a balance between supporting diverse learning needs and challenging systemic inequalities that persist in educational settings (ibid., p. 263). However, this is further complicated by the socio-economic realities of many families with migration backgrounds. Dirim and Mecherli (2010) point out that limited financial resources can restrict access to essential educational support, such as tutoring or adequate learning spaces, negatively impacting students' academic success (p. 126). Additionally, parental involvement plays a key role in school success (ibid., p. 126). The authors note that parents gain insights into the school system through personal experiences and engagement in school-related networks, such as parent-teacher meetings or informal social interactions (p. 126). However, these networks often reflect dominant cultural practices and language norms, making them less accessible to many migrant parents (ibid., p. 126).

2.3.1 Rethinking Culture in Educational Contexts

In the further course, culturalization will be discussed in the context of migration and education, focusing on how cultural and ethnic attributions contribute to the practice of "othering" and reinforce deficit-oriented and essentialist views of minority students, despite shifts toward more accessible pedagogical models (Kalpaka 2009; Brossard Børhaug 2016; Torres 2004). In the field of education, the practice of "othering" remains prevalent in the context of migration, often taking the form of cultural and ethnic attributions. Challenges or failures experienced by migrants are almost reflexively attributed to their cultural or ethnic background (Kalpaka 2009, p. 26). Thus, Brossard Børhaug (2016) points out that a nuanced understanding of culture is essential in education to avoid a monocultural perspective (p. 4). Minority students would often be unfairly labeled as "problematic" due to cultural stereotypes, which leads to the culturalization of their academic difficulties (Brossard Børhaug, 2016, p. 3). A

critical examination of culturalization's limitations would be necessary to emphasize individual diversity beyond cultural categories and to shape a more accessible educational paradigm (ibid.). Furthermore, the author underlines that intercultural education plays a key role in addressing social inequalities in multicultural societies (ibid.). While Brossard Børhaug (2016, p. 6) emphasizes that the implementation of intercultural education is primarily hindered by resistance from monocultural school practices, thus requiring educators to respond with creativity and dialogue, Torres (2004, p. 56) argues that, even as the field has moved beyond deficit-based models, it continues to risk cultural essentialism by portraying cultural differences as static and uniform. Cultural differences would often be treated as fixed rather than dynamic and evolving (ibid., p. 57). Torres (2004) describes that earlier models framed migration as a problem, emphasizing migrants' deficits in language acquisition and social integration (p. 55), while later models recognize diversity, they continue to categorize migrants into rigid cultural groups (p. 57-58).

2.3.2 Language as a Gatekeeper: Whose Voice Counts?

To further address identity and highlight its connection to language, this subchapter discusses how language and culture shape identity and have been used as tools of power, especially in colonial contexts, to enforce dominance and create lasting global inequalities (Ngũgĩ wa Thiong'o 1998). Ngũgĩ wa Thiong'o (1998) stresses that language is deeply connected to identity and culture, serving as both a means of communication and a carrier of shared values and experiences (p. 13). It preserves the history of a community and allows its traditions, knowledge, and perspectives to be passed down through generations (ibid., p. 15). Culture itself would be shaped through communication, says the author, while also functioning as a way for people to express and interpret their world (p. 15-16). However, culture is not static, Dervin (2012) emphasizes that it would constantly evolve and is shaped by power structures, often leading to competing interpretations of what it represents (p. 182).

He says that the role of power in defining culture is significant (ibid.). Some individuals or groups gain the authority due to the ability to speak a language to decide what is considered valid knowledge, shaping cultural narratives in ways that reinforce their influence (ibid., p. 183). In colonial contexts, this control over culture and language has been used as a tool of oppression (see chapter 2.4, p. 13). Ngũgĩ wa Thiong'o (1998) describes the "cultural bomb," a strategy that undermines people's confidence in their own languages, histories, and identities, leading them to adopt foreign languages and perspectives while distancing themselves from their own heritage (p. 3). As a result, European languages have been imposed on African societies, influencing their cultural landscapes (Ngũgĩ wa Thiong'o 1998, p. 5). At the same time, identity is not fixed but constantly shaped by social interactions and power dynamics. Hall (2004) argues that identity is formed through differences, particularly in relation to the "Other" (see chapter 2.1., p. 8) (p. 120-122). He explains that individuals would develop their sense of self through interactions and unconscious comparisons with others (p. 121). This process is done with language and highlights how identity is fluid and fragmented rather than stable or absolute (ibid.). Ultimately, culture and identity emerge through repeated interactions, shaping

people's values, beliefs, and perspectives on the world (Ngũgĩ wa Thiong'o 1998, p. 14). Over time, these shared understandings become deeply ingrained, influencing moral and ethical judgments and forming distinct cultural identities (ibid.).

2.4 (Post)colonialism

To conclude the theoretical frame, this subchapter engages with colonialism as a means to dominate land, resources, and minds, highlighting, through Loomba (2015) and Ngũgĩ wa Thiong'o (1998), how conquest was enforced not only by force but also through cultural erasure, language suppression, and enduring power structures that still shape global inequalities today. Colonialism is fundamentally about conquest and control. Ania Loomba (2015) defines it as the domination of other people's land and resources, emphasizing the unequal power relationships inherent in the process (p. 20). This definition contrasts with the Oxford English Dictionary's, Loomba (2015) points out, which frames colonialism as the "settlement in a new country" and the creation of a community linked to a parent state (p. 19). Loomba (2015) further critiques this perspective for ignoring the presence of indigenous peoples and for failing to acknowledge the violence and resistance that accompanied colonial expansion (p. 19-20). By omitting the perspectives of the colonized, such definitions would make colonialism seem like a peaceful migration rather than an exploitative system with clear aims (ibid., p. 20). Further, Ngũgĩ wa Thiong'o (1998) elaborates that the true objective of colonialism was to gain control over wealth (p.12). This domination extended beyond economics; it influenced all aspects of life - colonial control was most profoundly felt in the realm of culture and psychology (ibid.). By shaping how the colonized would perceive themselves and their place in the world, colonial powers ensured long-lasting dominance (ibid.). The author highlights that one of the most effective ways to achieve this was through cultural suppression. Colonizers systematically erased or devalued indigenous traditions, including art, dance, religion, history, geography, education, oral traditions, and literature, while elevating their own cultural values and language (ibid.). Ngũgĩ wa Thiong'o (1998) claims that language was a particularly crucial tool in this process. By imposing the colonizer's language and limiting the use of indigenous languages, colonial powers disrupted the colonized people's connection to their own modes of communication. (ibid., p. 16).

Language and cultural control functioned as instruments of oppression. Ngũgĩ wa Thiong'o (1998) describes the concept of the "cultural bomb," a colonial strategy designed to erode people's confidence in their own languages, histories, and identities (p. 3). As a result, indigenous populations were led to embrace the languages and perspectives of the colonizers while distancing themselves from their own heritage (ibid., p. 5). Thus, Loomba (2025) addresses the central question of whether colonialism has truly ended (p. 28). This is still widely discussed topic and Loomba exhibits that at first glance, it may seem reasonable to say the world is postcolonial since former colonies are now independent, and their people live all over the world (p. 28). However, the meaning of "postcolonial" is debated because the word "post" suggests both a time after colonialism and a complete break from it (ibid.). Loomba raises the question of whether colonialism has really been left behind, if the inequalities from

colonial times still exist, then it would be too soon to say colonialism is over (ibid.). A country can be politically independent but still rely on former colonial powers in terms of economy or culture (ibid., p. 28). Although gaining independence was a big step, Loomba (2015) points out that colonial power structures still affect global inequalities today (p. 28). Colonial rule may no longer be the norm, but economic, cultural, and political influence still shapes the global order. This raises the question of whether formerly colonized nations can truly be considered postcolonial (ibid., p. 29).

3 Multilingualism in education

Schools today are increasingly shaped by linguistic diversity, reflecting broader migration patterns and cultural shifts (Sierens & Van Avermaet 2014). In this context, this chapter explores how language is more than a tool for communication, that it is deeply tied to identity, belonging, and educational success. The chapter examines how different educational approaches, from monolingual immersion to multilingual instruction, respond to the challenges and opportunities of diverse classrooms. Drawing on theoretical perspectives and global examples, the following sections examine the implications of language policy and practice in schools, focusing on how they shape students' experiences, access to learning, and cultural continuity. The literature selected for this thesis, and particularly for this section, has been deliberately focused on the specific context of ethnic minorities in order to address the research question. As a result, broader literature on migration society has been excluded.

Multilingual education is not the only approach to addressing linguistic diversity in schools, as the number of home languages makes bi- and multilingual models difficult to implement (Sierens & Van Avermaet 2014, p. 204). The authors distinction between the multilingualism of educational elites, whose languages carry cultural prestige, and the multilingualism of immigrant children, whose home languages are often undervalued in educational settings. Monolingual education requires immigrant children to be fully immersed in the dominant school language, as home languages are seen as barriers to mastering the majority language (ibid.). On the other hand, Sierens and Van Avermaet (2014) state that bilingual education contends that instruction in a child's home language alongside the school language would enhance language acquisition, foster self-esteem, and preserve linguistic heritage (p. 204). Sierens and Van Avermaet (2014) indicate that no single educational model is universally effective, emphasizing the need for adaptable approaches to linguistic diversity. The multilingual nature of classrooms is a pressing concern for schools, educators, and society, as many institutions struggle to accommodate linguistic diversity effectively (ibid., p. 205). While languages such as French, English, German, Spanish, and Italian are actively promoted for students to use in various settings, the multilingualism of immigrant communities coming from ethnic minorities is often perceived as an impediment to academic success (ibid.). The authors further emphasize the importance of linguistic diversity as a critical component of educational programming, particularly in discussions about how to best support students from immigrant backgrounds, whether through monolingual immersion or multilingual instruction (p. 206). Schools adopting a multilingual approach integrate multiple languages into instruction and administration, allowing subjects to be taught in different languages (ibid.). As benefits of multilingual education, the authors remark that learning in one's mother tongue provides a stronger foundation for acquiring the school language than full immersion (ibid.). Furthermore, maintaining heritage languages fosters positive identity development, which has been linked to improved academic outcomes (ibid.). Beyond individual benefits, supporting minority languages contributes to their long-term survival and reflects a governmental commitment to multilingualism as a valuable aspect of multicultural societies (ibid.). In this perspective, Sierens and Van Avermaet (2014)

underline that minority languages are not merely tools for learning the dominant language but are recognized as valuable in their own right (p. 206). Additionally, language plays a crucial role in shaping identity, communication, and education. Chinua Achebe (1964, in Ngũgĩ wa Thiong'o 1998, p.7) questioned whether it is right for a person to abandon their mother tongue in favor of another language, raising concerns about linguistic and cultural displacement. Similarly, Ngũgĩ wa Thiong'o (1998) described how, in his early years, there was harmony between home, community, and work life because they all shared the same language (p. 11). However, this unity was disrupted when he entered a colonial school, where a foreign language replaced his native tongue (ibid.). The most significant shift occurred in writing, as formal education was conducted in a foreign language, shaping how children thought and processed information (ibid., p. 17). This created a divide between the language spoken at home and the language used in school, affecting cultural and personal identity (ibid.). Despite these challenges, Charalambous and Rampton (2012) convincingly demonstrate how learning languages is often seen as a way to promote intercultural understanding and personal development (p. 195). The Council of Europe emphasizes that foreign language skills help individuals connect with others, access different cultures, and grow both personally and professionally (ibid., p. 195). On a broader scale, Charalambous and Rampton (2012) highlight that multilingualism can contribute to peaceful coexistence and strengthen democracy by valuing minority and foreign languages (p. 195). However, tensions arise when a language is associated with historical conflicts or opposing groups, making language education a complex political issue (ibid.). In such cases, teachers must carefully navigate these challenges, ensuring that language learning fosters understanding rather than deepening divisions (ibid., p. 195).

3.1 Linguistic diversity

Skutnabb-Kangas (2013) raises the issue of languages around the world disappearing faster than ever before, outpacing even the decline of biodiversity (p. ix). The author warns that if current trends continue, over 90% of spoken languages could vanish within the next century (ibid.). Linguistic and cultural diversity are seen as crucial for the health of our planet, much like biodiversity. Studies mentioned in the book '*Linguistic genocide in education--or worldwide diversity and human rights?*' suggest that regions rich in languages and cultures often have high biodiversity, and some researchers propose that the relationship may be more than just a coincidence, cultural diversity might even help sustain biodiversity (ibid.). Over 80% of the world's languages spoken are done so by Indigenous peoples and minority communities. Many small populations of around 5,000 speakers or fewer protect the linguistic diversity (ibid., p. x). However, Skutnabb-Kangas (2013) asserts that modern education systems and mass media play a major role in the decline of these languages. Many schooling systems would ignore best practices in language education and instead contribute to language loss (ibid.). Every day, schools participate in what the author calls "linguistic genocide" by forcing children from minority and indigenous backgrounds to abandon their languages and adopt the dominant one (ibid.).

4 Embera in Colombia

This chapter contextualizes the Embera within Colombia's history of internal displacement and cultural diversity. It examines the impact of armed conflict on indigenous communities, the development of ethno-education policies, and the unique status of Embera as an oral language facing growing pressures to adapt to written forms of communication and institutional schooling.

Colombia is a country deeply shaped by migration, both internal and cross-border as shown by Moreno (2022). Internal displacement, primarily caused by armed conflict and violence, has affected more than 8.3 million people, making Colombia the country with the largest internally displaced population globally (Moreno, 2022, p. 11). Diaz (2012) specifies that the decades of armed conflict in Colombia have forced tens of thousands of indigenous people to flee their territories. Since 1997, over 105,000 'Indigenous' individuals have been displaced. More than 30 'Indigenous' groups are currently at risk of extinction in a country where these populations represent approximately 3 % of the total population (Diaz 2012). Medellín is one of the main destinations for internally displaced people (IDPs) in Colombia, second to Bogotá. Between 1997 and 2011, the city received over 230,000 IDPs. The majority of these migrants come from rural and agricultural regions, and often struggle to adapt to city life. Indigenous IDPs, who make up around 0.5 % of the displaced population in Medellín, face unique challenges due to language barriers, cultural disconnection, and limited access to services (Diaz 2012). The author further highlights that displacement threatens the preservation of indigenous traditions, languages, and cultural practices. Urban environments often lead to the loss of native identity among younger generations. In parallel, Colombia has become the main destination for Venezuelan migrants, with over 1.8 million residing in the country by August 2021 (UAEMC, 2021, as cited in Moreno, 2022, p. 12). An important note from Moreno (2022) is the fact that from these 1.8 million Venezuelan migrants is also a considerable percentage of Colombian people that have fled their country due to violent displacement in the first place (ibid.). The crucial neighborhood in this thesis is Niquitao, situated in the center of Medellín. Niquitao has become a key point of arrival for displaced families, migrants, and 'Indigenous' communities in Medellín, particularly Embera and Venezuelan groups (Castaño 2025). The author describes that while these populations have revitalized the area, occupying vacant hotels and repurposing them into homes, they face significant challenges. Overcrowded and precarious housing conditions, limited access to education and employment, and the social stigma attached to being displaced or 'Indigenous' contribute to the residents' vulnerability. Despite these difficulties, Castaño (2025) states, the community has built new forms of coexistence and solidarity, transforming Niquitao into a socially diverse and culturally dynamic neighborhood. The Colombian Constitution of 1991 represented a milestone for ethnic minorities, particularly peoples that identify as 'indigenous' (Constitución Política de Colombia 1991). It officially recognized Colombia as a multiethnic and multicultural nation, granting communities that identify as indigenous collective rights to territory, autonomy, and cultural preservation (ibid.). The Constitution laid the groundwork for bilingual and intercultural education in indigenous territories. Consequently, ethno-

education programs were institutionalized, allowing instruction in both Spanish and indigenous languages, such as Embera, to support cultural and linguistic continuity (MEN 2005). Ethno-education in Colombia is an educational approach rooted in Indigenous cultural identity, designed by and for Indigenous communities (Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia n.y., p. 9). The Colombian law has recognized the need to preserve sociocultural diversity in education and the Department of Antioquia has implemented this through training Indigenous teachers, creating culturally relevant curricula, and promoting bilingual literacy (ibid.). The program seeks not only to integrate Indigenous communities into the broader society but also to empower them to preserve and manage their own cultural heritage (ibid.).

Colombia is home to 115 officially recognized indigenous groups, speaking 65 different indigenous languages (Instituto Caro y Cuervo 2010). The Embera, with an estimated 196,000 members, represent one of the largest indigenous populations in the country and are primarily distributed across the departments of Chocó, Antioquia, and Risaralda. Within Antioquia alone, over 32,900 individuals identified as Embera in the 2014 ethnic census, subdivided into Chamí, Katío, Dóbida, and Eyabida groups (Gobernación de Antioquia 2019). The Embera, along with the Waunana, make up the Chocó linguistic group and are divided into Emberá, Emberá-Katío, and Emberá-Chamí subgroups. Dialect and cultural differences arise from their family-based social structure, which leads to dispersion and geographic isolation (Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia n.y., p. 9).

In conclusion, Colombia's internal migration and ethnic diversity are deeply intertwined. The Embera, as both an ethnic and linguistic minority, face the double challenge of displacement and cultural preservation. Although legal frameworks such as ethno-education and constitutional recognition are in place, their effectiveness is constrained in the absence of active political will, community engagement, and sufficient resources.

4.1 Embera, an oral language

The Embera language, traditionally passed down through oral transmission, holds a central role in maintaining cultural identity, social knowledge, and intergenerational communication (Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia n.y., p. 9). Its oral nature is deeply embedded in the community's daily life and rituals, and for a long time, it existed without a written alphabet. This posed challenges in formal education, especially in bilingual and intercultural teaching contexts (ibid.). The development of literacy materials was aimed at preserving the oral language while introducing a writing system co-designed by Indigenous educators and linguists, thereby supporting language continuity and pedagogical relevance (ibid.). Betancur and Raigosa (2019) elaborate that the Embera language has been preserved mainly through oral tradition, serving as an anchor for cultural heritage, myths, values, and spiritual practices (p. 14). They state that this orality, while essential for internal transmission, has limited external communication and formal educational access, especially in written contexts (ibid., p. 12). The absence of a standardized alphabet or writing system would make intergenerational teaching of the language increasingly difficult and threatens its long-term survival (ibid.). Historically, the

Embera people resisted the codification of their language (Agirrebeitia & Pérez-Caurel 2017, p. 59). This resistance was partly due to cultural and religious marginalization, where the language was seen as incompatible with dominant societal norms (ibid., p. 63). However, Agirrebeitia & Pérez-Caurel remark that in recent years, there has been a conscious shift toward literacy, with Indigenous leaders initiating processes to standardize and write the language as a tool of resistance and empowerment (ibid.). As stated in the text, the move from orality to writing is framed as a necessary strategy for linguistic survival and educational equity in Embera communities (p. 65). Agirrebeitia & Pérez-Caurel discuss that the progress made, significant challenges remain, including ensuring the program's sustainability, creating a multilingual education system, and securing institutional support from the Colombian government (p. 74).

5 Empirical Part

The empirical part of this thesis presents the methodological approach, data collection process, and analysis underlying the investigation into bilingual educational practices in a preschool setting in Medellín, Colombia. Grounded in a qualitative research design, this study aims to explore the value of bilingual language learning in both Embera and Spanish in a classroom with 'Indigenous' children, and to understand the significance of bilingualism in this specific educational context. To address these research questions, a combination of participant observations, narrative interviews, and systematic coding procedures following Grounded Theory (Strauss 1987) was applied. The data was collected as part of the transnational pedagogical research project "Transnationale Pädagogische Expeditionen", conducted in collaboration with the Universidad de Antioquia and the PHBern. The following sections detail the methodological framework (5.1), the data sources and research setting (5.2), the presentation of the empirical materials (5.3) and the limitations of this thesis (5.4).

5.1 Methods

To address my research question, I adopted a qualitative research method that combines empirical data collection with theoretical reflection. Central to my methodological approach is the close engagement with the everyday school experiences of Embera-speaking children. To access these lived realities, I relied on two main methods: participant observation and narrative interviews. These tools enabled me to document social interactions and personal perspectives in a contextualized manner. The data gathered were analyzed using Grounded Theory, specifically the coding procedure developed by Strauss (1987), which supports theory-building from the ground up. In addition to the empirical work, I conducted an in-depth review of relevant academic literature to situate my findings within existing research and to strengthen the theoretical foundation of my study. This dual focus on practice and theory allowed me to draw connections between the school context and broader discourses. Taken together, this methodological framework ensures a thorough and reflective engagement with the field and provides the necessary tools to understand the realities of multilingual learning.

5.1.1 Qualitative Method

This study applies a qualitative research methodology in order to explore the research question. Data were collected through narrative interviews and participant observation, enabling the researcher to examine how educational practices are shaped by language and culture (Mayring & Fenzl 2019, p. 633). To systematically analyze this data, I used a coding procedure based on the Grounded Theory approach by Strauss (1987), which emphasizes the development of theory closely tied to empirical material rather than the application of pre-existing hypotheses (Strauss 1987).

According to Mayring and Fenzl, qualitative research allows for the interpretation of both explicit and latent meanings within texts, offering access to deep structures of meaning and context-sensitive understanding (Mayring & Fenzl 2019, p. 633–634). In my study, this interpretive depth was essential for

understanding how bilingualism is experienced by the students and the teacher in ways that are not easily captured by standardized instruments.

The use of Grounded Theory further supported an iterative, comparative approach to analysis. Then coding was used to identify key concepts emerging from the data, followed by exploring relationships among these categories. Ultimately, the qualitative approach enabled a holistic understanding of the experience of bilingualism, with a particular focus on three thematic dimensions: cultural and social positioning, educational opportunities and barriers and classroom language negotiation. The combination of theory-building (Strauss) and structured content analysis (Mayring & Fenzl) provided a robust framework for drawing grounded, meaningful conclusions from the lived realities of the children and the teacher.

5.1.2 Participant Observations

The method of the research project was that of participant observations and therefore, the method of the observation data used for this thesis has been acquired according to that.

Participant observation is a widely used qualitative research method that enables the observer to immerse themselves in the social setting of their study to gain a holistic understanding of behaviors, relationships, and dynamics (Kawulich 2005, n.p.). It involves both active engagement in daily practices and systematic observation, allowing the researcher to access both overt and subtle aspects of social interaction (ibid.). Hurst (2023) elaborates that the participant observation is a method that enables the researcher to understand not only what people say, but how they actually behave and interact in their natural environment (p. 165). The author says it could offer valuable insight into potential contradictions between belief and behavior, enabling the researcher to capture everyday practices that might otherwise remain unspoken (ibid.). In this sense, observation would complement interviewing, and the combination of both methods might prove especially powerful in contexts shaped by social complexity (ibid.). Another key strength of participant observation is discussed by Kawulich (2005) as she states that there is a capacity to generate rich, contextualized data that can validate interview findings. It also facilitates the development of culturally relevant research questions and theoretical frameworks based on grounded experience (ibid.). The method brings many advantages, but Hurst (2023) emphasizes to not forget the need for reflexivity when working with the participant observation method; researchers must remain aware of how their own background, identity, and assumptions shape the fieldwork experience and may influence the collected data (Hurst 2023, p. 170).

In the context of this thesis, participant observation allowed for close observation of classroom practices involving Embera-speaking children and their teacher. It was particularly useful for identifying language use patterns, evidence for accessible education, and moments of cultural recognition or neglect, key aspects analyzed through the lenses of language practices and strategies, accessibility and participation, and cultural identity and recognition.

5.1.3 Narrative Interviews

Narrative interviewing is a qualitative method that aims to collect personal stories about important life events in a way that focuses on the interviewee and avoids a typical question-answer structure (Jovchelovitch & Bauer 2000, n.p). The authors base the method on the idea that storytelling is a natural human ability and that stories can reveal how people make sense of their experiences (ibid.). They express that narratives are shaped by certain patterns, such as giving detailed descriptions, focusing on relevant moments, and bringing the story to a kind of closure (ibid.). A narrative interview usually has four steps: an introduction, the main story, follow-up questions, and a closing phase (Jovchelovitch & Bauer 2000). Jovchelovitch and Bauer highlight that this method is especially useful when studying complex or sensitive topics because it helps to understand how people view and explain their own experiences. However, the authors clearly state that there are also challenges, like the difficulty of keeping the interviewer in the background or meeting the expectations of participants. In general, narrative interviewing helps to link individual experiences with larger social contexts (Jovchelovitch & Bauer 2000). For three of my interviews, I used the same question to allow my interviewees to start narrating. This style of interview is crucial for my research as it gives direct insights into the true thoughts and feelings of the teachers and the principal of the school. As they are telling me their story, their perspective on the matter, I can understand how they experience bilingualism personally. By uncovering their narratives, this method enables me to contextualize a reconstruction of bilingual school practices as perceived by the participants.

My opening question for the interviews, which was intended to provoke a flow of narration, sounded as follows: «Se trata de obtener una visión general de la escuela y la primera pregunta sería si tuviera que describir a un profesor que está nuevo en esta escuela; ¿Cómo es el clima de la escuela? ¿Quiénes son los niños que estudian aquí? ¿Y cuáles son los puntos fuertes y débiles de la escuela? » (translation; "The aim is to get a general overview of the school, and the first question would be: If you had to describe the school to a teacher who is new here; what is the atmosphere like? Who are the children that study here? And what are the strengths and weaknesses of the school?")

5.1.4 Coding

To analyze the data collected through classroom observations and interviews, the coding procedure developed by Strauss (1987) was applied, which forms a central part of Grounded Theory. This methodology made it possible to generate theory directly from the empirical material, rather than testing pre-existing hypotheses. The analytical process began with open coding, a phase in which data, such as my observation protocols and interview transcripts, were examined without any predetermined structure and relevant text passages were added to the 'in vivo text' column of a coding matrix. This approach allowed me to identify recurring themes and concepts that organically emerged from the participants' experiences. From the 'in vivo text' I highlighted the 'in vivo codes', to crystalize the importance of the text passage. These preliminary codes served as starting points for deeper inquiry

and formed the base of my coding matrix. The nature of this coding procedure allows for ever-new rounds of coding that can reveal new insights and form new questions.

In the next step I began to explore relationships between categories and subcategories. This level of analysis was instrumental in identifying patterns, contextual factors, and connections between individual and structural elements of the school experience. The goal of this process was to develop theories centered around core categories, unifying concepts that connect all other categories and captures the central phenomenon – Bilingualism (Strauss 1987). The application of this coding method was crucial for revealing key dimensions of the educational experience of Embera-speaking students in the San Lorenzo campus. The insights developed through this analysis were then compared and contextualized using existing literature, allowing for a deeper theoretical understanding of the interplay between language, access, and identity in multilingual classrooms. The results of the coding procedure and the three categories that were developed are further discussed and analyzed in chapter 6. In the next section, the data that has been used for the coding process is displayed.

5.2 Description of the data

This section provides an overview of the empirical data collected during the field research in Medellín. The data forms the foundation for the subsequent analysis and offers insights into everyday school practices, language use, and the perspectives of teachers and school actors within a bilingual pre-school context. The material was gathered through various qualitative methods, including participant observations, narrative interviews, debriefings, and team exchanges, conducted as part of the transnational research project. The following subchapters describe the research project, the school setting, the concrete research approach, and the different types of data that were generated throughout the process.

5.2.1 School

The Institución Educativa Héctor Abad Gómez Sede San Lorenzo is one of the two sites of the Héctor Abad Gómez institution. The official name is 'Sede Darío Londoño Cardona', but the site is better known as Sede San Lorenzo due to its location in the San Lorenzo sector of the Niquitao neighborhood in Medellín. The school has not only a complex offer of educational structures but has also become a model for public education that engages with migration and displaced people under the leadership of Rector Elkin Ramiro Osorio Velásquez, who has directed the school since 2012 (Medellín GOV 2024) (Info Escuela n.y.). Niquitao is characterized by the presence of inquilinatos, shared housing units that reveal highly unequal living conditions and special social dynamics (Cuervo-Calle 2009, p. 39). These inquilinatos are often stigmatized and associated with poverty, yet they also represent alternative ways of inhabiting the city (Cuervo-Calle 2009, p. 49).

The school has a preescolar (kindergarden) grade and 5 primary grades (Pardo, 2024). The speciality of the Sede San Lorenzo is the student's diversity due to the open-access system of the school, that

has open doors for all students, regardless of who they are. There are three classes with teachers and students that identify as 'Indigenous'. Currently around 330 students attend the San Lorenzo and around 70% are students of Venezuelan origin (Pardo, 2024). There are many students that identify as 'Indigenous' in this particular school as Niquitao has become an established settlement for 'Indigenous' populations, particularly the Embera community (Redacción Semana 2023). Another important factor of the school is the mural art. The school's commitment to welcome everyone is further reflected in its cultural initiatives. Murals on the campus celebrate Colombia's diverse heritage, promoting messages of coexistence and respect for all cultures (Medellín GOV 2024).

5.2.2 Observations

The observations were held during the lessons of the class. I was a silent participant and situated myself in a corner of the room so that I could see the whole scenery. As I felt not comfortable carrying my laptop from home to the school every day and sitting in the classroom behind a screen, I noted down my observations in a notebook by hand. I created a grid for each observation date with the following columns: time / place / observations / notes. This allowed me to separate my objective observations from my notes that were sometimes questions, interpretations, or specific details that I wanted to go into depth during the debriefing. Most of the time I was sitting on a chair, in a corner or on the side, in order to have a good overview on the whole room. After each observation-day I would transfer my handwritten notes digitally onto my laptop at home.

5.2.3 Debriefings

Additionally to the observations, there was also the procedure of debriefings. The debriefings were conversations with the tandem partner and an important means of exchange. Directly after the observation-sessions the debriefings were a window for questions and addressing certain topics that arose during the observations. Furthermore, these conversations were also a way to process and develop what has occurred during the observations and gather important information for the research. The debriefings ought to be around 15 minutes long and were a fixed part of an observation day. In my case it was sometimes not so easy to coordinate these as my schedule was different from my tandem partner and from the others of the team. The schedule of the bilingual classes only started later in the day and school would go until 4pm or 5pm (see chapter 5.2.2, p. 23), where the other classes in the school were already over at 1pm or 2pm. This meant that my tandem partner was not in the building anymore when I finished (and was already teaching before I even started). Additionally, for many of my observation dates there were plans set for the evening with the whole research team, so I had to directly go from the school to the respective meeting point. This is why there are fewer debriefings than observation-protocols. I managed to still do some debriefings by meeting up during lunch break or leave school earlier to meet up and do a debriefing then.

5.2.4 Interviews

Narrative interviews (see chapter 5.1.3, p.22) were conducted with the class teacher, another teacher of the school (Institución Educativa Héctor Abad Gómez – Sede San Lorenzo), the school principal

and a specialist from the University of Antioquia. The interviews were recorded and then transcribed in a second step.

5.2.5 Exchanges with the research team

The exchanges with the research team happened both formally and informally and was of great importance to the whole project. The Swiss team lived in different shared apartments; students, teachers and professors. The informal exchange happened naturally at home, where everyone was sharing their insights and talking about their experiences throughout the day. Most everyone had a different schedule, so we would leave home and come back individually and these exchanges during dinner or else, were crucial to the processing of these intense days.

The program during the research phase was dense and very diverse. On the 3 days where we observed in schools (Mon, Wed, Fri), we often also had an evening program (culture, for example a theatre). And on the days with no observations scheduled, we would have group events like meetings, trips and visits to different schools around the city and individual programs tied to the research.

The meetings in the team were for the formal exchange. The frame of these would be different each time, some meetings were just with the Swiss team, others with the Swiss and Colombian combined. During these informal and formal exchanges was central to process and categorize what we had experienced. It was important to share observations and find understanding, especially as everyone was acting in the same context. Within the context of these exchanges, we were enabled to reflect on our own feelings and experiences and to understand them together. The formal meetings also provided important inputs and support that facilitated the process. The close exchange with the research groups thus provided a safe space in which we could immersed ourselves fully in the project.

5.2.6 Procedure

The participatory research phase in Medellín was structured around a tandem model, in which each member of the Swiss team was paired with a counterpart from the Colombian team. Together, these tandems visited each other's schools and classrooms. In my case, the arrangement was slightly different: I was paired with two teachers at the same school, the Institución Educativa Héctor Abad Gómez, Sede San Lorenzo. One of them, my official tandem partner, was a member of the research team, while the other was the classroom teacher where I conducted my observations. I was placed in her preschool class due to my specific research focus on bilingualism. In this classroom, both the teacher and children identify as 'Indigenous' and speak Spanish as well as their 'Indigenous' languages, varieties of Embera. The teacher of the class was not further involved in the research project. Over the course of six days, according to the class' specific schedule, I observed and accompanied the class, the teacher, and the broader school environment. The bilingual nature of this classroom offered a rich and relevant case for exploring multilingual teaching practices in an educational setting. The school's unique context provided valuable insight into the complex social and institutional foundations that shape such a bilingual learning environment. To complement the classroom observations, I

also gathered perspectives from teachers through several interviews and debriefing sessions, which deepened my understanding of the children's and educators' lived experiences.

Based on my observations, the conversations and exchanges within the research group on site in Medellín, and an initial review of the collected material, the following theses were developed to guide my analysis:

-Bilingualism in the classroom acknowledges and values the children's cultural and social backgrounds.

-Bilingualism creates educational opportunities and helps reduce some barriers.

-Classroom language negotiation fosters a sense of belonging while simultaneously reinforcing unequal access to linguistic resources.

These theses provided a framework for the coding process and helped structure the analysis by guiding the search for connections, explanations, and supporting evidence—while also allowing contradictions and counterexamples to emerge. They served as a foundation for identifying and critically comparing key patterns and dynamics in the data.

5.3 Presentation of the empirical materials

The material provides a diverse data foundation, incorporating various formats (observations, debriefings, interviews) while considering different institutional contexts and stakeholders. The data was collected as part of the project in the period from the 11th to the 30th of July 2024.

The collection includes the following elements:

1. Observations

The observations took place at the public school Institución Educativa Héctor Abad Gómez – Sede San Lorenzo, focusing on the teacher, Gilma Sinigüí, and her class (preescolar, kindergarden). The dates of the observation days are:

- **11.07.24**
- **12.07.24**
- **15.07.24**
- **19.07.24**
- **22.07.24**
- **24.07.24**

2. Debriefings

Some of the observations were followed by debriefing interviews, lasting between 12:41 and 19:53 minutes. The data collected includes:

- **12.07.24:** Bettina Hinkel (19:53)

- **19.07.24:** Deysi Marleny Cárdenas Quintero (17:37)
- **22.07.24:** Deysi Marleny Cárdenas Quintero (12:41)

3. Interviews

The interviews were conducted with four different people, on different dates and at different locations:

- **22.07.24:** Miguel Murillo Restrepo, *Coordinador de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez – Sede San Lorenzo* (30:59)
- **22.07.24:** Gilma Sinigüí, *Institución Educativa Héctor Abad Gómez – Sede San Lorenzo* (30:59)
- **24.07.24:** Ana Maria Herrera Cortes, *Institución Educativa Héctor Abad Gómez – Sede San Lorenzo* (44:29)
- **29.07.24:** Juan Felipe Moreno Vargas, *Universidad de Antioquia* (38:12)

5.4 Limitations of the tesis

One of the greatest limitations of this thesis on bilingualism is its multilingual aspect. The observations, most of the interviews and most of the debriefings are in Spanish and the rest in English. The observations were conducted in a multilingual surrounding with Embera and Spanish. The informal exchanges in the group were mostly held in Swissgerman and the formal ones either in German, Spanish or English. The debriefings with my tandem partner were held in Spanish. This allowed me on one hand to directly reproduce certain situations without translating them first, but on the other hand, also increased the difficulty for me as Spanish is not my first language and I would lack specific terms or expressions to clarify my points. Yet, the debriefings were also a means to broaden my vocabulary and be more immerse myself into the academic context, which I could directly use for the interviews. Therefore, the debriefings were enhancing the research not only on the social level, but also improved my personal and professional skills. Three of four interviews were conducted in Spanish, and then codified in English. The bilingual aspect of the coding process was on one hand a realistic representation of my working process and on the other hand an additional challenge in the already great complexity of the coding according to the Grounded Theory (see chapter 5.1.4, p. 22).

The huge number of pages to codify seemed very intimidating and were very time-consuming, and there was a great pressure on this process, as my analysis would then be based on the findings. Further in the methodology, the participant observation posed further challenges. Due to the nature of the the paticipant observation and my observation place being a kindergarden, my position as an observer was constantly shifting from passive to active. During the first few days of my observation days the children were not interacting with me and showed no big interest in what I was doing and did not pay much attention to my presence. After some time, they warmed up to me and looked at my notes and asked to draw something in my notebook. Thus, the challenge was this duality of being an invisible observer while being very much present in the class, with children drawing in my notebook and

hugging me. Another limiting factor of this qualitative method is closely linked to the interpretative paradigm. The observations were taken through my personal lens, already shedding a specific light on the described events. Furthermore, analysing and coding the interviews presents a dual difficulty, as the interviewee already brings their own view and in a further step I then had to analyse the information, adding my very own layer of interpretations and always being influenced by new data that I've gathered. This challenge is underlined by Phothongsunan (2010) who writes that while the interpretive paradigm allows for deep engagement with participants and meaning-making in natural settings, it also imposes methodological constraints that shape and sometimes limit the outcomes of qualitative research (p. 2). One such limitation is the paradigm's rejection of objective truth claims, Phothongsunan (2010) says, which complicates the validation of findings derived from participant observation and interviews (p. 3). The author points out that since knowledge in interpretivism is constructed rather than discovered, the researcher's role is inherently subjective - blurring the boundaries between observation and interpretation (p. 2). In participant observation, the immersive position of the researcher can enrich contextual understanding, but Phothongsunan (2010) highlights that it would also increase the risk of over-identification or selective attention to data (p. 1-2.). Similarly, narrative interviews within this paradigm rely on participants' interpretations of their lived realities, which can be difficult to generalize (ibid., p. 4). A crucial point that Phothongsunan (2010) described in his work is that throughout the the research, new observations and interviews may lead the researcher to new ideas and establish new conceptual meanings (p.2).

6 Discussion

This chapter presents the key findings of the study, organized around three central categories that emerged through continuous coding, comparative analysis, and alignment with the guiding theses (see Chapter 3.2.3).

➔ Cultural and social positioning / Educational opportunities and barriers Classroom language negotiation

These categories reflect recurring patterns, themes, and insights drawn from interviews, classroom observations, and debriefing sessions. Each category highlights a specific dimension of bilingualism as practiced in the preschool setting and contributes to answering the central research question: What is the value and importance of bilingual language learning of Embera and Spanish in a preschool class with Embera children? The structure of the chapter follows these categories to offer a nuanced understanding of how language, identity, and education intersect in a multilingual and culturally diverse learning environment.

The following chapters explore these categories in detail, illustrating them with empirical examples drawn from interviews, observations, and debriefing sessions. In doing so, they not only highlight their relevance to the research topic of bilingualism in educational contexts, but also connect the findings to relevant academic literature.

6.1 Cultural and social positioning: Constructing Identity in Context

Based on my thesis, "Bilingualism in class recognizes and values the cultural and social background of the children," the following conclusions were drawn:

Firstly, the historical and present background of the school's location is contextualized. It is clear from the interviews that the characteristics that preoccupy Niquitao, a central neighborhood in Medellín, also accompany the students of the Institución Educativa Héctor Abad Gómez Sede San Lorenzo. Niquitao is considered a center of internally displaced people, especially families from ethnic minorities, and migrant families, especially from Venezuela, who arrive in the city with low socio-economic conditions: «Familias que tienen condiciones muy difíciles, económicamente, que no tienen posibilidad de pagar, por ejemplo, un arriendo de un mes, [...] entonces el único sitio donde les alquilan de esa manera, pagando lo que se llama el día, son en esos inquilinatos.» (Families that have very difficult conditions, economically, that do not have the possibility of paying, for example, a month's rent, [...] so the only place where they can rent in this way, paying what is called the day, are in these tenements.) (see chapters 12.1, p. 51; 12.6, p.116). For survival, these families then engage in informal or illegal work, such as recycling or drug dealing: "personas que trabajan en la informalidad, que no es para el día, mejor dicho, trabajan para su subsistencia, para poder comer durante el día y pagar su habitación." (People who work informally, which is for the day, they work for their subsistence, to be able to eat during the day and pay for their room.") (see chapters 12.1, p. 51; 12.6, p.116). Castaño (2025) describes Niquitao as a socially diverse and culturally dynamic neighborhood. This diversity is also evident in the school. The principal of the school describes it as follows: «Nos caracteriza eso, es una comunidad educativa muy variada, muy diversa.» (We are characterized by this, it is a very varied and diverse educational community.) (see chapters 12.1, p. 51; 12.6, p.116). Another difficulty of living in an urban context for families of ethnic minorities is the loss of language and culture. The following is reported in the interview with the school principal: «Darle énfasis en que, como son indígenas que están en contextos de ciudad, puede ocurrir que vayan perdiendo, ¿cierto? Con el tiempo, sus costumbres, su identidad, y especialmente su lengua, su idioma.» (Emphasize that, as they are indigenous people in city contexts, they may lose, right? Over time, their customs, their identity, and especially their language, their language.) (see chapters 12.1, p. 56; 12.6, p. 119). Therefore, to protect the language and cultural properties, the school has employed three teachers that identify as indigenous to offer the possibility of bilingual education, in this case Embera and Spanish. The teacher Gilma Sinigüí states: «Por eso también la Secretaría de Educación nos contrató, porque somos hablantes de la lengua materna.[...] yo soy Embera, indígena [...]. » (That is also why the Ministry of Education hired us, because we are native speakers. I am Embera, indigenous.) (see chapters 12.1, p.63; 12.6, p.123). As stated by Skutnabb-Kangas (2013), linguistic diversity is especially at risk through modern school systems that exclude languages of ethnic minorities. By

offering a bilingual classroom environment, childrens' loss of their first language is being counter-acted, as described in an interview: «Claro, porque, o sea, todo el tiempo están hablando en Español. En cambio aquí pues hablamos en las dos lenguas, pero allá es todo Español, no hay quien les ayude con eso y ya se les va perdiendo mucho la lengua materna. Entonces llegan acá y entonces uno tiene que ayudar mucho.» (Of course, because, I mean, they are speaking Spanish all the time. But here we speak in both languages, but over there it is all Spanish, there is no one to help them with that and they are losing their mother tongue a lot. So they come here and then you have to help them a lot) (see chapters 12.1, p.68; 12.6, p.125). Her statement is emphasized by an example that she brings of a boy in her class, who initially refused to speak in Embera: «Llega un niño y me pone a hablar en Español y en Español. Yo digo, no, venga, hable en Embera. Venga, usted también lo entiende. No. No, como que no. Porque usted estuvo ahí cuatro meses o un añito y no lo vamos a aprender. Y ha sido muy complicado.» (A boy comes along and starts talking to me in Spanish and in Spanish. I say, no, come on, speak in Embera. Come on, you understand it too. No. No, like no. Because you were there for four months or a year and we are not going to learn it. And it's been very complicated.) (see chapters 12.1, p.68; 12.6, p.125). This statement illustrates the necessity of bilingual education. However, this need concerns both languages, Embera and Spanish. As the school principal explains, the children that arrive in the urban area automatically learn Spanish once they live in an urban area, «Lo que tienen estos niños es que ellos aprenden, entienden el idioma castellano, cuando están aquí en la ciudad.» (What these children have is that they learn and understand the Spanish language when they are here in the city.) (see chapters 12.1, p.57; 12.6, p.119). Yet he also points out that even though they understand Spanish, they may not speak it or are able to write: «Y los niños siempre han aprendido, eso hemos notado, ellos aprenden o entienden el lenguaje de los no indígenas. Lo que les da dificultad en ocasiones es hablarlo, ¿cierto? O escribirlo.» (And the children have always learned, we have noticed that, they learn or understand the language of the non-indigenous. What makes it difficult for them sometimes is to speak it, right? Or writing it.) (see chapters 12.1, p.57; 12.6, p.119). Therefore, the bilingual learning environment not only promotes the preservation of their first language, but also gives them the opportunity to learn the language of the school system that they are now part of (see chapter 6.2, p.31). The presence of Embera-speaking teachers is also crucial for representation and belonging. Dervin (2012) writes that social representation would help people connect with others and express their identities. In a context where their ethnicity is a minority, lack of representation would be an act of violence: «So what they sell us is, like, a specific image of a specific people. And that exercises is a violence, because you never see yourself reflected in them.» (see chapters 12.1, p.80; 12.6, p.142). Yet representation can also be problematic in the sense of generalization and simplification of an identity, and creation of difference. The three classes are the «[...] los grupos Embera, grupos indígenas [...]» (the Embera groups, indigenous groups) (see chapters 12.5, p.112; 12.6, p.135). According to Olalde and Velho (2011), this construction of difference, designates the Embera-speaking children as 'the other group', thus creating a

power dynamic and hierarchy. This reflects the idea of "doing difference" (Hirschauer 2014), where social categories such as ethnicity are not merely described but actively constructed and negotiated in interaction. In this case, making difference visible can serve a protective and respectful function, as it avoids the generalization of an entire group. In all three interviews conducted with members of the school community, it became evident that the categorization of different Embera sub-groups results in an acknowledgement of diversity within a minority group and does not support a generalization of the label "Embera." Instead, the internal diversity within the Embera-speaking population is actively recognized and emphasized: «Son docentes indígenas, es decir, que conocen el idioma de ellos, que son también Embera. Los Emberas, hay como varias líneas, los Embera catíos, los Embera chamí, y el lenguaje, el idioma, pues hay ciertas diferencias, pero se logran entender de todas maneras, son comunidades Embera.» (They are indigenous teachers, that is, they know their language, they are also Embera. The Emberas, there are several lines, the Embera Catíos, the Embera Chamí, and the language, the language, there are certain differences, but they manage to understand each other anyway, they are Embera communities.) (see chapters 12.1, p.56; 12.6, p.118). Also, Gilma Sinigüi offers an example of how difference is both lived and actively articulated. Although she shares an ethnic label with the children in her class, she emphasizes that she belongs to a different Embera subgroup, a distinction that has practical and relational consequences. The children speak a different variety of Embera than she does, as they belong to different sub-groups: «Yo soy chamí y ellos son catíos.» (I am chamí, they are catíos) (see chapters 12.1, p.61; 12.6, p.121). By explicitly pointing out this difference, the teacher rejects homogenizing representations of Embera identity and draws attention to the linguistic and cultural plurality within the category itself. On the other hand however, even well-intentioned forms of differentiation risk reinforcing otherness and reproducing power asymmetries, especially when difference becomes a fixed attribute rather than a relational and contextual process. Recognizing internal diversity without falling into othering requires a continuous balancing act between acknowledging identities and resisting simplistic classifications (see chapter 2.1, p. 8). Addressing the question of how the use of Embera and Spanish in the classroom affects children's sense of identity and belonging, these results illustrate that the use of both Embera and Spanish affirms cultural identity and fosters a sense of belonging among Embera-speaking children. The ability to navigate both languages is acknowledged by the teacher as a strength, reinforcing a positive self-image and encouraging the children to take pride in their linguistic and cultural heritage: «Entonces yo a ellos les digo siempre, ustedes siéntense orgullosos, son niños. Pero mire que ustedes están aquí, a pesar de estar en la ciudad, todavía hablan su lengua materna y están hablando en Español. Entonces en realidad todos nosotros hablamos así de orden.» (So, I always say to them, be proud, you are children. But look you are here, even though you are in the city, you still speak your mother tongue and you are speaking Spanish. So, in reality we all speak in order like this.) (see chapters 12.1, p.68; 12.6, p.126). Through bilingual instruction and the presence of Embera-speaking teachers, children see their language and background reflected in school life, which supports emotional security

and cultural continuity. At the same time, bilingualism helps bridge access to the dominant language of schooling, enabling participation in the broader educational system without erasing their heritage. However, as the interviews show, acknowledging internal linguistic and cultural diversity within the Embera population is essential to avoid essentializing or reducing identity to a single label. When handled with care, bilingualism becomes a meaningful tool for both recognition and educational opportunity, validating children's backgrounds while supporting their development in a multilingual, multicultural setting.

6.2 Educational opportunities and barriers: Access to education

«3 girls, 4 boys / 9 girls, 4 boys / 6 girls, 5 boys / 7 girls, 5 boys» (see chapter 12.7, p.146; p. 151; p. 154; p. 156). Most of the observation logs start with an indication of how many children are in the classroom on that day. The fluctuation of the children that come to school was also thematized in one of the debriefing conversations. The teacher explains that in this school the topic of flexibility is very present, as the number of children present in class is very unpredictable – especially the Embera children – she highlights: «Nosotros acá sobre todo en este colegio y en esta sede en particular hemos tenido que aprender ese tema de la flexibilidad y ese tema también de adaptarnos como al contexto porque los niños y las niñas se mueven mucho. En este caso sobre todo los Embera, ¿cierto? » (Here, especially in this school and at this particular site, we have had to learn the issue of flexibility and the issue of adapting to the context because the children move around a lot. In this case especially the Embera, right?) (see chapters 12.2, p. 84; 12.5, p. 112). This fluctuation can be attributed to several factors, one of the most significant being the way in which the children come to school. Some of them live in a community outside the city and rely on a school bus that transports them daily. In one of my observations logs I write: «Only the kids that arrive with the school bus are already at school. » (see chapters 12.3, p. 93; 12.7, p. 151) While the school bus provides access and a degree of stability for some of the children, significant obstacles persist:

«Porque la asistencia de ellos está supeditada a un montón de asuntos externos, ¿cierto? Externos como que muchos de ellos tienen que trabajar para poder ayudar a solventar la economía de la casa. Lo segundo es que a veces se acuestan demasiado tarde y entonces no alcanzan a madrugar a que los recoja ahorita el transporte que tienen esa posibilidad o los papás no los mandan o en otros casos es que ellos no vienen porque no quieren venir. » (Because their attendance is dependent on a lot of external issues, right? External issues such as the fact that many of them have to work in order to be able to help support the household economy. The second thing is that sometimes they go to bed too late and then they can't get up early enough to be picked up by the transportation that they have that possibility or their parents don't send them or in other cases they don't come because they don't want to come.) (see chapters 12.2, p. 84; 12.5, p. 112).

These obstacles are also emphasized by the class teacher, saying that the children are often very tired from working after school, as noted in one of the observation logs: «The teacher tells me that the kids are awake until 3:00 or 4:00 in the morning. I ask why and she says 'bailan, cantan, piden' (dance, sing, beg). The teacher tells me that the children have to work after school to support their

family's economy.» (see chapters 12.3, p. 93; 12.7, p. 151). The fact that these children attend this school and have access to transportation is far from self-evident. On a broader level, it is the result of structural changes, particularly the recognition of Indigenous peoples as legal subjects in the Colombian Constitution, which have opened pathways to education for Indigenous children in urban areas (see chapter 4, p. 17). In one debriefing, the conversation was built around the fight for recognition of ethnic minorities, also mentioning the educational opportunities that come with it: «And the legal category is that difference needs to be accepted, as such. So, if you are different, you have the right to be treated as different, and then you add claim for special programs or special things to really be accepted and recognized in your difference.» (see chapters 12.2, p. 83; 12.5, p.107). Here, the emphasis on difference can be seen not as marginalization, but as a positive legal mechanism, one that enables Embera children to access educational rights and support within the public system. Access is also created through language. Ethno-education programs are the foundation of settings like we have in San Lorenzo, where instruction in both Spanish and Embera are introduced, to support cultural and linguistic continuity (MEN 2005). Language plays also an important role for the children that are already in the school system. Gilma narrates in the interview of how Spanish skills promote a sense of belonging in a Spanish-dominant setting. Initially, the Embera-speaking children are confronted with a language barrier that can cause confusion or unease: «Porque piensan que usted los está rebañando, porque ellos no entienden el Español. Y, en cambio, si usted los deja seguir, pues, ellos van tranquilamente. Pero si usted les pregunta algo, ellos no le van a entender nada.» (Because they think that you are bothering them, because they do not understand Spanish. And, on the other hand, if you let them go on, well, they go quietly. But if you ask them something, they will not understand anything.) (see chapters 12.1, p. 62; 12.6, p.122). Thus, showing that language skills in Spanish allows the children to get a sense of belonging and security, as also shown in the following example, where with time the children feel more comfortable to speak Spanish: «Sé que al principio, por ejemplo, cuando ingresan en febrero, en febrero es donde ellos ingresan los no indígenas. Ellos se sienten aislados, cada quien por su lado. Pero ya poquito a poco, cuando ya se sienten en confianza, ya empiezan a hablar. » (I know that at the beginning, for example, when they enter in February, it is in February that the non-indigenous enter. They feel isolated, each one on their own. But little by little, when they feel more confident, they start to talk.) (see chapters 12.1, p. 69; 12.6, p.126). These linguistic efforts are very one-sided, as the 'non-indigenous' children do not learn Embera, because the second language on their curriculum is English: «Entonces ellos tienen cinco proyectos educativos y la segunda lengua que para ellos sería el español, entonces la trabajan como mezclada como si fuera para nosotros el inglés.» (So they have five educational projects and the second language, which for them would be Spanish, they work on it as if it were English for us.) (see chapters 12.2, p. 86, 12.5, p.112). This reflects the topic of language hierarchy that was also thematized in the Interview with Juan Felipe Moreno Vargas finishing with this statement: « You come learn from me, but I won't learn from you because you need from us. We don't need. » (see chapters 12.1, p. 82; 12.6, 145).

Therefore, the construction of difference in the curriculum creates a power hierarchy, deepening the marginalization (Torres 2004). As mentioned in a debriefing, also non-indigenous parents reinforcing these power structures, as the following example shows. When the data for this thesis was collected, all of the children in the class that was being observed identified as indigenous and were Embera-speakers. Yet this has not always been the case, as the principal of the school recalls: «Entonces, ha habido momentos en que ha habido la necesidad de llevar a esos grupos niños venezolanos y colombianos, niños regulares a esos grupos, ¿sí? Y entonces, ¿qué se ha trabajado? Hay la interculturalidad.» (So, there have been times when there has been the need to bring Venezuelan and Colombian children, regular children to these groups, yes? And then, what has been worked on? There is interculturality.) (see chapters 12.1, p. 59; 12.6, 120). Parents then intervened, expressing confusion and resistance toward the idea that their Spanish-speaking children should engage with a language like Embera: «And then there was another reason that Venezuelan parents, they didn't want their kids to join an Indigenous class, because they said, why should my kid learn Embera? » (see chapters 12.2, p. 84; 12.5, p. 105). This example illustrates how language becomes a gateway to participation and recognition within the school setting. However, the absence of reciprocal language learning reinforces social hierarchies and reveals the unequal expectations placed on Embera-speaking children in a supposedly intercultural environment. Efforts to create intercultural classroom settings are limited to the *preescolar* (kindergarten) level. The school principal explains that, due to conflicts in older age groups, 'Indigenous' and non-'Indigenous' children are no longer placed in the same classes: «Hay situaciones que se requirió nuevamente volverlos a la aula regular a los estudiantes que no eran indígenas. Es como extenso explicarle por qué, pero sí se logró en preescolar.» (There are situations in which it was necessary to return non-indigenous students to the regular classroom. It is kind of long to explain why, but it was achieved in preschool). (see chapters 12.1, p. 59, 12.6, p.129). He further attributes the success at the preschool level to the developmental stage of the children: «¿Por qué se logró en preescolar? Porque un niño de cinco añitos normalmente no tiene el estima, no tiene sus imaginarios discriminatorios hacia otros.» (Why was this achieved in preschool? Because a five-year-old child normally does not have the esteem, does not have his or her discriminatory imaginary towards other children.) (see chapters 12.1, p. 59, 12.6, p.129). These remarks suggest that age-related differences in social attitudes, particularly the absence of discriminatory imaginaries in younger children, are a key factor in enabling shared classroom experiences. This might also help explain other structural separations observed during fieldwork. As noted in a debriefing: «Because not only do they have a different schedule, but they also are separated from any other activity. They don't have lunch break at the same time, they don't have afternoon recreos (breaks) at the same time. » (see chapters 12.2, p. 83; 12.5, p.107). Such separations, while perhaps logistically motivated, contribute to the reinforcement of social boundaries. Rather than fostering everyday encounters, the institutional structure unintentionally reproduces distance and perceived difference between 'Indigenous' and non-'Indigenous' students.

Another challenge for implementing a bilingual classroom setting lies in the availability of appropriate learning materials. During my observations, the teacher used a textbook focused on letters to teach reading and writing: «Now the teacher presents a textbook about learning to read. It is in Spanish. » (see chapters 12.3, p. 100; 12.7, p. 157). The material is given by the system, but how it is being used depends on the person teaching with it. Therefore, an important point in my observations was how the teacher would adapt the learning materials to her bilingual setting: «The teacher asks the kids to name words in Embera that start with o. She explains that there are two types of o's in Embera, a vocal and a nasal one. » (see chapters 12.3, p. 99; 12.7, p. 156). This is important, as the teacher creates the opportunity to bilingual language learning by using the given, monolingual material and transforming it according to her needs. The fact that all of the learning material was in Spanish became a topic of discussion during a debriefing session, where the teacher explained the absence of Embera books in the school library: «No hay cuentos, no hay. Pero no porque no los tengamos nosotros, sino porque, mira, son cientos de pueblos indígenas, y esos pueblos indígenas casi que cada uno tiene su propia lengua o tiene variaciones.» (There are no stories, there are none. But not because we don't have them, but because, look, there are hundreds of indigenous peoples, and those indigenous peoples almost each one has its own language or has variations of it.) (see chapters 12.2, p. 87; 12.5, p. 114). Her explanation points to the linguistic diversity within 'Indigenous' communities and implies that 'Embera' is not a single, uniform language, but rather a label that carries multiple variations. Additionally, as discussed in chapter 4, Embera is traditionally an oral language, and written materials are extremely limited. Taken together, these factors explain why the textbooks used in this bilingual classroom are exclusively in Spanish. A further factor that has been crucial in my observations on the exclusivity of Spanish, was the use of digital media. A regular practice in class was watching educational or entertaining videos on the computer. These were all in Spanish: «The teacher gathers the group in front of the desk with chairs. She starts a video of a cartoon in Spanish.» (see chapters 12.3, p. 101; 12.7, p. 157). / «Then they watch a video where they sing in Spanish and touch body parts.» (see chapters 12.3, p. 90; 12.7, p. 147). This access to the internet and thus to Spanish resources is guaranteed through the institution. As discussed in an interview, most children don't have access to Wi-Fi at home and therefore rely on the availability in school: «And so there are different cases like these, but not all of them, because, like, many students here, they can't afford Wi-Fi at home, so they have no, they're not in touch with English or with any other language.» (see chapters 12.1; p. 80, 12.6, p. 135). This pedagogical practice reinforces the centrality of Spanish in the classroom, acting as the default language of digital and audiovisual content, further limiting exposure to Embera and underscoring the structural barriers to truly balanced bilingual education. At the same time, it also provides students, many of whom lack digital access at home, with valuable exposure to literacy, vocabulary, and cultural references in Spanish, thereby strengthening their ability to participate in the dominant language environment beyond the classroom.

The discussion of this category has shown that bilingual education, despite its limitations, opens critical pathways for participation and belonging for Embera-speaking children. Access to schooling, mediated through Spanish and Embera, is both a legal achievement and a cultural negotiation. Yet, the implementation of bilingualism remains asymmetrical and structurally constrained, particularly through the absence of Embera-language materials and the broader marginalization of 'Indigenous' knowledge systems. As Betancur and Raigosa (2019) highlight, the oral nature of Embera limits access to formal education in written contexts, especially in the absence of a standardized writing system (p. 12, 14). Thus, while bilingualism can reduce barriers, its potential depends on whether linguistic diversity is genuinely valued and supported, both materially and institutionally. The analysis shows that institutional and pedagogical structures simultaneously enable participation, through initiatives like bilingual classrooms and access to digital resources, while also reproducing inequalities by prioritizing Spanish and failing to fully integrate Embera into core educational practices. While structural access to education through legal recognition, transportation, and school enrollment lays the foundation for participation, it is the everyday classroom experience that shapes how children engage, learn, and feel a sense of belonging. The following chapter explores how bilingual language practices in the classroom further influence these dynamics, revealing both opportunities for connection and the persistence of linguistic hierarchies.

6.3 Classroom language negotiation: The meaning of languages

The following results demonstrate the use of Embera and Spanish in daily school life:

Bilingualism, as commonly understood and concisely described by Montenegro (2012), is the ability to understand and use two languages. He enumerates several definitions, to frame the concept. One definition entails that a bilingual person will alternately use two languages (Winreich 1952, in Montenegro 2012). Bilingualism as observed in the class of Gilma Sinigüí means exactly this; The teacher alternates between the two languages, Embera and Spanish, seamlessly. In one of my observations I note that I often lose the central meaning of a sentence as the first part may be in Spanish and then she switches to Embera: «Mostly the opening phrase is in Spanish. Like 'vamos niños' and then the instruction follows in Embera.» (see chapters 12.3, p. 100; 12.7, p. 157). Through the coding of my observations, recurring patterns of language use within the classroom emerged. As previously discussed, all available learning materials, such as textbooks and videos, are in Spanish. This dominance extends to the visual environment as well, including the materials displayed on the classroom walls:



Figure 1: Posters of school vocabulary in Spanish. In the classroom of Gilma Sinigüi. (own photograph) (see chapter 12.4, p. 104)



Figure 2: Weekdays in Spanish. In the classroom of Gilma Sinigüi. (own photograph) (see chapter 12.4, p. 104)



Figure 3: Months in Spanish. In the classroom of Gilma Sinigüi. (own photograph) (see chapter 12.4, p. 103)

The school system, curriculum, and broader institutional context function entirely in Spanish, which reinforces the language's association with formality and authority. Within these formal conditions, I observed that not only classroom guidelines and disciplinary remarks were communicated in Spanish, but also moments of praise: «All of the kids are eagerly drawing. The task is very open 'draw anything'. When the teacher gives praise it is in Spanish.» (see chapters 12.2, p. 95, 12.7, p. 153). The use of Spanish in these affirming interactions may serve two functions. On one hand, it can be interpreted as a strategic way to support students' participation in the dominant language of the school system, reinforcing their sense of achievement and belonging within that institutional framework. On the other hand, it also reflects the broader linguistic hierarchy at play, where Spanish is the language associated with authority, validation, and success. This dynamic underlines how even well-intentioned pedagogical practices can contribute to the symbolic marginalization of 'Indigenous' languages (Torres 2004).

In contrast to its limited presence in formal instruction, the use of Embera primarily emerged in personal and informal settings. During one observation conducted over the lunch break, I noted that the teacher would switch significantly less between the two languages compared to classroom interactions: «Does lunch time count as 'informal' and that is why the teacher only speaks in Embera?» (see chapters 12.2, p. 92, 12.7, p. 149). Activities such as free play, casual conversations, and group circle time were consistently conducted in Embera: «The kids talk in Embera. The boy play high towers together and the girl sorted the blocks after colors. » (see chapters 12.2, p. 89, 12.7, p. 147)/ «The

whole circle activity is in Embera.» (see chapters 12.2, p. 100, 12.7, p. 157). In these contexts, the language appears to carry emotional and social familiarity, closely linked to home and community life. Emotional interactions also tend to occur in Embera, for example, when a child cries, the teacher offers comfort: «One girl cries and to teacher says soothing words to her in Embera.» (see chapters 12.2, p. 95, 12.7, p. 153). Interestingly, however, storytelling, typically associated with orality and informal settings, was observed to take place in Spanish. This can be attributed to the school's association of stories and tales with literacy development and the use of digital media, domains that remain embedded in the Spanish-language framework.

Godenzzi (2006) introduces an interesting perspective by describing Spanish as a lingua franca used among 'Indigenous' communities in bilingual intercultural education settings. This dynamic is also brought up in a statement by the teacher Gilma Sinigüí, who explains that the children in her classroom speak a different variety of Embera than she does, and that Spanish often serves as a bridge for mutual understanding: «Por ejemplo, pregunto, ¿ustedes cómo se dicen tal palabra? Entonces ellos me dicen, ah bueno, listo. Entonces ahí vamos contextualizando también con ellos las palabras. Y así de esa manera vamos a entender.» (For example, I ask, how do you say that word? Then they tell me, ah well, that's it. Then I also contextualize the words with them. And that way we will understand.) (see chapters 12.1, p. 62; 12.6, 122). In such multilingual classroom settings, Spanish can thus act as a practical medium of communication. In a later publication, Godenzzi (2024) further develops this idea, stating that Spanish functions both as a colonial language of imposition and as a lingua franca among speakers of diverse 'Indigenous' languages in Latin America (p. 26). While historically rooted in asymmetrical power relations, the interaction between Spanish and 'Indigenous' languages has, according to the author, generated mutual influences and adaptive communicative practices, giving rise to both linguistic discrimination and dialogical exchange (ibid.). My observations also captured instances of language mixing and shifting in the classroom. For example, while the children often speak Embera among themselves, they consistently count in Spanish: «The kids sit at the table together and play with some toys. They speak in Embera. But one boy is always counting in Spanish.» (see chapters 12.3, p. 92; 12.7, p. 149). I shared this observation in an interview with a teacher, who explained that this pattern reflects both linguistic habit and pedagogical reality. Since counting in Embera is more difficult and less commonly practiced at home, the children rely on Spanish:

«Entonces, ahí es donde hablan el Español. Si, por ejemplo, ellas no saben contar en Embera, en la lengua materna, apenas estamos en ese proceso, que en este periodo estamos contando del uno al cinco, y del uno al cinco vamos también en la lengua materna. Es porque van desde la casa, desde sus hogares. Muchas familias cuentan eso en Español. Por ejemplo, en mi casa también pasa lo mismo, cuentan eso en Español.» (So, that is where they speak Spanish. If, for example, they do not know how to count in Embera, in the Materna language, we are just in that process, that in this period we are counting from one to five, and from one to five we also go in the mother tongue. It is because they go from home, from their homes. Many families count that in Spanish. For example, in my house it's also the same thing, they count that in Spanish.) (see chapters 12.1, p. 67, 12.6, p. 126).

Numbers proved to be significant not only in terms of language use but also in the way learning materials were visually presented in the classroom. The numbers from 1 to 9 were displayed on the wall, each accompanied by an item associated with ‘Indigenous’ culture:



Figure 4: Numbers with items associated with ‘indigenous’ culture. In the classroom of Gilma Sinigüi. (own photograph) (see chapter 12.4, p. 103)

This visual contrast, Spanish numbers paired with items such as pots, huts, and flutes associated with ‘Embera culture’, reveals a layered pedagogical approach. While the content (the numbers) is practiced in the dominant language, the framework surrounding it remains rooted in representations of ‘Embera tradition’. However, the selected items rely on highly traditional and stereotypical imagery that does not reflect the children’s lived realities in an urban context. Rather than representing the diversity and change within ‘Indigenous’ life, the use of static symbols risks reinforcing a fixed, romanticized version of identity. According to Breakwell (1993), representation functions as a means of maintaining group identity, offering continuity in the face of social change. Yet, as Hall (2004) argues, symbolic power is enacted through the authority to represent others in particular ways, including through the act of stereotyping, which reduces cultural complexity to simplified signs (p. 145–146). In this case, the classroom materials become not just tools for learning but also instruments of representation, ones that shape how Embera identity is constructed, perceived, and internalized by the children. A further example of stereotyping in representation is this photograph of a poster in the classroom that cites a quote by an Italian writer, both in Spanish and in Embera. Underneath the written part is a drawing of two ‘Indigenous’ men, characterized through facial painting and jewelry:

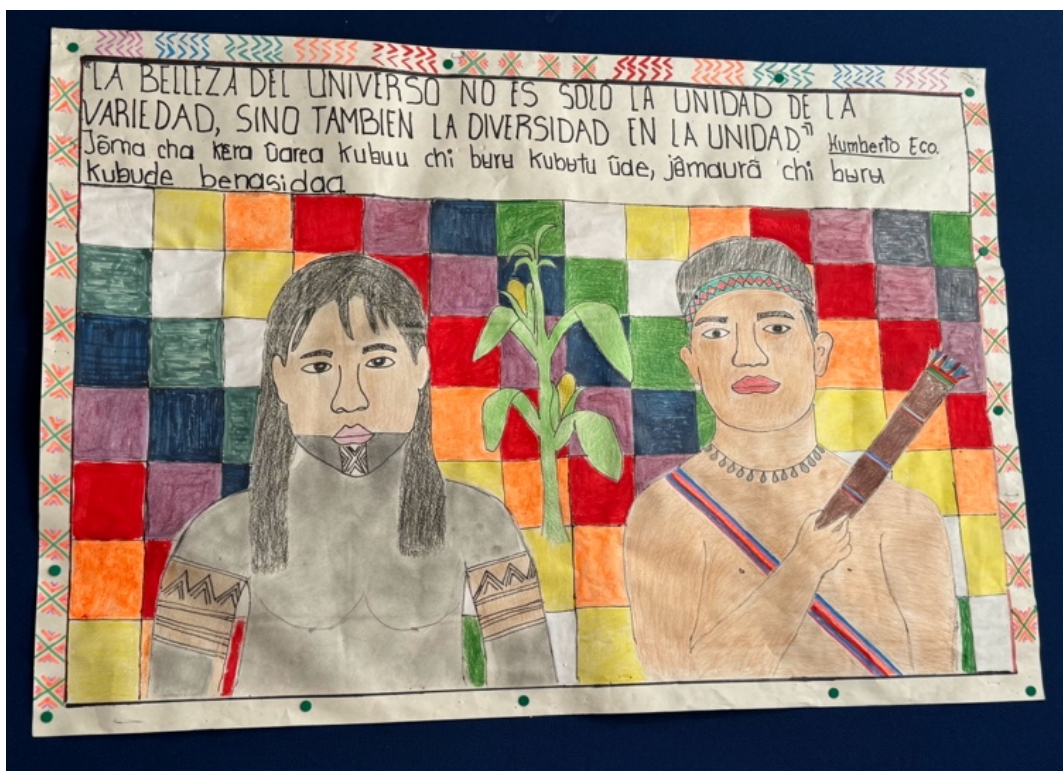


Figure 5: Poster of a quote and two 'Indigenous' men. In the classroom of Gilma Sinigüí. (own photograph) (see chapter 12.4, p. 105)

Visually, the Spanish version of the quote is significantly larger, written in all capital letters, and positioned above the Embera version. Implicitly, this arrangement highlights a power hierarchy between the two languages and reinforces the perceived dominance of Spanish within the classroom space, while the depiction of two traditional Embera men on the poster contributes to a static and stereotypical representation of 'Indigenous' identity.

A further example that shows similar tendency to that observed with numbers, emerged in the use of color vocabulary. During a game that the children frequently play, all elements are spoken in Embera except the colors, which are named in Spanish: «They play a game with colors, everything is said in Embera, except the colors, they are in Spanish.» (see chapters 12.3, p. 98; 12.7, p. 156). These examples illustrate what Godenzzi (2024) refers to as *hospitalidad*; the notion that contact between Spanish and 'Indigenous' languages allows for hybrid communicative forms (p. 31). Instead of signaling language loss, the blending of languages creates space for dialogue, shared influence, and mutual recognition across cultural and linguistic lines (ibid.).

The findings of this subchapter highlight the complex dynamics of bilingualism as practiced in the classroom of Gilma Sinigüí. The alternation between Embera and Spanish reflects both pedagogical strategy and sociolinguistic necessity, shaped by the institutional dominance of Spanish and the cultural relevance of Embera. While Spanish governs the formal aspects of schooling, such as guidelines, praise, and materials, Embera occupies more emotional, social, and relational spaces, especially during informal interactions and moments of care. This linguistic division mirrors broader power

hierarchies and institutional structures, where Spanish is positioned as the language of literacy, authority, and recognition, while Embera is symbolically linked to tradition, community, and affect. The visual displays in the classroom reinforce this imbalance: although Embera is represented through cultural imagery, these representations often rely on stereotypical and romanticized depictions that fail to reflect the children's urban realities. As Hall (2004) notes, representation is an act of symbolic power that both reflects and shapes social hierarchies (p. 145 - 146). At the same time, the interplay between Spanish and Embera also creates opportunities for mutual understanding and flexible communication, what Godenzzi (2024) calls *hospitalidad* (p. 31). In this sense, classroom bilingualism is not merely a reflection of linguistic difference, but a space of negotiation, adaptation, and coexistence. The way language is used, taught, and visualized in the classroom deeply affects how Embera children experience identity, recognition, and belonging in their educational environment.

7. Conclusion and Outlook

This thesis set out to explore the value and importance of bilingual language learning of Embera and Spanish in a preschool class with Embera children in Medellín, Colombia. The study offers insight into how language use in educational settings can affirm identity, shape participation, and either challenge or reinforce systemic inequalities. The findings demonstrate that bilingual education holds transformative potential for children who are often at the intersection of linguistic, cultural, and socio-economic marginalization. One of the most significant findings relates to how institutional and pedagogical structures can both enable and hinder the educational participation of Embera children. On the enabling side, the presence of Embera-speaking teachers, the legal framework of ethno-education in Colombia, and the school's commitment created opportunities for children to access learning in both their home language and Spanish. These structures allowed for the preservation of cultural identity while easing the children's transition into the dominant language of schooling. Limited resources, lack of teaching materials in Embera, and the absence of sustained institutional investment hinder the full implementation of bilingual pedagogy. In this sense, a central finding for this section is that, even though the school environment and learning material is dominated by Spanish, the teacher is able to create pedagogically rich moments of bilingual learning, demonstrating that meaningful language negotiation and cultural affirmation are possible, even within structurally limiting conditions. The question of what bilingualism means in this context goes far beyond language proficiency. As revealed in both the classroom and interviews, bilingualism is deeply entangled with identity, recognition, and belonging. It is a practice of negotiating cultural knowledge, building community, and resisting erasure. The everyday switching between Embera and Spanish was not random, but instead revealed pedagogical choices aimed at maintaining linguistic continuity while expanding access to the dominant language. This bilingualism was fluid, relational and contextual, reflecting a dynamic understanding of language use that challenges boundaries between languages. It is in this fluidity that bilingualism becomes not only a communicative practice but also a social and political one. Closely tied to this is the question of how Embera and Spanish are positioned within the classroom setting. Spanish, as the dominant societal language, inevitably holds more institutional weight, reflected in school materials, administrative communication, and broader educational expectations. Embera, although recognized and actively used, is often restricted to specific informal contexts. While this inclusion of Embera is significant and validating, it also illustrates a symbolic hierarchy, where Spanish is associated with formal knowledge and power, and Embera with the personal and emotional. Thus, despite the efforts, the bilingual classroom still mirrors broader language hierarchies, reinforcing the hypothesis that bilingual practice can simultaneously challenge and reproduce dominant structures. This dynamic is further complicated by the influence of institutional norms on educational materials, teaching methods, and classroom interactions. The lack of Embera-language books, worksheets, or standardized materials means that teachers must improvise, drawing on oral traditions and community knowledge. While this allows for creative and culturally embedded pedagogy, it also places a burden on individual educators and risks

marginalizing the Embera language when institutional support is lacking. Observations and interviews also highlighted how pedagogical approaches are still constrained by dominant language ideologies. These constraints shape classroom interaction in subtle ways, determining which language is used for formal instruction, whose knowledge is validated, and which identities are made visible. Importantly, the classroom's bilingual practice has an impact on children's sense of identity and belonging. Speaking Embera in the classroom, hearing it from their teacher, seeing it affirmed in everyday practice, reinforces cultural pride and continuity. This fosters a sense of familiarity in a context where displacement, poverty, and social stigma are common. At the same time, learning Spanish allows children to navigate the urban environment, access broader societal resources, and succeed within the school system. In this way, bilingual education serves as a bridge, connecting home and school, tradition and modernity, marginalization and recognition. It allows children to belong in more than one world. However, this sense of belonging is always partial and negotiated. While bilingual education affirms identity, it does not erase the structural inequalities that shape these children's lives. The very need for such programs reflects broader injustices, economic hardship, displacement, linguistic exclusion. Therefore, bilingual education cannot be seen as the only solution but must be part of a broader effort to decolonize schooling and redistribute resources. Yet, to create a school environment where bilingualism and cultural diversity are genuinely lived and sustained, the active involvement of families and communities is essential. Their perspectives, experiences, and knowledge must not remain at the margins of educational planning. This raises important questions: How can schools create structures that invite and value the participation of 'Indigenous' families in educational processes? In what ways can 'Indigenous' knowledge systems and language practices be integrated into formal schooling without being instrumentalized or degraded? Looking ahead, this research opens up several important questions for future inquiry. How can bilingual education programs be sustainably institutionalized, rather than depending on individual commitment? How can Embera and other 'Indigenous' languages gain not only symbolic but also practical and political weight in the broader educational landscape? Additionally, further research is needed to explore how bilingual education affects children's academic trajectories, identity development, and social integration over time. In summary, this thesis has shown that bilingual language learning in a preschool class with Embera children is deeply meaningful, not just for language acquisition but for cultural recognition, educational access, and the creation of learning environments where all children feel seen and valued. By paying attention to the different languages spoken in the classroom, we begin to understand whose voices count, whose stories matter, and how schools can become places not of erasure, but of belonging.

8. Literature

- Agirrebeitia, Andoni Barreña & Pérez-Cauel, Manel (2017). La revitalización de la lengua embera en Colombia: de la oralidad a la escritura. *Onomázein*, 2017 (3) p. 58-76.
- Baquero Torres, P. (2004). Geschlecht und Kultur im erziehungswissenschaftlichen Migrationsdiskurs am Beispiel der interkulturellen Pädagogik und Sozialpädagogik. In Sökefeld, Martin (Ed.) *Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei* (p. 53-72). Bielefeld: transcript Verlag.
- Betancur, Bermúdez, Cristian & Raigosa Rojas, Manuel Vicente (2019). *Hacia un sistema de escritura de la lengua embera chamí*. Pereira: Universidad Católica de Pereira.
- Brossard Børhaug, Frédérique (2016) How to challenge a culturalization of human existence? Promoting interculturalism and ethical thinking in education. *Ambivalence*, 2016 (1), p. 3-12.
- Brubaker, Rogers, & Cooper, Frederick. (2007). Jenseits des "Ichs Litats". In Rogers Brubaker (Ed.), *Ethnizität ohne Gruppen* (pp. 46-51). Hamburg: Hamburger Edition.
- Castaño, Valentina (2012). Niquitao: la zona que da a los desplazados un hogar. Retrieved from <https://www.centropolismedellin.com/niquitao-la-zona-de-desplazados/> [9. June 2025].
- Charalambous, Constandina & Rampton, Ben (2012). Other language learning, identity and intercultural communication in contexts of conflict. In Jane Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (p. 195 - 210). London: Routledge.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Retrieved from <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-3/capitulo-1/articulo-96> [9. June 2025].
- Cuervo-Calle, Juan José (2009). Una aproximación desde el habitar a la vivienda compartida en Niquitao, Medellín. *Cuadernos de vivienda y urbanismo*, 2(3), p. 38-71.
- Dervin, Fred (2012). Cultural Identity, representation and othering. In Jane Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (p. 181 - 194). London: Routledge.
- Diaz, Diana (2012). *Colombia's indigenous pushed to find safety in cities*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/news/stories/colombias-indigenous-pushed-find-safety-cities> [9. June 2025].
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Weinheim: Beltz-Verlagsgruppe.
- Erikson, Erik H. (1966). *Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Facultad de Educación - Universidad de Antioquia (2024). Expediciones Pedagógicas Transnacionales. [Video] Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=O-duSSVMXfM> [10. June 2025].
- Gobernación de Antioquia. (2019). *Anuario Estadístico Departamental de Pueblos Indígenas 2019. Secretaría de Inclusión Social y Familia*. Retrieved from:

<https://www.antioquia.gov.co/index.php/gobernacion/gerencias-gob/gerencia-indigena> [9. June 2025].

Godenzzi, Juan Carlos (2024). El español en contacto con lenguas originarias. Tropismo, Hostilidad y hospitalidad. *Cuadernos de la ALFAL*, 16 (1), p. 25-38.

Godenzzi, Juan Carlos (2006). Spanish as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26(1), p.100–124. Retrieved from <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/spanish-as-a-lingua-franca/4CB9AE4A0BD3FF9862674661D8CBF724> [20. June 2025].

Greeno, James G., & Hall, Roger P. (1997). Practicing representation: Learning with and about representational forms. *Phi Delta Kappan*, 78, p.361-367.

Hall, Stuart (2004). *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Hamburg: Argument Verlag.

Info Escuela (no year). Informacion y opiniones de institucion educativa Hector Abad Gomez. Retrieved from <https://www.infoescuelas.com/colombia/antioquia/institucion-educativa-hector-abad-gomez/> [6. June 2025].

Instituto Caro y Cuervo (2010). *Lenguas indígenas de Colombia: Diversidad y vitalidad*. Retrieved from: <https://lenguasyliteraturasnavas.caroycuervo.gov.co/nuestras-lenguas/lenguas-indigenas/> [9. June 2025].

Jovchelovitch, Sandra; Bauer, Martin W. (2000). *Narrative interviewing*. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/2633> [9. June 2025].

Kalpaka, Annita (2009). Institutionelle Diskriminierung im Blick von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit. In D. Lange & A. Polat (Eds.), *Lesebuch für migrationspolitische Bildung* (p. 25–39). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Kawulich, Barbara (2005). Participant observation as a data collection method. *Forum qualitative sozialforschung/forum: Qualitative social research* 6 (2).

Loomba, Ania (2015). *Colonialism/Postcolonialism*. (3rd ed.) London: Routledge.

Sierens, Sven & Van Avermaet, Piet (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*, p. 204-222.

Mayring, Philipp, Fenzl, Thomas (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In Baur, N., Blasius, J. (Eds.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42 [9. June 2025].

Medellín GOV (2024). *Basado en la solidaridad, Elkin Osorio lleva 12 años como rector del colegio de la inclusión en Medellín*. Retrieved from <https://www.medellin.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/basado-en-la-solidaridad-elkin-osorio-lleva-12-anos-como-rector-del-colegio-de-la-inclusion-en-medellin/> [6. June 2025].

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2005). *Lineamientos de educación para grupos étnicos*. Retrieved from: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Rendicion-de-Cuentas/Mecanismos-de-Control/404915:Informe-de-Grupos-Etnicos> [9. June 2025].

- Montenegro, Iván Ricardo Miranda (2012). Insights on bilingualism and bilingual education: A socio-linguistic perspective. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17 (3), p. 263-272. Retrieved from: <https://www.proquest.com/docview/1315167165?sourcetype=Scholarly%20Journals&utm>. [20. June 2025].
- Moreno, Carolina (2022). *Asylum and internal displacement: The intertwining of migrations in Colombia* (Working Paper No. 19, LANID Special Issue: "Critical Approaches to Internal Displacement"). Latin American Network on Internal Displacement (LANID), Bogota: Los Andes University.
- Ngũgĩ wa Thiong'o. (2011). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. Woodbridge: Boydell & Brewer Ltd.
- Pardo, Jhoan (2024). *Este es el colegio en el que se entona el himno nacional de Colombia y de Venezuela en sus izadas de bandera*. Retrieved from <https://www.infobae.com/colombia/2024/09/29/este-es-el-colegio-en-el-que-se-entona-el-himno-nacional-de-colombia-y-de-venezuela-en-sus-izadas-de-bandera/> [6. June 2025].
- Phothongsunan, Sureepong. (2010). Interpretive paradigm in educational research. *Galaxy: The IELE Journal*, 2(1), p. 1–4.
- Rommelspacher, Birgit (2011): What actually is racism? In Melter, Claus & Mecherli, Paul (Eds.): *Rassismuskritik* (Volume 1, p.25-38). Schwalbach: Wochenschau.
- Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia (no year). *Dazhi Ebera Be'Dea. División de educación no formal de adultos y comunidades indígenas*. Antioquia: Imprenta Deptal.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2013). *Linguistic genocide in education--or worldwide diversity and human rights?* London: Routledge.
- Taubenböck, Harald & Wurm, Martin (2015). Globale urbanisierung–markenzeichen des 21. jahrhunderts. *Globale Urbanisierung: Perspektive aus dem All*, p. 5-10.
- Thomas-Olalde, Olga & Velho, Adela. (2011). Othering and its effects – Exploring the concept. In Fred Dervin (Ed.), *Politics of Interculturality* (pp. 27–44). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing

9. Index of figures

Cover image: Circle Setting with the class of Gilma Sinigüí. (Juan David Martínez Espinal, Jefe Sección Producción de Medios – Universidad de Antioquia)

Figure 1: Posters of school vocabulary in Spanish. In the classroom of Gilma Sinigüí. (own photograph).

Figure 2: Weekdays in Spanish. In the classroom of Gilma Sinigüí (own photograph).

Figure 3: Months in Spanish. In the classroom of Gilma Sinigüí. (own photograph).

Figure 4: Numbers with items associated with 'indigenous' culture. In the classroom of Gilma Sinigüí. (own photograph).

Figure 5: Poster of a quote and two 'Indigenous' men. In the classroom of Gilma Sinigüí. (own photograph).

10. Auxiliary means

GKI-Hilfs-mittel	Prompt	Way of use	URL
OpenAI 2025 ChatGPT [language model]	I want to use the book ' <i>The Routledge handbook of language and intercultural communication</i> ' as a source for my thesis. Can you indicate me the chapters that are relevant for Bilingualism/Identity through language?	Finding the relevant chapters of the book, without reading it all.	https://chatgpt.com
OpenAI 2025 ChatGPT [language model]	I am a student and I'm writing an abstract for my thesis. Can you give me some guidelines and examples of what needs to be in the abstract and can you give me a catchy draft for the following content: [the index of this thesis]	Getting the idea of what an abstract needs to contain and using some of the sentences as inspiration; edited according to my writing style and the content.	https://chatgpt.com

11. Declaration of fairness and probity

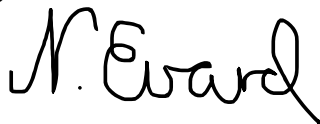
I hereby certify that the present work titled

The value of bilingual education for Embera children in an urban context:

A qualitative study in Medellín, Colombia.

has been written in accordance with the principles of scientific honesty and integrity, has been carried out without unauthorized assistance and has not already been submitted to another institute, university, or lecturer.

Lauwil, 28.06.2025

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'N. Evard', with a stylized, cursive script.

12. Annex

12.1 Coding Matrix Interviews

Interview 22.07.24: Miguel Murillo Restrepo

Category	Coverterm	Code / Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	special features	una escuela especial particularidad	Para explicarle pues como a un docente que llegue, vea, que le explicaría, esta es una escuela especial, eso es como lo primero, es decir, tiene su particularidad
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	special features	particularidades	Es decir, normalmente están las instituciones educativas en la ciudad y hay diferentes clases de instituciones educativas, esta escuela tiene sus particularidades que necesita que el docente nuevo la tenga en cuenta
Cultural and Social Positioning	Niquitao	Low socio-economic families	el sector donde está ubicado las condiciones de las familias particularidades especiales de los estudiantes	Porque fundamentalmente tiene que ver, uno, el sector donde está ubicado, tiene que ver con las condiciones de las familias y las particularidades especiales de los estudiantes.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	School clientele	Estudiantes Familias contexto	Entonces uno partiría explicándole eso, ¿Quiénes son los estudiantes que tenemos acá? ¿Quiénes son sus familias? y ¿Cuál es el contexto en que están habitando esas familias?
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	vulnerability	una comunidad educativa muy variada diversa alto nivel de vulnerabilidad	Ese sería pues lo primero, te diría la, aquí, ¿qué es lo que nos caracteriza? Nos caracteriza eso, es una comunidad educativa muy variada, muy diversa, ¿cierto? y con alto nivel de vulnerabilidad, eso es como lo principal, que debe reconocer ese docente, saber con quién va a trabajar, quiénes van a ser sus estudiantes, sus familias y el contexto en que están.

Cultural and Social Positioning	Niquitao	Low socio-economic families	condiciones especiales fundamentalmente habitado por inquilinatos, algunos talleres y empresas de reciclar	Entonces, para tener en cuenta, uno, este sector donde está ubicado la escuela es un sector de la ciudad de Medellín, muy conocido en la ciudad, específicamente por las condiciones especiales que tiene, ¿cierto? No es un barrio común y corriente, sino que es un sector fundamentalmente habitado por inquilinatos, algunos talleres y empresas de reciclar.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	special features	no es el barrio común y corriente	Entonces, no es el barrio común y corriente, que es una cantidad de casas, habitados por familias, no.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	Urban context	centro de la ciudad	Está ubicado en el centro de la ciudad, en un sector muy particular.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	Low socio-economic families	Inquilinatos	Entonces, ¿qué es lo característico de este sector? La característica de este sector de Niquitao es que hay una gran cantidad de inquilinatos. ¿Qué son inquilinatos? Son casas grandes que anteriormente pues eran habitadas por unas familias, como ustedes, en el centro de la ciudad, con ciertas familias que tenían ciertos recursos que se ubicaban acá y eran casas muy grandes. Debido a las dinámicas de la ciudad, esas familias se fueron ubicando en otras partes y quedaron esas casas y las utilizaban como especie de hoteles, digámoslo así, es decir, donde arriendan habitaciones.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	Low socio-economic families	Diario según el número de personas que habiten	Una casa que puede tener 5, 7, 9 habitaciones. Entonces, se utiliza como una especie de hotel, los llamamos aquí inquilinatos, porque arriendan, el arriendo es diario, la persona paga la estadía del día, cobran por habitación y según el número de personas que habiten. Eso es lo particular de este sector.

Cultural and Social Positioning	Niquitao	Low socio-economic families	condiciones muy difíciles económicamente no tienen dinero	¿Quiénes vienen a esos inquilinatos? Familias que tienen condiciones muy difíciles, económicamente, que no tienen posibilidad de pagar, por ejemplo, un arriendo de un mes, que normalmente en la ciudad cualquier apartamento, cualquier casa, alquilan por mensualidad, para que la vienden necesita un fiador. En este caso estas familias o no tienen fiador o no tienen dinero para pagar todo un mes, entonces el único sitio donde les alquilan de esa manera, pagando lo que se llama el día, son en esos inquilinatos, se llama así, inquilinatos.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	survival	la informalidad subsistencia	En la población normalmente que llega gente con escasos recursos económicos, vendedores ambulantes, personas que trabajan en la informalidad, que no es para el día, mejor dicho, trabajan para su subsistencia, para poder comer durante el día y pagar su habitación.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	drugs	Condiciones Garantías sustancias psicoactivas	Esas son familias normalmente las que se habitan acá. Una persona que tenga ciertas condiciones, ciertas garantías, busca en otro sitio. Otra característica que tiene este sector es que es un sector históricamente de venta de sustancias psicoactivas.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	drugs	concentrado vendedores de drogas conocido	En la ciudad históricamente ha tenido varios sitios donde se han concentrado los vendedores de drogas. Hay un barrio, el barrio Antioquia, Oralobaina, acá en el centro hay otro sector por acá, más o menos cerca. Niquitao, toda la vida, desde hace muchos años, siempre ha sido sitio de vendedor de drogas y así es conocido en la ciudad.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	Special characteristics	características especiales población estudiantil	Ese sector le da unas características especiales a las familias que lo habitan y esa es la población estudiantil que tenemos acá.

Cultural and Social Positioning	Niquitao	'Indigenous' families	familias indígenas desplazados abandono estatal muy pobre	¿Aquí quiénes se han ubicado en este sector? Normalmente se han ubicado familias indígenas, desde hace muchos años se han ubicado familias indígenas que vienen desplazados de otro departamento diferente al de Antioquia, que se llama Chocó, es un departamento que históricamente también es conocido por mucho abandono estatal. Son puras selvas, un departamento muy pobre, cercano a Antioquia.
Cultural and Social Positioning	'Indigenous'	Conflict Forced displacement	comunidades indígenas conflictos armados se desplazan de sus territorios amenazados sus vidas	Todas estas comunidades indígenas que viven en Chocó, en sus resguardos, debido a esas regiones que habitan, a veces por conflictos armados y por muchas situaciones, se desplazan de sus territorios, por muchas situaciones. Cuando hay un conflicto entre actores armados, les toca salirse de sus zonas, o porque los actores armados quieren reclutar a sus hijos, o se presenta algún conflicto con la comunidad por parte de ellos, entonces les toca venirse de esos sectores, por sentirse amenazados sus vidas.
Cultural and Social Positioning	'Indigenous'	Low socio-economic families	condiciones económicas pobreza mejores situaciones	O también por condiciones económicas, pues el departamento de Chocó, la administración de ese departamento tiene muy pocas posibilidades de manejar muy pocos recursos, hay mucha pobreza, entonces buscan, algunas de esas familias indígenas se van para las ciudades cercanas, a buscar mejores situaciones o para resguardarse de las situaciones tan duras que viven allá.
Cultural and Social Positioning	'Indigenous'	problems	Desplazado algún tipo de solución a sus problemáticos	Desde hace muchos años, esas comunidades indígenas, senderas del Chocó, se han desplazado o para la ciudad de Pereira, o para la ciudad de Bogotá, o para la ciudad de Medellín, que son ciudades grandes, que ellos consideran que ahí pueden encontrar alguna solución, algún tipo de solución a sus problemáticos.

Cultural and Social Positioning	'Indigenous' / Niquitao	Low socio-economic families	familias indígenas única parte conseguir una habitación acomodar 4, 6, 7, 8 personas problema paga el día	Entonces, ¿dónde se han ubicado esas familias indígenas aquí en Niquitao? ¿Por qué? Porque es la única parte donde pueden conseguir una habitación, que no le van a ese limpiador, no tienen que pagar mensualidad, hay que pagar el día, y en una pieza se pueden acomodar 4, 6, 7, 8 personas en una habitación, el problema es que paga el día.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	Presence of 'indigenous' population	presidencia de indígenas	Entonces, en este sector siempre han habido indígenas, presidencia de indígenas de muchos años, cuando construyeron la escuela.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference / belonging	Specific teachers	tres docentes indígenas atender a esa población	Entonces el colegio consiguió tres docentes indígenas para atender a esa población.
Cultural and Social Positioning	'Indigenous'	Highlighting characteristics	Particularidad población indígena	Esa es una particularidad, tenemos población indígena, es un docente nuevo, hay que reconocer esa particularidad.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference / belonging	Specific teachers	esa población	Para eso hay unos docentes para atender esa población.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	Migration population	población migrante venezolana	También desde el 2018 ha venido ingresando, o llegando al sector, mucha población migrante venezolana, ese docente nuevo a quien va a atender, en sus grupos, en sus salones, población migrante, especialmente de Venezuela.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	Transnational migration	desplazamiento	Empezaron a llegar desde el 2018 aproximadamente, se fue dando esa situación de desplazamiento de población de Venezuela a todos los países de Latinoamérica, Colombia, Brasil, Ecuador, Perú, por las condiciones en que se estaba viviendo en Venezuela.
Cultural and Social Positioning	Migration population	increase	más de la mitad	En el 2018 teníamos al rededor de 10 estudiantes venezolanos, 2019 subió como a 28, 2020 ya teníamos 80 estudiantes, y así aumentando

			población migrante venezolana	paulatinamente, ahorita tenemos más de la mitad de los estudiantes de la escuela son población migrante venezolana. En los grupos más pequeños, preescolar, primero y segundo, el 80-90% son venezolanos.
Cultural and Social Positioning / Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	Migration population	Particularidad migrantes	Eso le da una particularidad, entonces el docente que llegue debe tener en cuenta que va a tener en su salón una cantidad de estudiantes que son migrantes, entonces eso le da su particularidad, porque ya su proceso pedagógico-educativo lo adecuaron.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	Teaching migration population	Ministerio de Educación Políticas atención a esa población	Nosotros hemos venido solicitando mucho que del Ministerio de Educación haya más políticas en términos de atención a esa población, porque los docentes no están formados para educar, formar pedagógicamente, académicamente, ni los contenidos que hay en el pensum, están establecidos para tener en cuenta a esa población.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	Curriculum for teaching migration population	Construyendo consultar	Pero bueno, en la práctica eso hay que irlo construyendo, nos ha tocado, los docentes les ha tocado antes consultar, vamos a enseñar la historia, entonces enseñemos la altitud de la historia a Venezuela.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Family structures	familia colombiana núcleo de familia estructurado migrantes historia, cultura, proceso de enseñanza y formación	Bueno, entonces ese aspecto, el docente nuevo que llegue debe tenerlo en cuenta, es decir, que no es el estudiante de familia colombiana, con un núcleo de familia más o menos estructurado, que normalmente en otros barrios y en otras instituciones educativas no se habla, es que son familias, en este caso migrantes, que tienen su historia, su cultura, su proceso de enseñanza y su formación, que están en un contexto, viviendo una situación muy particular.
Cultural and Social Positioning	Migrating families	Hard conditions	condiciones muy complicadas	Aquí llegan esas familias migrantes en condiciones muy complicadas, después de estar, digamos, viajando por 16, 20 horas, algunos a pie, otros en

				transporte, pero que le ha tocado vivir en su trayectoria antes de venir a estas situaciones complicadas.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference / belonging	Understanding students' lived realities	acercamiento	Entonces hay que tener un acercamiento, ¿cierto? Y conocer esa realidad para tenerlo en cuenta en su proceso formativo y educativo.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Migration population 'indigenous' population traditional families	población migrante población indígena familias tradicionales	Entonces está población migrante, población indígena, y las familias tradicionales de Niquitao, que es la otra, las denominamos así, las familias tradicionales de Niquitao, que son familias que se han asentado aquí toda la vida, esas familias pues normalmente son de escasos recursos, se ubican en el sector porque trabajan en el centro de la ciudad, en la economía informal.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Different pedagogical measurements	condiciones complicadas	Que son condiciones complicadas y que hay que tenerlo en cuenta, hay que ser flexibles, pues eso pedagógico, educativo, hay que tener en cuenta que eso, además de la parte pedagógica, académica, de contenidos, con ellos hay que tener un acercamiento diferente.
Cultural and Social Positioning / Educational Opportunities and Barriers	'Indigenous'	Special treatment in educational context	situaciones muy complicadas atención	Fundamentalmente la parte humana, tratar de acercar, porque son estudiantes, niños, niños adolescentes que están viviendo situaciones muy complicadas y que requieren también ese tipo de atención.
Educational Opportunities and Barriers	Migrating families	Economical support	Intervención Apoyo Regularización situaciones económicas	La escuela promueve mucho la intervención de entidades externas acá, de apoyo. Otras entidades que también tengan que ver, uno, con procesos de regularización, de documentación de los venezolanos, otro de apoyo, por ejemplo, en situaciones económicas.
Cultural and Social Positioning / Educational	Construction of difference	Migrating families	Necesidades un proceso de atención más integral	Diferentes entidades que se cubren, pueden cubrir mínimamente ciertas necesidades, entonces hablamos aquí de la necesidad de una atención integral. Esos niños no solamente se ven tras la

Opportunities and Barriers				parte académica y pedagógica, sino a pensar en un proceso de atención más integral.
Cultural and Social Positioning / Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	Embera teachers	grupos Embera	Ya con los grupos Embera, grupos indígenas, aquí había un proceso interesante. Creo que en el 2017, 2016, llegaron los 3 docentes embera. Llevan alrededor de 8 años acá.
Cultural and Social Positioning / Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	Ethnic classification inside Embera speaking population	docentes indígenas el idioma el lenguaje comunidades Embera	Son docentes indígenas, es decir, que conocen el idioma de ellos, que son también Embera. Los Emboras, hay como varias líneas, los Embera catíos, los Embera chamí, y el lenguaje, el idioma, pues hay ciertas diferencias, pero se logran entender de todas maneras, son comunidades Embera.
Cultural and Social Positioning	'Indigenous'	Loss of identity Loss of culture	Atención profesores indígenas identidad y cultura población indígena	Entonces, ¿cuál es la idea con la atención con estos profesores indígenas? Uno, que no pierdan su identidad y su cultura. Esa es la razón de ser, de atención a esa población indígena.
Cultural and Social Positioning	'Indigenous'	Loss of customs Loss of language	Indígenas en contextos de ciudad perdiendo costumbres, identidad, y idioma.	Darle énfasis en que, como son indígenas que están en contextos de ciudad, puede ocurrir que vayan perdiendo, ¿cierto? Con el tiempo, sus costumbres, su identidad, y especialmente su lengua, su idioma.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Embera Castellano	Identidad Cultura idioma	Que eso es como determinante en términos de que no pierdan esa identidad, esa cultura. El manejo de su lengua. Su lengua, no, es su idioma, es un idioma, igual que el castellano.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Embera Castellano	idioma que no es igual al castellano	Simplemente que a esa forma de perspectiva lo llaman lengua, pero es un idioma que no es igual al castellano, yo lo diría así.

Cultural and Social Positioning	Construction of difference	curriculum	docentes indígenas no pierdan costumbres, identidad, historias, tradiciones a través de su idioma.	Entonces se trabaja en, con los docentes indígenas, ellos trabajan el castellano, y el embera, con los niños, ¿cierto? La idea es que no pierdan, aparte de sus costumbres y su identidad, sus historias, sus tradiciones, y todo eso, la transmisión de esos elementos, fundamentalmente a través de su idioma.
Educational Opportunities and Barriers	'Indigenous'	bilingualism	Bilingüismo	Entonces se maneja, pues como uno diría, un bilingüismo. Pero la situación fundamental con ellos es que, estaba pensando en otra cuestión ahí, es...
Cultural and Social Positioning / Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	Urban context	Aprenden Entienden ciudad	Lo que tienen estos niños es que ellos aprenden, entienden el idioma castellano, cuando están aquí en la ciudad.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	'indigenous' and 'regular' population	niños indígenas desplazamiento población regular	Porque a los niños indígenas, en esa situación de desplazamiento, que viven permanentemente con sus familias, ellos interactúan con la población regular, llamémoslo así, con la población que no es indígena.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	'indigenous' language and non-'indigenous' language	El lenguaje de los no indígenas dificultad hablar escribir	Y los niños siempre han aprendido, eso hemos notado, ellos aprenden o entienden el lenguaje de los no indígenas. Lo que les da dificultad en ocasiones es hablarlo, ¿cierto? O escribirlo.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	'intercultural' classroom	los grupos niños indígenas, colombianos y venezolanos hacer integración docente indígena	Ahora, el trabajo que hacen los profesores, hubo un momento en que teníamos los grupos niños indígenas, colombianos y venezolanos. Ha habido momentos en que había posibilidad de hacer integración en el aula con el docente indígena.

Cultural and Social Positioning	'Indigenous'	Fluctuation in residence	poquitos niños indígenas regresan interculturalidad	Porque han habido momentos, por ejemplo, que hay muy poquitos niños indígenas debido a que ellos normalmente están retornando, regresan unos por un tiempo, luego regresan a su comunidad, o luego se dispersan.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	'intercultural' classroom 'indigenous' / venezuelan / colombian	muy poquitos los indígenas venezolanos colombianos interculturalidad	Hay momentos en que llegan, están muy poquitos los indígenas, a veces hay muchos, hay, ¿qué?, más cantidad de indígenas. Entonces, ha habido momentos en que ha habido la necesidad de llevar a esos grupos niños venezolanos y colombianos, niños regulares a esos grupos, ¿sí? Y entonces, ¿qué se ha trabajado? Hay la interculturalidad.
Classroom language negotiation	Construction of difference	Embera and Castellano	niños venezolanos y colombianos Embera y castellano	El docente que se ha enseñado a los niños venezolanos y colombianos, el Embera, y al Embera, el Castellano. Ha sido muy interesante una experiencia.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	'intercultural' classroom	aula intercultural	Hace varios años que esa aula intercultural de preescolar, hubo un tiempo en que la consolidamos mucho, ¿sí? Se logró, se logró pues como que fuera permanente durante como dos o tres años, esa aula como aula intercultural, porque llegaban más bien poquitos indígenas.
Educational Opportunities and Barriers	'intercultural' classroom	conflict	conflictos	En las otras aulas, ¿por qué no se logró? En el proceso básico, o sea, la aceleración, que llevamos también niños regulares a esas otras aulas, pero hubo conflictos.
Educational Opportunities and Barriers	'intercultural' classroom	separation	no indígenas	Hay situaciones que se requirió nuevamente volverlos a la aula regular a los estudiantes que no eran indígenas. Es como extenso explicarle por qué, pero sí se logró en preescolar.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	Discrimination	Estima imaginarios discriminatorios	¿Por qué se logró en preescolar? Porque un niño de cinco añitos normalmente no tiene el estima, no tiene sus imaginarios discriminatorios hacia otros.

Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	Discrimination	Relacionar Indígenas Negros Igual prejuicios sociedad	Es decir, un niño a preescolar, se relaciona con otro muy naturalmente. Ellos no ven que son indígenas o que son negros o de tal, pues no, es otro niño más, igual que ellos, y no tienen todavía esos prejuicios que a veces la sociedad les inculca.
Educational Opportunities and Barriers	'Indigenous'	discrimination	Resistencia Interactuar	En cambio, los más grandecitos sí a veces había cierta resistencia a interactuar con ellos, y los indígenas también con más fuerza.
Educational Opportunities and Barriers	'intercultural' classroom	Age of the children	Aula intercultural	En preescolar se logró hacer eso, consolidar esa aula intercultural.
Educational Opportunities and Barriers / Classroom language negotiation	Bilingualism	Public interest	funcionarios de las Naciones Unidas bilingüismo niños indígenas aprender el castellano / Embera cositas básicas proceso de bilingüismo	En una ocasión vino uno de los funcionarios de las Naciones Unidas, se trajo ahí, se les explicó el trabajo de bilingüismo que se tiene con ellos, en donde los niños indígenas aprendían el castellano, y los niños venezolanos y colombianos el embera, con cositas básicas, cómo se dice, cómo se saluda, cómo se dicen las manos, los ojos, el rostro, la comida, algún tipo de frases y de comunicación entre ellos.
Classroom language negotiation	Bilingualism	Language acquisition and age	bilingüismo	Entonces, muy interesante ese proceso de bilingüismo. Además, el nivel, que era muy fácil, pero se daba más fácil en los niños más pequeños.
Educational Opportunities and Barriers	'Indigenous'	discrimination	resistencias estigmas prejuicios	De todas maneras, en los niños más grandes, como te digo, había ciertas resistencias por los imaginarios, los estigmas, los prejuicios que a veces los mismos adultos les inculcan a los niños.
Classroom language negotiation	'Bilingualism'	curriculum	términos académicos planes de mejoramiento,	Entonces, eso ha sido muy interesante. También, en términos académicos, los docentes hacen las pruebas de periodo, lo que llaman exámenes, para calificar los planes de mejoramiento, las cuestiones evaluativas. Tratan de trabajarlos en los dos idiomas.

Classroom language negotiation	'Bilingualism'	curriculum	traducción bilingüismo	Se los escriben en Embera, y abajo está la traducción. Se ha venido haciendo en algunos momentos esa situación, para que vayan manejando lo que se llama el bilingüismo.
--------------------------------	----------------	------------	------------------------	--

Interview 22.07.24: Gilma Sinigüí

Category	Coverterm	Code/ Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Multilingualism Ethnic classification inside Embera speaking population	Lengua materna contextualizando	Bueno, esa es la que yo manejo en las dos lenguas. Que es mi lengua materna y también contextualizando con los de los niños en beno catío. Yo soy chamí y ellos son catíos.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	'interethnic' communication	Compartimos entendemos	Pero hay muchas palabras que nos compartimos, entonces nos entendemos muy bien por ese lado. Lo único que ellos no me pueden hablar muy ligero porque ahí se pierde el hilo de la conversación. Entonces yo a ellos les pido que me conversen despacio.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	'interethnic' communication	Entender trato	Así trato de entender muy bien a ellos. Ellos a mí también. Entonces, por ejemplo, cuando ellos no entienden una palabra, yo les trato.
Cultural and Social Positioning / Classroom language negotiation	Construction of difference	'interethnic' communication	¿ustedes cómo se dicen tal palabra? contextualizando	Por ejemplo, pregunto, ¿ustedes cómo se dicen tal palabra? Entonces ellos me dicen, ah bueno, listo. Entonces ahí vamos contextualizando también con ellos las palabras. Y así de esa manera vamos a entender.
Classroom language negotiation	Construction of difference	Urban context Multilingualism	Ayuda Contexto de ciudad Deben dominar	Y el Español, pues, ayuda mucho porque es que ellos también como están en un contexto de ciudad deben dominar las dos lenguas, el Español y la lengua materna de ellos.
Classroom language negotiation / Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Educational context vs. Family context	Aprende Escuela enseñan	Ah, bueno, el Español se aprende en la escuela en la mayor parte. Porque en la casa, en la casa nos enseñan esto en la lengua materna.

Classroom language negotiation	Hierarchy of language	Purity of language	Lengua materna escuela aprendiendo	Cuando son los niños, a ellos todos en la lengua materna. Ellos hablan muy puro. Y aquí en la escuela ayudan, pues, a dialogar en las dos lenguas para que ellos vayan aprendiendo.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Multilingualism Embera and Spanish	Grupo Dominan Lengua materna Entienden	Sé que en este, en este grupo hay, o sea, la mayoría hablan, dominan las dos lenguas. Y hay algunos niños que no, solamente la lengua materna, pero el Español no. Pero entienden poquito.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Language barrier Multilingualism Spanish Urban context	Llegan Perdidos No entienden	Cuando llegan de sus resguardos acá, llegan totalmente así perdidos, no les entienden. Porque, por ejemplo, en los otros años, cuando una persona a veces les hablaba, yo pensaba que era un rebaño y quedaba mirando a la persona y no podían hacer nada.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Language barrier Multilingualism Spanish	Molestaba Quietos	Pero entonces, por ejemplo, un día yo tuve una chabra que les molestaba mucho a ellos. Cuando iban por el baño, ¿por dónde vas? Y ellos se quedaban quietos. Entonces, una vez les tuve que decir a los profes, no les hable. Cuando usted ve que ellos van dirigiendo al baño, no les hable.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Language barrier Spanish	Rebañando No entienden	Porque piensan que usted los está rebañando, porque ellos no entienden el Español. Y, en cambio, si usted los deja seguir, pues, ellos van tranquilamente. Pero si usted les pregunta algo, ellos no le van a entender nada.
Classroom language negotiation	Construction of difference	assimilation	Aprendiendo	Poquito a poco, pues, obviamente, ellos van aprendiendo. Entonces, son cosas que ellos van poniendo en el camino.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Monolingual vs. multilingual	Solamente Embera Nada del Español Mezclado	Cuando yo llegué aquí, los niños hablaban solamente Embera, nada del Español, así mezclado, no.

Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Monolingual vs. multilingual	Puro Libre aprendiendo	Por ejemplo, hace ocho años ellos hablaban muy puro. Hasta yo me perdía, porque es que, como ellos hablaban así tan libre, yo no sabía por qué yo me perdía tanto. Pero en el camino fui aprendiendo muchas cosas con ellos.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	Ethnic classification inside Embera speaking population	con ellos también voy aprendiendo de la cultura	<i>En vez de decir, pues, yo como chamí, capuní huena, pero con ellos es mita huena.</i> Entonces yo, por eso es que con ellos también voy aprendiendo muchas cositas. Las palabras, mucho de la cultura, mucho también.
Background	Construction of difference	Ethnic classification inside Embera speaking population	Forma de aprender Manera divertida y tranquila	Pues yo diría que esta es una forma de aprender con ellos de una manera muy divertida, muy tranquila. Bueno, al mismo paso yo voy aprendiendo, qué rico. Y es muy importante también aprender, porque yo diría que yo también vengo de esa descendencia, de los catíos.
Cultural and Social Positioning	Colonialism	Mixture of languages	Ancestros Mezclado mucho el Español puro	Ellos se conservan más porque es que, vea, nuestros ancestros nunca le decían kiuru, le decían chichihara. Entonces yo, o sea, que ellos hablan muy ancestralmente. Sí, nosotros porque hemos mezclado mucho el Español acá, pero en cambio ellos son muy puros.
Educational Opportunities and Barriers	bilingualism	respect	Respeto Inclusión trabajar desde nuestra cultura	Bueno, es que, vea, el valor [del Bilingüismo] es el respeto, porque es que nuestra institución es la inclusión, ¿cierto? Entonces, debido a eso, pues, mira, que el rector nos dio la facilidad de hacernos libremente acá, de construir nuestra propia malla curricular para poder trabajar desde nuestra cultura.
Educational Opportunities and Barriers	Embera teacher	Representation	hablantes de la lengua materna indígena competía	Por eso también la Secretaría de Educación nos contrató, porque somos hablantes de la lengua materna. Porque si no, o sea, es decir, yo soy Embera, indígena, pero si yo no hablo mi lengua materna, obviamente a mí me iban a negar pues el trabajo, porque no, no competía estar acá.

Cultural and Social Positioning	Construction of difference	'indigenous' teacher vs. non 'indigenous' teachers	Necesidad Respeto Igualdad Unidos Manera muy equitativa	Es acorde a la necesidad de ellos, es el respeto, porque así de esa manera el valor es mucho, el respeto, el valor de la inclusión, el valor de la igualdad. Aquí los maestros, o sea, hasta el día de hoy nunca nos han excluido de los trabajos, de todo, de la reunión siempre hemos estado juntos, muy unidos. Nos acogieron de una manera muy equitativa en esta institución, tanto para los niños también.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	'indigenous' children Non-'indigenous' children	Convivencia dura Cambio brusco Choques niños no indígenas niños indígenas	Desde un principio la convivencia era muy dura, porque ellos apenas... Sí, era un cambio muy brusco para ellos, y tanto para nosotros los maestros también, porque las otras compañeras maestras tenían solamente niños no indígenas, pero al ingresar a los niños indígenas, ellos tenían sus choques.
Cultural and Social Positioning	Construction of difference	'indigenous' culture	cultura indígena	Porque, mejor dicho, venían todos encima ya a pelearse, entonces ellos, los no indígenas, también fueron conociendo un poco de la cultura indígena, ya desde ahí, ese respeto.
Classroom language negotiation	Embera	Relationship between teacher and student	Dialogar Estar seguro Perder	A ver, esa situación es, por ejemplo, cuando yo quiero dialogar con un niño, yo hablo en mi lengua, ¿cierto? O sea, que puede estar seguro en ese momento para dialogar, porque si yo le hablo en Español, ese niño de pronto se va a perder.
Classroom language negotiation	Embera	Relationship between teacher and student	Español Confianza	Porque ellos de hablar, sí, en Español, pero no muy largo, por mucho tiempo, no, o sea, una oración larga, no, cortitas con ellos. Y en lenguas, yo siento que uno ya entra en confianza con ellos.
Classroom language negotiation	Construction of difference	Language level	Dominar Siente seguro	Sé que hay algunos acá, la mayoría, dominan mucho el Español, entonces ellos prefieren, si se siente tranquilo, si se siente seguro, dialogarnos en Español, listo, también aceptable.

Classroom language negotiation	Construction of difference	Hierarchy of language	músculo de aprendizaje necesitan aprender	[...]como usamos en el músculo de aprendizaje, entonces ellos necesitan aprender el idioma.
Classroom language negotiation	Embera	Play time	Juegos	Por ejemplo, hay juegos que solo usamos en Embera, pero tampoco no tenemos en ningún momento listo.
Classroom language negotiation	Spanish	Play time Singing	Jugar cantos	Entonces jugamos en Español también, así cantando, los cantos también los hacemos en Español, eso.
Classroom language negotiation	Embera	translation	Instrucciones Traduciendo Se pierdan	En las instrucciones también, pero yo siempre los dos traduciendo, y también en Español traduzco también en Embera, al mismo tiempo. Sí, para cosas, o sea, la idea no es que ellos se pierdan, que todos lo indiquen en Español, listo, bueno, pero hay momentos que yo lo indico en las dos, en Embera y en Español, para que no se pierda el hilo entre ellos.
Classroom language negotiation	Construction of difference	Multilingualism	niños no indígenas clase en las dos lenguas	Sí, por ejemplo, si un niño no se entendió bien en Español, para que pueda entender en Embera, y si entendió más mejor en Embera, listo, también, y si entendió en Español, también, entonces mejor en las dos lenguas. Y como yo ya, o sea, en este caso, como yo tenía también niños no indígenas, siempre ha sido así mi clase en las dos lenguas.
Classroom language negotiation	Curriculum	Multilingualism in teaching	traducción continua mezclamos	No, o sea, cuando yo tengo los niños no indígenas, yo lo hago así, hablo en Español y también en Embera, pero ya por allá, después de mitad de año, no es tan necesaria la traducción continua. Porque, por ejemplo, si ellos están jugando, yo les digo, bueno, vamos a sentarnos en la silla, unas veces le hablo en Español, otras veces le digo solo en Embera. Entonces cuando suele escuchar mesa, porque nosotros hablamos mayor parte, no es que uno hable todo en Embera, toda la jornada, no, sino

				que también mezclamos el Español, hay mucho, mucho.
Classroom language negotiation	Embera	Language adaptation through routine and exposure	no es tan necesario traducir acostumbrando	Entonces, si yo le digo mesa, ya estoy mezclando la mesa, entonces es un niño no indígena, ya cuando digo mesa, ya saben que van a ya sentarse en la mesa. Si yo les digo, y con solo escuchar el parque, ya entonces saben que ya nos vamos para el parque, que no es tan necesario traducir lo que yo hablo en Embera. Pero al principio, claro que sí, porque todavía ellos apenas están en el proceso de adaptación, y ya después de mitad de año, entonces ellos van acostumbrando poquito a poco.
Classroom language negotiation	Curriculum	Multilingualism in teaching	Enseñanza Todas las areas bilingual	Ellos también trabajan así como nosotros, pero la enseñanza, por ejemplo, de la letra y escritura, lo hacen también en las dos lenguas, la matemática también, si vamos a trabajar de ciencias naturales, también, o sea, todas las áreas las hacen también de una manera [bilingual].
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	'occidental' and 'indígena'	Las dos lenguas Las dos culturas Unificándoles la parte occidental -la parte indígena	Pues, o sea, todos juntos, porque como trabajamos los cuatro proyectos, trabajan así con las dos lenguas, y las dos culturas también unificándoles, tanto en la parte occidental como en la parte indígena.
Classroom language negotiation	Embera	Play time	Jugando	En esos momentos que están jugando, es en Embera, todo. Todos están hablando en Embera.
Classroom language negotiation	Construction of difference	Embera vs. Spanish	palabras que no existen	Hay palabras, como yo les decía esta semana, o la semana pasada, que hay palabras que no existen. Entonces, ahí es donde hablan el Español. Si, por ejemplo, ellas no saben contar en Embera, en la lengua materna, apenas estamos en ese proceso, que en este periodo estamos contando del uno al cinco, y

				del uno al cinco vamos también en la lengua materna.
Cultural and Social Positioning / Classroom language negotiation	Embera	'Cultural' learning	Familias Momento de enseñar trabajando más la cultura en Embera	Es porque van desde la casa, desde sus hogares. Muchas familias cuentan eso en Español. Por ejemplo, en mi casa también pasa lo mismo, cuentan eso en Español. Entonces, ¿cómo que les queda tan fácil contar, realizar conteo en Español? Pero también hay momentos que uno, bueno, listo, al momento de enseñar a los niños, es más fácil, porque en preescolar estamos trabajando más, yo aparte, la cultura en Embera.
Cultural and Social Positioning	Embera	Loss of language	Desapareciendo también nuestra lengua materna	Y, por ejemplo, en mi resuerto es así, la cultura, la danza, la lengua materna, la parte, por ejemplo, los conteos, los colores. Por ejemplo, para yo decir a ellos colores, yo siempre les digo en Español colores, no les digo pan pari. Entonces, de esa manera se van desapareciendo también nuestra lengua materna.
Cultural and Social Positioning	Embera	Preservation of languages	violencia	Entonces nos deberíamos, nos deberíamos de hacerlo desaparecer. Aquí también ayudamos mucho a ellos de fortalecernos cada vez más. Por ejemplo, como yo les decía en la semana pasada, cuando un niño es llevado por ICBF, pues hay una gran violencia.
Cultural and Social Positioning	Embera / Identity	Loss of language	violencia Lengua materna cultura	Sí, ayudan mucho a los niños que están vulnerados y todo, pero también la violencia que hemos visto hasta ahora es que pierden mucho la lengua materna. Nosotros hemos insistido, según lo escuché, pero que ya tienen una, interprete con ellos, porque es muy necesario que cuando ellos los llevan puedan tener a una profesional allá, un profesional que les ayude mucho con eso, con la lengua materna, con la cultura. Porque ellos salen de allá y llegan totalmente perdidos ya.

Cultural and Social Positioning	Embera	Loss of language	todo Español no hay quien les ayude perdiendo mucho la lengua materna	Claro, porque, o sea, todo el tiempo están hablando en Español. En cambio aquí pues hablamos en las dos lenguas, pero allá es todo Español, no hay quien les ayude con eso y ya se les va perdiendo mucho la lengua materna. Entonces llegan acá y entonces uno tiene que ayudar mucho.
Cultural and Social Positioning	Embera / Identity	Loss of language	estuvo ahí cuatro meses Familia expresando solo en Español	Llega un niño y me pone a hablar en Español y en Español. Yo digo, no, venga, hable en Embera. Venga, usted también lo entiende. No. No, como que no. Porque usted estuvo ahí cuatro meses o un añito y no lo vamos a aprender. Y ha sido muy complicado. Para volver a empezar ha sido muy complicado. Entonces la familia también ya los dejan que estén expresando solo en Español.
Classroom language negotiation	Embera	Loss of language	Perder [el idioma] Ayudar aprender	Entonces no quisiéramos que eso se perdiera. Entonces, al contrario, ayudarlos mucho a ellos también, desde niños. Desde niños, ya que ellos son como esponjitas, aprenden todo.
Cultural and social positioning	Construction of difference / Belonging	Self-worth	Orgullosos Lengua materna	Entonces yo a ellos les digo siempre, ustedes siéntense orgullosos, son niños. Pero mire que ustedes están aquí, a pesar de estar en la ciudad, todavía hablan su lengua materna y están hablando en Español. Entonces en realidad todos nosotros hablamos así de orden.
Cultural and social positioning	Construction of difference / Belonging	Self-worth	Orgullosos Raíces Otra lengua	Pero sí, yo quiero que ellos se sientan orgullosos de sus raíces, de que están aprendiendo otra lengua.
Classroom language negotiation	Construction of difference	Children vs. Adult learning facility	[niños] se aprende muy fácil el Español lo dominan muy bien	Sí, qué rico que si nos enseñaran también otra lengua, hasta así desde pequeño yo creo que para uno quedaría muy fácil, pero ya no. Pero a ellos se aprende muy fácil. Mira que ya el Español lo domina muy bien.

Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	Language barrier	Aislado Confianza y empiezan a hablar	Sé que al principio, por ejemplo, cuando ingresan en febrero, en febrero es donde ellos ingresan los no indígenas. Ellos se sienten aislados, cada quien por su lado. Pero ya poquito a poco, cuando ya se sienten en confianza, ya empiezan a hablar. Así no entiendan, por ejemplo, así no entienden.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	'Indigenous' vs. 'non-indigenous'	Conversaba con todos	Pero, por ejemplo, en este año yo creo que todos manejan el Español. Entonces, por ejemplo, yo tenía una niña [no – indígena] y jugaban. Esa niña conversaba con todos, con todos. Entonces yo cambiaba de mesa. Venga, mi hijita, no sé si no se va a rendir el trago. Venga, vamos a otra mesa. Al lado del más callado. Y también se conversaba. Pero pues me pareció tan, algo maravilloso.
Cultural and social positioning	Embera	conflict	Me pegaron Jalaron Inconformes	De hecho, porque es que todos los niños que vienen a este grupo siempre llevan sus perros a la casa. Los amiguitos Embera me pegaron. Los amiguitos Embera me jalaron el cabello. Todo. Entonces ya los papás se sienten inconformes.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	'Indigenous' children vs. 'non-indigenous' children	Jugar Compartir Respetar	Yo dije, ay Dios mío, esa niña se va a sentir sola. Porque apenas una sola niña. Bueno, ese perro que se interactuó. Y mentiras, ella se interactuó con todos. Una sola, pero se interactuó con los niños, con las niñas. Jugaban, compartían con ellas. Y las respetaban. Esa niña las respetaba. Y ella también, una niña muy sociable. No había problemas por ese lado. Ni la familia tampoco. Lastimosamente pues hubo cambio de residencia.
Cultural and social positioning	Construction of difference	Part time sameness	iguales	Ya se la llevaron para otro lado. Ellos son así. Yo digo que son por partes iguales.
Cultural and social positioning	Embera	Fluctuation in residence	vienen y se van fluctuantes seguimiento nunca vuelven	Porque muchos de nuestros estudiantes aquí en general vienen y se van. Quedan un año, seis meses y se van. Y uno nunca más vuelve a saber de ellos. Y lo mismo pasa con la mayoría de nuestras familias

				indígenas también. Ellos son muy fluctuantes, van y vienen. Estudian donde se van. No sé si terminarán sus estudios allá. Ya pierden el contacto con ellos. Y hay algunos que continúan acá. Pero durante estos ocho años ningún niño ha tenido ese seguimiento. Por ejemplo, en el bachillerato. Llevan hasta sexto y ya. De ahí se van para sus territorios y nunca vuelven.
Cultural and social positioning / Educational Opportunities and Barriers	Embera	Discontinuation of education	Cultura se casan desde los doce años no se siguieron estudiando	Por ejemplo, en el caso de las niñas, la mayor parte, como en la cultura de estas familias, se casan desde los doce años. Entonces muchas niñas ya tienen sus niños. Entonces no se siguieron estudiando.
Cultural and social positioning / Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	Urban context vs. territories	pierden esa continuidad	Entonces desde muy temprana edad hacen que los niños y las niñas, cuando llegan a su pareja, tengan sus hijos. Entonces así pierden esa continuidad de que ellos siguen estudiando. Yo considero que si estuvieran acá creo que ellos continuarían estudiando. Pero si los llevan ya a sus territorios, también se pierden mucho. Esa concientización de seguir estudiando. Pero también está bien, porque es la cultura, es respetable.
Cultural and social positioning	Embera	Preservation of 'culture'	Tranquilos Riesgo No-indígenas Cultura	Y ellos se sienten más tranquilos en sus territorios que acá, porque aquí corren mucho riesgo. Entonces muchas familias también, familias, algunas, se relacionan mucho con los no indígenas y ya algunos ya tienen sus niños no indígenas. Se están perdiendo también de esta manera en su cultura.

Interview 22.07.24: Ana Maria Herrera Cortes

Category	Coverterm	Code /Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Cultural and Social Positioning	Medellín	Social transformation History 'Indigenous' community	Ubicada transformación social comunidades indígenas	Bueno, lo primero pues decirle dónde está ubicada la escuela y hablarle un poquito como de la historia de este barrio que es un sector que ha pasado por una transformación social muy grande. Históricamente acá y el poblado fueron los primeros barrios que surgieron dentro de lo que se llamaba Medellín. Fue el primer poblamiento que hubo y casualmente llegan unas comunidades indígenas que se llamaban los Aburraes, de ahí el nombre del valle de Aburrá.
Cultural and Social Positioning	Medellín	interconnectedness	lleno de viajeros	Entonces llegaban los buses de todos los pueblos. Y contiguo hacia allá donde están esos edificios que se ven en la alpujarra se llamaba la estación del ferrocarril. Entonces todo este sector siempre fue muy lleno de viajeros, de agentes de ir, de venir, de intercambio de mercancía.
Cultural and Social Positioning	Medellín	mobility	movilidad	Entonces claro, venían a este sector esa movilidad.
Cultural and Social Positioning	Medellín	Social transformation history	Transformando Subarriendan	Entonces se fue movilizand o toda la gente alta alcurnia, de buen dinero, de buenas familias y se fue transformando, transformando hasta ya quedar estas casas en manos de personas que las subarriendan. Te alquilan una casa y tú a la vez para pagar el arrielo subarriendas esas habitaciones y esto se ha deformado de alguna manera en eso. Luego acá en este sector donde se construyó este colegio era todo un predio gigante de un gran cementerio, un cementerio que fue de los primeros cementerios de Medellín, se llamaba San Lorenzo.

Cultural and Social Positioning	Embera	Forced displacement	grupos étnicos Embera desplazados	Esta comunidad es una comunidad que está siendo atravesada por un momento histórico sociopolítico muy complicado porque la mayoría de las familias que vienen acá pertenecen o a grupos étnicos, en este caso Embera, de la comunidad Embera, pero se han venido desplazados desde El Chocó, de diferentes partes de Antioquia, de Rizaralda, de Caldas. Por todo el flagelo de violencia vienen así de pueblo en pueblo y han venido a parar acá a Medellín.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	Low socio-economic families	Viajero Pagar economía	Esta zona en particular, Niquitao, que es donde estamos ahora, acoge a todo el que llega, a todo viajero que llega, por la facilidad de que pueden pagar una habitación y en una habitación pueden vivir hasta 20 personas, 15, 20 personas en una sola pieza porque las familias son muy grandes y es por la economía.
Cultural and Social Positioning	Families in Niquitao	Illeagal businesses	condiciones in- frahumanas socioeconómicas explotación sexual conflicto social	Pero están sometidas también a muchas condiciones inhumanas socioeconómicas que están determinadas por la venta de superpacientes, por bandas, por situaciones de explotación sexual. O, sencillamente, también hay bandas al margen de la ley que manejan microtráfico, se llama acá, en esta zona, y el microtráfico no...
Cultural and Social Positioning	Niquitao	conflict	Conflicto social estar al margen	Entonces, esa situación de tanto conflicto social, yo pienso que es muy difícil para alguien que llega a vivir a este sector estar al margen de eso. No puede estar como, eso no me importa o eso no es conmigo.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	Migrating people 'indigenous' communities	Desorden Violencia Migrantes comunidades indígenas	Son gente [que viven en este barrio] que hacen desorden en otros lugares, y no tienen una estructura de proyecto de vida, básicamente, es eso. A esto se suma la gente que ha llegado de otros lugares, de pueblos amenazados por la violencia, estos

				migrantes de otros países que han llegado, más las comunidades indígenas.
Cultural and Social Positioning	Niquitao	Social time bomb	Llegar Bomba de tiempo social	Entonces, todo el mundo llega aquí, no saben dónde pararon, no saben. Esto es una bomba de tiempo social, total.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	Teaching 'indigenous' population	Mirada sensible población indígena he estado muy relacionada	Es que yo tengo muchas miradas frente a ese trabajo. Yo tengo una mirada muy sensible con el trabajo de la población indígena, porque en mi recorrido como maestra, yo estuve algún tiempo de maestra con comunidad árabe, en Maicao, en la Guajira, y estuve muy cercana a los Wayú. Entonces, conozco mucho cómo es. También estuve en Urabá y conozco mucho el trabajo de las comunidades Embera, en Jaikera Sábi, en Multatá y de la comunidad afro en Urabá. Entonces, he estado muy relacionada. En el Putumayo también estuve un tiempo, entonces conozco de esa cultura.
Educational Opportunities and Barriers		Attitude of the teacher	Mirada amplia comunidades indígenas llegar al alma	En general, yo tengo una mirada más amplia y más sensible con las comunidades indígenas en sí, de por sí. Cuando yo llego acá y me encuentro con esto, para mí es muy bonito, como que me llega al alma.
Educational Opportunities and Barriers / Cultural and social positioning	'Indigenous'	Loss of Culture, customs, traditions, history	Cercaba Rescatar la cultura Idioma Costumbres Tradiciones Historia Ancestros Sus tierras	Me siento muy feliz de poder estar tan cercana a compartir esta experiencia y de verlos a ellos como profes de ese trabajo tan lindo. Rescatar su cultura, que pese a que están en la ciudad no se les olvide su idioma, sus costumbres, sus tradiciones, que sigan conociendo de la cosmogonía, de sus historias, de sus ancestros, de lo bonito que son sus tierras.
Cultural and social positioning	'Indigenous'	Integrating 'cultural' practices into school life	maquillaje facial tejido	Bueno, y me llenó más. Es como ver ellos como se esmeraban en el trabajo de compartir lo del maquillaje facial, lo del tejido.

				Yo, por ejemplo, he tenido la dicha y la posibilidad de ser muy cercanos a ellos.
Cultural and social positioning	Construction of difference / 'Indigenous'	reservation	puede de comunicación son muy cerrados no se abren con cualquier persona	Yo he hecho mucho puente de comunicación con ellos y me he adentrado mucho a su mundo, porque ellos son muy cerrados, ellos no se abren con cualquier persona.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	'Indigenous' students as cultural mediators	Confianza Participar encuentros étnicos población indígena	Y en ese tiempo, como dándoles confianza de que mostraran todo esto tan bonito y participaron de varios eventos, muchos eventos afuera, digamos en conversatorios, en encuentros étnicos, en encuentros académicos, compartiendo lo que ellos hacen acá con estudiantes o con gente que también les ha llegado población indígena a diferentes escuelas de la ciudad y se sienten encantados porque no saben qué hacer.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	Different groups in school	actividades de intercambio	Entonces, ha sido como, yo me siento muy afortunada de conocer más, de generar actividades de intercambio de ellos con mis grupos y de mis grupos con ellos, haciendo como intercambios.
Cultural and social positioning / Educational Opportunities and Barriers	'Indigenous'	Integrating 'cultural' practices into school life	actividades conjuntas tejer	Y hemos generado en algunos momentos actividades conjuntas, digamos que con la profe A. en un momento, ella nos enseñó a tejer.
Cultural and social positioning / Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	Non-indigenous and indigenous	Baile la inclusión de los no indígenas con ellos diccionario	Entonces, mis niños, en esa época, mis niños le enseñaron a bailar cumbia a las niñas de ella y las niñas de ella practicaban un baile de ellos. Y eso lo mostramos en algunas presentaciones de actos cívicos, eso es bonito. Como hacer más extensivo el asunto de la inclusión de los no indígenas con

				ellos, de que ellas hicieron un diccionario, no sé si lo conoces.
Classroom language negotiation	Educational Materials in Embera	'Indigenous' language resources	Diccionario Animales Cosas más básicas inventario	Bueno, hay un diccionario que ellas elaboraron. Y ese diccionario, entonces, ellas le dedicaron mucho tiempo a las palabras de animales, de las cosas más básicas y lo elaboraron. Y yo les decía, como hagamos un inventario de todo lo que ustedes han hecho.
Cultural and social positioning	'Indigenous'	Limiting beliefs	no tienen la facilidad y espontaneidad apropiarse contar	Y cuando ellos me empezaban a nombrar, ellos han hecho muchas cosas, pero no tienen como la facilidad, digamos, la espontaneidad de apropiarse eso y expandirlo, mostrarlo, divulgarlo, contarlo.
Educational Opportunities and Barriers	curriculum	Use of modern technology	los niños indígenas lengua materna lo hacen súper bien	Cómo los niños indígenas conciben las TIC, ese lenguaje comparado con la lengua materna. Y realmente, pues yo entendí como así la conclusión, como que eso no se aleja tanto de lo que es la lengua materna porque son herramientas, cierto. Y los niños cuando aprenden a usar el computador y eso, lo hacen súper bien.
Cultural and social positioning	Constructions of difference	Ethnic classification inside Embera speaking populations	los tres son distintos	Bueno, y les gusta, y bueno. Hemos descubierto también que ellas, los tres son distintos, de distintas zonas. Una es de Urabá, el otro es de Jardín y el otro de otro Valparaíso, cierto.
Cultural and social positioning	Constructions of difference	Ethnic classification inside Embera speaking populations	comunidades diferentes Embera complementarios	Son tres comunidades diferentes, todos Embera, pero todos tienen diferencias en su cosmogonía de algunas cosas y eso. Pero los tres son muy complementarios, cierto. Les ha tocado pasar muchos momentos de transición, acomodación y de darle como forma a su pedagogía.
Educational Opportunities and Barriers	'indigenous' teachers	Extra effort	buen trabajo pero falta mucho todavía impresionante	Yo pienso que han hecho muy buen trabajo, pero falta mucho todavía, cierto. Ellos, por ejemplo, en la época de pandemia, la labor que ellos hicieron, impresionante. Ellos iban hasta esos inquilinatos a buscar los niños, iban a darles clase allá.

Educational Opportunities and Barriers	'indigenous' teachers	Translation work	Traducen La lengua de ellos	Los trojes. Los trojes, en esa época de miedo, de tanto contagio y eso. Las guías de trabajo, ellas se las traducen a la lengua de ellos.
Educational Opportunities and Barriers	'indigenous' teachers	Work with parents	Voluntad Enseñarles complejo	Eso es un camello muy tremendo. Llevaban las guías allá, les enseñaban a las mamás cómo trabajar con eso. Desde el colegio ha habido mucha voluntad de acercarse a los papás, de enseñarles, de entregarles muchas herramientas, pero a veces se torna muy complejo.
Educational Opportunities and Barriers / Cultural and social positioning	'indigenous' parents	Solo mothers difficulties	madres solteras muchos hijitos salir a trabajar pelean complejo	¿Por qué? Porque son madres solteras, porque tienen muchos hijitos, porque alguno tiene que salir a trabajar, porque viven juntos, todos juntos, pelean, muchas dificultades entre ellos y con los líderes. Entonces se dibujan muchos asuntos, es muy complejo esa parte. No se ven grandes logros y avances por ese problema interno de proyecto de vida, de desarraigo en ellos, en esas comunidades.
Cultural and social positioning	Embera	Uncertainty of educational outcomes	tristemente semilla	Y que se está moviendo de un lado para el otro, entonces eso no garantiza nada. Es un trabajo como... Tristemente, ¿qué digo? Es un trabajo que no... Que la semilla no se ve... Ellos no la verán, no la verán ellos. ¿Quién sabía a quién les tocará verlo? Pero lo que ellos hacen aquí no, no pueden verlo.
Background	'indigenous' families	Fluctuation in residence	Retornan Sus hogares Respeto	¿Por qué? Porque los niños se van, retornan nuevamente a sus hogares o se van para otra parte. Eso es doloroso, frustrante también, agotador, mucho. Acá hay respeto.
Educational Opportunities and Barriers	school	Safety respect	respeten a los indígenas otras realidades	Se ha logrado que los niños por lo menos respeten a los indígenas, pero afuera se viven otras realidades.

Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	insulting	chumis ofensa grandísima	Entonces ellos los llaman los chumis. Les dicen los chumis, como indios. Para ellos indios es una ofensa grandísima, que les digan indios o chumis.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference / 'indigenous'	Negative connotations	Ladrones Peleadores Descarados sus estilos de vida	Los tratan de ladrones, de peleadores, de... Que los hombres deben mucho, las mujeres también. Que los hombres son descarados porque no le ayudan a las mujeres. Bueno, muchas cosas muy particulares de sus historias, de sus vidas, de sus estilos de vida.
Educational Opportunities and Barriers	School	Safety respect	ambiente de respeto	Pero en términos generales, pues acá se ha logrado mantener y conservar un ambiente de respeto y de aprender a convivir con ellos. Ahora que se pasaron por la tarde, pues se siente que es más tranquilo, pero siento yo y hablándolo con los compañeros, hay mayor riesgo. O se está viendo más, yo no sé.
Cultural and social positioning	'Indigenous' children	victims	Poblado Turistas Turismo sexual consumidores	¿Por qué se está viendo más? Porque los niños y las niñas se van para allá, al Poblado, a venderle a los turistas, pero se dice que se ha disparado mucho el turismo sexual y que muchas niñas son usadas para ese fin. Niñas de aquí. Y la otra es que consumen, los consumidores de eso que es la pelea.
Cultural and social positioning	'indigenous'	Complexity	Complejo Realidades duras	Es complejo, son realidades muy duras, muy duras.

Interview 29.07.24: Juan Felipe Moreno Vargas

Category	Coverterm	Code / Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Classroom language negotiation	Learning English as a second language	resilience	Resilience towards English Imposed need You don't need English	And there's this resilience towards English, also because we don't need it here. It's a need, but it's an imposed need. So, like, you know, if you travel around Columbia, you don't need English at all.
Classroom language negotiation	Learning English as a second language	Imposed need	Research imposed need	So, it's like, I don't need to learn it, because, well, what am I going to do with it, right? But also, like, I was a part of a research when I was a student, and we did research on children's social presentations on teaching and learning in four primary schools, two public primary schools and two private primary schools. And what we found was there's this imposed need.
Educational Opportunities and Barriers	Learning English as a second language	Support the economics of the family	Public school English Parents tourists	Like, there's a public school near this university, and like the institutional program said, students here are to learn English because this language will help them and their parents sell products to tourists.
Educational Opportunities and Barriers/ Cultural and social positioning	Learning English as a second language	Traveling	Private school Travel need	Whereas students at private schools, they said, well, I need it because I've got relatives who live in the US, relatives who live in Europe, and so I'm going to travel, you know, in June or for Christmas. So it's like here, survival there, because they really need it, right?
Cultural and social positioning / Educational Opportunities	Learning English as a second language	Private school	Daily thing Public / private	So you can see that it's imposed, and let's say the private school students, they see English more as a daily thing. And so the same thing happens here, like, it depends on, because we, like, this is a public university, the private, lots of private universities here, most of, like the, let's say, the rich kids, they can

and Barriers				afford those universities, so they go to here, but they're also those kinds of kids here.
Cultural and social positioning / Educational Opportunities and Barriers	Learning English as a second language	Parental influence	income of their parents video games	So it depends on the, I think, income of their parents, because I'm not rich, but my dad forced me to learn English. So it depends on, it also depends on the parents, and also depends on, like, what they do, like, some of them, they like video games, and so they learn English because they talk with people when they play video games.
Classroom language negotiation / Cultural and social positioning	Learning English as a second language	Access to the internet	Afford Wi-Fi not in touch with English or with any other language	And so there are different cases like these, but not all of them, because, like, many students here, they can't afford Wi-Fi at home, so they have no, they're not in touch with English or with any other language.
Cultural and social positioning	Learning English as a second language	Access to the internet	No computer No internet library	So, actually, I graduated from high school in 2004, and I started the whole undergraduate program in 2006, so for two years, I was not in touch with English, and I almost forgot it. And I didn't have a computer, and there was no internet at home, so I didn't know how to get in touch with any of it. But then, I started here, and I learnt about this library, so I could go there and read books in English, magazines, the word CD, that one could borrow and listen to from home.
Cultural and social positioning	Ethnic minority	Assimilation to westernized worldview	need to assimilate world view	So, yes, I mean, there's this need to assimilate them and to assimilate that world. I mean, their (ethnic minority) world view does not matter much.
Cultural and social positioning	Ethnic minority	Forced displacement	forced	And most of them (ethnic minority) are here, not because they want to, but because they're forced to be here.

Cultural and social positioning	Ethnic minority	Forced bilingualism	Displaced forced bilingualism a violent thing	They're displaced. But most of them, if not all of them. So, this forced bilingualism, it's kind of a violent thing.
Cultural and social positioning	Ethnic minority	Invisibility	a specific image of a specific people	So there are writers, there are philosophers, there are people who do different things, but you never hear of them. Same thing in English. There's Australia, but also there are nations inside Australia who speak English, who have written in English, but we know nothing about them. [...].
Cultural and social positioning	Ethnic minority	Lack of representation	Violent reflected	So what they sell us is, like, a specific image of a specific people. And that exercises is a violence, because you never see yourself reflected in them.
Cultural and social positioning	Ethnic minority	Lack of representation	Human violent manifestation	I mean, they smile, you see they're human, but you don't look like them. So it's also a violent manifestation, I think.
Cultural and social positioning / Educational opportunities and barriers	Colonialism	Written language	refuse to develop a written language new kind of colonialism losing this long battle	There's also, like, something that I've talked about with some people. They're mostly older nations, and they refuse to develop a written language, because what they say is, that's a new kind of colonialism, or we would be losing this long battle.
Educational opportunities and barriers	Construction of difference	Access to work by ethnic minorities	No access No translations	So, I mean, many things to discuss, because I agree, but I mean, because I also want to read, I want to know their views on many things, but I can't. Yes, yes. There's no access. There are no translations.
Cultural and social positioning	Interpretation of culture	Conversation on culture	Culture conserves certain expressions culture as a struggle, but	But there's also, I think we have had a serious conversation about what culture is. And I think that for this part of the world, we think of culture as a vault that conserves certain expressions. But what I've learned by reading about African philosophers and

			also as a conversation	thinkers is they consider culture as a struggle, but also as a conversation.
Cultural and social positioning	Ethnic minority	invisibility	Minority not public different cultural aspects	And so because they're a minority, they haven't had the access to these different stages where they can pronounce their point of view. I mean, they're not public. So they don't have a stage from which they can state and from which they can voice the different points of view about the different cultural aspects.
Cultural and social positioning	Ethnic minority	invisibility	You come learn from me, but I won't learn from you because you need from us.	So we think of culture as a, like, from a very anthropological perspective. So, yeah, I think that's one of the reasons why they said master things of cultural. You come learn from me, but I won't learn from you because you need from us. We don't need.

12.2 Coding Matrix Debriefings

Debriefing 12.07.24: Bettina Hinkel

Category	Coverterm	Code / Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Cultural and Social Positioning	'Indigenous'	Personal attitude of the headmaster / toxic masculinity	indigenous kids machismo	The indigenous kids, exactly. And before we had the meeting with the rector, with the coordinator, and he told us that it's sometimes very difficult because of the machismo, that the indigenous kids already have very strongly, and through that machismo the girls are less valued than the boys.
Background / Educational Opportunities and Barriers	'indigenous' teacher	harmony	Interact very close relationship smooth harmonious at ease	And then the kids, how they interact with the teacher was also very interesting to me, because they have a very, very close relationship, and it's all very smooth, I would say. Like, she never gets loud, she never exposes a kid for, like, not so well behaved behavior, and she just, like, tries to keep their view very harmonious, and I feel like the kids are very at ease at all times.
Educational Opportunities and Barriers	'indigenous' group	Homogeneous	Homogeneous indigenous kids priority	The group is very homogeneous. It's all indigenous kids, and so I asked the teacher about it, and she was like, oh yes, because the indigenous kids have a priority, because there's so many of them right now. And that's why there's no Venezuelan kids, no Colombian kids. And for me, that was intense to observe.
Educational Opportunities and Barriers	'indigenous' group / construction of difference	Special timetable	different schedule separated lunch break recreo	Because not only do they have a different schedule, but they also are separated from any other activity. They don't have lunch break at the same time, they don't have afternoon recreos, pauses at the same time.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	'indigenous' teachers	accept Indigenous kids Indigenous teachers Indigenous courses	So, when the school authority asked Elkin, the school principal, whether he would accept Indigenous kids in his school, he said, I will accept them, but then I want Indigenous teachers. And I want that the Indigenous teachers teach them. And so, they allowed that Gilma,

				A. and H., they were, like, hired by the school to have these Indigenous courses.
Educational Opportunities and Barriers	Embera	Low in the language hierarchy	parents join an Indigenous class Embera not an important language	And then there was another reason that Venezuelan parents, they didn't want their kids to join an Indigenous class, because they said, why should my kid learn Embera? And then they explained to the parents that every language is important to learn, and if your kid learns another language, your kid will have more facilities to learn other languages as well. But the parents were kind of, no, we don't want our kids to learn a better. This is not an important language.
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference / 'indigenous'	Political entity	legal category different special programs	And the legal category is that difference needs to be accepted, as such. So, if you are different, you have the right to be treated as different, and then you add claim for special programs or special things to really be accepted and recognized in your difference.
Educational Opportunities and Barriers	'indigenous' population	Fight for recognition	Indigenous population Marginalized Recognized right to education	And this is so because these societies are settler societies, where the Indigenous population was really marginalized, and that it was such a long, long fight to be recognized, and also to be recognized as having the right to education.

Debriefing 19.07.24: Deysi Marleny Cárdenas Quintero

Category	Coverterm	Code / Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Educational Opportunities and Barriers	school	Flexibility / unpredictability	Complejo flexibilidad	Y noté que los profes tienen que ser muy flexibles porque nunca saben cuántos niños llegan o qué programa pueden hacer porque si hay demasiado pocos no pueden continuar con el tema y todo eso y me parece muy complejo toda esta flexibilidad que siempre tienen que mantener.
Educational Opportunities and Barriers	School / Embera	Flexibility / unpredictability	Adaptarnos se mueven mucho Embera	Nosotros acá sobre todo en este colegio y en esta sede en particular hemos tenido que aprender ese tema de la flexibilidad y ese tema también de adaptarnos como al contexto porque los niños y las niñas se mueven mucho. En este caso sobre todo los Embera, ¿cierto?
Cultural and Social Positioning / Educational Opportunities and Barriers	Embera	Difficult circumstances Low economic means No day structure	asuntos externos economía se acuestan demasiado tarde	Porque la asistencia de ellos está supeditada a un montón de asuntos externos, ¿cierto? Externos como que muchos de ellos tienen que trabajar para poder ayudar a solventar la economía de la casa. Lo segundo es que a veces se acuestan demasiado tarde y entonces no alcanzan a madrugar a que los recoja ahorita el transporte que tienen esa posibilidad o los papás no los mandan o en otros casos es que ellos no vienen porque no quieren venir.
Cultural and Social Positioning / Educational Opportunities and Barriers	Embera	Informal work	trabajan informalmente	Muchas de las familias de este contexto trabajan informalmente y en lo que les resulte venden tinto, ellas trabajan en la calle o sea se mueven en el trabajo informal y depende mucho también de la demanda de la ciudad si hay fiestas, si hay partido, si hay cosas culturales o conciertos entonces usualmente los niños faltan porque tienen que trabajar o los papás están demasiado ocupados no los pueden traer, no los pueden llevar.

Debriefing 22.07.24: Deysi Marleny Cárdenas Quintero

Category	Coverterm	Code / Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Educational Opportunities and Barriers	Construction of difference	curriculum	plan de trabajo especificaciones población indígena	Ellos tienen un plan de trabajo que no tiene que ser distinto o paralelo al que nosotros trabajamos pero ellos tienen unas especificaciones concretas por ser población indígena y porque en territorio ellos manejan el plan educativo comunitario.
Educational Opportunities and Barriers	'Indigenous' families	Fluctuation in residence	Retornan comunidades	Entonces la idea era que como usualmente ellos retornan, ellos vuelven a sus comunidades. La idea era que los tres profes se pensarán unas prácticas pedagógicas que estuvieran en concordancia con su propia cultura.
Educational Opportunities and Barriers	Language hierarchy / curriculum	Spanish vs. English as a second language	proyectos educativos español inglés	Entonces ellos tienen cinco proyectos educativos y la segunda lengua que para ellos sería el español, entonces la trabajan como mezclada como si fuera para nosotros el inglés.
Cultural and Social Positioning	Interpretation of culture	Integrating 'cultural' practices into school life	Cultural Danza Tejido pintura facial lengua	Y es por ejemplo para trabajar el tema de lo cultural, entre la danza, el tejido, la pintura facial, el tema también de la lengua, un poco para poder conocer lo que tiene que ver con lo cultural.
Cultural and Social Positioning	Educational Materials in Embera	Ethnic classification inside Embera speaking population	pueblos indígenas cada uno tiene su propia lengua	No hay cuentos, no hay. Pero no porque no los tengamos nosotros, sino porque, mira, son cientos de pueblos indígenas, y esos pueblos indígenas casi que cada uno tiene su propia lengua o tiene variaciones.
Educational Opportunities and Barriers	Embera	Lack of educational Materials in Embera	libros o módulos específicos	Entonces libros o módulos específicos para las comunidades, acá no los tenemos.
Educational Opportunities and Barriers	Embera	'Indigenous' language resources	Diccionario cuentos en Embera	Una de las cosas es que empezamos como a implementar, pero desde acá. Uno, el diccionario. Ciertamente, el diccionario Embera, que te decía. Y dos,

			Español	estamos recopilando unos cuentos, un poco también para recuperar la cultura, y para que sean esos cuentos en Embera, en Español, y trabajados por los mismos estudiantes.
--	--	--	---------	---

12.3 Coding Matrix Observations

Observation 11.07.24

Category	Coverterm	Code / Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Classroom language negotiation	Embera	Explanations by the teacher	Explain Embera	The teacher is explaining something at the boy's table in Embera. The boys play with wooden blocks.
Classroom language negotiation	Embera	Conversation among children Play time	Talk Embera	The kids talk in Embera. The boy play high towers together and the girl sorted the blocks after colors.
Classroom language negotiation	Spanish	Digital Media	Laptop Video Numbers Spanish	Teacher Gilma is gathering the kids in front of her laptop and they all watch some numbers videos and sing with the music. The video is in Spanish.

Observation 12.07.24

Category	Coverterm	Code / Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Classroom language negotiation	Embera	Play time Conversation among children	Play Embera chat	They play with wooden blocks. One boy sits still and looks at what the girls are doing. The girls are building towers and chat in Embera.
Classroom language negotiation	Embera	Conversation among children	Chatting Embera	The boys and girls are chatting in Embera.
Classroom language negotiation	Spanish	Interaction with the researcher	Teacher's desk Spanish Repeat my name	The kids sit in front of the teacher's desk and the teacher asks them in Spanish to repeat my name.
Classroom language negotiation	Spanish	Digital Media	Video Spanish engaged	Then they watch a video where they sing in Spanish and touch body parts. Some kids sing more and are very engaged, others just do the movements.
Classroom language negotiation	Spanish	Digital Media	Video Spanish Dance	They watch another video in Spanish and they dance with it. Girls and boy sit mixed together on the floor.
Classroom language negotiation	Embera	Announcements by the teacher	Announce Embera Hug	The teacher announces that they would now sing the last song. After the song the teacher announces something in Embera and the kids start to hug each other.
Classroom language negotiation	Embera	Explanations by the teacher	Play Explain Embera Ask	The teacher has left the space and the kids start to play. All of the girls play together. The teacher is back and all of the group forms a circle. The teacher explains in Embera. The kids listen and ask questions in Embera.
Classroom language negotiation	Spanish	Language learning / vocabulary	Spanish adjectives	The kids that have finished their drawing can create a two sided stick with a happy and sad face. The kids have to say the two adjectives in Spanish.

Observation 15.07.24

Category	Coverterm	Code / Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Classroom language negotiation	Spanish	Conversation with staff members	Teacher Spanish Kitchen staff	At one table there are sitting 2 girls and two boys. The three other boys sit at a different table. The teacher speaks in Spanish with the kitchen staff.
Classroom language negotiation	Embera	Informal setting	Informal Embera	Does lunch time count as 'informal' and that is why the teacher only speaks in Embera?
Classroom language negotiation	Spanish	Addressing the teacher	Spanish 'profe'	The kids call the teacher in Spanish 'profe'.
Classroom language negotiation	Embera	Conversations during lunch	Embera Lunch	The teacher speaks in Embera to the kids at lunch.
Classroom language negotiation	Embera	Conversations among children	Chat	She sits with the 3 boys, the other 4 kids sit on their own and chat in Embera.
Classroom language negotiation	Embera	Play time	Play time Teacher Embera	After lunch break the children are having 'free play time'. The teacher only sporadically makes comments to them in Embera, the rest of the time they play on their own.
Classroom language negotiation	Embera	Play time	Play Embera	The kids sit at the table together and play with some toys. They speak in Embera.
Classroom language negotiation	Spanish	counting	Counting Spanish	But one boy is always counting in Spanish.
Classroom language negotiation	Spanish	Conversations with teachers of the school	Video Teacher Only Spanish Describe Spanish	Two teachers paint the faces of the kids. The rest of the group watches videos on the laptop. Because the other teacher only speaks Spanish, the two teachers speak in Spanish to the kids and so the kids also have to describe the animal they want on their face on Spanish.

Observation 19.07.24

Category	Coverterm	Code / Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Educational Opportunities and Barriers	'Indigenous' groups / construction of difference	Transportation to school	three indigenous groups football	Only the kids that arrive with the school bus are already at school. So the three indigenous groups go outside to sports place and play football. The teacher (H.) makes two groups. Only two girls play. The other girls gather around the other teacher (A.) and look at the contents of her backpack.
Classroom language negotiation	Embera	Conversations among children	Ask Embera 'gringa'	Then they all look at me. An older girl points at me and says in Embera something with 'gringa'.
Classroom language negotiation	Spanish	Interaction with the researcher	Spanish ask	The teacher tells her in Spanish that she should ask where I'm from. Then the girl asks me in Spanish where I'm from and the other questions.
Classroom language negotiation	Spanish	guidelines	Game Spanish	The other teacher has a whistle and when he uses it to say something to the game it is always in Spanish.
Classroom language negotiation	Spanish	Interaction with the teacher	Close Spanish	The kids sit around the teacher (A.) and are very close to her. They touched her hair and her face. They say in Spanish that she has a grey hair. The teacher laughs and says something in Spanish.
Cultural and Social Positioning	'indigenous children'	Child work Low socio-economic families		The teacher tells me that the kids are awake until 3:00 or 4:00 in the morning. I ask why and she says bailan, cantan, piden (dance, sing, beg). The teacher tells me that the children have to work after school to support their family's economy.
Classroom language negotiation	Spanish	Conversations with children from the school	Spanish	There are older girls at the door and they call one of the boys in Spanish and give him a lollipop.
Classroom language negotiation	Spanish	Children fighting	Spanish Fight	One girl stands up and another one sits on her chair. When the 1st girl realizes it she says in Spanish 'profe, mi silla' it starts to fight with the other girl.

Classroom language negotiation	Embera	Teacher reaction	Embera Stop	The teacher quickly says something in Embera. The kids stop.
Classroom language negotiation	Spanish	orders	Spanish toys collect	The teacher says in Spanish that the kids should put 'cada cosa en su lugar'. So a girl goes around and collects the toys.
Classroom language negotiation	Embera	Instructions from the teacher	Embera Instructions	The girl from before gets her snacks and starts to drink and eat. Some other girls come by and also take a bit of her snack. The teacher gives instructions in Embera with a stern glance to the kids and so the kids put the food away and gather on the floor.
Classroom language negotiation	Spanish	Language learning / vocabulary	Spanish Day Board	The teacher asks in Spanish what day it is today. The kids name all sorts of days. Teacher goes to the board where all of the days are written and they go through all of them in Spanish.
Classroom language negotiation	Spanish	Language learning / vocabulary	Colours Spanish Repeat	The teacher gets some colorful paper in red, yellow and blue. Then she asks the kids what the color is in Spanish and what they know in that color. Then the same thing in a better she repeated this twice.
Classroom language negotiation	Spanish	Instructions by the teacher	Instructions Spanish	The kids listen to the instructions, mainly in Spanish.
Classroom language negotiation	Spanish	Lesson content	Ideas Spanish Art vocabulary	The teacher distributes paper and pens. Some kids have personal pencil cases. The teacher gives ideas with Spanish words. The kids use the art vocabulary in Spanish, like pencil and rubber.
Classroom language negotiation	Spanish	praise	Praise Spanish	All of the kids are eagerly drawing. The task is very open 'draw anything'. When the teacher gives praise it's in Spanish.
Classroom language negotiation	Embera	Consoling	Soothing words Embera	One girl cries and to teacher says soothing words to her in Embera.

Observation 22.07.24

Category	Coverterm	Code / Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Classroom language negotiation	Embera	Play time	Play Gather Embera	They are playing something like 'boys capture girls'. They are interacting intensely. Two boys stand to the side and just watch. The teacher calls them inside and the kids go to wash their hands and faces. The teacher gathers them in front of her desk talking in Embera.
Classroom language negotiation	Spanish	Instructions by the teacher	Officially Lesson Spanish	She gives instructions to the kids. The kids sit down. As soon as she officially starts the 'lesson', she uses more words in Spanish.
Classroom language negotiation	Spanish	orders	Spanish Teacher	The teacher is speaking and many kids talk among themselves so the teacher says in Spanish that if they all speak at the same time they would not understand anything.
Classroom language negotiation	Embera / Spanish	announcements	Mix Embera Spanish Teacher Laptop	The teacher makes a wild mix of Embera in Spanish now the teacher now announces that they would listen to a tale. She turns her laptop.
Classroom language negotiation	Embera / Spanish	Language learning / vocabulary	Letters Animals Name Spanish Embera	She chose the title and looks at the letters together with the kids and then at the picture with animals on it. They named the animals in Spanish and Embera.
Classroom language negotiation	Spanish	Disciplinary comments	Discipline Spanish	When she is disciplining the kids for not being quiet, it's in Spanish.
Classroom language negotiation	Spanish	tales	Listen Tale Join	The kids listen attentively and at the end of the tale they all join in as the voice says: "y colorín colorado este cuento se ha acabado"

Classroom language negotiation	Embera / Spanish	Lesson content	Topic of Sharing Embera Spanish	Then they talk about the topic of sharing. The teacher speaks in Embera and Spanish.
Classroom language negotiation	Embera	Children speaking	Embera	The kids only talk in Embera.
Classroom language negotiation	Spanish	Digital Media / language learning	Video Vowels Spanish	Then the teacher starts a new video with a song where they sing about vowels. The teacher always stops the video when a new letter comes and talks about open and closed vowels in Spanish. Then they look at names that start with that letter.
Classroom language negotiation	Embera	Conversations among children	Chatting Embera	4 boys are sitting at one table, 5 girls and a boy at another table and at a third table there is one girl by herself. She just eats. At the other tables the kids are chatting in Embera.
Classroom language negotiation	Spanish	Digital Media	laptop	The teacher is writing something on the blackboard. The kids are playing and dancing. The oldest girl gathers all of the kids in front of the laptop and they all start to dance together.
Classroom language negotiation	Embera	Instructions by the teacher	Embera	The teacher says something to the kids in Embera and they all come together.
Classroom language negotiation	Embera and Spanish	instructions	Explain Spanish Embera	Then the teacher makes them sit on the small board. All boys go to one side and the girls to the other. The teacher mixes them up. The teacher speaks in Embera and Spanish to explain the next activity.
Classroom language negotiation	Embera	Play time	Play Embera	They play a game with colors, everything is said in Embera...
Classroom language negotiation	Spanish	Specific vocabulary / colors	Colors Spanish	...except the colors, they are in Spanish.

Classroom language negotiation	Embera / Spanish	Play time / language practice		It's a combination between a sports game and a vocabulary game.
Classroom language negotiation	Embera	instructions	Sports game Vocabulary game	Then the teacher tells them in Embera to sit around the big table.
Classroom language negotiation	Embera	orders	Teacher Raise her voice Embera	They practice vowels again. No one listens so the teacher raises her voice and tells them something in Embera. That makes them quiet.
Classroom language negotiation	Embera	Language learning	Embera Explain Vocal and nasal	The teacher asks the kids to name words in Embera that start with o. She explains that there are two types of o's in Embera, a vocal and a nasal one.
Classroom language negotiation	Embera	orders	Embera	The kids are not very focused and run away repeatedly. The teacher always pulls them back and makes them work again, This is all in Embera.

Observation 24.07.24

Category	Coverterm	Code / Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Classroom language negotiation	Embera	Play time	Play chatting Embera	The kids are playing at 2 tables with some plastic toys. They are chatting in Embera.
Classroom language negotiation	Spanish	Disciplinary comments	Misbehave Spanish	The teacher is at front's preparing some things. When the kids misbehave the teacher speaks in Spanish to them.
Classroom language negotiation	Spanish	Opening phrase	Opening phrase Spanish	Mostly the opening phrase is in Spanish. Like 'vamos ninos' and then the instruction follows in Embera.
Classroom language negotiation	Spanish	orders	Gather Circle Spanish	She gathers the kids on the floor. They form a circle and she tells them in Spanish to sit cross legged.
Classroom language negotiation	Embera	Circle setting in the group	Activity Embera	The whole circle activity is in Embera.
Classroom language negotiation / Educational Opportunities and Barriers	Spanish	Curriculum / learning materials	Textbook Learning to read Spanish	Now the teacher presents a textbook about learning to read. It is in Spanish.
Classroom language negotiation	Construction of difference	Understanding Spanish	Man understand	The kids all sit at the front. There is a man (non-indigenous) standing at the blackboard. We are waiting. Then the teacher comes and the man asks her if the kids could understand him well. She says yes.
Classroom language negotiation	Spanish	More formal settings	tales	We are still waiting, we are waiting for the other two indigenous groups. Now we start. The man takes a pile of papers and asks the kids if they are doing good and if they like tales. The kids give answers in Spanish.

Classroom language negotiation	Embera	orders	Control Interrupt Scream Embera	The other teacher has a hard time controlling her group. The kids are always running around and making noises. The other teacher interrupts the teacher saying sorry and screams at the kids in Embera.
Classroom language negotiation	Embera	translations	Content question Translate Embera	Whenever the man asks a content question, the teacher translates it in Embera.
Classroom language negotiation	Spanish	Addressing a guest person	Spanish	When the kids talk to him it's in Spanish.
Classroom language negotiation	'Indigenous'	Sela, El Rio Magdalena	Indigenous boy exploitation	This story is about an indigenous boy, exploitation of the indigenous, la selva, El Rio Magdalena, et cetera.
Classroom language negotiation	Spanish	storytelling	y colorín colorado este cuento se ha acabado	At the end they all say together 'y colorín colorado este cuento se ha acabado'.
Classroom language negotiation	Embera	Explanations by the teacher	Embera Helping at home work	Then the teacher speaks in Embera. It's also a tale about helping at home and working one day.
Classroom language negotiation	Spanish	Addressing a guest person	Learned Answer Spanish	The man asks the kids what they have learned just now some kids gave an answer in Spanish.
Classroom language negotiation	Spanish	Digital Media	Video Cartoon Spanish play	The teacher gathers the group in front of the desk with chairs. She starts a video of a cartoon in Spanish. Then she eats her lunch while the kids are watching.
Classroom language negotiation	Embera	Circle setting in the group	Embera circle	The teacher tells them something in Embera and the kids start to put away the chairs and sit in a circle on the ground.

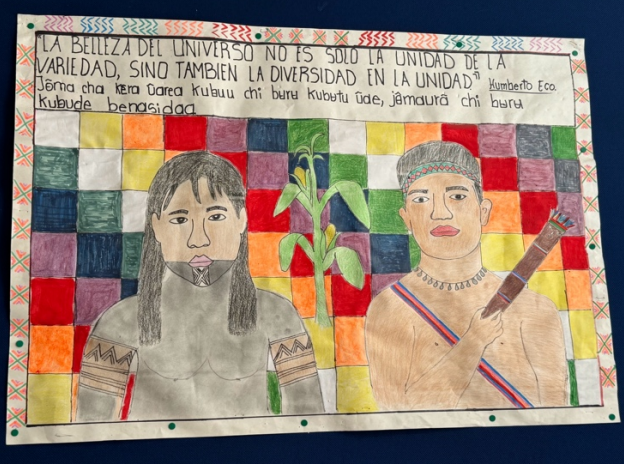
Classroom language negotiation / Educational Opportunities and Barriers	Spanish	Learning material / language learning	Reading book vowels	She takes again the reading book. She first asks them to repeat the vowels that they looked at on Monday.
Classroom language negotiation	Spanish / Embera	Language learning	Pronunciation Spanish Embera	The teacher practices the pronunciation of the vowels in Spanish and Embera.
Educational Opportunities and Barriers	care	Learning materials	Receive Care read	She tells them that each kid would receive such a textbook and they can only work in their own books and take good care of them. Then they read the first short story in the textbook with the letter A.
Classroom language negotiation	Spanish	Digital Media	Watch videos Laptop spanish	Once the kids are done they go and show it to the teacher and they can go to the other room and watch videos in Spanish on the laptop.

12.4 Coding matrix Images

Images Classroom

Category	Coverterm	Code / Subcode	In vivo Code	In vivo Text
Cultural and Social Positioning / Class-room language negotiation	culturaliza-tion	'indigenous'	Numbers 'indigenous' el-ements	
Classroom language negotiation	Spanish	Learning material in the classroom	Enero Febrero Marzo Abril Mayo junio	

Classroom language negotiation	Spanish	Learning material in the classroom	Juego inicial Parque Cuento Rondas Encuadre Ludoteca Trabajo Biblioteca Actividad en grupo Educacion fisica		
Classroom language negotiation	Spanish	Learning material in the classroom	Lunes Martes Miércoles Jueves Viernes Sábado Domingo		

Cultural and Social Positioning / Class-room language negotiation	Embera / 'indigenous'	Quote Wallart translation	“La Belleza del universo no es solo la unidad de la variedad, sino tambien la diversidad en la unidad.” “Joma cha kera uarea kubuu chi buru ude, jamaura chi buru kubude benasidaa.”	
--	------------------------------	----------------------------------	--	---

12.5. Transcription Debriefings

Debriefing with Bettina Hinkel: 12.07.24

Speaker 1: It's the debriefing, 12th of July 2024. So yesterday I noted that the kids were separated by gender, so at one table were all of the boys, at the other table were all of the girls, and there was literally no interaction between them. So they played with separate toys, and afterwards they sat on the floor and they were singing a song. You could still see one side boys, one side girls. And so I thought...

Speaker 2: Indigenous kids?

Speaker 1: The indigenous kids, exactly. And before we had the meeting with the rector, with the coordinator, and he told us that it's sometimes very difficult because of the machismo, that the indigenous kids already have very strongly, and through that machismo the girls are less valued than the boys.

And he emphasized that in mixed groups you would always see the difference between the boys and the girls. And so with that and my observations I was like, ooh, my focus today will be gender. And so I got to class today and I was super surprised because everyone was sitting at the same table, everyone was playing together, and I thought to myself, oh well, today is a different day apparently.

And so that was my focus today, and I noted that there was no difference between who plays with whom, the only thing was that only the boys would play football, but that was the only thing, and throughout the morning it was very mixed. And then we got to lunch, and at lunch the boys were sitting at one table and the girls at the other. And I found that interesting, oh okay, now we separate again.

And afterwards they had their pause (recreo), and it was all mixed again, so I tried to analyze the situations, and it was, I can explain it through that, that in official, like, where they're supposed to be like good kids, let's call it that. They separate, because yesterday, as I was observing, they were doing like a small task, and so they were at different tables, but when they have free time and they can play, they mix. And I found that very, very interesting, already like in the kindergarten age, and no one told them to separate, they just did it by themselves, and yeah, that was something that I noted, especially today.

And then the kids, how they interact with the teacher was also very interesting to me, because they have a very, very close relationship, and it's all very smooth, I would say. Like, she never gets loud, she never exposes a kid for, like, not so well behaved behavior, and she just, like, tries to keep their view very harmonious, and I feel like the kids are very at ease at all times. So they're very peaceful, when they play, it's all quiet, there's no difference, whether the teacher's in the room or she goes outside, no difference.

They talk, chat, but it doesn't get, like, louder, or they don't start screaming or play, and that's something that was very impressive to me, because when I did the observations in Switzerland, once the teacher was out of the room, the chaos started. And so that was interesting to observe, that the authority, let's call it that, did not fade with the presence of the teacher. And, yeah, probably my, now to the question side of my observations, this school is one of the inclusive schools, and they have a whole project of integration and inclusion and everything. And now that I'm there, I heard about it before, I talked to the coordinator about it, and now I'm in class, and I see that there's literally no integration or inclusion happening, because the

group is very homogeneous. It's all indigenous kids, and so I asked the teacher about it, and she was like, oh yes, because the indigenous kids have a priority, because there's so many of them right now, the group is full and that's why there's no Venezuelan kids, no Colombian kids. And for me, that was intense to observe, because not only do they have a different schedule, but they also are separated from any other activity.

They don't have lunch break at the same time, they don't have afternoon recreos, pauses at the same time, and I wonder now whether you can still call that system inclusive, if it's not actually happening in reality. Yeah, that's probably my biggest question mark right now.

Speaker 2: Yes, with the first question, well, the first point with this machismo, we talked about it was very nice well, and we wondered whether this is also a kind of stigma that perhaps the coordinator or this woman from outside was there, Claudia, I think.

Perhaps I have to approach a little bit. And perhaps they have this idea of the indigenous, because it's kind of a common idea. So, yeah, this is still an open question, whether this reflects really the machismo of this group, or whether it's something else.

And, yes, what you said about authority of the teacher, that even if the teacher is not there, the kids are quiet, they are doing something. I'm surprised about this observation, because I saw, I observed just the contrary, but perhaps maybe that your presence was kind of authority. So, in any case, our presence is influencing in the whole setting.

So, perhaps you ask yourself about this, how perhaps you are influencing the setting, because today was your first day. So, I don't know, perhaps be attentive to this point. And about inclusion, what would be inclusion for you? When would you think that it's inclusion?

Speaker 1: Inclusion would be a mixed classroom, I think, because they have the mixed languages. So, the bilingual strategy of Spanish, and Embera. And, for me, it would be inclusion if you have kids from different backgrounds coming together in one setting, and learning from each other in different, in super different ways, obviously. And, yeah, I think it's just the heterogeneity of a group that, for me, is inclusion on, like, the ethnical background.

And then, again, we talked about different 'descapacidades', so that is also something that is lacking at the moment, because there is not one kid with, for example, a mental cognitive or physical discapacidades. And, yeah, so it's just, I'm, like, I talked to the teacher about it, and it's, because I wondered for how long has this been going on, that there's just, like, a group with only Indigenous kids. And it's not clear to me, it's very vague, and, but I assume it's been going on for quite some time now.

She told me that there was a Venezuelan girl, but she was the only one for a long time, so I assume that before that it was, like, the same as now.

Speaker 2: So, I think that this is a very important point we need to discuss once in a group meeting, because inclusion for, well, first for the school means something else than for us. It means that the school is accepting kids from everywhere, from every background, from every condition, but they try to develop, like, special programs adapted to all the different needs of these kids.

And this has very much to do with the fact that there are Indigenous kids. It's really the result of a very long fight of ethnic groups. So, inclusion of ethnic groups here means to recognize

them as different from the others, and as having the right to be different and to learn and teach in their difference.

So, when the school authority asked Elkin, the school principal, whether he would accept Indigenous kids in his school, he said, I will accept them, but then I want Indigenous teachers. And I want that the Indigenous teachers teach them. And so, they allowed that Gilma, A. and H., they were, like, hired by the school to have these Indigenous courses.

And with the Indigenous classes, it was like when there are more, then these are Indigenous kids-only classrooms, and when they leave, again, the city, because they come and go, then they try to integrate Colombian and Venezuelan kids in the classroom to fill the classroom. So, as she told, well, today there were only seven, but they are very inconstant. They come, and sometimes they don't come.

But if she said that there are a lot of Indigenous kids now, then probably they don't want to integrate. Perhaps there are not so many Venezuela's. I don't know what happens, because the school is really very fluctual.

The school population is fluctuating, a floating population. You can't follow the kid in his development. So, in Switzerland, we talked about this issue and asked ourselves whether in the future, in this form, how we are conceiving the school will no longer be valid in a society where you have so much migration.

And there are different kinds of migrations at the floating school population. And then there was another reason that Venezuelan parents, they didn't want their kids to join an Indigenous class, because they said, why should my kid learn Embera? And then they explained to the parents that every language is important to learn, and if your kid learns another language, your kid will have more facilities to learn other languages as well. But the parents were kind of, no, we don't want our kids to learn a better.

This is not an important language. I don't know whether this is, perhaps you can ask, why are there not other Venezuelan kids in this classroom? Do they not want to be in the classroom, or do you not have enough Venezuelan kids, or is it because you have too many Indigenous kids? That's probably the reason she gives you. So, summing up what I said, the important thing is that inclusion here starts from a legal category.

And the legal category is that difference needs to be accepted, as such. So, if you are different, you have the right to be treated as different, and then you add claim for special programs or special things to really be accepted and recognized in your difference. And this is so because these societies are settler societies, where the Indigenous population was really marginalized, and that it was such a long, long fight to be recognized, and also to be recognized as having the right to education.

So, now here, sometimes other groups, they also represent themselves as ethnic groups, for instance, blind people or people with, how do you say this? Orative disabilities or special needs, they say we are like an ethnic group, so we need to be recognized as an ethnic group, because we have our own language, our own writing, and they claim to be recognized as such, and to have special support. But this is also, on the other hand, they are under pressure of the international agents to really organize inclusion, like in Switzerland. And I don't know whether you remember what Santiago told us, that he had this blind, it was this orative

needs, who was really integrated in the regular classroom, and he was accompanying this process, but he did not accompany the kids, but the teachers.

That's the difference as well. So, I think we need to find out what they understand by inclusion. Probably it's not the same as we understand, even if the policy is a kind of global policy, and every school system needs to concretize this inclusive education.

But then, the context is also very important, and we need to understand whether, how is the context, and whether in this specific context, inclusion is understood in a different way. Yeah, that's what I can say, like an input, but you need to continue observing and talking with the teachers, and perhaps the coordinator, and if you have a chance to talk to parents or kids, then you can do this as well.

Speaker 1: Perfect. Okay, so thank you.

Debriefing with Deysi Marleny Cárdenas Quintero: 19.7.24

Speaker 1: Hoy es el 19 de julio y estoy aquí con Deysi. Empiezo mi debriefing con la observación que tenía hoy por la mañana porque llegaron muy pocos niños y antes de empezar la clase han decidido ir afuera y jugar un poco a fútbol. Y noté que los profes tienen que ser muy flexibles porque nunca saben cuántos niños llegan o qué programa pueden hacer porque si hay demasiado pocos no pueden continuar con el tema y todo eso y me parece muy complejo toda esta flexibilidad que siempre tienen que mantener.

¿Tú qué piensas sobre eso, sobre esta flexibilidad?

Speaker 2: Mira Nina, nosotros acá sobre todo en este colegio y en esta sede en particular hemos tenido que aprender ese tema de la flexibilidad y ese tema también de adaptarnos como al contexto porque los niños y las niñas se mueven mucho. En este caso sobre todo los Embera, ¿cierto? Porque la asistencia de ellos está supeditada a un montón de asuntos externos, ¿cierto? Externos como que muchos de ellos tienen que trabajar para poder ayudar a solventar la economía de la casa. Lo segundo es que a veces se acuestan demasiado tarde y entonces no alcanzan a madrugar a que los recoja ahorita el transporte que tienen esa posibilidad o los papás no los mandan o en otros casos es que ellos no vienen porque no quieren venir. Entonces hay una suerte como de desarticulación de la comunidad cuando llegan a territorio urbano. De hecho la pregunta que hice ayer en el encuentro con Sabine era precisamente esa, ¿cierto? También como movemos la academia pero como movemos también el asunto de consolidar la escuela como un espacio seguro consolidar la escuela también con un espacio de cuidado, ¿cierto? Pero también como un espacio de aprendizaje que de alguna manera puede hacer en algunos casos necesario para las comunidades, no solamente para la comunidad Embera o la comunidad, ¿cierto? para las comunidades de este contexto. Muchas de las familias de este contexto trabajan informalmente y en lo que les resulte venden tinto, ellas trabajan en la calle o sea se mueven en el trabajo informal y depende mucho también de la demanda de la ciudad si hay fiestas, si hay partido, si hay cosas culturales o conciertos entonces usualmente los niños faltan porque tienen que trabajar o los papás están demasiado ocupados no los pueden traer, no los pueden llevar. ese tema de la flexibilidad a mí me parece complejo me parece que es una oportunidad porque también le permite a uno moverse como maestro como del lugar, ¿cierto? y no ser como tan esquemático de seguir un lineamiento específico sino estar también logrando como el equilibrio y como descendiendo también a las demandas del medio o a las demandas de los niños y las niñas porque a veces llegan con intereses distintos, etcétera pero esa flexibilidad no se puede convertir en nuestra práctica pedagógica como en esperar a ver qué resulta, no porque también hay una línea de trabajo como de unos mínimos es decir, en este grado de preescolar en el que estás, ¿qué tienen que aprender ellos? independiente que vengan uno, dos, cinco o veinte yo como maestra, bueno, no solamente con preescolar también uno en primero o en los otros grados ¿qué tienen que saber los niños en ese grado para uno trabajar? independiente del número de estudiantes que vengan y claro, a veces ellos van a la cancha o están en actividades lúdicas empezando la jornada, como esperando a ver quién llega porque a veces ellos se demoran un poquito en llegar o a veces el transporte que los está trayendo se demora o a veces se enredan por ahí entonces se están llegando a las doce y media, a la una entonces uno como queda un margen de tiempo de que lleguen para uno poder arrancar como con la jornada esa me parece una gran dificultad pero si uno logra como el equilibrio y uno tiene claro como profe como te digo esos mínimos que cada uno de los grados tiene uno podría jugársela a esa contingencia de que asisten o no asisten gracias y eso de llegar más tarde también hablé de eso con una profe y ella me dijo es como hasta la una hasta la una pueden como llegar es el tiempo para llegar pero después también reciben los niños cuando llegan y para mí no es muy claro porque hay como tiempo claro de la una pero después es como la misma cosa las reciben como no importa la hora que lleguen lo importante es que lleguen yo creo que sólo hemos venido trabajando mucho, Nina, porque muchos de los niños también se quedan en la calle se quedan por fuera entonces es preferible que estén acá así sea una dos horas tres horas lo ideal es que estén la jornada completa pero muchas veces no es decisión de ellos si vienen a la una a las dos o a las dos dependen más del adulto a veces las mamás a veces las mamás llegan tarde de trabajar o salen tarde o no les dicen que ir a estudiar porque muchos de ellos permanecen en la calle todo el día antes casi como que a veces se los

arrastran los amiguitos y se vienen a estudiar o a veces también los papá los traen hasta acá pero creo que ha sido un asunto también de trabajo y es independiente del tiempo lo importante es que vengan a la escuela y el trabajo de uno está en esa convocatoria que uno hace en eso que uno hace también en el aula para que ellos comprendan independiente de la edad que este es un espacio donde pueden habitar donde pueden estar y que al otro día tengan ganas de venir otra vez y como que esos espacios de tiempo se vayan ampliando hasta completar la jornada pero así yo por ejemplo soy una de las que le digo a los porteros a la hora que lleguen a la hora que lleguen les dejan pasar porque devolverlos es entregarcelos a la calle 10, 20 minutos una hora toda la jornada a la hora que lleguen las puertas están abiertas para la hora que ellos porque a veces incluso vienen solos entonces claro es como un asunto de la escuela está ahí y a veces uno también a veces también pareciera pues allá hacen lo que quieren o sea entran y salen yo no la veo tanto así porque igual uno empieza su jornada a las 7 de la mañana espera 10 minutos lo mismo pasa con los de la tarde espera medio ahorita y los que van llegando así granaditos son precisamente esos niños que o no tienen acompañamiento no tienen tan acompañamiento tanto están solos y pasan por ahí ah ve ahí está la escuela me van a entrar para allá como ganárselos a la calle diría yo

Speaker 1: Muy bien gracias y el último punto es comida durante clase antes había como unos chicos, chicas que han comido algo y la profe no era contenta pero cuando estaba como de la espalda de los niños empezaron de nuevo y me pregunté si lo hacen porque tienen hambre porque tienen ganas porque no sé no sé la razón.

Speaker 2: Todas esas o porque una vez también se quiere comer un dulce ahí y se lo come mira Nina este contexto tiene también ese asunto y es que a veces los papas tienen unas dinámicas al modo de uno o en las maneras en las que uno también creció y en las maneras en las que uno también lo formaron hay un tiempo para todo que eso es un poco también lo que uno les va indicando a ellos hay un tiempo para comer un tiempo para estar en el aula un tiempo para salir un tiempo para conversar un tiempo para comer un tiempo para ir al baño y uno a veces llega al entrar del descanso y ya tiene uno o dos que le están diciendo quiere ir al baño entonces uno iría pero acabamos de entrar del descanso o sea tienes que ocupar el descanso en comer, en conversar en respirar y en ir al baño pero el asunto del orgánico también hay un asunto ahí que uno no sabe cuando lo puede manejar o cómo y creo que eso mismo pasa también con el alimento por ejemplo hay niños que llegan a la 7 que no han alcanzado no alcanzaron a desayunar en la casa y son con hambre entonces uno dice también porque no pueden que no es lo regular o sea si se vuelve un hábito ya uno diría si aquí ya hay un problema cierto pues porque hay un momento para todo entonces uno sería incoherente con eso que está diciendo con eso que está practicando pero son uno o dos o a veces también ellos al escondido comen de bueno uno comer al escondido de que el otro no lo vaya pero bueno nosotros también aquí vamos como trabajando ese asunto de la alimentación y con el tema del almuerzo y hay niños que manifiestan la ansiedad con la comida hay unos que son por debajo de la mesa comiendo como como eso también les genera ansiedad yo creo que es un asunto también de de uno ir trabajando con ellos el tema de las normas y el tema de lo que significa una cosa en lugar de cada como en cada momento que puede ir también pasando pero nosotros no tenemos tanto problema con ese asunto de ir al baño en un momento o de comer mientras están haciendo una actividad a veces nosotros también les compartimos un dulce, unas galletas como para ir suavizando ese tema de las jornadas tan largas también del clima o sea como un montón de cosas que no puede ir sorteando ahí comerse un dulcecito una galleta al que llegó hambre y dijo me quiero comer mi banano porque lo tengo ahí bueno comete el banano, ¿cierto? como que tampoco pueden torpecer eso académico pero que vayan también teniendo libertad de poder hacer cosas que no perjudican a nadie y una vez diría claro pero eso también tiene que ver con lo normativo y con la creación de hábitos sí también se trabaja llegar al momento en que no coman durante las clases pero mira son bien pequeñitos que casi que es como una relación ahí pedagógica que me lo estoy preguntando también mucho en estos tiempos muy como de lo maternal ¿cierto? casi como que en mi casa me cuida mi mamá y aquí me cuidas tú entonces estoy triste y bien vengo y te digo estoy triste, estoy llorando entonces vengo y te cuento con confianza porque lloro igual tengo hambre quiero comer ya y que a veces no es ni siquiera como que yo también a veces me pregunto pero a uno le puede ir cada día al baño a cualquier hora pues dame tiempo de ir al baño que es muy distinto cuando hay uno que sale al baño permanentemente eso uno ya se pone

cuidado y uno dice aquí le está pasando algo o algo está pasando afuera ¿cierto? o es un asunto también orgánico o el niño que constantemente tiene que estar comiendo aquí hay algo de ansiedad o hay algo que no se pueda resolver de otra manera lo está resolviendo por el tema del alimento entonces también hay asuntos que también a los que también hay que ponerle cuidado pero como no ser tan poco tan drástico de no coma no salga, no haga se tiene que quedar en el puesto o no se mueve de ahí o no puede levantarse a respirar salir al balcón a respirar un momentico y a ver que a veces también eso es como muy necesario entonces como eso, es eso uno podría decir tiene esa flexibilidad que es falta de norma que es falta de preparación de una clase que es que hacemos lo que queramos acá porque no hay quien nos este monitoreando pero creo que es un asunto también de leer los niños de leer el contexto y de ir adecuándonos con responsabilidad como es porque también va pasando como la jornada y ya entonces uno listo venga, ya empecemos a trabajar porque ya definitivamente no van a venir más y hay unos tiempos también para cada cosa sobre todo que los niños y las niñas tienen muy bajos niveles de concentración de atención de tiempo de escucha este es un colegio muy ruidoso entonces a veces uno da la instrucción y se tiene que percatar de que realmente todos la escucharon porque a veces salen los carros o son las loras ahorita te mando un audio de las loras de esta mañana entonces eso no hablan de las loras o los periquitos y ellos ya están habituados por ejemplo a diferenciar los sonidos ya no escuchan el carro ya escuchan la lora entonces a lo que uno tiene que llegar es listo, ahí leemos la del carro ahí leemos la lora escuchan a la profesora pero todo es un asunto como de hábito como de irnos yendo y bueno ese tema de la flexibilización también genera preguntas precisamente como se puede entender la flexibilización o la flexibilidad o uno puede ser muy riguroso en la tarea de educar o uno también se puede dar cierta libertades dependiendo de eso que le está demandando el medio con lo que uno tiene que responder académicamente y hay días muy buenos hay días que los niños vienen y producen y preguntan y puede uno terminar con lo que tenía en la cabeza hay días que tiene que dar la vuelta total porque si vinieron tres vinieron cinco de los veinte y uno dice bueno cambiemos cuál es el problema de modificar qué flexibilización no significa no hacer nada porque por el contrario le toca uno antes esforzarse más a pensar que va a ser con esos cinco porque no vinieron todos y que para uno sería mejor que todos los días vengan todos pero eso no va a pasar acá por lo menos no hasta ahora.

Speaker 1: Gracias.

Debriefing with Deysi Marleny Cárdenas Quintero: 22.07.24

(0:00 - 1:09)

Speaker 1: Hoy es el 22 de julio de 2024. Estoy con Deysi. Me gustaría empezar con una pregunta que tengo y es que en el grupo indígena están aprendiendo el Embera pero también el español. Y mi pregunta es si los niños colombianos o venezolanos también estudian un poco Embera o no hace parte del curso?

Speaker 2: Nosotros hemos hecho algunos intentos, Nina, porque a ver acá hay un asunto. Cuando los grupos Embera llegaron, una de las políticas institucionales fue respetar la educación propia. Ellos tienen un plan de trabajo que no tiene que ser distinto o paralelo al que nosotros trabajamos pero ellos tienen unas especificaciones concretas por ser población indígena y porque en territorio ellos manejan el plan educativo comunitario.

(1:10 - 1:41)

Entonces la idea era que como usualmente ellos retornan, ellos vuelven a sus comunidades. La idea era que los tres profes se pensarán unas prácticas pedagógicas que estuvieran en concordancia con su propia cultura. Entonces ellos tienen cinco proyectos educativos y la segunda lengua que para ellos sería el español, entonces la trabajan como mezclada como si fuera para nosotros el inglés.

(1:41 - 2:06)

Cierto, porque nosotros tenemos el inglés, que es ahorita con Gilma. Gilma ha tenido, en ese momento no tiene, pero ha tenido población colombiana y población venezolana. Ahorita tienen más, la mayoría de los niños que tiene son indígenas y ella trabaja el tema de la lengua propia, pero también trabaja el español.

(2:06 - 3:11)

Y hemos hecho algunos ejercicios con los demás, ya con todos nosotros, contando cuentos como cuentos propios de la cultura, también con el tema, tenemos por ejemplo... ¿Cómo? Tenemos por ejemplo el diccionario Embera, que es un diccionario que hay, yo te lo paso. ¿Recuerdas cómo lo pasas? Como para trabajar vocabulario básico, animales, implementos de la casa, un poco también el conocimiento de lo que significa el tambo, pues como los lugares de vivienda que ellos tienen en el río, como llaman los animales, los colores, las figuras geométricas, los saludos en Embera. Cierto, un poco también como para reconocer desde la lengua, algunos asuntos que son básicos.

(3:12 - 3:42)

Y en algunos momentos también hemos generado actividades, por ejemplo, carruseles. Nosotros tenemos una estrategia del carrusel, hace buen tiempo no la hacemos. Y es por ejemplo para trabajar el tema de lo cultural, entre la danza, el tejido, la pintura facial, el tema también de la lengua, un poco para poder conocer lo que tiene que ver con lo cultural.

(3:44 - 4:23)

Entonces son asuntos puntuales donde nos encontramos.

Speaker 1:: Muy bien, gracias. Y la segunda pregunta es sobre algo que Gilma me dijo, y el viernes los chicos pudieron pintar, dibujar mejor algo, y algunos tenían como una porceta con lápices, por ejemplo. Y otros no, y la pregunté al por qué unos niños tienen y otros no.

(4:24 - 5:01)

Y ella me dijo que estos niños que también vienen con el transporte, ellos reciben del secretario educativo un poco de materiales y el transporte, que también es gratis para ellos. Y me pregunté por qué solo hay una parte de los niños que reciben estas cosas suplementarias y otros no.

Speaker 2: No, aquí todos lo reciben.

(5:02 - 5:33)

De hecho, ellos tienen acá un kit escolar, y en ese kit escolar les dan cuadernos, les dan implementos de útiles escolares. Seguramente ya no los ha reclamado en coordinación, por ejemplo, que es donde están, o a Carolina, porque cuando vienen niños nuevos y no tienen implementos, porque mira, aquí a veces vienen los niños sin nada. Entonces, hay unos kit escolares que están guardados para entregárselos a ellos.

(5:35 - 5:49)

Ellos a veces se llevan y dan las cosas que se les dan acá y no las vuelven a traer. Eso también pasa mucho. Venden los colores, los cuadernos, los morales que les dan, pero usualmente aquí hay.

(5:49 - 6:16)

O sea, el niño nuevo viene y se le entrega un kit escolar, y en ese kit escolar hay entonces colores, lapiceros, capuntas, reglas, cuadernos, cosas muy básicas. Y ya uno tiene también cosas colectivas, pues para cuando alguno no tenga, lo toma de ahí. Pero sí, hay que preguntar, porque como son niños que se mueven tanto también, pero aquí hay material y kits como para ellos.

(6:16 - 6:26)

Speaker 1: Sí, bien. Una otra pregunta sobre el Embera. Aquí estamos en la biblioteca.

(6:26 - 6:51)

¿También hay libros en Embera aquí?

Speaker 2: No hay cuentos, no hay. Pero no porque no los tengamos nosotros, sino porque, mira, son cientos de pueblos indígenas, y esos pueblos indígenas casi que cada uno tiene su propia lengua o tiene variaciones. Entonces libros o módulos específicos para las comunidades, acá no los tenemos.

(6:53 - 7:01)

Una de las cosas es que empezamos como a implementar, pero desde acá. Uno, el diccionario. Ciertamente, el diccionario Embera, que te decía.

(7:02 - 7:25)

Y dos, estamos recopilando unos cuentos, un poco también para recuperar la cultura, y para que sean esos cuentos en Embera, en español, y trabajados por los mismos estudiantes. Pero módulos específicos no tenemos.

Speaker 1: Tenía una otra pregunta, tengo que pensar.

(7:26 - 7:50)

Y es sobre la comida. Y los niños, por la mañana, casi todos traen un boquetito de dinero y pueden comprarse algo en la tienda. Y lo que se compran siempre es como una bebida dulce o algo así.

(7:51 - 8:19)

Hay como un cambio de comida mas sana o saludable que está llegando con una onda. Y es que la comida en la tienda no es muy saludable.

(8:19 - 8:31)

Speaker 2: No es muy saludable, incluso para nosotros. En este momento tenemos una dificultad con la tienda. Aquí este colegio, y todos los colegios hacen una licitación. Cada año.

(8:34 - 8:51)

Y nosotros hicimos una evaluación ahorita este año. Precisamente porque la tienda vende dulce. Entonces, incluso para los profes, bajamos por una fruta, por un desayuno preparado y no encontramos.

(8:53 - 9:15)

No hay tinto a veces. Entonces ha sido un asunto que está en proceso. Ahorita el miércoles tenemos consejo directivo. El consejo directivo es la reunión con el rector. Hay representación del rector. El rector es el que la preside, pero hay padres de familia, profesores.

(9:16 - 9:44)

Hay un equipo como representantes de cada una de las estancias del colegio. Estudiantes. Y eso es uno de los puntos a tratar. Porque tuvimos, desde el año pasado, una evaluación no fue bien evaluada y los niños traen dinero. Los niños traen plata y con la plata podrían comprarse una fruta, o podrían comprarse un jugo, o podrían comprarse una arepa con algo, algo más nutritivo. Pero no hay.

(9:45 – 10:19)

Lo que hay es dulce. Es un paqueteco de papas, dulce, confites, gaseosa. Eso ya lo hemos manejado. Estamos como a la espera del proceso de las recomendaciones que se hicieron, de lo que se le dijo que había que comprar. De hecho, la minuta con la que uno presenta la convocatoria tiene alimentos sanos, ¿cierto? Y los alimentos sanos no sean empezados siquiera a vender. Por ejemplo, el almuerzo.

(10:20 - 10:35)

Nosotros no podemos almorzar acá, porque no hay. ¿No hay almuerzo? Exacto. Entonces, algunos profos traen, pero los otros que no traemos, que somos muchos, nos quedamos sin almorzar hasta muy tarde.

(10:36 - 10:44)

Entonces eso ha generado problemas. Estamos a la espera de resolverlos. Vamos a ver en qué momento sea el momento.

(10:44 - 11:04)

Y sobre todo para los niños, pues, porque uno los defiende demasiado. Y claro, uno trabaja con ellos, con los papás, el tema de la alimentación sana, el tema de que no tanto dulce, que pronto una frutita de vez en cuando, y si ellos no ven sino dulce para consumir, pues consumen dulce. Sí, claro.

(11:04 - 11:09)

Uno compra lo que ve. Sí. Entonces eso sí es un gran problema acá.

(11:10 - 11:30)

Allá no tanto, porque en la sede hay una variedad impresionante, venden de todo, venden salpicón, venden helado, venden jugos naturales, fruta, almuerzos, desayunos, hay a las jornadas más, pero aquí también y mira que ya está todo el día. Sí. Entre los niños, claro, almuerzan.

(11:30 - 11:33)

Sí. Equilibrado. Sí.

(11:34 - 11:42)

Pero si el tema de la tienda sí es un gran problema. Esperemos tener unas noticias mejores el miércoles.

Speaker 1: Perfecto.

(11:42 - 11:49)

Speaker 2: Sí. Porque esa es una gran... ese es un gran problema acá. Sí.

(11:50 - 12:06)

Pues además porque el cuerpo a veces le pedía un dulcecito, uno va y se lo cobe. No, pero lo siente. Entonces uno quisiera variedad, un buñuelo, la cosita redonda, o una arrepita, un sandis, no, no puede, porque no hay.

(12:07 - 12:18)

Pero no es porque no haya dinero para consumirlo, porque los niños incluso, cuando se han vendido productos en la tienda, ellos compran. Sí. Porque traen plata.

(12:18 - 12:39)

Sí. Los embeberas sobre todo, ellos manejan plata. 5 mil, 10 mil, que sería un franco de francos, pero si no tienen, sino esa oferta de compra, eso es lo único que hay. Eso es lo que compran. Entonces, un problema.

(12:39 - 12:41)

Speaker 1: Muy interesante.

Bueno, gracias por todas las informaciones.

12.6. Transcription Interviews

Interview with Miguel Murillo Restrepo: 22.07.24

(0:03 - 3:18)

Speaker 1: Estoy aquí con el coordinador de la Sede San Lorenzo de la Escuela Hector Abad y hacemos una entrevista, se trata de obtener una visión general de la escuela y la primera pregunta sería si tuviera que escudir a un profesor que está nuevo en esta escuela ¿Cómo es el clima de la escuela? ¿Quiénes son los niños que estudian aquí? ¿Y cuáles son los puntos fuertes y débiles de la escuela?

Speaker 2: Para explicarle pues como a un docente que llegue, vea, que le explicaría, esta es una escuela especial, eso es como lo primero, es decir, tiene su particularidad, es decir, normalmente están las instituciones educativas en la ciudad y hay diferentes clases de instituciones educativas, esta escuela tiene sus particularidades que necesita que el docente nuevo la tenga en cuenta, porque fundamentalmente tiene que ver, uno, el sector donde está ubicado, tiene que ver con las condiciones de las familias y las particularidades especiales de los estudiantes, entonces uno partiría explicándole eso, ¿Quiénes son los estudiantes que tenemos acá? ¿Quiénes son sus familias? y ¿Cuál es el contexto en que están habitando esas familias? Ese sería pues lo primero, te diría la, aquí, ¿qué es lo que nos caracteriza? Nos caracteriza eso, es una comunidad educativa muy variada, muy diversa, ¿cierto? y con alto nivel de vulnerabilidad, eso es como lo principal, que debe reconocer ese docente, saber con quién va a trabajar, quiénes van a ser sus estudiantes, sus familias y el contexto en que están, ¿cierto? Entonces, para tener en cuenta, uno, este sector donde está ubicado la escuela es un sector de la ciudad de Medellín, muy conocido en la ciudad, específicamente por las condiciones especiales que tiene, ¿cierto? No es un barrio común y corriente, sino que es un sector fundamentalmente habitado por inquilinatos, algunos talleres y empresas de reciclar, ¿cierto? Entonces, no es el barrio común y corriente, que es una cantidad de casas, habitados por familias, no, está ubicado en el centro de la ciudad, en un sector muy particular, ¿cierto? Entonces, ¿qué es lo característico de este sector? La característica de este sector de Niquitao es que hay una gran cantidad de inquilinatos. ¿Qué son inquilinatos? Son casas grandes que anteriormente pues eran habitadas por unas familias, como ustedes, en el centro de la ciudad, con ciertas familias que tenían ciertos recursos que se ubicaban acá y eran casas muy grandes. Debido a las dinámicas de la ciudad, esas familias se fueron ubicando en otras partes y quedaron esas casas y las utilizaban como especie de hoteles, digámoslo así, es decir, donde arriendan habitaciones.

(3:19 - 3:43)

Una casa que puede tener 5, 7, 9 habitaciones. Entonces, se utiliza como una especie de hotel, los llamamos aquí inquilinatos, porque arriendan, el arriendo es diario, la persona paga la estadía del día, cobran por habitación y según el número de personas que habiten. Eso es lo particular de este sector.

(3:44 - 4:39)

¿Quiénes vienen a esos inquilinatos? Familias que tienen condiciones muy difíciles, económicamente, que no tienen posibilidad de pagar, por ejemplo, un arriendo de un mes, que normalmente en la ciudad cualquier apartamento, cualquier casa, alquilan por mensualidad, para que la vienden necesita un fiador. En este caso estas familias o no tienen fiador o no tienen dinero para pagar todo un mes, entonces el único sitio donde les alquilan de esa manera, pagando lo que se llama el día, son en esos inquilinatos, se llama así, inquilinatos. En la población normalmente que llega gente con escasos recursos económicos, vendedores ambulantes, personas que trabajan en la informalidad, que es para el día, mejor dicho, trabajan para su subsistencia, para poder comer durante el día y pagar su habitación.

(4:40 - 4:55)

Esas son familias normalmente las que se habitan acá. Una persona que tenga ciertas condiciones, ciertas garantías, busca en otro sitio. Otra característica que tiene este sector es que es un sector históricamente de venta de sustancias psicoactivas.

(4:58 - 5:22)

En la ciudad históricamente ha tenido varios sitios donde se han concentrado los vendedores de drogas. Hay un barrio, el barrio Antioquia, Oralobaina, acá en el centro hay otro sector por acá, más o menos cerca. Niquitao, toda la vida, desde hace muchos años, siempre ha sido sitio de vendedor de drogas y así es conocido en la ciudad.

(5:26 - 6:12)

Ese sector le da unas características especiales a las familias que lo habitan y esa es la población estudiantil que tenemos acá. ¿Aquí quiénes se han ubicado en este sector? Normalmente se han ubicado familias indígenas, desde hace muchos años se han ubicado familias indígenas que vienen desplazados de otro departamento diferente al de Antioquia, que se llama Chocó, es un departamento que históricamente también es conocido por mucho abandono estatal. Son puras selvas, un departamento muy pobre, cercano a Antioquia.

(6:12 - 7:08)

Todas estas comunidades indígenas que viven en Chocó, en sus resguardos, debido a esas regiones que habitan, a veces por conflictos armados y por muchas situaciones, se desplazan de sus territorios, por muchas situaciones. Cuando hay un conflicto entre actores armados, les toca salirse de sus zonas, o porque los actores armados quieren reclutar a sus hijos, o se presenta algún conflicto con la comunidad por parte de ellos, entonces les toca venirse de esos sectores, por sentirse amenazados sus vidas. O también por condiciones económicas, pues el departamento de Chocó, la administración de ese departamento tiene muy pocas posibilidades de manejar muy pocos recursos, hay mucha pobreza, entonces buscan, algunas de esas familias indígenas se van para las ciudades cercanas, a buscar mejores situaciones o para resguardarse de las situaciones tan duras que viven allá.

(7:08 - 8:06)

Desde hace muchos años, esas comunidades indígenas, senderas del Chocó, se han desplazado o para la ciudad de Pereira, o para la ciudad de Bogotá, o para la ciudad de Medellín, que son ciudades grandes, que ellos consideran que ahí pueden encontrar alguna solución, algún tipo de solución a sus problemáticas. Entonces, ¿dónde se han ubicado esas familias indígenas aquí en Niquitao? ¿Por qué? Porque es la única parte donde pueden conseguir una habitación, que no le van a ese limpiador, no tienen que pagar mensualidad, hay que pagar el día, y en una pieza se pueden acomodar 4, 6, 7, 8 personas en una habitación, el problema es que paga el día. Entonces, en este sector siempre han habido indígenas, presidencia de indígenas de muchos años, cuando construyeron la escuela, entonces el colegio consiguió tres docentes indígenas para atender a esa población.

(8:06 - 8:49)

Esa es una particularidad, tenemos población indígena, es un docente nuevo, hay que reconocer esa particularidad, para eso hay unos docentes para atender esa población. También desde el 2018 ha venido ingresando, o llegando al sector, mucha población migrante venezolana, ese docente nuevo a quien va a atender, en sus grupos, en sus salones, población migrante, especialmente de Venezuela. Empezaron a llegar desde el 2018 aproximadamente, se fue dando esa situación de desplazamiento de población de Venezuela a todos los países de Latinoamérica, Colombia, Brasil, Ecuador, Perú, por las condiciones en que se estaba viviendo en Venezuela.

(8:50 - 9:36)

En el 2018 teníamos al rededor de 10 estudiantes venezolanos, 2019 subió como a 28, 2020 ya teníamos 80 estudiantes, y así aumentando paulatinamente, ahorita tenemos más de la mitad de los estudiantes de la escuela son población migrante venezolana. En los grupos más pequeños, preescolar, primero y segundo, el 80-90% son venezolanos. Eso le da una particularidad, entonces el docente que llegue debe tener en cuenta que va a tener en su salón una cantidad de estudiantes que son migrantes, entonces eso le da su particularidad, porque ya su proceso pedagógico-educativo lo adecuaron.

(9:36 - 10:45)

Nosotros hemos venido solicitando mucho que del Ministerio de Educación haya más políticas en términos de atención a esa población, porque los docentes no están formados para educar, formar pedagógicamente, académicamente, ni los contenidos que hay en el pensum, están establecidos para tener en cuenta a esa población. Pero bueno, en la práctica eso hay que irlo construyendo, nos ha tocado, los docentes les ha tocado antes consultar, vamos a enseñar la historia, entonces enseñemos la altitud de la historia a Venezuela. Bueno, entonces ese aspecto, el docente nuevo que llegue debe tenerlo en cuenta, es decir, que no es el estudiante de familia colombiana, con un núcleo de familia más o menos estructurado, que normalmente en otros barrios y en otras instituciones educativas no se habla, es que son familias, en este caso migrantes, que tienen su historia, su cultura, su proceso de enseñanza y su formación, que están en un contexto, viviendo una situación muy particular.

(10:46 - 11:53)

Aquí llegan esas familias migrantes en condiciones muy complicadas, después de estar, digamos, viajando por 16, 20 horas, algunos a pie, otros en transporte, pero que le ha tocado vivir en su trayectoria antes de venir a estas situaciones complicadas. Entonces hay que tener un acercamiento, ¿cierto? Y conocer esa realidad para tenerlo en cuenta en su proceso formativo y educativo. Entonces está población migrante, población indígena, y las familias tradicionales de Niquitao, que es la otra, las denominamos así, las familias tradicionales de Niquitao, que son familias que se han asentado aquí toda la vida, esas familias pues normalmente son de escasos recursos, se ubican en el sector porque trabajan en el centro de la ciudad, en la economía informal, son 20 los ambulantes por acá, Parque San Antonio, Parque de Río, son los sitios que están en el centro de la ciudad como 20 los ambulantes, entonces acá tienen su residencia en este sector de toda la vida.

(11:55 - 12:52)

Eso sería pues inicialmente lo que diría uno que debería tener en cuenta un docente, esos estudiantes, ¿quiénes son? ¿Quiénes son esas familias? Y el contexto en el que estamos, ¿cierto? Que son condiciones complicadas y que hay que tenerlo en cuenta, hay que ser flexibles, pues eso pedagógico, educativo, hay que tener en cuenta que eso, además de la parte pedagógica, académica, de contenidos, con ellos hay que tener un acercamiento diferente, ¿cierto? Fundamentalmente la parte humana, tratar de acercar, porque son estudiantes, niños, niños adolescentes que están viviendo situaciones muy complicadas y que requieren también ese tipo de atención. La escuela promueve mucho la intervención de entidades externas acá, de apoyo. Otras entidades que también tengan que ver, uno, con procesos de regularización, de documentación de los venezolanos, otro de apoyo, por ejemplo, en situaciones económicas.

(12:53 - 13:51)

Diferentes entidades que se cubren, pueden cubrir mínimamente ciertas necesidades, entonces hablamos aquí de la necesidad de una atención integral. Esos niños no solamente se ven tras la parte académica y pedagógica, sino a pensar en un proceso de atención más integral.

Speaker 1: Perfecto, gracias. La segunda pregunta sería, esa escuela tiene una característica especial en los grupos indígenas, que es la bilingüalidad entre Embera y Español. ¿Cómo usted describiría esa situación?

Speaker 2: Ya con los grupos embera, grupos indígenas, aquí había un proceso interesante. Creo que en el 2017, 2016, llegaron los 3 docentes embera.

(13:51 - 14:47)

Llevaron alrededor de 8 años acá. Son docentes indígenas, es decir, que conocen el idioma de ellos, que son también embera. Los emberas, hay como varias líneas, los embera catíos, los embera chamí, y el lenguaje, el idioma, pues hay ciertas diferencias, pero se logran entender de todas maneras, son comunidades Embera. Entonces, ¿cuál es la idea con la atención con estos profesores indígenas? Uno, que no pierdan su identidad y su cultura. Esa es la razón de ser, de atención a esa

población indígena. Darle énfasis en que, como son indígenas que están en contextos de ciudad, puede ocurrir que vayan perdiendo, ¿cierto? Con el tiempo, sus costumbres, su identidad, y especialmente su lengua, su idioma.

(14:49 - 16:02)

Que eso es como determinante en términos de que no pierdan esa identidad, esa cultura. El manejo de su lengua. Su lengua no es su idioma, es un idioma, igual que el castellano. Simplemente que a esa forma de perspectiva lo llaman lengua, pero es un idioma que no es igual al castellano, yo lo diría así. Entonces se trabaja en, con los docentes indígenas, ellos trabajan el castellano, y el embera, con los niños, ¿cierto? La idea es que no pierdan, aparte de sus costumbres y su identidad, sus historias, sus tradiciones, y todo eso, la transmisión de esos elementos, fundamentalmente a través de su idioma, ¿cierto? Entonces se maneja, pues como uno diría, un bilingüismo. Pero la situación fundamental con ellos es que, estaba pensando en otra cuestión ahí, es... Lo que tienen estos niños es que ellos aprenden, entienden el idioma castellano, cuando están aquí en la ciudad.

(16:03 - 16:35)

Porque a los niños indígenas, en esa situación de desplazamiento, que viven permanentemente con sus familias, ellos interactúan con la población regular, llamémoslo así, con la población que no es indígena. Y los niños siempre han aprendido, eso hemos notado, ellos aprenden o entienden el lenguaje de los no indígenas. Lo que les da dificultad en ocasiones es hablarlo, ¿cierto? O escribirlo.

(16:36 - 17:34)

Pero normalmente, por la cotidianidad que ellos viven, hasta los mismos niños de preescolar o los más grandecitos, las orientaciones que se les da en español, ellos logran entenderlo, ¿cierto? Ahora, el trabajo que hacen los profesores, hubo un momento en que teníamos los grupos niños indígenas, colombianos y venezolanos. Ha habido momentos en que había posibilidad de hacer integración en el aula con el docente indígena, ¿sí? Porque han habido momentos, por ejemplo, que hay muy poquitos niños indígenas debido a que ellos normalmente están retornando, regresan unos por un tiempo, luego regresan a su comunidad, o luego se dispersan, hay momentos en que llegan, están muy poquitos los indígenas, a veces hay muchos, hay, ¿qué?, más cantidad de indígenas. Entonces, ha habido momentos en que ha habido la necesidad de llevar a esos grupos niños venezolanos y colombianos, niños regulares a esos grupos, ¿sí? Y entonces, ¿qué se ha trabajado? Hay la interculturalidad.

(17:36 - 18:05)

El docente que se ha enseñado a los niños venezolanos y colombianos, el embera, y al embera, el castellano. Ha sido muy interesante una experiencia. Hace varios años que esa aula intercultural de preescolar, hubo un tiempo en que la consolidamos mucho, ¿sí? Se logró, se logró pues como que fuera permanente durante como dos o tres años, esa aula como aula intercultural, porque llegaban más bien poquitos indígenas.

(18:05 - 18:52)

En las otras aulas, ¿por qué no se logró? En el proceso básico, o sea, la aceleración, que llevamos también niños regulares a esas otras aulas, pero hubo conflictos. Hay situaciones que se requirió nuevamente volverlos a la aula regular a los estudiantes que no eran indígenas. Es como extenso explicarle por qué, pero sí se logró en preescolar. ¿Por qué se logró en preescolar? Porque un niño de cinco añitos normalmente no tiene el estigma, no tiene sus imaginarios discriminatorios hacia otros. Es decir, un niño a preescolar, se relaciona con otro muy naturalmente. Ellos no ven que son indígenas o que son negros o de tal, pues no, es otro niño más, igual que ellos, y no tienen todavía esos prejuicios que a veces la sociedad les inculca.

(18:53 - 19:35)

En cambio, los más grandecitos sí a veces había cierta resistencia a interactuar con ellos, y los indígenas también con más fuerza. En preescolar se logró hacer eso, consolidar esa aula intercultural. En una ocasión vino uno de los funcionarios de las Naciones Unidas, se trajo ahí, se les explicó el trabajo de bilingüismo que se tiene con ellos, en donde los niños indígenas aprendían el

castellano, y los niños venezolanos y colombianos el embera, con cositas básicas, cómo se dice, cómo se saluda, cómo se dicen las manos, los ojos, el rostro, la comida, algún tipo de frases y de comunicación entre ellos.

(19:36 - 19:53)

Entonces, muy interesante ese proceso de bilingüismo. Además, el nivel, que era muy fácil, pero se daba más fácil en los niños más pequeños. De todas maneras, en los niños más grandes, como te digo, había ciertas resistencias por los imaginarios, los estigmas, los prejuicios que a veces los mismos adultos les inculcan a los niños.

(19:56 - 20:39)

Entonces, eso ha sido muy interesante. También, en términos académicos, los docentes hacen las pruebas de periodo, lo que llaman exámenes, para calificar los planes de mejoramiento, las cuestiones evaluativas. Tratan de trabajarlos en los dos idiomas.

Se los escriben en Embera, y abajo está la traducción. Se ha venido haciendo en algunos momentos esa situación, para que vayan manejando lo que se llama el bilingüismo.

Speaker 1: Muchísimas gracias por su tiempo y por todas las informaciones. De verdad, muy, muy, muy interesante.

Interview with Gilma Sinigüí: 22.07.2024

(0:00 - 0:51)

Speaker 1: Estoy aquí con la profe Gilma y hacemos la entrevista sobre la bilingüalidad.

Speaker 2: La bilingüedad. Entrevista con los niños encima.

Speaker 1: No hay problema.

Speaker 1: ¿Cómo usted describe la situación lingüística durante sus clases?

Speaker 2: Bueno, esa es la que yo manejo en las dos lenguas. Que es mi lengua materna y también contextualizando con los de los niños en beno catío. Yo soy chamí y ellos son catíos.

(0:51 - 1:03)

Pero hay muchas palabras que nos compartimos, entonces nos entendemos muy bien por ese lado. Lo único que ellos no me pueden hablar muy ligero porque ahí se pierde el hilo de la conversación. Entonces yo a ellos les pido que me conversen despacio.

(1:04 - 1:11)

Así trato de entender muy bien a ellos. Ellos a mí también. Entonces, por ejemplo, cuando ellos no entienden una palabra, yo les trato.

(1:12 - 1:23)

Por ejemplo, pregunto, ¿ustedes cómo se dicen tal palabra? Entonces ellos me dicen, ah bueno, listo. Entonces ahí vamos contextualizando también con ellos las palabras. Y así de esa manera vamos a entender.

(1:23 - 1:48)

Y el Español, pues, ayuda mucho porque es que ellos también como están en un contexto de ciudad deben dominar las dos lenguas, el Español y la lengua materna de ellos.

Speaker 1 : ¿Y dónde aprenden el Español?

Speaker 2 : Ah, bueno, el Español se aprende en la escuela en la mayor parte. Porque en la casa, en la casa nos enseñan esto en la lengua materna.

(1:48 - 2:00)

Cuando son los niños, a ellos todos en la lengua materna. Ellos hablan muy duro. Y aquí en la escuela ayudan, pues, a dialogar en las dos lenguas para que ellos vayan aprendiendo.

(2:00 - 2:14)

Sé que en este, en este grupo hay, o sea, la mayoría hablan, dominan las dos lenguas. Y hay algunos niños que no, solamente la lengua materna, pero el Español no. Pero entienden poquito.

(2:16 - 2:31)

Entonces, con ellos, pues, uno les habla en Español, pero también entienden mucho. La mayoría ya, ya hablan, pero entienden también. Y los que aún faltan, también ellos van poniendo a la media tiempo que están acá.

(2:31 - 2:53)

Cuando llegan de sus resguardos acá, llegan totalmente así perdidos, no les entienden. Porque, por ejemplo, en los otros años, cuando una persona a veces les hablaba, yo pensaba que era un rebaño y quedaba mirando a la persona y no podían hacer nada. Pero entonces, por ejemplo, un día yo tuve una chabra que les molestaba mucho a ellos.

(2:53 - 3:04)

Cuando iban por el baño, ¿por dónde vas? Y ellos se quedaban quietos. Entonces, una vez les tuve que decir a los profes, no les hable. Cuando usted ve que ellos van dirigiendo al baño, no les hable.

(3:05 - 3:16)

Porque piensan que usted los está rebañando, porque ellos no entienden el Español. Y, en cambio, si usted los deja seguir, pues, ellos van tranquilamente. Pero si usted les pregunta algo, ellos no le van a entender nada.

(3:17 - 3:29)

Poquito a poco, pues, obviamente, ellos van aprendiendo. Entonces, son cosas que ellos van poniendo en el camino.

Speaker 2 : Y tú empezaste hasta ocho años en el colegio ?

(3:30 - 3:52)

¿Ves como una diferencia entre hace ocho años y ahora el Español y del Embera, de la coexistencia de los dos idiomas con los niños?

Speaker 2: Bueno, mucho. Yo diría mucho. Porque cuando yo llegué aquí, los niños hablaban solamente Embera, nada del Español, así mezclado, no.

(3:52 - 4:09)

Por ejemplo, hace ocho años ellos hablaban muy puro. Hasta yo me perdía, porque es que, como ellos hablaban así tan libre, yo no sabía por qué yo me perdía tanto. Pero en el camino fui aprendiendo muchas cosas con ellos.

(4:09 - 4:20)

Las palabras, por ejemplo, yo como Embera chamí, yo digo capuní. Ellos no dicen capuní, ellos no lo dicen. Ellos dicen mita.

(4:20 - 4:30)

Entonces, cuando estoy con ellos, sí estoy diriendo. Por ejemplo, *son de la profeta, no indígena. Yo dirijo a mita huena.*

(4:31 - 4:44)

En vez de decir, pues, yo como chamí, capuní huena, pero con ellos es mita huena. Entonces yo, por eso es que con ellos también voy aprendiendo muchas cositas. Las palabras, mucho de la cultura, mucho también.

(4:46 - 5:05)

Pues yo diría que esta es una forma de aprender con ellos de una manera muy divertida, muy tranquila. Bueno, al mismo paso yo voy aprendiendo, qué rico. Y es muy importante también aprender, porque yo diría que yo también vengo de esa descendencia, de los catíos.

(5:06 - 5:15)

Solamente nos cambiamos de nombre, de etnia. Sí. Sí, porque, por ejemplo, ellos a la carne le dicen chichihara, yo digo kiuru.

(5:16 - 5:31)

Speaker 1: Es muy diferente.

Speaker 2: Sí, entonces yo una vez me senté con mi mamá y dijo, mira, uno le dice aquí kiuru y allá los del chocó le dicen chichihara. Entonces me dice, no, mira, ellos son muy puros.

(5:31 - 5:49)

Ellos se conservan más porque es que, vea, nuestros ancestros nunca le decían kiuru, le decían chihihara. Entonces yo, o sea, que ellos hablan muy ancestralmente. Sí, nosotros porque hemos mezclado mucho el Español acá, pero en cambio ellos son muy puros.

(5:49 - 6:09)

Y vienen, venimos, mejor dicho, de toda esa descendencia.

Amores, ustedes deben estar en clase, no tienen por qué molestar a los compañeros. Vamos a clase, amores, no deben estar acá.

(6:22 - 7:16)

Speaker 1: Bueno, ¿cuál es el valor del bilingüismo que tenemos aquí en esta escuela?

Speaker 2: Bueno, es que, vea, el valor es el respeto, porque es que nuestra institución es la inclusión, ¿cierto? Entonces, debido a eso, pues, mira, que el rector nos dio la facilidad de hacernos libremente acá, de construir nuestra propia malla curricular para poder trabajar desde nuestra cultura. Por eso también la Secretaría de Educación nos contrató, porque somos hablantes de la lengua materna. Porque si no, o sea, es decir, yo soy Embera, indígena, pero si yo no hablo mi lengua materna, obviamente a mí me iban a negar pues el trabajo, porque no, no competía estar acá.

(7:17 - 7:48)

Es acorde a la necesidad de ellos, es el respeto, porque así de esa manera el valor es mucho, el respeto, el valor de la inclusión, el valor de la igualdad. Aquí los maestros, o sea, hasta el día de hoy nunca nos han excluido de los trabajos, de todo, de la reunión siempre hemos estado juntos, muy unidos. Nos acogieron de una manera muy equitativa en esta institución, tanto para los niños también.

(7:49 - 9:03)

Desde un principio la convivencia era muy dura, porque ellos apenas... Sí, era un cambio muy brusco para ellos, y tanto para nosotros los maestros también, porque las otras compañeras maestras tenían solamente niños no indígenas, pero al ingresar a los niños indígenas, ellos tenían sus choques. Porque, mejor dicho, venían todos encima ya a pelearse, entonces ellos, los no indígenas, también fueron conociendo un poco de la cultura indígena, ya desde ahí, ese respeto.

Speaker 1: ¿Y cuáles son las situaciones cuando tú utilizas específicamente Español o Embera?

Speaker 2: A ver, esa situación es, por ejemplo, cuando yo quiero dialogar con un niño, yo hablo en mi lengua, ¿cierto? O sea, que puede estar seguro en ese momento para dialogar, porque si yo le hablo en Español, ese niño de pronto se va a perder.

(9:04 - 9:35)

Porque ellos de hablar, sí, en Español, pero no muy largo, por mucho tiempo, no, o sea, una oración larga, no, cortitas con ellos. Y en lenguas, yo siento que uno ya entra en confianza con ellos. Sé que hay algunos acá, la mayoría, dominan mucho el Español, entonces ellos prefieren, si se siente tranquilo, si se siente seguro, dialogarnos en Español, listo, también aceptable.

(9:35 - 10:23)

Entonces, es de par en par en ese lado.

Speaker 1: ¿Y el Español cuando lo utilizas? Por ejemplo, podía observar que cuando haces una instrucción en algo, o tus temas que tratas, a veces utilizas más Español, y otras veces, por ejemplo, cuando los niños están jugando o algo, es más Embera.

Speaker 2: Bueno, en ese lado, sí, yo le digo, como le digo, es en los dos, porque, o sea, no mucho en Embera, pero tampoco no tanto en Embera, como usamos en el músculo de aprendizaje, entonces ellos necesitan aprender el idioma.

(10:23 - 11:03)

Por ejemplo, hay juegos que solo usamos en Embera, pero tampoco no tenemos en ningún momento listo, entonces jugamos en Español también, así cantando, los cantos también los hacemos en Español, eso. En las instrucciones también, pero yo siempre los dos traduciendo, y también en Español traduzco también en Embera, al mismo tiempo. Sí, para cosas, o sea, la idea no es que ellos se pierdan, que todos lo indiquen en Español, listo, bueno, pero hay momentos que yo lo indico en las dos, en Embera y en Español, para que no se pierda el hilo entre ellos.

(11:03 - 11:38)

Sí, por ejemplo, si un niño no se entendió bien en Español, para que pueda entender en Embera, y si entendió más mejor en Embera, listo, también, y si entendió en Español, también, entonces mejor en las dos lenguas. Y como yo ya, o sea, en este caso, como yo tenía también niños no indígenas, siempre ha sido así mi clase en las dos lenguas.

Speaker 1: Sí, la situación fue diversa cuando tuviste más niños no indígenas, o hiciste como la misma mezcla de idiomas?

(11:39 - 12:24)

Speaker 2: No, o sea, cuando yo tengo los niños no indígenas, yo lo hago así, hablo en Español y también en Embera, pero ya por allá, después de mitad de año, no es tan necesaria la traducción continua. Porque, por ejemplo, si ellos están jugando, yo les digo, bueno, vamos a sentarnos en la silla, unas veces le hablo en Español, otras veces le digo solo en Embera. Entonces cuando suele escuchar mesa, porque nosotros hablamos mayor parte, no es que uno hable todo en Embera, toda la jornada, no, sino que también mezclamos el Español, hay mucho, mucho.

(12:24 - 13:06)

Entonces, si yo le digo mesa, ya estoy mezclando la mesa, entonces es un niño no indígena, ya cuando digo mesa, ya saben que van a ya sentarse en la mesa. Si yo les digo, y con solo escuchar el parque, ya entonces saben que ya nos vamos para el parque, que no es tan necesario traducir lo que yo hablo en Embera. Pero al principio, claro que sí, porque todavía ellos apenas están en el proceso de adaptación, y ya después de mitad de año, entonces ellos van acostumbrando poquito a poco.

(13:11 - 14:11)

Speaker 1 : Y ahora por los otros grupos, ¿cómo es la situación en los grupos de H. y A., la situación lingüística?

Speaker 2 : Ellos también trabajan así como nosotros, pero la enseñanza, por ejemplo, de la letra y escritura, lo hacen también en las dos lenguas, la matemática también, si vamos a trabajar de ciencias naturales, también, o sea, todas las áreas las hacen también de una manera, ¿cómo es que se dice eso? Ya se me olvidó la palabra. Ya se me fue la palabra. Pues, o sea, todos juntos, porque como trabajamos los cuatro proyectos, trabajan así con las dos lenguas, y las dos culturas también unificándoles, tanto en la parte occidental como en la parte indígena.

(14:11 - 14:41)

Ellos también trabajan así por proyectos. Igual yo también trabajo por dimensiones, pero también por proyectos con los niños.

Speaker 1: Después, por los niños, ¿en cuáles situaciones ellos hablan Español? Porque cuando yo escucho es siempre en Embera, pero tú tienes como ejemplos cuando ellos hablan Español ?

(14:43 - 15:14)

Speaker 2: ¿Cómo así?

Speaker 1: Como, hay como cuando están jugando o algo, utilizan más palabras en Español, ¿cuáles son las situaciones donde ellos utilizan palabras en Español en vez de Embera?

Speaker 2: Bueno, ellos mayor parte cuando, por ejemplo, en esos momentos que están jugando, es en Embera, todo. Todos están hablando en Embera. Hay palabras, como yo les decía esta semana, o la semana pasada, que hay palabras que no existen.

(15:14 - 15:43)

Entonces, ahí es donde hablan el Español. Si, por ejemplo, ellas no saben contar en Embera, en la lengua materna, apenas estamos en ese proceso, que en este periodo estamos contando del uno al cinco, y del uno al cinco vamos también en la lengua materna.

Speaker 1: ¿Me puedes explicar de nuevo aquí por qué no saben contar en Embera?

Speaker 2: Bueno, eso es porque van desde la casa, desde sus hogares.

(15:44 - 16:08)

Muchas familias cuentan eso en Español. Por ejemplo, en mi casa también pasa lo mismo, cuentan eso en Español. Entonces, ¿cómo que les queda tan fácil contar, realizar conteo en Español? Pero también hay momentos que uno, bueno, listo, al momento de enseñar a los niños, es más fácil, porque en preescolar estamos trabajando más, yo aparte, la cultura en Embera.

(16:10 - 16:38)

Y, por ejemplo, en mi resuerto es así, la cultura, la danza, la lengua materna, la parte, por ejemplo, los conteos, los colores. Por ejemplo, para yo decir a ellos colores, yo siempre les digo en Español colores, no les digo pan pari. Entonces, de esa manera se van desapareciendo también nuestra lengua materna.

(16:39 - 16:55)

Entonces nos deberíamos, nos deberíamos de hacerlo desaparecer. Aquí también ayudamos mucho a ellos de fortalecernos cada vez más. Por ejemplo, como yo les decía en la semana pasada, cuando un niño es llevado por ICBF, pues hay una gran violencia.

(16:55 - 17:33)

Sí, ayudan mucho a los niños que están vulnerados y todo, pero también la violencia que hemos visto hasta ahora es que pierden mucho la lengua materna. Nosotros hemos insistido, según lo escuché, pero que ya tienen una, interprete con ellos, porque es muy necesario que cuando ellos los llevan puedan tener a una profesional allá, un profesional que les ayude mucho con eso, con la lengua materna, con la cultura. Porque ellos salen de allá y llegan totalmente perdidos ya.

(17:34 - 17:54)

Claro, porque, o sea, todo el tiempo están hablando en Español. En cambio aquí pues hablamos en las dos lenguas, pero allá es todo Español, no hay quien les ayude con eso y ya se les va perdiendo mucho la lengua materna. Entonces llegan acá y entonces uno tiene que ayudar mucho.

(17:54 - 18:00)

Llega un niño y me pone a hablar en Español y en Español. Yo digo, no, venga, hable en Embera. Venga, usted también lo entiende.

(18:01 - 18:07)

No. No, como que no. Porque usted estuvo ahí cuatro meses o un añito y no lo vamos a aprender.

(18:08 - 18:20)

Y ha sido muy complicado. Para volver a empezar ha sido muy complicado. Entonces la familia también ya los dejan que estén expresando solo en Español.

(18:22 - 18:35)

Entonces no quisiéramos que eso se perdiera. Entonces, al contrario, ayudarlos mucho a ellos también, desde niños. Desde niños, ya que ellos son como esponjitas, aprenden todo.

(18:35 - 18:54)

Entonces yo a ellos les digo siempre, ustedes siéntense orgullosos, son niños. Pero mire que ustedes están aquí, a pesar de estar en la ciudad, todavía hablan su lengua materna y están hablando en Español. Entonces en realidad todos nosotros hablamos así de orden.

(18:54 - 19:07)

Mientras que usted vaya para el otro, para escolar, allá hablan solo Español, todo Español, pero en cambio ustedes ya están dominando la lengua. Sé que a algunos les falta, pero ahí van aprendiendo. Entonces me quedan mirando.

(19:08 - 19:25)

Pero sí, yo quiero que ellos se sientan orgullosos de sus raíces, de que están aprendiendo otra lengua. Pues en el caso de ustedes, yo hasta los admiro también, que ustedes manejan hasta más de dos idiomas, tres. ¿Cuántos que usted maneja?

Speaker 1: Cinco.

(19:25 - 19:41)

Speaker 2: Sí, qué rico que si nos enseñaran también otra lengua, hasta así desde pequeño yo creo que para uno quedaría muy fácil, pero ya no. Pero a ellos se aprende muy fácil. Mira que ya el Español lo domina muy bien.

(19:43 - 19:55)

Speaker 1: Es la maravilla de ser niño y niña.

Speaker 2: Me sorprende. Y por ejemplo, bueno, en este caso mira que ellos están solitos Embera.

(19:56 - 20:10)

Sí. Cosa que a mí me encanta, porque es mi cultura. Pero también aparte de ello, cuando están con los no indígenas, también se interactúan así.

(20:11 - 20:29)

Sé que al principio, por ejemplo, cuando ingresan en febrero, en febrero es donde ellos ingresan los no indígenas. Ellos se sienten aislados, cada quien por su lado. Pero ya poquito a poco, cuando ya se sienten en confianza, ya empiezan a hablar.

(20:29 - 20:41)

Así no entiendan, por ejemplo, así no entienden. Pero, por ejemplo, en este año yo creo que todos manejan el Español. Entonces, por ejemplo, yo tenía una niña y jugaban.

(20:42 - 20:50)

Esa niña conversaba con todos, con todos. Entonces yo cambiaba de mesa. Venga, mi hijita, no sé si no se va a rendir el trago.

(20:50 - 20:55)

Venga, vamos a otra mesa. Al lado del más callado. Y también se conversaba.

(20:56 - 21:12)

Pero pues me pareció tan, algo maravilloso. De hecho, porque es que todos los niños que vienen a este grupo siempre llevan sus perros a la casa. Los amiguitos Embera me pegaron.

(21:12 - 21:20)

Los amiguitos Embera me jalaban el cabello. Todo. Entonces ya los papás se sienten inconformes.

(21:20 - 21:26)

Ya empiezan a darle quejas. Pero la de este año no. Era la única niña.

(21:26 - 21:33)

Yo dije, ay Dios mío, esa niña se va a sentir sola. Porque apenas una sola niña. Bueno, ese perro que se interactuó.

(21:34 - 21:42)

Y mentiras, ella se interactuó con todos. Una sola, pero se interactuó con los niños, con las niñas. Jugaban, compartían con ellas.

(21:43 - 21:48)

Y las respetaban. Esa niña las respetaba. Y ella también, una niña muy sociable.

(21:49 - 21:56)

No había problemas por ese lado. Ni la familia tampoco. Lastimosamente pues hubo cambio de residencia.

(21:57 - 22:03)

Ya se la llevaron para otro lado. Ellos son así. Yo digo que son por partes iguales.

(22:03 - 22:14)

Porque muchos de nuestros estudiantes aquí en general vienen y se van. Quedan un año, seis meses y se van. Y uno nunca más vuelve a saber de ellos.

(22:15 - 22:26)

Y lo mismo pasa con la mayoría de nuestras familias indígenas también. Ellos son muy fluctuantes, van y vienen. Estudian donde se van.

(22:27 - 22:38)

No sé si terminarán sus estudios allá. Ya pierden el contacto con ellos. Y hay algunos que continúan acá.

(22:39 - 23:01)

Pero durante estos ocho años ningún niño ha tenido ese seguimiento. Por ejemplo, en el bachillerato. Llevan hasta sexto y ya. De ahí se van para sus territorios y nunca vuelven. Aparecen por allá los cuatro años. Yo ya terminé mi bachillerato, que soy la otra.

(23:02 - 23:21)

Pero son muy pocos los que aún no escuchan sí. Por ejemplo, en el caso de las niñas, la mayor parte, como en la cultura de estas familias, se casan desde los doce años. Entonces muchas niñas ya tienen sus niños.

(23:22 - 23:29)

Entonces no se siguieron estudiando. Algunos siguieron hasta aquí. Otros terminaron ya hasta ahí.

(23:30 - 23:54)

Entonces desde muy temprana edad hacen que los niños y las niñas, cuando llegan a su pareja, tengan sus hijos. Entonces así pierden esa continuidad de que ellos siguen estudiando. Yo considero que si estuvieran acá creo que ellos continuarían estudiando.

(23:54 - 24:10)

Pero si los llevan ya a sus territorios, también se pierden mucho. Esa concientización de seguir estudiando. Pero también está bien, porque es la cultura, es respetable.

(24:11 - 24:41)

Y ellos se sienten más tranquilos en sus territorios que acá, porque aquí corren mucho riesgo. Entonces muchas familias también, familias, algunas, se relacionan mucho con los no indígenas y ya algunos ya tienen sus niños no indígenas. Se están perdiendo también de esta manera en su cultura.

(25:08 - 25:31)

¿Qué más quería?

Speaker 1: Eso sería todo. ¿Si tú quieres decir algo más?

Speaker 2: ¿Qué les digo? Ah, bueno, por ejemplo, me encantaría compartir pues las experiencias con los indígenas, con las niñas que vienen así, con ustedes estudiantes. Ellos cuando no vienen, el día que no vienen también extrañan a esos profes.

(25:31 - 26:04)

Preguntan, ¿por qué no volvió? ¿Qué pasó? Preguntan siempre porque ellos también ven como profes, muchos de ellos. Y muy rico pues que tengan esa experiencia ustedes también, esa información. Porque así sean colombianos, pero uno se ve muy diferente, porque cuando uno era practicante yo también, cuando yo nací fui practicante y para mí todo era muy diferente.

(26:05 - 26:45)

Al estar acá, al estar acá, porque cuando llegué aquí como maestra de habla, por primera vez, era mi primera experiencia como maestra de habla. Yo llegué aquí, ¡ay, qué cambio! Entonces ya llegando a pisar la realidad fue muy difícil. Hasta una vez fui donde el coordinador acámico le dijo, ¡Cordi, renuncio! Renuncié porque siento que, ¡ay, loco, no sé qué me pasa! Yo llegué aquí, pero este, vivir en ciudad, para mí ha sido, mejor dicho, una cosa de locos.

(26:46 - 26:55)

Y más con ellos, yo tenía 25 niños. Antes, ahora, por ejemplo, ellos ya están controlados. Pero para ese mijo se empecé, de verdad.

(26:55 - 27:23)

Me dejaron sin voz. ¡Ay, Dios mío! ¿Cómo hago? ¿Cómo hago? ¿Qué hago? Pero ya poco a poco, a la media del tiempo, uno ya, después de ese choque ya uno, ya se dice, ¡no, yo soy capaz! ¡Yo soy capaz! Sí, cada año uno se siente, pues, ese peso encima, porque es que ellos vienen sin normas. Todos disparados.

(27:34 - 27:40)

Y así. Yo soy madrina, 25 niños, así. Entonces me voy bien loco.

(27:40 - 27:51)

Pero ya, uno ayuda mucho. Por ejemplo, en el primer periodo, uno ayudó mucho a trabajar con las normas, con ellos. Y no falta el descarriar, pero bueno.

(27:53 - 28:03)

Entonces eso ha sido como mi mayor reto, de ayudar mucho con las normas. Porque en la casa, ellos, la verdad, son muy libres. Y el educador allá, ¿quién es? La correa.

(28:04 - 28:17)

Porque a ellos sí les pegan muy duro. Entonces, a unos no, pero a otros sí. Entonces, al ser un niño así como J., tranquilo, lo único que hacen es pegarle.

(28:19 - 28:31)

Entonces hace que el niño sea más rebelde, cada vez más con eso. Entonces, claro, aquí viene. Entonces, se vuelve un pavo.

(28:32 - 28:44)

Y lo otro, por ejemplo, unas veces a un niño de ocho años me lo traían. Me traía a un niño de ocho añitos cumplido. Pero era muy complicado.

(28:44 - 29:01)

Claro, como él era el grandercito del grupo, le pegaba a los más pequeños. Entonces, yo una vez le dije al correo, corre, si un niño ya tiene ocho años, por favor, no. Que vienen esos chicos ya con los más chiquitos y empiezan a pegar.

(29:01 - 29:14)

Y no se sienten cómodos. Claro, porque no están en su... En cambio, por lo menos cinco, seis, hasta siete añitos acá. Como puedas ver, ustedes dirán, pero ustedes son presos, ¿por qué con niños grandes? En nuestra edad.

(29:15 - 29:38)

Por eso tiene su particularidad este grupo, porque maneja ese grupo así. Porque, por ejemplo, un niño de cinco años puede ver que haya estado en un centro de primera infancia, que es un centro que no es guardería. Pero hay muchos que no.

(29:39 - 29:59)

Por ejemplo, ese niño A., él nunca hizo prueba escolar, él nunca estuvo en una guardería. Pero entonces, mira que la mamá fue muy consciente y me dijo, no, profe, él nunca estudia mejor que esta empresa escolar. Está grande, sí, tiene sus siete años, pero yo quiero que esta en prescolar, porque aprende. Y yo dijo, okay, no hay problema, lo dejamos aca. Y él, al principio pelea mucho con los pequeños, pero ya entonces hablé mucho con él, y tenía esta conversacion con su abuelita también en casa, para controlarlo.

(30:00 - 30:54)

Speaker 1: Muchisimas gracias!

Interview with Ana Maria Herrera Cortes: 22.07.24

(0:02 - 0:42)

Speaker 1: Es el 24 de julio del 2024 y estoy aquí con Ana Maria. Hacemos una entrevista y se trata de obtener una visión general de la escuela. Y la primera pregunta sería si tuviera que describirle a una profesora que está nueva aquí cómo es el clima en la escuela, quiénes son los niños que estudian aquí y cuáles son los puntos fuertes y débiles de la escuela.

(0:43 - 1:32)

Speaker 2: Bueno, lo primero pues decirle dónde está ubicada la escuela y hablarle un poquito como de la historia de este barrio que es un sector que ha pasado por una transformación social muy grande. Históricamente acá y el poblado fueron los primeros barrios que surgieron dentro de lo que se llamaba Medellín. Fue el primer poblamiento que hubo y casualmente llegan unas comunidades indígenas que se llamaban los Aburraes, de ahí el nombre del valle de Aburrá.

(1:33 - 2:11)

A la diosa pues hacen como ese reconocimiento. Y luego pues con la colonización y esto empiezan a llegar familias muy adineradas y se empieza a consolidar pues como todo un sector de viviendas muy grandes con una arquitectura muy especial, muy al estilo español. Algunas casas, otras con construcciones muy parecidas a palacios.

(2:13 - 2:44)

Este sector tiene algunas similitudes con Prado Centro. Y acá ya al pasar como toda esa época la industrialización, las familias eran muy numerosas, entonces las casas muy grandes y se empezaron a sentar como familias con mucho poder adquisitivo. Cuando pasa todo ese proceso quedan las viviendas y los hijos se fueron.

(2:45 - 3:19)

Quedaron entonces personas a encargo cuidando esas casas y empiezan a alquilar habitaciones. Hasta cierto tiempo era con mucho control, como de unos buenos requisitos para vivir. Pero con el tiempo, acá cerca de este sector en la parte de abajo del puente se manejaba hace mucho tiempo lo que era como la terminal de transporte.

(3:19 - 3:43)

Entonces llegaban los buses de todos los pueblos. Y contiguo hacia allá donde están esos edificios que se ven en la alpujarra se llamaba la estación del ferrocarril. Entonces todo este sector siempre fue muy lleno de viajeros, de agentes de ir, de venir, de intercambio de mercancía.

(3:44 - 4:10)

Entonces claro, venían a este sector esa movilidad. Y allá abajo había una gran tienda de mercados. Y eso con el tiempo fue surgiendo bares, fueron surgiendo hoteles y se fue cambiando la dinámica del lugar y del sector.

(4:11 - 4:28)

Ya luego empiezan a aparecer muchos talleres porque llegaban los buses de los pueblos. Habían también flotas de taxis. Y da surgimiento entonces a bares y cantinas, digamos así.

(4:29 - 5:09)

Llegaban hombres, entonces empiezan a aparecer muchas mujeres ofreciendo sus servicios como damas de compañía. Y ya pues con el tiempo eso se fue degenerando, a volverse en unos lugares que eran muy hermosos, en unos lugares muy feos, oscuros, donde se fue transformando como toda esa lógica del buen vivir en la sobrevivencia. Con el flagelo del narcotráfico, del albicio, todo eso, ya esto se tornó absolutamente distinto.

(5:10 - 5:59)

Entonces se fue movilizandoto toda la gente alta alcurnia, de buen dinero, de buenas familias y se fue transformando, transformando hasta ya quedar estas casas en manos de personas que las subarriendan. Te alquilan una casa y tú a la vez para pagar el arrielo subarriendas esas habitaciones y esto se ha deformado de alguna manera en eso. Luego acá en este sector donde se construyó este colegio era todo un predio gigante de un gran cementerio, un cementerio que fue de los primeros cementerios de Medellín, se llamaba San Lorenzo.

(5:59 - 6:50)

Y hay unos mausoleos ahí muy especiales de gente muy prestante de esa época. Ahí se encuentran estatuas y unas decoraciones muy extrañas. Ya con la planificación de la ciudad se hizo una trazabilidad donde iban a tumbar unas casas para adecuar esas vías de arriba y donaron una parte del terreno y aquí entonces la comunidad, luego de que no tenían ni escuela ni parques ni nada, empiezan a solicitar este espacio como para hacer este colegio.

(6:52 - 7:53)

Han habido líderes, muchos líderes en la zona, sobre todo mujeres, como tratando de rescatar eso que queda todavía, esos rezados de las familias. Algunas familias que heredaron, ¿cierto? Como queriendo rescatar algo de este sector, que no se olvide lo que fue en algún momento, que era un lugar de muy buen vivir, eso fue. Entonces entender que este colegio está hecho sobre un cementerio es importante y que entonces hay unos imaginarios de que este colegio se hizo en una administración donde se pensó la educación como un eje primordial de transformación de la sociedad.

(7:54 - 8:15)

Pero cuando ya vienen a habitarlo ha sido muy difícil. Han pasado historias muy duras. Las profes que iniciaron acá cuentan historias muy fuertes de relación con la comunidad y con algunos de los estudiantes que ingresaban acá.

(8:16 - 8:48)

Parecía una cárcel esto acá, ¿cierto? Como gente demasiado deteriorada en su forma de relaciones, muchas dificultades en la convivencia. Fue muy fuerte al comienzo. Ya con el tiempo fue llegando gente a ir transformando, a buscar puertas de otros funcionarios de la alcaldía, porque los profes solos no podían asumir esto acá.

(8:48 - 9:11)

Eso es como el contexto general. No ha sido fácil. Y ha tenido el colegio como varios momentos de transición, de cambio de administración, ¿cierto? Donde han asumido muchos retos, muchos retos.

(9:11 - 9:28)

Acá inició incluso el colegio con bachillerato. De hecho, tú has subido al tercer piso que hay un laboratorio, porque ahí tenían bachillerato. Entonces había bachillerato y nocturno, entiendo yo.

(9:28 - 9:47)

Pero con esas situaciones de convivencia tan fuertes, tocó hacer una modificación. Y en general fue una modificación que se vivió como en todo el Valle de Aburrá. Digamos que eso más o menos como desde el 2000.

(9:47 - 10:19)

¿Qué te digo yo? Del 2000 para acá empiezan a estudiar por todo el flagelo de violencia y que los jóvenes se nos estaban quedando en las calles. Entonces la Secretaría de Educación cambia la jornada para bachillerato que se haga en la mañana. Bueno, y que en las tardes ellos se ocuparan con el INDER y como con el SENA y otras agencias para que trabajaran la parte ocupacional.

(10:21 - 10:38)

Y ya vieron la necesidad de más bien como juntarlos en una sola sede y esa ya en la placilla. Ya aquí empiezan a atender los niños en la mañana. Eso fue como el contexto inicial de lo que pasó.

(10:40 - 11:58)

Si por ejemplo hoy llega una profe nueva, es decirle que esta comunidad es una comunidad que está siendo atravesada por un momento histórico sociopolítico muy complicado porque la mayoría de las familias que vienen acá pertenecen o a grupos étnicos, en este caso Embera, de la comunidad Embera, pero se han venido desplazados desde El Chocó, de diferentes partes de Antioquia, de Rizaralda, de Caldas. Por todo el flagelo de violencia vienen así de pueblo en pueblo y han venido a parar acá a Medellín. Esta zona en particular, Niquitao, que es donde estamos ahora, acoge a todo el que llega, a todo viajero que llega, por la facilidad de que pueden pagar una habitación y en una habitación pueden vivir hasta 20 personas, 15, 20 personas en una sola pieza porque las familias son muy grandes y es por la economía.

(11:59 - 13:10)

Pero están sometidas también a muchas condiciones infrahumanas socioeconómicas que están determinadas por la venta de superpacientes, por bandas, por situaciones de explotación sexual. O, sencillamente, también hay bandas al margen de la ley que manejan microtráfico, se llama acá, en esta zona, y el microtráfico no...

(13:11 - 14:14)

Sí o sí, por el hecho de usted estar aquí, le toca hacer parte del juego de un lado o del otro. Entonces, la mayoría de las familias colombianas que viven en esta zona hace años vienen acá, o sea, sus abuelas, sus papás, son varias generaciones y se quedaron y se quedaron. Digamos que muchos de ellos inician vendiendo droga, muchas de ellas fueron estas mujeres trabajadoras sexuales, muchas de ellas se involucraron con mecánicos, muchas de ellas se involucraron con líderes de bandas, y esas bandas son de robo, que te pagan para mandar a matar a alguien, entonces usted los encuentra aquí.

(14:15 - 14:58)

Son gente que hacen desorden en otros lugares, y no tienen una estructura de proyecto de vida, básicamente, es eso. A esto se suma la gente que ha llegado de otros lugares, de pueblos amenazados por la violencia, estos migrantes de otros países que han llegado, más las comunidades indígenas. Entonces, todo el mundo llega aquí, no saben dónde pararon, no saben.

(14:59 - 15:59)

Esto es una bomba de tiempo social, total. Bueno, este Nikitao hace parte de la Comuna 10, pero la Comuna 10 tiene varios barrios, los más cercanos acá se llaman Barrio Colón, Palmas, El Salvador, San Diego, bueno, son como los barrios así, y la Candelaria. De la calle de allá, que se llama El Huevo, para acá es una zona pesada, pero de la calle del semáforo de allá para allá, que es San Ignacio, es como el centro histórico, cultural, cierto.

(16:00 - 16:24)

Esto es un sector que ha sido siempre reconocido, entonces, por esa deprivación. ¿Por qué es importante conocer el asunto? Ah, porque es principio de realidad, te vas a enfrentar con una comunidad que carece de muchas cosas, ya. Principio de realidad, aquí usted no va a tener un papá, una mamá comprometida.

(16:25 - 16:50)

¿Por qué? Porque la mayoría se dedican a trabajo informal, a ventas informales, a trasnochar. Entonces, o trabajan para comer y pagar la pieza, o se mueren. Y los que no, caen en esa rueda del vicio, del consumo, y se vuelven indigentes.

(16:52 - 17:15)

Ya los que son indigentes, en que han caído también, en que todo lo que consiguen de reciclaje, van y lo cambian por la droga, porque ese es su aliento de vida. Los niños están metidos dentro de esa lógica. Entonces, mirame que es complejo.

(17:16 - 18:19)

Ahora, una madre, una profe, que viene con una estructura de pensamiento muy organizada, aquí se les dibuja todo. Que sí tiene que tener claro, mucha humanidad, mucho amor, mucha paciencia, ser muy estratégica en el trabajo de la norma, en la forma de abordar la disciplina, en tratar de acogerlos y atender sus carencias cognitivas, sociales, emocionales. A veces, al inicio, los niños también te ponen retos muy grandes de ponerte a prueba, a ver qué tan fuerte eres, qué tan débil eres, y te atacan.

(18:20 - 19:11)

Te atacan, ¿cómo? A través de las fataletas, a través de insultarte, a través de hacer cosas que impacten en el grupo, para descomponerlo a uno como maestro y a ver uno qué reacción toma. Hay profes que no aguantan esto, no lo aguantan. Yo digo que acá tiene que ser gente fuerte, de carácter fuerte, y no porque sean bravas todo el tiempo, sino muy firmes, muy claras, que medianamente hayan trabajado con población difícil, y que tengan una comprensión del contexto con una mirada muy sociológica, digo yo.

(19:13 - 20:18)

Y también muy abiertas como a pedagogías flexibles, porque independiente de que esto es un colegio del Estado donde se tiene que cumplir un currículo, aquí hay unas particularidades de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes muy especiales, con la cual los docentes en cualquier grupo de preescolar a quinto le toca siempre estar jugando. ¿Qué fortalezas tenemos nosotros como dentro de esta sede? Que acá las compañeras docentes siempre han tenido un trabajo articulado. Han habido unas profes más líderes que otras, que han traído ayudas, ideas, estrategias pedagógicas, que han estado dinamizando un poco como todo lo que ocurre al interior de este colegio.

(20:19 - 20:51)

Pero esas prácticas, algunas se han mantenido en el tiempo, otras no. ¿Por qué? Porque aquí también se cambia mucho a los profes por diferentes razones. Una, porque son provisionales o porque han llegado y por determinada situación personal, familiar o de salud les ha tocado cambiarse de sede.

(20:53 - 21:34)

Fortaleza, que nosotros decimos nosotras fortaleza, aunque si uno lo mira desde otro punto de vista, uno dice, ay, como que a veces no nos entendemos, ¿cierto? ¿En qué sentido? En que no sentimos la presión así directa, estresante, como en muchos colegios que todo el tiempo el rector y el coordinador están ahí mirando usted qué hace, cómo lo hace, cuándo lo hace, todo. En muchos colegios que es así. Usted todo el tiempo tiene que tener todo sistematizado, todo registrado, hay cámaras, hay mucha supervisión.

(21:35 - 21:40)

Entonces es muy agotador. Acá no. Acá nosotras no trabajamos así...

(21:41 - 21:56)

No trabajamos así... Pero a veces se torna así. O sea, porque es mucha la presión de esas historias de vida de esos niños.

(21:56 - 22:07)

Ahí a uno también lo afecta en lo emocional. Entonces la salud mental y emocional de los profes acá se agotaba pronto. Por eso ese sentido.

(22:07 - 22:28)

Hay libertad de cátedra, hay libertad de hacer, dinamizar, adecuarse según las características de sus grupos. Y eso es algo muy a favor de nosotros como maestros. ¿Qué nos favorece? Pues que los ambientes son amplios.

(22:29 - 22:48)

Hay ayuda en la parte de deporte, con elINDER. Nos llegan los profesionales de apoyo que se llama entorno protector, que es psicología. Pero es tanta la demanda en este colegio que una psicóloga para tanta gente no alcanza.

(22:49 - 23:42)

Entonces uno hace las remisiones, llenamos un formato y se hace remisión, pero se demoran para atender los niños. Y otro apoyo es una educadora especial de la UAR, que es que atiende directamente como a los niños que se sospecha alguna discapacidad cognitiva, comportamental y ellas. Y ya a través del coordinador, él tiene enlace directo con algunas funcionarias de la Secretaría de Educación que se llama Herencia de Etnias, que se llama Unidad de Niñez o que tiene que ver con el Instituto Nacional de Bienestar Familiar, que es ya el que reglamenta todo lo que tiene que ver con la protección de los niños y niñas y jóvenes.

(23:48 - 24:28)

Otro aspecto favorable acá es que hay una apertura como a la inclusión, porque acá no se agrega a nadie, en qué término, en qué todos entran, todos los niños que quieran y toquen la puerta aquí, todos entran. Pero ya para nosotros hacer ese manejo dentro del aula es completo. ¿Por qué? Ah, porque usted los tiene que atender a todos, independiente de dónde venga, cómo venga, si sabe leer o no, si tiene los requisitos o no.

(24:29 - 25:19)

Entonces, lo que a veces es favorable, por un lado, para el docente se vuelve una carga doble y muy desfavorable, porque usted está tratando de hacer un trabajo articulado con el grupo, llega alguien nuevo y eso se descompensa. Entonces, nosotros aquí estamos en esa fluctuación todo el tiempo, en cualquier momento llega y sale, o ya el niño estaba bien y no volvió a venir. ¿Qué otro aspecto? Bueno, otro aspecto favorable es que las poquitas mamás que les interesa, uno las convoca y ellas vienen, son muy solidarias, apoyan, eso también es chévere.

(25:23 - 26:03)

Aspecto en controversia y difícil, que estamos rodeados de muchos habitantes de calle. Nos sentimos muy solas, mucho. La problemática que esté pasando en la ciudad o en el sector incide acá, aunque a nosotros no nos afecta, uno sí siente que a los niños ahí pasa algo, que las familias están pasando por situaciones complicadas.

(26:04 - 26:42)

Entonces eso a veces es duro, muy duro. Nosotros hemos atrevido, nos hemos atrevido a denunciar casos donde hemos abierto protocolos de atención por sospecha de abuso sexual y nos quedamos esperando. Pero ya entonces, ¿qué han hecho? ¿Qué le han brindado a la niña? No, no tenemos como... Nosotras con las maestras no tenemos la posibilidad de conocer qué sigue, qué han hecho con ese caso.

(26:43 - 27:41)

Eso es muy complejo. Y eso nos ha llevado a que con el rector también hemos tenido como una apertura, escucha. Él ha creído en las demandas que nosotros hemos hecho de esos casos y se generó una mesa ampliada liderada por él, citando a la Secretaría de Educación, a la Secretaría de Seguridad, de Salud, como que nos acompañen a entender la problemática social que llega aquí, que no es solo lo del currículo, esto desborda muchas cosas y nosotros nos sentimos muy limitadas para atender.

(27:42 - 28:37)

Entonces en esas mesas se han hecho gestiones que han favorecido, nos llegan con programas, nos mandan funcionarios, nos apoyan desde Derechos Humanos, nos han llegado, por ejemplo, programas como World Vision, como PNUD, Naciones Unidas, que hacen esos proyectos de acompañamiento a las poblaciones migrantes o poblaciones desvinculadas del conflicto armado. Y nosotros nos metemos en esos proyectos con el fin de que lleguen recursos para el colegio y lo

poquito que nos dan nosotros lo hacemos extensivo a todos los niños. Entonces, por ejemplo, en algunos momentos nos ayudaron con mercados.

(28:38 - 29:23)

En época de pandemia, ACNUR o IEM nos colaboraron mucho con mercados, entonces ellos hacían una selección con los casos más especiales, características que ellos tenían de cumplir ciertos requisitos y a esas familias se les atendía con mercados mensuales. Charlas, brigadas de salud, brigadas de asesoría y orientación para poner en regla sus papeles y eso. Entonces eso a nosotros nos ha parecido muy bonito y benéfico.

(29:24 - 29:59)

Amigos aliados dentro de la ciudad, por decir una médica que tiene una organización con otros amigos y hacen masajes, acupuntura, medicina holística. Venían ciertos días y ayudaban a los niños haciéndoles masajes y a nosotros también como profes nos ayudaban. Así, o sea, todo el que quiera venir aquí.

(30:00 - 30:35)

Medicina Holística, venían ciertos días y ayudaban a los niños haciéndoles masajes, haciéndoles como, y a nosotros también como profes, nos ayudaban. Así, o sea, todo el que quiera venir aquí y brindar, se le abre la puerta porque todo es para beneficio de todos. Eso ha sido como básicamente, yo creo.

(30:35 - 31:12)

Speaker 1: Muy bien, gracias. Y la segunda pregunta sería más en la dirección donde yo voy a escribir mi tesis. Y como tú me has contado, esa escuela tiene como muchos aspectos muy especiales y complejos, pero también tiene una característica muy especial que me parece muy bonita, que son los grupos indígenas que tienen la posibilidad de tener la bilingüalidad entre Embera y Español.

(31:13 - 32:13)

Y cómo usted describiría esa situación.

Speaker 2: Pero describirla desde qué punto de vista.

Speaker 1: El tuyo. Cómo tú cuando ves abierta con los niños o si hay una actividad o algo, cómo lo ves, cómo es esa experiencia.

Speaker 2: Es que yo tengo muchas miradas frente a ese trabajo. Yo tengo una mirada muy sensible con el trabajo de la población indígena, porque en mi recorrido como maestra, yo estuve algún tiempo de maestra con comunidad árabe, en Maicao, en la Guajira, y estuve muy cercana a los Wayú.

(32:14 - 32:41)

Entonces, conozco mucho cómo es. También estuve en Urabá y conozco mucho el trabajo de las comunidades Embera, en Jaikera Sábi, en Multatá y de la comunidad afro en Urabá. Entonces, he estado muy relacionada.

(32:41 - 33:07)

En el Putumayo también estuve un tiempo, entonces conozco de esa cultura. En general, yo tengo una mirada más amplia y más sensible con las comunidades indígenas en sí, de por sí. Cuando yo llego acá y me encuentro con esto, para mí es muy bonito, como que me llega al alma.

(33:08 - 33:46)

Me siento muy feliz de poder estar tan cercana a compartir esta experiencia y de verlos a ellos como profes de ese trabajo tan lindo. Rescatar su cultura, que pese a que están en la ciudad no se les

olvide su idioma, sus costumbres, sus tradiciones, que sigan conociendo de la cosmogonía, de sus historias, de sus ancestros, de lo bonito que son sus tierras. Bueno, y me llenó más.

(33:47 - 34:24)

Es como ver ellos como se esmeraban en el trabajo de compartir lo del maquillaje facial, lo del tejido. Yo, por ejemplo, he tenido la dicha y la posibilidad de ser muy cercanos a ellos. Yo he hecho mucho puente de comunicación con ellos y me he adentrado mucho a su mundo, porque ellos son muy cerrados, ellos no se abren con cualquier persona.

(34:24 - 35:35)

Y en ese tiempo, como dándoles confianza de que mostraran todo esto tan bonito y participaron de varios eventos, muchos eventos afuera, digamos en conversatorios, en encuentros étnicos, en encuentros académicos, compartiendo lo que ellos hacen acá con estudiantes o con gente que también les ha llegado población indígena a diferentes escuelas de la ciudad y se sienten encantados porque no saben qué hacer. Entonces, ha sido como, yo me siento muy afortunada de conocer más, de generar actividades de intercambio de ellos con mis grupos y de mis grupos con ellos, haciendo como intercambios. Y hemos generado en algunos momentos actividades conjuntas, digamos que con la profe Arjelia en un momento, ella nos enseñó a tejer.

(35:36 - 36:19)

Entonces, mis niños, en esa época, mis niños le enseñaron a bailar cumbia a las niñas de ella y las niñas de ella practicaban un baile de ellos. Y eso lo mostramos en algunas presentaciones de actos cívicos, eso es bonito. Como hacer más extensivo el asunto de la inclusión de los no indígenas con ellos, de que ellas hicieron un diccionario, no sé si lo conoces.

(36:19 - 36:45)

Bueno, hay un diccionario que ellas elaboraron. Y ese diccionario, entonces, ellas le dedicaron mucho tiempo a las palabras de animales, de las cosas más básicas y lo elaboraron. Y yo les decía, como hagamos un inventario de todo lo que ustedes han hecho.

(36:46 - 37:31)

Y cuando ellos me empezaban a nombrar, ellos han hecho muchas cosas, pero no tienen como la facilidad, digamos, la espontaneidad de apropiarse eso y expandirlo, mostrarlo, divulgarlo, contarlo. Entonces, yo me metí como, cuando uno le hace al otro así, háganle, pues eso es capaz, miren ustedes cómo son de buenos, miren esto, cierto. Bueno, ellos han hecho, por ejemplo, con otra compañera que hizo una maestría, elaboraron un trabajo desde la tecnología, desde las TIC.

(37:31 - 38:00)

Cómo los niños indígenas conciben las TIC, ese lenguaje comparado con la lengua materna. Y realmente, pues yo entendí como así la conclusión, como que eso no se aleja tanto de lo que es la lengua materna porque son herramientas, cierto. Y los niños cuando aprenden a usar el computador y eso, lo hacen súper bien.

(38:01 - 38:36)

Bueno, y les gusta, y bueno. Hemos descubierto también que ellas, los tres son distintos, de distintas zonas. Una es de Urabá, el otro es de Jardín y el otro de otro Valparaíso, cierto.

(38:36 - 39:02)

Son tres comunidades diferentes, todos Embera, pero todos tienen diferencias en su cosmogonía de algunas cosas y eso. Pero los tres son muy complementarios, cierto. Les ha tocado pasar muchos momentos de transición, acomodación y de darle como forma a su pedagogía.

(39:04 - 39:27)

Yo pienso que han hecho muy buen trabajo, pero falta mucho todavía, cierto. Ellos, por ejemplo, en la época de pandemia, la labor que ellos hicieron, impresionante. Ellos iban hasta esos inquilinatos a buscar los niños, iban a darles clase allá.

(39:27 - 39:42)

Los trojes. Los trojes, en esa época de miedo, de tanto contagio y eso. Las guías de trabajo, ellas se las traducen a la lengua de ellos.

(39:43 - 40:07)

Eso es un camello muy tremendo. Llevaban las guías allá, les enseñaban a las mamás cómo trabajar con eso. Desde el colegio ha habido mucha voluntad de acercarse a los papás, de enseñarles, de entregarles muchas herramientas, pero a veces se torna muy complejo.

(40:08 - 40:52)

¿Por qué? Porque son madres solteras, porque tienen muchos hijitos, porque alguno tiene que salir a trabajar, porque viven juntos, todos juntos, pelean, muchas dificultades entre ellos y con los líderes. Entonces se dibujan muchos asuntos, es muy complejo esa parte. No se ven grandes logros y avances por ese problema interno de proyecto de vida, de desarraigo en ellos, en esas comunidades.

(40:52 - 41:26)

Y que se está moviendo de un lado para el otro, entonces eso no garantiza nada. Es un trabajo como... Tristemente, ¿qué digo? Es un trabajo que no... Que la semilla no se ve... Ellos no la verán, no la verán ellos. ¿Quién sabía a quién les tocará verlo? Pero lo que ellos hacen aquí no, no pueden verlo.

(41:26 - 41:45)

¿Por qué? Porque los niños se van, retornan nuevamente a sus hogares o se van para otra parte. Eso es doloroso, frustrante también, agotador, mucho. Acá hay respeto.

(41:46 - 42:12)

Se ha logrado que los niños por lo menos respeten a los indígenas, pero afuera se viven otras realidades, entonces ellos los llaman los chumis. Les dicen los chumis, como indios. Para ellos indios es una ofensa grandísima, que les digan indios o chumis.

(42:16 - 44:49)

Los tratan de ladrones, de peleadores, de... Que los hombres deben mucho, las mujeres también. Que los hombres son descarados porque no le ayudan a las mujeres. Bueno, muchas cosas muy particulares de sus historias, de sus vidas, de sus estilos de vida.

Pero en términos generales, pues acá se ha logrado mantener y conservar un ambiente de respeto y de aprender a convivir con ellos. Ahora que se pasaron por la tarde, pues se siente que es más tranquilo, pero siento yo y hablándolo con los compañeros, hay mayor riesgo. O se está viendo más, yo no sé.

¿Por qué se está viendo más? Porque los niños y las niñas se van para allá, al poblado, a venderle a los turistas, pero se dice que se ha disparado mucho el turismo sexual y que muchas niñas son usadas para ese fin. Niñas de aquí. Y la otra es que consumen, los consumidores de eso que es la pelea.

Es complejo, son realidades muy duras, muy duras.

Speaker 1: ¡Ay! Sí, sí, sí, sí. Muchísimas gracias por tu tiempo, por todas las informaciones. Fue, sí, intenso, pero interesante y puedo utilizar todas las informaciones por mi trabajo.

Speaker 2: Porque si quiere, se tiene correo. Yo le puedo pasar información allá.

Speaker 1: Ah, sí, sería genial. Gracias.

Interview with Juan Felipe Moreno Vargas: 29.07.24

(0:00 - 0:16)

Nina: Okay, I'm here with Juan Felipe. It's the 29th of July 2024. For first, thank you very much for your time and for agreeing for this interview.

(0:16 - 0:35)

And I'm not sure if you already know, I'm part of the transnational expedition between Switzerland and Colombia. And I use all of this information for my thesis. And my focus is Bilingualism.

(0:38 - 1:22)

And as I already told you, and it's specifically in the classes where they speak with the indigenous group in Embera and Spanish. So my first question is very general and narrative and open. What can you tell me about Bilingualism in the school environment in a classroom?

J: Okay, first, I've got to tell you that I haven't got experience in public schools, not as a teacher, as a student.

(1:24 - 2:30)

And I've had experience as a teacher here at the university. So which context do you want me to talk about? Like both? Okay, well, as a student, I remember that teachers, they wanted to do many things. But I think it was us, the students who were not up to the tasks.

I had a certain advantage over my classmates because my dad, he forced me to learn English. So like I learned English since I was a kid. That's my, like the quality of the teaching and the quality of the learning of English at a school level depends on like the location of the school.

(2:30 - 2:59)

So I studied at a high school that had a good reputation because of the headmaster. So I remember my English teachers being very good. But I can't remember if there were like purposes, like objectives, like clear goals with which our teachers started classes.

(3:01 - 4:04)

At the end, my last year, as a high school student, we had to follow a book. And our teacher asked us to translate. Like translation was like the main activity we did in our class.

And that's it. Now, as a teacher, this university has gone through a process because there is this like national policy that is trying to turn our professionals into like bilingual professionals. So at first, like, let's say nine years ago, there was this program, like, which you could be a part of if you had a good average.

(4:04 - 4:25)

Like if you had 3.8 or more, you could apply to that program and become a part of that program. And this program has like different languages. English was among those languages.

(4:25 - 7:22)

But because there was a professor who covered out a research, there was this reading comprehension program that was like every student had to go through this program or take a reading comprehension test in English in order to graduate. But because there was this research that evaluated the impact of this reading comprehension format, the results were that people were not happy with the courses or with the test, they had to pass. And she found that people wanted to speak more like people wanted different language skills, being a part of the classes.

So like she started like she designed this proposal and she took it to the headmaster. And there was this whole process and they accepted the project. And so like an institutional program where English

is the main fun language to be taught and learnt at all, I mean at the different professional programs that are like the different undergraduate programs that are in the university.

So this is how English became a part of the syllabus. It wasn't a part before, like mandatorily, like the courses that I'm telling you about like nine years ago, in this program, there were five courses, like five different levels. So people went through that and they certified like they passed the courses, but nothing else happened.

Now, by like English becoming a part of the syllabus, now everything changed and you can't graduate now if you haven't passed the different levels. Now, nine years ago, people who went to these classes, they were willing to be there. I mean, they wanted to be there.

So it was a different thing. I mean, there were failures because it was like general English. And now in this new program, there are different aspects that are involved, like academic skills, there are learning strategies and teachers aren't supposed to teach those students about these academic skills and learning strategies.

(7:22 - 7:44)

I don't know if it happens. I used to do it and I still do it. But the thing is, because they were willing before and now it's a mandatory thing, it turned out to be really traumatic for them and for teachers as well.

(7:45 - 8:43)

Because they feel like they went back to high school where there was like classes were messy, people didn't learn. Sometimes when you talk to them, they say, well, I speak Spanish in my classes, even though you're supposed to carry out your class in English completely. Yeah, that's what some colleagues do.

In my case, I try to do the whole process of trying to create a good audience. But I don't know if I...

Nina: For whom is it traumatic? Is it more for the teachers or the students? Both?

J: Yes, many students are dropping out.

(8:45 - 9:03)

I mean, not dropping out of the... I don't know the data. I know nothing about the data because there's been, I think, research. There's been research about the number of students who are dropping out from the university.

(9:03 - 9:52)

But I don't know if this, I mean, if English has to do anything with it. But like, lots of students, I can remember, like, lots of students, let's say 30%, 40%, they drop out because they can't handle the pressure. And also, this is not because of English as such, but because the sense you get is, you know, I've got too much work assigned to me by the other teachers that are teaching me, like, things that I need for my undergraduate program, like, that are really useful in English is not useful.

(9:54 - 12:48)

So they also took part because of that. It's not because it's hard for them, it probably is, but it's also because it became something else of a burden.

Nina: Interesting. But do you feel like the students that come to university generally have about the same level of English, or is it so heterogenic, depending on where they learned before? Is it a mandatory topic to study in schools, private and public?

J: Yes, it's mandatory, like, from what age on? When I was a student, trying to become a teacher, there were some colleagues who did their practicum at primary level. And so teachers, they said,

okay, you came, now you teach the class, I'll leave you alone with my students. And also, because most of primary school teachers are old, are a bit old.

And there's this resilience towards English, also because we don't need it here. It's a need, but it's an imposed need. So, like, you know, if you travel around Columbia, you don't need English at all.

So it's like, I don't need to learn it, because, well, what am I going to do with it, right? But also, like, I was a part of a research when I was a student, and we did research on children's social presentations on teaching and learning in four primary schools, two public primary schools and two private primary schools. And what we found was there's this imposed need. Like, there's a public school near this university, and like the institutional program said, students here are to learn English because this language will help them and their parents sell products to tourists.

(12:49 - 13:53)

Whereas students at private schools, they said, well, I need it because I've got relatives who live in the US, relatives who live in Europe, and so I'm going to travel, you know, in June or for Christmas. So it's like here, survival there, because they really need it, right? So you can see that it's imposed, and let's say the private school students, they see English more as a daily thing. And so the same thing happens here, like, it depends on, because we, like, this is a public university, the private, lots of private universities here, most of, like the, let's say, the rich kids, they can afford those universities, so they go to here, but they're also those kinds of kids here.

(13:55 - 14:46)

So it depends on the, I think, income of their parents, because I'm not rich, but my dad forced me to learn English. So it depends on, it also depends on the parents, and also depends on, like, what they do, like, some of them, they like video games, and so they learn English because they talk with people when they play video games. And so there are different cases like these, but not all of them, because, like, many students here, they can't afford Wi-Fi at home, so they have no, they're not in touch with English or with any other language.

(14:48 - 15:22)

Nina: And for you, when you said your dad forced you to learn English, were there special schools, or how did that go along?

J: There are lots of private institutions here. Well, I think I started in 1998, when I was 10. And my dad, he worked for the owner of this place, and he said, oh, why don't you bring your son to learn English here? That's what my dad did.

(15:23 - 15:52)

And so there are lots of, like, small institutions where they teach, they don't certify you, because you need to take a test. But there are also, like, the Colombo, Americano, that gives you a certification. You know, you did a certain number of courses, so you are here, B1, B2, C1, whatever.

(15:54 - 16:51)

Nina: And is it pricey to get into these institutions?

J: It's pricey, yeah. Only the more privileged kids. In my case, I ended up, like, with a grant, otherwise I couldn't have finished. So yeah, it's pricey.

Nina: So there's certain politics also behind who has access to English, or to the bilingual aspect of English.

J: And I've also met people like students, like, when they're about to start their university life, like their undergraduate programs, they either take a placement test, or they decide to validate the courses.

(16:52 - 17:29)

And I've met people who speak English better than teaching themselves. And I remember one who said, well, she took the test, there was an interview, and she said, she told us that she had learned English with Justin Bieber, because she loved him so much. So she used to watch these interviews, documentaries, movies, whatever there was about him on the web, and so she learnt English with Justin Bieber, and her level was fantastic.

(17:30 - 18:36)

Nina: So when you say people also learn through the internet nowadays a lot, you think that now makes a difference when more people from different social statuses have access to the internet. Whereas earlier, if you did not have enough money to get into a course, for example, you would not get that education. But now you can also learn through informal ways, let's say.

Do you feel like that makes a big difference?

J: Yeah, it makes a big difference. Like, I'm interested in learning German, and relearning French, and the amount of sources where I can... The first thing I did when I learnt French was to go to the internet and find news. I didn't know any movies at the time, like French movies, or French series, or French documentaries.

(18:37 - 19:37)

So I used to go to RFE, or TV something, those channels, and I would listen to the news, and I would take everything I could, even though I didn't understand much, but that's how I became good. In German, that's difficult, even on the web. Like in YouTube, it's really hard.

So, yes, I mean, right now, I think it's a bit easier, because I remember when I was a student, like in high school, I didn't have dictionaries, so I couldn't memorise any words. And I didn't have anything.

Nina: Wasn't it available here?

J: No, I mean, I didn't know this place existed when I was younger, so I didn't know I could come here, and that this was public, there was a public university where I could, you know...

(19:37 - 20:28)

So, actually, I graduated from high school in 2004, and I started the whole undergraduate program in 2006, so for two years, I was not in touch with English, and I almost forgot it. And I didn't have a computer, and there was no internet at home, so I didn't know how to get in touch with any of it. But then, I started here, and I learnt about this library, so I could go there and read books in English, magazines, the word CD, that one could borrow and listen to from home.

(20:29 - 21:42)

So, yeah, it makes a huge difference. The internet makes a huge difference, now that's it. Yeah, let me see that.

Nina: And now, switch focus a bit to the indigenous group that I was with. Do you have some general knowledge about the bilingualism with the indigenous groups in schools? For example, I'm in the Hector Abad school, and they have the inclusive system where they opened three groups with indigenous teachers, and their system is to just speak both languages during class. And I wondered, are there certain methods, are there certain strategies that help and support the bilingualism that they follow with the strategy of bilingualism in class?

J: What kind of bilingualism? Because they're bilingual, like most of them are bilingual, like they know their mother tongue, and they're learning Spanish.

(21:43 - 22:17)

But then, institutionally, they're forced to learn another language, which is English. And I talked more about the step before, before in Spanish.

Nina: So, yes, they are mostly already bilingual with their mother tongue, but what I heard nowadays is that they're only bilingual because they have that context of the city, the people, the tourists, and the internet.

(22:17 - 22:49)

That makes a big difference, because when I was in class, what I was able to observe is that most content that I was consumed, if not all content, wasn't Spanish. Because it would, for some reason, not exist in their mother tongue. For example, books, or any kind of tales for children, or also on the internet, any songs or just learning videos, everything was in Spanish.

(22:49 - 23:20)

So, there's also this forced bilingualism in their case, I feel like.

J: Well, it's been a slow process. I know that the ministry of education developed a webpage where you can find stories narrated in different Aboriginal languages, but they're not popular.

(23:24 - 23:59)

So, yes, I mean, there's this need to assimilate them and to assimilate that world. I mean, their world view does not matter much. And most of them are here, not because they want to, but because they're forced to be here.

They're displaced. But most of them, if not all of them. So, this forced bilingualism, it's kind of a violent thing.

(24:02 - 26:02)

Nina: And do you see parallels between the forced bilingualism with Spanish and, on the other hand, English? In the case of English, maybe as a result of post-colonialism, it's a necessity now that all of you learn English. And in their case, it's a necessity that you integrate and learn Spanish.

J: Yes, I think it's a violent thing. Like, if you go and check the syllabus, the English courses, the art part of the undergraduate programs have, there's this sort of, let's say, I forgot the word, even in Spanish. Well, it's like, task one, you are going to write a letter to a family, host family, because you want to go to the US and study something, so you need a host family, so you need to convince them to take you in. That's violent, even though it's not presented as violent.

It's actually presented as a very nice thing. You're learning to ask someone to give you shelter. But it is, actually, like, it's one of my critiques, because when you are becoming a language teacher, either English or French, they only talk about the UK and North America, their English and France, their French.

(26:03 - 26:34)

But they don't talk about the different kinds of French varieties, or the kinds of English. They never talk about, like, the African-French intellectuals or African-French. I mean, by African-French, I mean, African, like, French-language-speaking people, who, you know, think and use French as a means to communicate their ideas.

(26:35 - 27:17)

So there are writers, there are philosophers, there are people who do different things, but you never hear of them. Same thing in English. There's Australia, but also there are nations inside Australia who speak English, who have written in English, but we know nothing about them.

Same thing in Canada. So what they sell us is, like, a specific image of a specific people. And that exercises is a violence, because you never see yourself reflected in them.

(27:17 - 27:54)

I mean, they smile, you see they're human, but you don't look like them. So it's also a violent manifestation, I think.

Nina: And also, I mean, the fact that in a school that has three indigenous groups, and they have not a single book, not a single resource in any of the mother tongues of the children, it's violent to me.

(27:55 - 28:46)

There's also, like, something that I've talked about with some people. They're mostly ordered nations, and they refuse to develop a written language, because what they say is, that's a new kind of colonialism, or we would be losing this long battle. So, I mean, many things to discuss, because I agree, but I mean, because I also want to read, I want to know their views on many things, but I can't.

(28:46 - 28:56)

Yes, yes. There's no access. There are no translations.

Nina: Yes, exactly. There's nothing. So, yeah.

(28:56 - 29:59)

I had a very, very interesting presentation of a Madre Tierra professor, and she also talked about that language aspect of critical, colonial and ancestral, and that it's just impossible to have a non-colonial, written, indigenous language in the case of her mother tongue, and what she knows. Because any kind of written form would be taken from a modern reference, or just a general Spanish speaking reference, and that would not be ancestral, so you would betray one of the aspects at all times. And that seems very interesting to me as well.

How does then learning, or bilingual learning, happen in a school?

(30:00 - 36:11)

Because one language depends so much on the Britain on, yeah, for example grammar. And another language has some different kind of aspects and skills that you would need in order to master this language. So I feel like there's also a difficulty in that aspect and how to create an official study plan or to have an official document where the teachers can lean on and have guidance in their classes.

And I feel like in order for these groups, these special inclusive groups that happen or that can take place, one of the big issues is what I was able to observe is the lack of resources for them, the lack of any, for example, online access to exchange with other teachers or have material, official material because they have to create everything themselves and their, this lack creates discrimination.

J: Yes, it does, yeah. But also there are different, like there's this African thinker, his name is Ngũgĩ wa Thiong'o and his experience, what he calls my attention because he also, he belongs to a regional African nation.

He did research on like Aboriginal nations and what they found is their nations, they had written stuff. The thing is that colonizers came and they used the language, it's just that it was erased from them. So there's this resistance and there's this image of what a non-colonial language is.

And they're not conversing, like, I don't know what their conception of culture is, but culture is also for two parties having a conversation and they're refusing to converse. They are moving to an extreme that's not conversing with another extreme that is wanting to converse. So what Ngũgĩ has done is he's developed his language, like written language of his.

So yeah, maybe they haven't read anything he's written. I mean, for me, that's a kind of an extreme point of view about language. But that's just my opinion. I'm too white for them. Yes, yes.

Nina: So when you talk about culture, a big aspect when I talked, for example, to the head monster, other teachers at that school, I was always mentioned that it's important to have these inclusive classes because it allows them to maintain their culture.

But what I was wondering then is, is it equal to exchange between modern influences and their ancestral influences? Or is it more we maintain a small part of ancestral and the big influence comes from outside, from westernized culture. And it's more like a cushion, like a pillow to say, hey, we keep this alive, this small part, and it exists, but it's not really flowing both sides. Because what I observed was there's very little or no contact with the rest of the groups in the school.

So it just flows one way. Indigenous groups learn about the westernized culture, but no other group learns about their culture or has just an interaction or a point where they meet. It's just one group goes to the side of the other.

J: But there's also, I think we have had a serious conversation about what culture is. And I think that for this part of the world, we think of culture as a vault that conserves certain expressions. But what I've learned by reading about African philosophers and thinkers is they consider culture as a struggle, but also as a conversation.

(36:13 - 37:46)

And that conversation has got two parties. If there's one party, that's not a conversation, that's a little brief. And I think we haven't had a conversation like this here.

One, I think, because they're mostly African nations and they're black countries, but here we all have looks. Whiteness. And they are a minority.

And so because they're a minority, they haven't had the access to these different stages where they can pronounce their point of view. I mean, they're not public. So they don't have a stage from which they can state and from which they can voice the different points of view about the different cultural aspects.

So we think of culture as a, like, from a very anthropological perspective. So, yeah, I think that's one of the reasons why they said master things of cultural. You come learn from me, but I won't learn from you because you need from us.

We don't need.

(37:49 - 38:01)

Nina: Of course, I have many, many, many more questions, but I think for this and for you, this was wonderful. Everything I needed. And I'm very, very grateful for that.

12.7 Observation logs

Observation 11.7.2024

Time	Place	Observation	Notes
11:15	Colegio H.A. San Lorenzo	26 kids, 3 teachers in the room. Of the kids sit at a small table sometimes there are two in front of the same table and they have a laptop on the desk. Gilma and the other two teachers walk around the room and look at what the students are working on. Some kids scream very loud at times. Half of the kids have school materials on their desks and write in it. The kindergarteners walk around or join an older kid at their table. The two female teachers are at the front and repair an umbrella and are on their phones.	Gilma just told me that we are waiting for a kid to arrive and then we change classroom she says the number of kids is very inconsistent here. The classroom is very noisy: cars and kids.
11:30	Grupo Prescolar Indígena	The girls and boys sit at separate tables there are seven boys and two girls today. The teacher is explaining something at the boy's table in Embera. The boys play with wooden blocks. Then the teacher goes over to the girl's table there she takes out the same wooden blocks but does not comment. The kids are quiet and play with the wooden blocks one boy is sitting by himself at a table. He put his head on his arms under desk. The teacher went out on the balcony to water the plants out there.	We changed to another room here just to kindergarteners. The classroom is light 3 tables a sink but no play area. There is access to a balcony and a lot of noise comes in. The kids seem very peaceful
11:40	Grupo Prescolar Indígena	The kids talk in Embera. The boy play high towers together and the girl sorted the blocks after colors. The girls are dealing snacks under the table, look at me and smirk. There is no interaction between the boys and the girls. The teacher sits at the front desk and starts the laptop. Three boys stand on the table and compare heights. The boys have scattered the blocks everywhere the girls still have them on the table.	It is very noisy. The room was originally the teacher's lounge. The boys are super loud. Sometimes kids leave the room just like that.
11:50	Grupo Prescolar Indígena	Gilma Is gathering the kids in front of her laptop and they all watch some numbers videos and sing with the music. The video is in Spanish.	Catchy song. 'El Twist de los Ratoncitos'

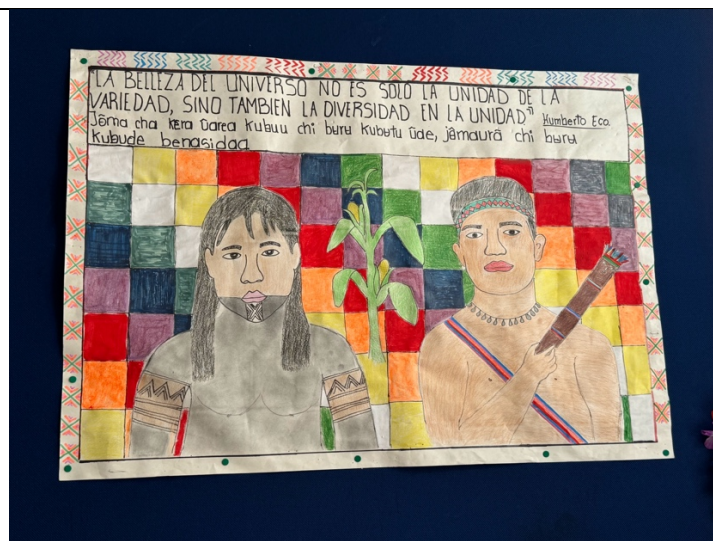
Observation 12.7.2024 → Focus; Gender

Time	Place	Observation	Notes
11:40	Colegio H.A. San L. Grupo Prescolar Indígena	Boys and girls sit at the same table. (3 girls, 4 boys) They play with wooden blocks. One boy sits still and looks at what the girls are doing. The girls are building towers and chat in Embera. One boy is talking to a girl that is playing 'dog' on the floor. The boy and the girl are 'fighting' on the floor. One boy is looking at the pink backpack of one of the girls. The boys and girls are chatting in Embera.	The kids are interacting with me, look at me, hug me, look at my notes.
11:50	Grupo Prescolar Indígena	A girl is 'feeding' a boy that is playing 'dogs'. Two boys are playing football. One boy is lying on the floor. The girl is joining the boy on the floor. The teacher gives the task to collect all of the blocks to a girl. Another girl helps her and one boy also comes to help. Another boy is continuing to play and does not help. Then two boys and 2 girls are rearranging the chairs neatly and everyone goes to the door.	Today there are less kids. I wonder where the rest of them are.... The noise from outside is horrifying.
12:00	Grupo Prescolar Indígena	The kids sit in front of the teacher's desk and the teacher asks them in Spanish to repeat my name. Then they all say their names. Then they watch a video where they sing in Spanish and touch body parts. Some kids sing more and are very engaged, others just do the movements. They watch another video in Spanish and they dance with it. Girls and boy sit mixed together on the floor. One boy is teasing a girl. Then he gives her a slight slap on the but. The group watches another video and sing together in Spanish again, Some kids just watch.	Very cute singing. Video: 'Pequeño pez – sube y baja. Juego corporal' All of the videos are by 'white' creators and very westernized.
12:10	Grupo Prescolar Indígena	One girl is saying the name of a song and so that is the next song that they are singing. 'Mariposita' The teacher announces that they would now sing the last song. After the song the teacher announces something in Embera and the kids start to hug each other. Two girls and a boy hug. Another boy and another boy hug as well.	The kids seem very engaged in the activity.
13:15	Grupo Prescolar Indígena	After the lunch break, the girls and boys sit all at the same table and play with plastic toys. Two boys play football on the balcony.	They play very peacefully.

13:45	‘outdoor space’	The group plays a game. One kid is lying on the floor in the middle and the others form a circle around that child. The circle sings a song and then they all scream ‘Jermia’ (= La Llorona). Then the kid in the middle jumps up and has to catch one of the other kids. Girls and boys are forming a circle together, holding hands. They are giggling and everything is very peaceful. The teacher is very engaged in the game. They are playing it carefully.	The whole area is cemented and not very child friendly. The kids are all very happy and barefoot. (The teacher tells me that the kids prefer being barefoot, because they don’t wear any shoes in their community.)
14:10	‘outdoor space’	The teacher has left the space and the kids start to play. All of the girls play together. The teacher is back and all of the group forms a circle. The teacher explains in Embera. The kids listen and ask questions in Embera.	The girls came over to me and were very interested in my hair and jewelry.
14:15	Big class-room	All of the kids sit around a table. The kids all sit next to each other. They are drawing . The teacher leaves the room and the kids draw quietly.	
15:15	Big class-room.	The kids that have finished their drawing can create a two sided stick with a happy and sad face. The kids have to say the two adjectives in Spanish. All of the kids that have finished their task can play with the soft mats. They jump and run and do tricks on the mats. The teacher gives the task to one of the boys to clean the table from and paper bits and pieces.	The teacher tells me: ‘When a child does not want to, it doesn’t want to. So, today it does not do anything. But tomorrow is another day.’

Observation 15.7.2024 → Dia civico

Time	Place	Observation	Notes
12:40	Colegio H.A. San L. Lunch time	At one table there are sitting 2 girls and two boys. The three other boys sit at a different table. The teacher speaks in Spanish with the kitchen staff. The kids call the teacher in Spanish 'profe'. The teacher feeds one of the boys and another one comes at the table to ask for feeding as well. The teacher speaks in Embera to the kids at lunch. She sits with the 3 boys, the other 4 kids sit on their own and chat in Embera.	Does lunch time count as 'informal' and that is why the teacher only speaks in Embera? Do the kids generally like the food in the cantine?
12:50	Lunch time	Most kids eat on their own, some need feeding. Some kids make funny faces and shake their heads once the teacher approaches with a full spoon.	It is soooooo noisy in here, it's insane!!
13:20	Gr. Pre. Ind.	After lunch break the children are having 'free play time'. The teacher only sporadically makes comments to them in Embera, the rest of the time they play on their own. The kids sit at the table together and play with some toys. They speak in Embera, but one boy is always counting in Spanish.	Why do the kids count in Spanish and not in Embera?
		Description of the classroom: On the blackboard is a painting of two indigenous men and a quote in Spanish and the Embera translation underneath it. There is a poster with the seasons written in Spanish, a picture of an indigenous hut and the weekdays in Spanish underneath it, on the whiteboard there are several pictures of school activities and the Spanish descriptions to it.	Why is everything in Spanish?



			
15:10	Big Class-room	Two teachers paint the faces of the kids. The rest of the group watches videos on the laptop. Because the other teacher only speaks Spanish, the two teachers speak in Spanish to the kids and so the kids also have to describe the animal they want on their face on Spanish.	

Observation 19.7.2024

Time	Place	Observation	Notes
11:00	Colegio H.A. San L. Sports place	only the kids that arrive with the school bus are already at school. So the three indigenous groups go outside to sports place and play football. The teacher (H.) makes two groups. Only two girls play. The other girls gather around the other teacher (A.) and look at the contents of her backpack. Then they all look at me. An older girl points at me and asks in Embera something with 'gringa'. The teacher tells her in Spanish that she should ask where I'm from. Then the girl asks me in Spanish where I'm from and the other questions. The other teacher has a whistle and when he uses it to say something to the game it is always in Spanish.	The older kids are a lot more curious and make many comments about me being a 'gringa' and that I live in 'poblado'.
11:20	Sports place	The kids sit around the teacher (A.) and are very close to her. They touched her hair and her face. They say in Spanish that she has a grey hair. The teacher laughs and says something in Spanish. What boy hurts himself and cries. A boy looks after him until the teacher arrives and takes him to the side. The game continues no kid comes to check on the boy.	The teacher tells me that the kids are awake until 3:00 or 4:00 in the morning. I ask why and she says bailan, cantan, piden. The teacher tells me that the children have to work after school to support their family's economy. Then the teacher talks about herself and tells me that it takes 2 days to get to her family. There they don't have cars, cell phones, just big trees
11:50	Grupo preescolar indigeno	(9 girls, 4 boys →big group today) Use plastic blocks and the kids sit at the tables. 2 girls are eating chips. One kid gets some snacks out of her backpack and Gilma makes a head movement towards a shelf where the kid goes and puts it once all of the kids have some toys the teacher goes to the bathroom. 2 girls gave their toys to another girl and now they don't have anything to. There are older girls at the door and they call one of the boys in Spanish and give him a lollipop.	It is burning hot in here. Many kids seem very tired. I get tired too seeing them like that.
12:00	Grupo preescolar indigeno	One girl stands up and another one sits on her chair. When the 1st girl realizes it she says in Spanish 'profe, mi silla' it starts to fight with the other girl. The teacher quickly says something in Embera. The kids stop.	The teacher seems angry that the kids ate. She says that these things

		The teacher says in Spanish that the kids should put ‘cada cosa en su lugar’. So a girl goes around and collects the toys. The girl from before gets her snacks and starts to drink and eat. Some other girls come by and also take a bit of her snack. The teacher gives instructions in Embera with a stern glance to the kids and so the kids put the food away and gather on the floor.	would not ‘alimentan el cuerpo’. I understand words like ‘almuerzo’.
13:30	Grupo preescolar indigeno	The teacher asks in Spanish what day it is today. The kids name all sorts of days. Teacher goes to the board where all of the days are written and they go through all of them in Spanish. The teacher gets some colorful paper in red, yellow and blue. Then she asks the kids what the color is in Spanish and what they know in that color. Then the same thing in a better she repeated this twice. The kids listen to the instructions, mainly in Spanish.	I'm excited to see the first art class.
13:40	Grupo preescolar indigeno	the teacher distributes paper and pens. Some kids have personal pencil cases. The teacher gives ideas with Spanish words. The kids use the art vocabulary in Spanish, like pencil and rubber. All of the kids are eagerly drawing. The task is very open ‘draw anything’. When the teacher gives praise it's in Spanish. One girl cries and to teacher says soothing words to her in Embera. The other kids just look at her and do not say a word.	I asked the teacher why just some of the kids have their own pencils. She told me that the education secretary give these to the kids that come here with the school bus. It seems like there is one girl that is a bit the leader of the gang. It is the first time that I see a kid cry in class.
14:18	Grupo preescolar indigeno	The teacher covered the tables and distributed paintbrushes and paint. The kids start to paint and not long after that a boy starts to paint his hands and face. The teacher tells him in Spanish not to do that. Once the kids are done, they wash their paint brushes on their own and go play on the balcony.	I often think of the kids that are not here today. I’m impressed at how independent.
14:45	Big room	The teacher gathers the kids in front of the laptop. She speaks in Embera. Then all of the kids stand up, put their hands on their chest and start to sing (the Colombian Hymn) with the sound of the laptop. After that the teacher explains in Spanish what a Hymn is and talks about the Colombian flag.	That was unexpected! xD

15:10	Big room	Then they all sit around the big table and the teacher distributes red, yellow and blue paper and they repeat the colours in Spanish and Embera. They create a Colombian flag. Once a kid is done, it can play in the room. When all of the kids are done the teacher calls them and they run to her, screaming. She starts to play a song on the laptop and all of a sudden they all start to dance. There is one girl that almost never participates in anything. The teacher lets her be. They dance a lot and the teacher dances with them.	It is super loud when the kids start to play. It looks like a lot of fun! The kids dance very well: La Gumbia Embera
-------	----------	--	--

Observation 22.7.2024

Time	Place	Observation	Notes
11:40	Colegio H.A. San L. Grupo Prescolar indígena	6 girls, and 5 boys The teacher had to wait for a while for the kids to arrive today. Now they are in free-play-time and all of them are on the balcony. They are playing something like 'boys capture girls'. They are interacting intensely. Two boys stand to the side and just watch. The teacher calls them inside and the kids go to wash their hands and faces. The teacher gathers them in front of her desk talking in Embera. She gives instructions to the kids. The kids sit down. As soon as she officially starts the 'lesson', she uses more words in Spanish. She says something in Embera and the kids start to scream.	It's already so loud that I decided to put ear plugs in to protect my ears from the noise.
11:50	Grupo Prescolar indígena	the teacher is speaking and many kids talk among themselves so the teacher says in Spanish that if they all speak at the same time they would not understand anything. The teacher makes a wild mix of Embera in Spanish now the teacher now announces that they would listen to a tale. She turns her laptop. The kids are hitting each other while they sit on the floor. She chose the title and looks at the letters together with the kids and then at the picture with animals on it. They named the animals in Spanish and Embera. When she is disciplining the kids for not being quiet, it's in Spanish.	Luckily the ventilator is on. La cuenta: 'el oso que no quería compartir'
12:03	Grupo Prescolar indígena	The kids listen attentively and at the end of the tale they all join in as the voice says: "y colorín colorado este cuento se ha acabado" Then they talk about the topic of sharing. The teacher speaks in Embera and Spanish. The kids only talk in Embera. Then the teacher starts a new video with a song where they sing about vowels. The teacher always stops the video when a new letter comes and talks about open and closed vowels in Spanish. Then they look at names that start with that letter.	Seems interesting to me that they already learn about vowels now.
12:40	Cantine	4 boys are sitting at one table, 5 girls and a boy at another table and at a third table there is one girl by herself. She just eats. At the other tables the kids are chatting in Embera. The teacher was talking to another teacher and now she goes over to the girl that sits alone and helps her to eat. Once the kids are done, they dispose of their plates, cups and cutlery.	

13:40	Big room	The teacher is writing something on the blackboard. The kids are playing and dancing. The oldest girl gathers all of the kids in front of the laptop and they all start to dance together. The kids give each other nicknames and one of the boys is called 'Malito'. The teacher says something to the kids in Embera and they all come together,	Again, I'm impressed at how they occupy themselves.
13:50	Big room	Then the teacher makes them sit on the small board. All boys go to one side and the girls to the other. The teacher mixes them up. The teacher speaks in Embera and Spanish to explain the next activity. They play a game with colors, everything is said in Embera except the colors, they are in Spanish. It's a combination between a sports game and a vocabulary game. Then the teacher tells them to sit around the big table. They practice vowels again. No one listens so the teacher raises her voice and tells them something in Embera. That makes them quiet.	It's so warm in here, I'm getting tired.
14:15	Big room	The teacher asks the kids to name words in Embera that start with o. She explains that there are two types of o's in Embera, a vocal and a nasal one. The teacher hands out some papers and pens. The kids work quietly on their task.	
15:35	Big room	3 kids work together with the teacher in textbooks and write the letters o. The kids are not very focused and run away repeatedly. The teacher always pulls them back and makes them work again, This is all in Embera. The rest of the kids are in the outside space nextdoors and play.	

Observation 24.7.2024

Time	Place	Observation	Notes
11:25	Colegio H.A. San L. Grupo Prescolar indigeno	7 girls, 5 boys The kids are playing at 2 tables with some plastic toys. They are chatting in Embera. The teacher is at front's preparing some things. When the kids misbehave the teacher speaks in Spanish to them. Then she tells them to put the toys away in Spanish. She gathers the kids on the floor. They form a circle and she tells them in Spanish to sit cross legged the whole circle activity is in Embera.	It is super hot outside. Mostly the opening phrase is in Spanish. Like 'vamos ninos' and then the instruction follows in Embera. There are some kids that I have never seen before.
11:48	Grupo Prescolar indigeno	Now the teacher presents a textbook about learning to read. It is in Spanish. She starts to explain, when it knocks at the door and it's the Cooredenador. He tells her that there is an activity planned in the Laboratorio. The teacher gathers the kids in front of the door.	One of the boys makes very funny noises imitating some kind of alarm.
11:55	Laboratorio	The kids all sit at the front. There is a man standing at the blackboard. We are waiting. Then the teacher comes and the man asks her if the kids could understand him well. She says yes. We are still waiting, we are waiting for the other two indigenous groups. Now we start. The man takes a pile of papers and asks the kids if they are doing good and if they like tales. The kids give answers.	the kids are waiting without much disturbance.
12:03	Laboratorio	The man starts to show them some pictures and interacts with them. The kids are talking a lot amongst them. Now the kids of the other teacher arrive, they joined the group of the kids on the floor. The man has the attention of most kids now. The older kids sneak away, the small kids listen and look at the drawings that the man holds. One of the older girls comes next to me and she asks me some questions. The other teacher has a hard time controlling her group. The kids are always running around and making noises. The other teacher interrupts the teacher saying sorry and screams at the kids in Embera.	I'm a bit confused of this activity. It is very noisy in here.
12:10	Laboratorio	At one point a teacher says something in Embera to them. Whenever the man asks a content question, the teacher translates it in Embera. When the kids talk to him it's in Spanish. This story is about an indigenous boy, exploitation of the indigenous, la selva, El Rio Magdalena, et cetera.	The man is going strong even though it's a hard task to keep on going with all of the disturbances. I don't get the moral of the story.

		At the end they all say together ‘y colorín colorado este cuento se ha acabado’ Then the teacher speaks in Embera. It's also a tale about helping at home and working one day.	The story is very brutal.
12:35	Laboratorio	The man asks the kids what they have learned just now some kids gave an answer in Spanish.	
13:10	Grupo Prescolar indigeno	The teacher gathers the group in front of the desk with chairs. She starts a video of a cartoon in Spanish. Then she eats her lunch while the kids are watching. Two kids are playing with some toys and are chatting.	
13:40	G. P. I.	Now only the boys are watching and all of the girls play together family.	
13:45	G. P. I.	The teacher tells them something in Embera and the kids start to put away the chairs and sit in a circle on the ground she takes again the reading book. She first asks them to repeat the vowels that they looked at on Monday.	
14:02	G. P. I.	The teacher practices the pronunciation of the vowels in Spanish and Embera. She tells them that each kid would receive such a textbook and they can only work in their own books and take good care of them. Then they read the first short story in the textbook with the letter A.	The book has an interesting structure it starts with all the vowels and does not follow the alphabet.
15:24	Big room	The kids are working with scissors and are cutting out some things from the textbook. At the front the teacher is working with some kids separately and corrects their tasks. The kids work individually and casually chat amongst themselves. Once the kids are done they go and show it to the teacher and they can go to the other room and watch videos in Spanish on the laptop.	I just came back from a long interview and now I am a bit tired. And I just found out that the face of one of the boys was burned in an accident, shock!