

ENTRE LOS EMBERA-CHAMÍ: *aspectos educativos la oralidad y la escritura**

Fernando Romero Loaiza.

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Se hace referencia a los trabajos que se vienen realizando en una comunidad embera para la construcción de un sistema de escritura en su lengua materna. Para tal fin, se ha venido trabajando con relatos, cuentos, mitos y descripciones diversas.

Al producir el texto, se exige una diferenciación entre el discurso oral y el escrito ya que este último debe ser creado lingüísticamente, por lo que debe adquirirse la capacidad de producir mensajes que cumplan su función comunicativa, que respondan tanto al emisor como al receptor en cuanto a sus necesidades. Algunos ejemplos permiten apreciar lo logrado en este sentido.

Los embera-chamí

Los embera constituyen uno de los grupos más importantes que habitan la región del Pacífico colombiano. Tradicionalmente se les ha considerado un grupo dentro de la familia lingüística Karibe, que hacen parte de la familia Chocó, las cuales la comprenden los Waunana y los embera. Según estudios realizados por Daniel Aguirre y Mauricio Pardo, señalan que los Waunana, considerados anteriormente como parte de los embera, ahora son señalados como grupo con una lengua diferente. Para estos autores, el embera es un idioma independiente, con algunas influencias de los Chibchas, Karibes y Arawak. En el ámbito interno los embera tienen particularidades dialécticas, diferencias que radican en ciertos sonidos, vocabularios, y construcciones gramaticales, pero entendiéndose unos y otros.»¹

El grupo embera se ha ubicado en una gran extensión de territorio, que parte desde el sur occidente de Centro América y nor occidente de Sur América. En Colombia se encuentra desde la provincia del Darién en Panamá, pasando por los departamentos de Antioquía, Córdoba, Caldas, Chocó, Risaralda, Valle, Cauca y Nariño, hasta el Ecuador; radicados en los ríos como el Naya, Yurumangí, San Juan, Atrato y el Sijai.

La comunidad embera-chamí del resguardo de Purembará, en Risaralda Colombia, ha venido trabajando un proceso continuo de construcción por etapas: proponen un sistema de escritura en embera; la implementación del sistema matemático decimal en lengua materna elaborado con los profesores indígenas del resguardo de Purembará, búsqueda de metodologías para la enseñanza del embera y el español como segunda lengua. Estos trabajos de implementación de un sistema de escritura se han venido practicando con los profesores indígenas. La escritura se ha puesto a prueba con la escritura de relatos, cuentos, mitos y descripciones en forma de textos. Los siguientes aspectos construyen entonces referentes pedagógicos de las interfases entre el discurso oral y el escrito.

La oralidad y la escritura en la producción de textos.

Según Álvaro Díaz (1989), el texto es concebido como un conjunto coherente y cohesivo de actos comunicativos, codificados por medio de oraciones relacionadas temáticamente. El texto no puede ser reconocible por su tamaño, sino por su realización y no es simplemente una cadena de oraciones o enunciados bien formados gramatical y semánticamente, sino una muestra de la lengua que posee textura. Esta última es una condición del texto que permite interpretar las oraciones como un conjunto, estrechamente relacionadas entre sí, y no como una simple secuencia de oraciones independientes.

Para María Helena Rodríguez (1988) los textos, en una perspectiva sociofuncional, son secciones, recortes, opciones del potencial de significado contenido en el lenguaje. Son

*El presente trabajo es una adaptación de la investigación «Oralidad y escritura entre los Embera-Chamí de Risaralda», realizada por Fernando Romero Loaiza (Psicólogo y educador), Olga Lucía Bedoya (antropóloga y lingüista), Andrés Duque (Doctor en Agroecología), Víctor Zuluaga (Sociólogo), Andrés Gallego (Estudiante de Etnoeducación), con la asesoría del lingüista Daniel Aguirre del CCELA.

¹ Zuluaga Gomes, Víctor, Pueblos Indígenas de Colombia, Pág. 51

encuentros semióticos a través de los cuales se intercambian los significados que constituyen el sistema social. Todo texto se define como la realización de un potencial de significado, como potencial actualizado. Es lo que se quiere decir seleccionando entre una serie de alternativas que constituyen lo que se puede decir. El recorte guarda estrecha relación con las intenciones del emisor, quien deja en los textos marcas de su intención para que sean inferidas por el lector. Esos marcadores de intención se distribuyen en el nivel superficial o lingüístico, en el nivel preposicional o de las ideas o en el nivel ilocucionario.

En este orden de ideas, la producción del texto exige una diferenciación entre el discurso oral y el escrito por parte de un escritor. El discurso oral tiene lugar en un contexto de situación, es decir, en un conjunto de condiciones de carácter social emocional y cultural que determinan el acto lingüístico. Por eso cuando se habla no es necesario ser de-masiado explícito pues gran parte de la significación está fuera del texto. Dentro del marco de la situación muchas referencias se presentan claras y, por otra parte, el discurso oral, dada la presencia del interlocutor, tiene la oportunidad de obtener respuestas que permiten al hablante modificar el código que esta utilizando.

En los discursos orales, el hablante no sólo produce significación mediante las palabras que escoge, sino también mediante pausas, cambio de ritmo, de tonos, de velocidad, de gestos, de movimientos. El interlocutor infiere los significados no

solamente de las palabras que oye sino de los ademanes que las acompañan. El discurso escrito, por el contrario, carece de un contexto situacional, por lo que hay que crearlo lingüísticamente, por eso, es más difícil comunicarse por escrito. La persona a la que va dirigido este tipo de discurso no está presente, por tanto no se



beneficia de la gran ayuda que prestan la entonación, las pausas, los gestos.

En tal sentido, el objetivo de la adquisición de la escritura es la capacidad de producir mensajes que cumplan su función comunicativa, respondiendo a las expectativas del emisor y receptor en contenido y en forma, es decir, el dominio del lenguaje escrito. Llegamos a dominar el lenguaje cuando el mensaje que producimos cumple con nuestras propias expectativas y no sólo con las del receptor. El sujeto puede tener suposiciones acerca del lenguaje escrito aún antes de dominar las convenciones de la modalidad escrita. Conocer el lenguaje escrito implica necesariamente la diferenciación textual, es decir, la capacidad de producir textos lingüísticamente diferenciados para circunstancias enunciativas contrapuestas, en otras pa-

labras, saber producir mensajes lingüísticamente diferenciados para una carta, una descripción, una narración. Narrar y describir pueden definirse como circunstancias enunciativas contrapuestas en relación con modelos y usos sociales de la escritura. (Liliana Tolchinsky, 1990).

Sin embargo, la escritura está impregnada de elementos pertenecientes a la oralidad. A este respecto Cassany (1994) establece en el ámbito textual, las siguientes diferencias entre el código oral y el código escrito: El código oral tiene una tendencia a marcar la procedencia dialectal; está asociado a temas generales; utiliza sobre todo pausas y entonaciones; a códigos no verbales; a alta frecuencia de referencia; uso de relativos simples (que); participios analógicos (elegido, imprimido), e elipsis frecuentes; el léxico marcado; hay un uso frecuente de onomatopeyas; se emplean estructuras sintácticas simples: oraciones simples y breves, de carácter coordinado y yuxtapuesto.

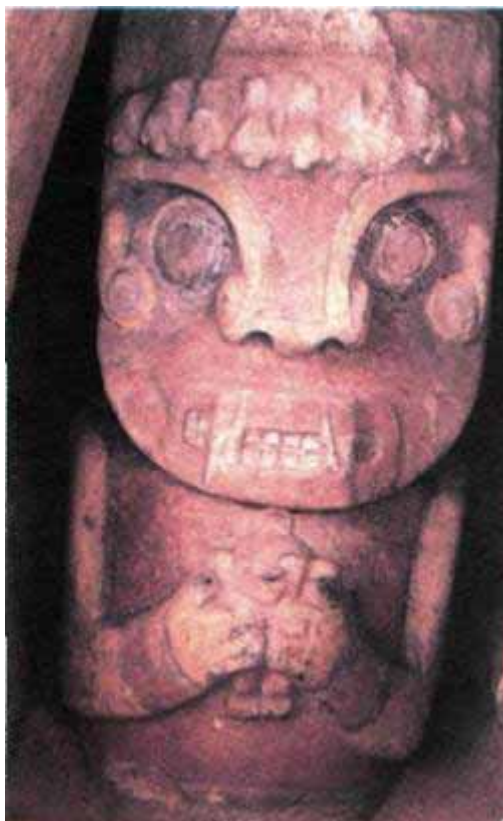
Por su parte, el código escrito tiene tendencia a neutralizar las señales de procedencia del emisor, está asociado a te-

mas específicos; se selecciona con mayor precisión la información; es menos redundante; hay un empleo de signos de puntuación, pronominalizaciones, sinónimos, enlaces; tiene una alta frecuencia de referencias endofóricas (él, aquel, mío, algunos); uso de relativos compuestos (el cual); participios latinos (electo, impreso); uso frecuente de estructuras más complejas y desarrolladas; oraciones más largas, más subordinadas, relativas con todo tipo de conjunciones; hay una tendencia estilística a la eliminación de repeticiones.

El autor identifica diversas situaciones comunicativas, en las cuales se presenta un conjunto de variaciones y simbiosis entre lo oral y lo escrito. Según el tipo de lector el escrito es más coloquial o más formal. Según el tipo de texto, el escrito tiene una u otra estructura, contiene un determinado tipo de información y utiliza un tipo de recursos específicos; según sea más general o especializado el tema sobre el que se escribe.

Según Ong (1994) y Romero (1996), el uso reiterado de la conjunción «y» es una característica de las escrituras orales, es decir, aquellas en las cuales hay una fuerte tendencia a usos sintácticos y semánticos del código oral, con una fuerte presencia de adjetivos y descripciones. A diferencia de una escritura argumentativa o escritura analítica que se caracteriza por los aspectos formales del código escrito, predominio de las conjunciones subordinativas y de categorías conceptuales. (Vygotsky, 1993; Romero, 1996).

En este orden de ideas tenemos



que cuando se realizan textos escritos en español, los maestros emberas utilizan como enlaces la conjunción «y», el «entonces», «luego», lo cual le da a las oraciones un carácter aditivo o secuentativo.

Ejemplo:

«...les hizo levantar a todo el avispa y los aviapa lo picaron entre emanada picaron a tío conejo y de ahí se pue de huya. Y después se pue para la casa... al desir el tío conejo ya se comenzaron a andar en el monte y tenían un camino del tío conejo y del zorro y del ya estaban serca de la casa entonces el tío conejo dijo ya pueden entrar...»

En el siguiente mito elaborado en español y en embera, por un profesor indígena (1998), se pueden observar diversos elementos ortográficos, gramaticales y sintácticos propios de la oralidad, así como de una deficiente competencia lingüística en

escritura tanto para el embera como para el español.

En primer lugar para el español, tenemos las confusiones entre grafías y fonemas, «c» por «s» en la palabra ciembra, estos dos fonemas se están realizando como uno, es decir, se pronuncian cómo si fuera lo mismo; la grafía «g» por «c» en la palabra «arrango», la palabra «peliar» se escribe tal y como se pronuncia. La grafía «b» por «v» en las palabras «vino», vamos; al igual que el caso de la «s» por la «c», la confusión es de grafía no de fonema, pues se produce entre fonemas que difieren por el modo de articulación o el punto. Similar a cuando se cambia «y» por «ll» en degoyaron. Estas modificaciones se presentan, porque el maestro o el niño al escribir están pronunciando en voz alta para guiarse por el oído. Es decir, hay un énfasis fuerte en producir una escritura fonemática.

En segundo lugar, la puntuación: en el texto se hace un empleo amplio de las comas pero reducido de los puntos y seguido: se encuentran siete comas, un punto y coma, y dos puntos seguidos. No obstante, el texto tiene un cierto grado de coherencia y comprensibilidad en cuanto se emplea un procedimiento propio de la oralidad, organizar las oraciones según la sucesión de los acontecimientos. Este recurso endofórico permite que la frase siguiente se relacione con la anterior, ya que su significado depende de la anterior, se remite a ella. La conjunción continuativa «cuando», el adjetivo adverbializado «mismo», el adverbio de lugar «allí», el verbo «siguiendo» y la conjunción «y», tienen la fun-

ción de organizar el texto de manera secuencial, adquiriendo el proceso de elaboración del texto un carácter aditivo, es decir, éste se elabora como una serie de secuencias que se adicionan.

Por otra parte, en el texto embera, en sentido estricto, no es necesaria la puntuación. La separación de las frases se establece a partir del uso de la cópula «bu» de existencia (ser o estar). Este recurso en el embera le da coherencia al texto; en cambio, al escribir el maestro indígena en español, el estilo es atropellado o confuso. Es de señalar que el maestro indígena aun no ha apropiado correctamente la escritura embera, por ejemplo, no existe la grafía v.

Mitos y Creencias

«Un compañero indígena tenía una ciembra de maíz; cuando le cuidaba en las oras de la tarde se le gritaba una mujana en una parte oscura con una voz de atrapante, al mismo tiempo un oso le contesto a la mujana, él compañero de miedo se encaramo a un árbol, de allí le vehia peliar el oso con la mujana, el oso le golpeaba muy tuerte a la mujana con un palo y le hacia gritar fuertemente. Siguiendo la lucha durante toda la noche a la madrugada el diablo le corto el cuello al oso. Y el oso le arrango el cuello al diablo, alli ambos murieron, en la madrugada bajo del árbol el compañero indígena y vio a todos dos muertos. bino a su casa a comunicar que el diablo en una pelea con el oso y el diablo se habían muerto todos dos. Bamos compañeros para que lo pelemos al oso y asi lo hicieron, pero al diablo no lo comieron sino que lo

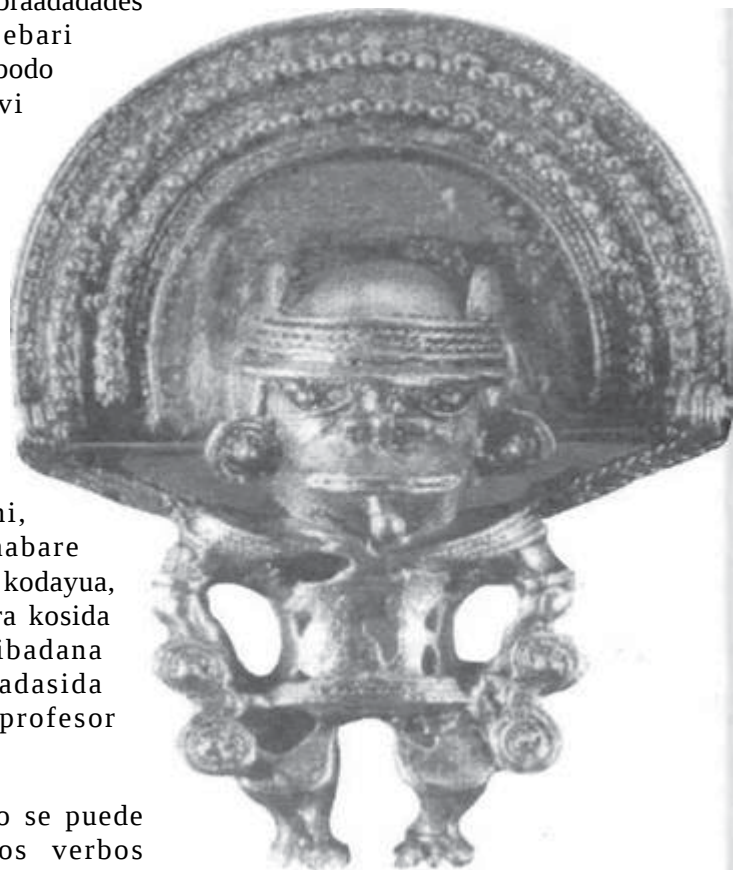
degoyaron y les botaron los cuerpos degoyados por todos los lados del monte».

En Embera

«bes aba baside eberaba be arig bubos apenabari, madu arimaraba aria kopenekare ochiade uabasabu ari bedo badakare docheke joad aribada brakobos abu, ara mav duuchia Vi grakobos abenabari madu chia unusida apenabarimi. mabe arava juadé chiosidabi, barí madu urba bakuruba urudauchia braadadades abu, esbude ebari chiosidabi, ebarima abodo burude aribadaba vi osoor totas abu, aramaudauchia vibida aribada osorrt u e t a s a b u , apenabarimi, anamama va ara ornea brusida abu: maabe chi ebera bakurude bodabada eda nekaribupeda chi vabinama jarade nebos apenabarimi, mabe chi vabenabare uasidabi vi e oetade kodayua, chi e óctadapeda vira kosida abu, maude aribadana totokodopeda batadasida apenabarimi.» (profesor Indígena, 1998)²

En el anterior texto se puede determinar que los verbos cumplen otras funciones textuales. Por ejemplo, el verbo de existencia «Bu»: ser o estar, cumple una función de corte entre las diversas oraciones al ser empleado al final del enunciado seguido de la palabra «maude»: (entonces, luego, después). Esta partícula, cumple funciones de cohesión lineal, entendida según Dick(1997) como, «La propiedad

semántica global de textos tocada en cada uno de esos estudios ha sido frecuentemente llamada coherencia o cohesión. Así, pues, una secuencia de oraciones se considera coherente si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas»³. Además el verbo «bu» seguida del «maude» le confiere un aspecto de proceso a los enunciados, en algunos casos de repetitivo y en otros de resultativo.



Si embargo, en otros textos como las canciones, es difícil delimitar la puntuación a partir de las pausas hechas en el delineamiento rítmico melódico por sus características particulares como ausencia de ritmos mensurables, sucesión múltiple de unidades métricas, improvisación de textos con base a la asociación libre de ideas. (ME Londoño, citada por Aguirre, 1994:35)

² Materiales de la licenciatura indígena UTP.

³ Van Dijk: en estructuras y funciones del discurso. Pág. 25. La cohesión en los textos escritos Embera-Chamí. Informe del proyecto la Oralidad y la escritura entre los embera-Chamí de Risaralda.

Veamos el mito de «Jarwana». En este fragmento en el cual no hay puntuación, el verbo «bu» cumple la función de punto seguido. Para una mayor comprensión se separan las oraciones.

eskareda baside jarwana ebera
jaibana mukira michia bo abu //
maude chi kaua ubea irabos abu
// mabe chi iura calimo mukira
iubos abu // maude chokor
mukira, maude yarre mukira
ubea panebos abu//

«Era una vez vivía un jaibana llamado jaurana en el sitio gete un jaibana muy poderoso tenía tres hijas busco tres yerno lo llamo el señor colimo, perdiz y mico de ellos tres dos eran muy trabajadores el otro trabajabamenos era el mico.»

En cambio, en la traducción al español que hace el maestro indígena, se puede observar que no cuenta con ningún recurso tipográfico y gramatical para separar las frases, debe desarrollar una nueva competencia lingüística frente al código que está empleando. Los resultados que hemos obtenido coinciden teóricamente en parte con las tesis de Krashen (1984,1992). El autor postula que en el aprendizaje de una segunda lengua tanto en la escritura como en la lectura, la narración de aspectos de su cultura desarrolla una competencia lingüística para la escritura, por otra parte la lectura en una lengua desarrolla habilidades y permite un conocimiento del léxico de la segunda lengua, es decir del desarrollo de la «*capacidad metalingüística*»⁴. Sin embargo, el maestro indígena no tiene textos en español para leer y no posee un hábito de lectura que

garantice un adecuado aprendizaje de los códigos del español: tiene como procesos básicos para el desarrollo de competencias escriturales, la narración y la traducción.

Como se observa en el siguiente texto, traducción del anterior, el maestro no realiza una transferencia de las competencias lingüísticas⁵, que ha obtenido con su lengua, confunde palabras, fonemas y grafías, y la sintaxis no es adecuada, por ello el educador debe desarrollar esta capacidad. Sin embargo, los diversos escritos ambientales recogidos más recientemente entre los años 1998, 1999, sugieren una transferencia de competencias textuales de una lengua a otra, entendida ésta como la capacidad de actuar con diversos textos en los cuales se producen enunciados, según reglas estructurales del lenguaje, y pertinencia a un tipo particular de texto⁶, ya sea guiándose por la sintaxis del embera cuando traduce, o por las reelaboraciones que realiza cuando trabaja en grupo.

Reelaboración y producción del texto escrito.

El escritor inexperto, el escritor indígena, puesto en la situación de producir un texto debe resolver una serie de problemas: ¿qué marcas debe poner sobre el papel?, ¿cómo organizar esas marcas en el espacio de la hoja?, ¿qué contenidos poner, qué eventos relatar o qué cualidades describir?, ¿cómo organizar ese contenido dándole una estructura temporal y causal?, ¿cómo expresarlo lingüísticamente para

que éste tenga comprensibilidad para un lector?. Estos problemas reflejan diversos aspectos de la escritura y del lenguaje escrito sobre los cuales los productores de textos actúan y reflexionan.

El producto textual tiene una historia, una génesis. El primer borrador es habitualmente el punto de partida del proceso de producción textual; resolver la comprensibilidad del mensaje es uno de los problemas que hay que enfrentar en el proceso de producción. Al crear un texto los autores no solamente buscan su inteligibilidad sino que el texto responda a su expectativa de buena forma. Como señala Murray (1997), las ideas no «surgen de una vez», son fruto de un proceso de lecturas y relecturas, reescrituras sucesivas en torno de una idea, un concepto, una pregunta; es pensar a medida que se escribe o pensar a través de la escritura. Expone a este respecto que cuando nosotros revisamos lo que hacemos estamos revisando lo que pensamos, nuestros sentimientos, nuestra memoria, lo que nosotros somos. En la revisión las palabras cambian para producir algo nuevo y reconfigurar nuestro pensamiento.

Cuando se trabaja con textos descriptivos, el profesor embera hace una descripción del medio que lo rodea, donde se encuentra. El empleo de dibujos, facilita la construcción del texto pues permite hablar de manera específica del elemento, el animal, o la planta. El profesor embera necesita un predicado y una modalidad, las cuales están dados

⁴ Capacidad metalingüística: reconocimiento de sonidos, reglas gramaticales y significados de una lengua. López, 1991:29.

⁵ El Ministerio de Educación en los lineamientos curriculares de la lengua castellana, define la competencia como «las capacidades con que un individuo cuenta para.....». Pág. 34.

⁶Ibidem, pág. 34



por el contexto para explicar, ya sea en una sucesión de eventos o relaciones de seres, propiedades, estados, procesos o acciones.

El maestro embera suprime información que se da por supuesta en el contexto que está describiendo. Por ello las sucesivas variaciones son parte indispensable del proceso de génesis constante de lo producido. Estas modificaciones se realizan tomando en cuenta la comprensibilidad del texto, es decir, que éste sea adecuado para un posible lector. Cuando se trabaja con traducciones, en primer lugar, el maestro indígena sigue la sintaxis de su lengua; en segundo, reelabora el texto en función de la comprensibilidad y la explicitación, es decir, aquello que es supuesto en el habla. Un texto embera es comprensible según el contexto; en cambio en español, el escritor indígena debe aclarar los significados.

La formalización de la escritura exige tanto un esfuerzo de adecuación del discurso como una mayor precisión de las palabras, así como de la organización sintáctica. Por ejemplo: <chakita> traducen frijolito, pero literalmente sería <chake ta> que es fruta chiquita. Luego de una reelaboración colectiva se escribe <ka chake ta> = «fríjol con fruta pequeña».

Cuando se hace una traducción con educadores y miembros de la comunidad, no sólo se hace necesaria una competencia en un determinado código como es la escritura, sino una competencia cultural fuerte. Aguirre (1994:34) señala al respecto, que se pueden lograr traducciones valiosas cuando se realiza con mujeres que aunque tengan poco manejo del español, si tienen una gran competencia en la lengua nativa y en la cultura.

En las actividades escriturales en las cuales los maestros deben realizar traducciones, podemos observar con detalle el proceso que llevan a cabo. El maestro indígena embera, no sólo hace una traducción literal de un texto en embera, como se ha señalado anteriormente, al enfrentarse con el texto en español, no sólo debe guiarse por el significado de las palabras, debe usar un código tipográfico y ortográfico, además de conocer la sintaxis del español. Como se puede observar en los anteriores ejemplos de puntuación, el escriba puede guiarse por las marcas semánticas del embera o desligarse de ellas, emplear verbos, conjunciones, para darle coherencia y cohesión al texto de acuerdo al tipo de discurso que está elaborando.

En la practica escolar con niños embera, se ha hecho énfasis en las relaciones exofóricas o, en actividades tradicionales de apretamiento. Sin embargo, en la construcción del texto escrito se trata de valorizar adecuadamente la magnitud de las relaciones endofóricas. Muchas veces las dificultades en la comprensión de un texto no provienen, tanto del establecimiento del significado de las palabras, sino de las deficientes relaciones que se establecen entre dichas palabras, frases y párrafos, de las competencias textuales desarrolladas en una y otra lengua. A este respecto hemos señalado la importancia de los ejercicios de traducción, para el desarrollo de competencias escriturales en las dos lenguas. ■

Bibliografía

- AGUIRRE LICHT, Daniel** (1998). Fundamentos morfosintacticos para una gramática Embera. Descripciones, Lenguas aborígenes de Colombia, CCELA: Santafé de Bogotá.
- AGUIRRE LICHT, Daniel.** Lenguas vernáculos sobrevivientes. En : Colombia Pacífico. Fondo para la protección del medio ambiente/FEN: Colombia, pág .311-324.
- AGUIRRE LICHT, Daniel.** Recuperación cultural y problemas prácticos de la traducción. En: Lenguas aborígenes de Colombia: Memorias. Congreso de Antropología Universidad de Antioquía/CCELA: Medellín. pág.:22-36
- BEDOYA, Olga Lucía.** (1993) El sintagma nominal en la leyenda e'pera del noroccidente Colombiano. Tesis de postgrado, Universidad de Antioquía.
- BEDOYA, Olga Lucía, RESTREPO Valencia Marleny.** (1998) «Interferencia Lingüística entre la lengua Epera y el Español hablado en el Choco». Supercopias: Pereira.
- CASSANY, Daniel.** (1994). «Describir el Escribir».: Ediciones Paidós: Barcelona.
- DÍAZ, Álvaro** (1989) «Aproximación al texto escrito» Editorial Universidad de Antioquia: Medellín.
- DUQUE, Andrés A.** (compilador) y estudiantes. (1998). Tipos de usos de plantas y animales, silvestres y domesticados en el territorio Embera-Chamí de Risaralda. (Documentos). Licenciatura Indígena, Pereira.
- DUQUE, Andrés A** (compilador) y estudiantes. (2000). Espacios de uso, calendario agrícola y climático en el territorio Embera-Chamí de Risaralda. (Documentos). Licenciatura Indígena, Pereira.
- ESCAMILLA MORALES, julio** (1998) Fundamentos semiolingüísticos de la actividad discursiva. Universidad del Atlántico: Santafé de Bogotá.
- GIRÓN, María Estela, VALLEJO, Marco Antonio.** (1992) Producción e interpretación textual. Editorial universidad de Antioquía: Medellín.
- KRASHEN D, Stephen.** (1984) Writing: research, theory and aplicaciones. Laredo Publishing Co.: California.
- KRASHEN D, Stephen.** (1992) Fundamentals of language education. Laredo Publishing Co.: California.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel.** (1991) Psicolingüística. Editorial Síntesis: Madrid
- Los Chami y su contribución a la cultura regional.** (1995) Banco de la república, Museo del oro, Pereira- Risaralda
- MARTÍNEZ, María Cristina.** (1997) Análisis del discurso. Editorial Universidad del Valle: Cali.
- MURRAY, Donald** (1997) «The craft of revision». H.B. College publisher: USA.
- OLSON R, David; TORRANCE, Nancy.** (1995) Cultura escrita y oralidad. Editorial Gedisa: España.
- ONG, Walter.** (1994) «Oralidad y escritura»: Fondo de Cultura Económica: Santafé de Bogotá.
- RODRÍGUEZ, María Helena** (1989) «Los textos en el entorno cultural» En: Lectura y vida. N° 2. Abril/Mayo, p.p. 31-35.
- ROMERO Loaiza, Fernando.** (1996). «Superficies y Relieves». Instituto Risaraldense de la Cultura: Pereira.
- ROMERO L., Fernando, BEDOYA , Olga Lucía.** (1997) La enseñanza del español como segunda lengua en los Eembera-Chamí y Nasa, una propuesta pedagógica. En: Boletín de antropología. N° 28 Vol. 11 ,p.p. 11-19.
- ROMERO LOAIZA, Fernando** (1998) «Voces e inscripciones de las oralidades y las escrituras». En: Revista de Ciencias Humanas. Año 5, N° 13, Marzo, p.p. 45-54
- ROMERO L. Fernando; AGUIRRE L Daniel; DUQUE N, Andrés, GALLEGO, ZULUAGA, Víctor, BEDOYA, OLGA.**
- GALLEGO, Andrés Joaquín** (2000). Oralidad y escritura entre los Embera-Chamí de Risaralda. Informe de Investigación. Universidad Tecnológica de Pereira/Min de Cultura: Pereira.
- TOLCHINSKY LASDMAN, Kiliana; Sandbank N, Ana.** (1990) «Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas» En: Lectura Y Vida. N° 11, Diciembre, p.p. 11- 23.
- TRILLOS AMAYA, María.** (1996) «Enseñanza del español como segunda lengua comunidad Kogui de Maruámake». En: Educación endógena frente a educación formal. Memorias 4. Santafé de Bogotá, p.p.. 217-232.
- Van DIJK, Teun.** (1997) Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI editores: México.
- ZULUAGA GÓMEZ, Víctor** (1998) Historia de la comunidad indígena -chamí. Editorial Greco: Bogotá.
- ZULUAGA GÓMEZ, Víctor.** (1995). Vida, pasión y muerte de los indígenas de Caldas y Risaralda. Instituto Risaraldense para la cultura. Pereira: Pereira.
- ZULUAGA GÓMEZ, Víctor; BEDOYA, Olga Lucía; DUQUE N, Andrés.** (1999) oralidad y conocimiento ambiental entre los Embera-Chamí de Risaralda. En : Revista Ciencias Humanas. N° 20. p.p. 84-88.