

## La música que des-cubre el silencio. Desafíos para la educación musical de personas sordas: hacia un horizonte decolonial

Liliana Elizabeth Otero Caicedo<sup>1</sup>

Recibido: 30 de mayo 2021/ Aceptado: 6 de abril 2022

**Resumen.** La música ha sido, hegemonícamente entendida, como un fenómeno acústico íntimamente relacionado con los componentes estructurales del sistema auditivo y sin los cuales es impensable que se pueda percibir. Por ende, el contemplar la posibilidad de que las personas sordas puedan experimentar y construir significados alrededor de este arte sonoro, resulta paradójico pues, si la música es el sonido que se escucha con el oído, quien no pueda escucharlo, no puede entender lo que es la música. De ahí que se haya naturalizado la “limitación” de las personas sordas para escuchar y que, desde la educación musical, existan pocos interrogantes planteados para defender la música como un derecho humano fundamental. Más aún, los fundamentalismos binarios de deficiencia/capacidad, normal/anormal oyente/sordo, constituyen un horizonte colonial que somete al poder imperante a las personas sordas, anulando su ser-sonoro bajo los presupuestos dominantes de la ideología de la normalidad que permean la educación musical. Desde las pedagogías decoloniales, se busca fundamentar la educación musical como una práctica estética-política-pedagógica, que provoque cuestionamientos y fracturas en la concepciones hegemónicas de la música, posibilitando así una decolonización del sonido, es decir, el reconocimiento del capital musical que tiene la comunidad sorda y valorar la diferencia auditiva como la oportunidad de descubrir otros mundos musicales desde la percepción, expresión, interpretación y disfrute particulares de la experiencia sonora, que legitimen las posibles destrezas, experiencias interculturales y los intereses en el campo musical de las personas sordas. Se trata entonces, de proponer una praxis político-pedagógica desde la educación musical, que ofrezca posibilidades para la valoración social de las diferencias en un camino que se orienta hacia la justicia, la dignidad, la libertad y la humanización.

**Palabras clave:** comunidad sorda; educación musical; música; pedagogías decoloniales

### [en] The music that uncovers the silence. Challenges for the musical education of deaf people: towards a decolonial horizon

**Abstract.** Music has been hegemonically understood as an acoustic phenomenon closely related to the structural components of the auditory system and without which it is unthinkable that it can be perceived. Given this, contemplating the possibility that deaf people can experience and construct meanings around this sound art is paradoxical, because if music is the sound that is heard with the ear, those who cannot hear it cannot understand what is music. Hence, the “limitation” of deaf people has become naturalized to hear that, from music education, there are few questions raised to defend music as a fundamental human right. Furthermore, the binary fundamentalisms of deficiency / capacity, normal / abnormal hearing / deaf, constitute a colonial horizon that subjects deaf people to the prevailing power, annulling their being-sound under the dominant assumptions of the ideology of normality that permeate the musical education. From decolonial pedagogies, it seeks to base musical education as an aesthetic-political-pedagogical practice that provokes questions and fractures in the hegemonic conceptions of music, enabling a decolonization of sound, that is, the recognition of the musical capital that the community has deaf and value the hearing difference as the opportunity to discover other musical worlds from the perception, expression, interpretation and particular enjoyment of the sound experience, which legitimize possible skills, intercultural experiences and interest them in the musical field of those who inhabit silence. It is then about proposing a political-pedagogical praxis from musical education that offers possibilities for the social appreciation of differences in a path that is oriented towards justice, dignity, freedom and humanization.

**Keywords:** deaf community; decolonial pedagogies; music; music education.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Ideología de la normalidad. 3. Pedagogías decoloniales para la re-sistencia. 4. Pedagogías decoloniales, educación artística y el asomo de la diferencia. 5. Conclusiones. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Otero Caicedo, L. E. (2022). La música que des-cubre el silencio. Desafíos para la educación musical de personas sordas: hacia un horizonte decolonial, en *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 17, 155-163.

<sup>1</sup> Profesora Universidad de Nariño. Facultad de Ciencias de la Salud  
Email: [leotero@unal.edu.co](mailto:leotero@unal.edu.co)

*La comprensión de la música [...] podría formar seres humanos más aptos para escuchar y entender varios puntos de vista al mismo tiempo, más capaces de valorar cuál es su lugar en la sociedad y en la historia, seres humanos con más posibilidades de captar las similitudes entre todas las personas que las diferencias que los separan.*

*(Daniel Barenboim, 2008)*

## 1. Introducción

La mirada que la sociedad coloca sobre el mundo de las personas con dis\_capacidad<sup>2</sup> es lejana y distorsionada. Estas miradas que se dirigen a la diferencia, se configuran en términos de miedos vinculados a una imagen intolerable de la humanidad. Este miedo deviene en silencio, evitación y exclusión, ya que la falta o deficiencia se considera una desgracia que imprime, de forma indeleble en la persona con dis\_capacidad, una frustración de reconocimiento intersubjetivo (Pié, 2009). Es así como, “las personas con dis\_capacidad han sido receptoras de una variedad de respuestas ofensivas por parte de las otras personas, entre ellas el horror, el miedo, la ansiedad, hostilidad, la desconfianza, la lástima, la protección exagerada y el paternalismo” (Barton, 1998, p.24). Tener una dis\_capacidad supone experimentar la discriminación, la situación de vulnerabilidad y los asaltos abusivos a la propia identidad y estima; implica aislamiento y restricciones sociales. En las sociedades modernas, es una causa importante de diferenciación social que busca ser corregida (Barton, 1998; 2009). Sin embargo, las luchas por proponer definiciones y apreciaciones diferentes respecto a la cuestión de la dis\_capacidad, “es una lucha por la equidad, la justicia social, la ciudadanía y la legislación contra la discriminación” (Barton, 2009, p. 123). Desde esta perspectiva, la dis\_capacidad no es una tragedia, un castigo, el resultado de cierto(s) pecado(s) parental(es) o el pecado del mismo individuo; no es una enfermedad; no debe ser el objeto de caridad, ni de acciones sentimentales y condescendientes que sólo crean dependencias. Es una cuestión de derechos humanos (Barton, 2009).

Esto deja entrever que el problema no consiste en la persona con dis\_capacidad; el problema es la forma en cómo se construye y quiénes construyen la noción de normalidad. Este es un término que es parte de las ideas de progreso, industrialización, así como de la consolidación de la ideología del poder de la burguesía. Las implicaciones de la hegemonía de la normalidad son profundas y se extienden hasta el núcleo mismo de la producción cultural (Davis, 2009). El objetivo de este artículo es debatir la reproducción del bagaje simbólico de las culturas dominantes en la educación musical, para valorar otras humanidades sonoras, otras sensibilidades estéticas, otras latitudes sensitivas, lo que, en definitiva, permitiría luchar contra la discriminación, la exclusión social y por el acontecer decolonial<sup>3</sup> de las personas sordas.

## 2. Ideología de la normalidad

La separación de lo normal y lo anormal está atravesada por relaciones de poder, pues el verdadero sustento de la normalidad son los valores definidos como preferenciales para el orden social en el que se inscriben. Los grupos sociales poderosos pretenden imponer sus propios valores, expectativas y creencias a toda la sociedad; sus intereses se codifican en normas que estos grupos aspiran a que alcancen una aceptación más general y, en última instancia, universal. En consecuencia, el concepto de normalidad representa un reconocimiento de los valores que han terminado por imponerse para la reproducción del orden establecido, sin advertir que en el mismo momento en que se instalan valores preferenciales se excluyen otros; lo anterior implica, además, la exclusión de los sujetos que no son capaces de portar esos valores, hasta el punto de poner en duda su propia humanidad (Drake, 1998; Kiplen y Vallejos, 2009).

Es así como, la noción de dis\_capacidad está fundada en las relaciones sociales de producción y en las demarcaciones que la idea de la normalidad establece en las sociedades modernas, en las cuales la visión trágica y medicalizada de la dis\_capacidad, responde a los intereses de una sociedad capitalista. Debido a lo anterior, la dis\_capacidad es una reproducción política y social de este tipo de sociedades, inscrita en sus modos de producción y reproducción, lo que lleva sin duda a cuestionar la idea del déficit como causalidad biológica y, por ende, natural. Por lo tanto, ya no es más el atributo defectuoso de un humano asociado a su poca humanidad, sino que, por el contrario, el déficit es construido (inventado) como parámetro de normalidad para la clasificación y producción de sujetos en el marco de relaciones de asimetría y desigualdad (Angelino, 2009a).

La dis\_capacidad aparece como un mecanismo de control de los cuerpos, destacando el énfasis ideológico de su creación, pues la idea de déficit siempre va a estar asociada a la idea de normalidad y, a su vez, la producción de normas siempre estará relacionada con la producción de déficits. La ideología de la normalidad, otorga al déficit un

<sup>2</sup> Se utiliza el guión bajo para separar el prefijo dis. A lo largo del texto se continuará empleando esta forma de escritura, ya que constituye un símbolo que, más que separación, significa ruptura; esto es, precisamente, lo que se busca develar en el arte como un hacer ético: una ruptura entre el prefijo dis (anulación) y la palabra capacidad

<sup>3</sup> Se retoma la propuesta teórica de Walsh, 2013, en la cual propone suprimir la letra “s” de la palabra “descolonial”, para indicar que no existe un estado nulo de colonialidad.

carácter biológico, individual y ahistórico, dotando a las personas de normas, principios y formas de conducta, para producir y articular sujetos con identidades coherentes de género, clase, etnia, nacionalidad, apropiadas a su lugar y dentro de un orden social correcto, pues la función de la ideología es la legitimación de un sistema de autoridad, en aras de reproducir las ideas y los valores dominantes de una determinada sociedad (Angelino, 2009b). En este sentido, la ideología de la normalidad para Angelino (2009b):

Opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no debe ser. El otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término, sino dentro de él, es su imagen velada, su expresión negativa, siendo siempre necesaria la corrección normalizadora, por ello la anormalidad es el otro de la norma, el desvío es el otro de la ley a cumplir, la enfermedad es el otro de la salud. Aparentemente, ambas caras dependen una de la otra, pero la dependencia nunca es simétrica, la segunda depende de la primera para su aislamiento forzoso, la primera depende de la segunda para su autoafirmación, es decir, aparece una oposición jerárquica en la que la normalidad se define implícitamente constituyéndose como la negación de la anormalidad. Esto constituyen más que una apuesta conceptual, una apuesta política de reivindicar modos otros, miradas otras, lenguajes otros, es decir, de radicalizar las diferencias. (p. 149)

Dicho de otro modo, cada polaridad normal/anormal parece necesitar del otro para su afirmación, ya que lo anormal requiere de lo normal para afirmarse como desvío, pero lo normal también necesita de la existencia de su otro anormal para reafirmarse como un valor que merece ser perseguido (Vallejos, 2009). Es por esto que, las personas con dis\_capacidad confirman la completud y normalidad de los que no tienen dis\_capacidad, pues como lo expresa Pie (2009) “si el ser humano afectado de deficiencia pone a prueba nuestra tolerancia, no es porque ésta sea de otro, sino más bien porque representa el posible bajón de nuestras facultades (...) La propia vulnerabilidad determina la negación del otro, una negación que conduce inexorablemente a la exclusión” (p. 96).

Más aún, esta imposición de quién es normal y quién es anormal, es la que fundamenta la colonización dentro del campo de la dis\_capacidad. Podríamos decir, que son las personas sin dis\_capacidad, es decir aquellas definidas como normales, las que se convierten en las colonizadoras de las personas con dis\_capacidad, anteponiendo sus ideales de completud, perfección, belleza, eficiencia, capacidad, progreso y, en general, su humanidad, sobre las humanidades otras, aquellas que, como lo menciona Pié (2009) revelan como un espejo, la propia imperfección y debilidad que nos confronta con los límites de lo humano y con el riesgo a la propia disolución de la normalidad.

De manera que, es el otro sin dis\_capacidad quien impone los valores y formas de hacer superiores que deben reproducirse dentro del orden establecido. Particularmente, en el caso de las personas sordas, son los oyentes quienes se convierten en esos colonizadores que buscan instaurar las propias concepciones del mundo desde el sonido y negar aquellas humanidades que comprenden el mundo desde el silencio. Esto se evidencia en diferentes contextos como el familiar, educativo, político, cultural etc., ya que se presentan profundas dificultades y grandes desafíos en la convivencia de dos modalidades lingüísticas diferentes que están inmersas en un entramado de significados relacionales ambiguos, y que, por esta razón, vivirán dificultades en la comunicación. Por ejemplo, para algunas familias oyentes con un integrante sordo, la sordera es reducida a una dificultad para percibir sonidos, lo que subsecuentemente genera una dificultad para hablar, por tanto, se encaminan todos los esfuerzos a reparar la pérdida auditiva con la esperanza de que así la familia vuelva a la normalidad. Incluso, no podemos olvidar el sometimiento cultural que implica privilegiar la lengua oral sobre la lengua de señas, pues se considera a la primera como la lengua prestigiosa y única, por lo tanto, se ejerce una presión sobre la persona sorda para que se ajuste a la lengua de la mayoría y subyugar entonces su lengua de señas a un segundo plano lingüístico, cognitivo y emocional; lo anterior, sin duda, puede conllevar a una privación en donde prevalece la restricción de experiencias significativas y la construcción de una relación rígida y estereotipada con la persona sorda (Rubinowicz, 2009).

Así pues, la ideología dominante sobre la concepción del sujeto sordo está referida desde una dimensión clínica (la sordera como deficiencia); es decir, entendiendo al sujeto sordo como un sujeto patológico que debe curarse y reeducarse (Skliar, 1998). Esto sin duda, nos devuelve a la comprensión médica de la sordera, desde la cual, se concibe a la persona sorda como un ser enfermo cuyo aporte a la sociedad solo pueda darse en la medida en que sea reparado, rehabilitado y normalizado, por lo tanto, se pone en duda su educabilidad y su derecho a una educación integral, de calidad e inclusiva (Veinberg, 1997; Saldarriaga, 2014). Históricamente, desde el modelo médico, se busca la cura a la enfermedad que representa la dis\_capacidad la cual concierne exclusivamente a la persona que la padece, por consiguiente, el tratamiento se encamina a normalizarla con el fin de hacer desaparecer la diferencia que la representa (Palacios, 2008). Dentro de este modelo se encuentra la ideología dominante del oralismo, que se enfoca exclusivamente en una dimensión clínica, que concibe a la sordera como deficiencia y los sordos como sujetos enfermos; en otras palabras, la sordera debe curarse y/o reeducarse, los sordos deben ser curados y/o reeducados (Veinberg, 1997; Skliar, 1997, 1998; Saldarriaga, 2014).

De este modo, las personas sordas no son reconocidas desde su identidad, lenguaje, raza, cognición, género, edad, comunidad, culturas, etc; sino que siguen siendo definidas sólo a partir de supuestos rasgos negativos y percibidos como un desvío de la normalidad impregnada de binarismos como normal / anormal, sordo / oyente, mayoría (oyente) / minoría (sorda), oralidad / gestualidad, entre otros; resaltando siempre el privilegio del primer término de la oposición, estableciendo un ejercicio de poder y una división del mundo normativo, que deja de lado aquello que

sea incontrolable y/o ambivalente (Skliar, 1998). Como consecuencia de lo anterior, las personas sordas terminan sintiéndose forasteras, porque son catalogadas como no-oyentes, en vista de que los oyentes son definidos como la totalidad. Esta dicotomía empieza a ejercer una forma de dominación, al convertirse en una referencia a una hipotética normalidad auditiva, que se asocia a otros rasgos; es decir, ser oyente: “es ser hablante, pero es también ser blanco, hombre, profesional, saludable, normal, letrado, civilizado, etc. Ser sordo, por lo tanto, es estigmatizar la deficiencia auditiva con el no hablar, no ser hombre, ser analfabeto, anormal, desempleado, peligroso, etc.” (Skliar, 1998. p. 48).

Esto sin duda, muestra la colonización del oyente sobre el sordo en el marco de la ideología de la normalidad. Así pues, siguiendo a Walsh (2013), podríamos inferir que los agentes coloniales, por lo general, imponen y moldean una racionalidad binaria, en este caso oyente/sordo, desde la cual la discapacidad se convierte en un instrumento de clasificación jerárquica y de patrones de poder. En otras palabras, el fundamentalismo binario de deficiencia/capacidad y normal/anormal, constituye un horizonte colonial que somete al poder imperante a las minorías, relegando o anulando su ser bajo los presupuestos jerárquicos dominantes. Esta clasificación excluye la posibilidad de participación en todas las esferas de la sociedad y caracteriza con elementos deshumanizantes al ser de cada una de las personas sordas.

### 3. Pedagogías decoloniales para la re-sistencia

La colonialidad es constitutiva de la modernidad y no uno de sus productos derivados. Se funda en la clasificación racial/étnica/sexual/epistémica de los seres humanos, propagada por los agentes coloniales que imponen y moldean una racionalidad que se cimenta en binarismos dicotómicos (hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros y en términos de raza y género) como instrumentos de producción, clasificación, fronterización y jerarquización de diferencias y de patrones de poder. El discurso imperial que difunde la modernidad, clasifica y degrada todo aquello que es necesario “trasformar” para que la modernidad no se detenga; este es el origen mismo de la colonialidad, que a su vez genera la herida colonial, la cual nos hace sentir inferiores frente a un orden social establecido. Esta clasificación ha sido sustento de la lógica imperial y ha sobrevivido a las diferentes encarnaciones históricas del colonialismo (Gómez, 2016; Mignolo, 2014; Walsh, 2013).

Ahora bien, para Mignolo (2014) el pensar descolonial recorre los intersticios, las fisuras, las grietas y hendiduras que se suscitan en el desprendimiento de lo que consideramos los “verdaderos” modos de ser. El pensar y hacer descolonial, es un acto mismo de pensar haciéndonos de modo dialogal y comunitario, convirtiéndose en un camino para rehacernos en la búsqueda de formas de vivir que nos posibiliten un con-vivir. En este sentido, el pensar descolonial no es un pensamiento para aplicar, ni un método para estudiar la realidad, ni tampoco podríamos decir que concibe a la colonialidad como su objeto de estudio; se trata, más bien, de una opción que no emerge de problemáticas disciplinarias, sino de las manifestaciones socio-económico-histórico-raciales-patriarcales, etc., de la existencia social. La visión descolonial del mundo implica aceptar la presencia y existencia de múltiples opciones y, por ende, comprender que no hay verdades universales, sino que hay verdades relativas a los universos de sentido, en los cuales se asume cada verdad. La descolonialidad es una manera de estar en el mundo, una manera entre muchas otras; de ahí que se trate, tan solo, de una opción más.

Al respecto, cabe aclarar que, desde la perspectiva de Walsh (2013), no existe un estado nulo de colonialidad, pues esto llevaría a pensar que se pasa de un momento colonial a un no colonial, insinuando que los patrones de poder y las huellas de la matriz colonial dejan de existir, para señalar esto, la autora propone suprimir la “s” en el uso de la palabra descolonial. Por lo tanto, lo decolonial comprende que lo que existe, no es un estado nulo de colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Asimismo, los procesos decoloniales consisten en sacar a los oprimidos de sus lugares de represión, mostrando además las características imperiales de su negación, pues la opresión y negación son dos mecanismos al servicio de la colonialidad: el primero opera en la acción de un individuo sobre otro, en relaciones desiguales de poder; el segundo, lo hace sobre los individuos, en la manera en que niegan lo que en el fondo saben (Mignolo, 2010). Esto posibilita pensar, en palabras de Gómez (2016), la decolonialidad “como sentir, pensar, hacer y crear fronterizos, como el posicionamiento crítico en y desde la frontera de los clasificados, los vencidos y víctimas de la modernidad/colonialidad” (p.10).

Dentro de este contexto, Walsh (2013) empieza a urdir el enlace entre lo pedagógico y lo decolonial, interesándose en las prácticas que crean caminos y condiciones “otras” de pensamiento, re-surgimiento y/o in-surgimiento; entendiéndolos como levantamientos y edificaciones que desafían la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial que la funda, desligándose de ella. Por consiguiente, estamos hablando de pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos, que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo; las cuales, además, se encuentran orientadas y ancladas hacia procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. En este sentido, podemos entender las pedagogías como aquellas metodologías imprescindibles dentro y/o a favor de las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. Todo lo anterior conlleva a entender la pedagogía como una forma de actuar, de accionarse para resistir, resurgir y re-existir, que no se inscribe únicamente dentro de un aula de clase; sino que además, tiene lugar en las luchas sociales, entendidas éstas como escenarios pedagógicos

donde los y las participantes ejercen sus metodologías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje y reflexión para la acción; las cuales se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica–existencial–epistémica y cosmogónica–espiritual que surge como fin y resultado del poder colonial.

Estas son pedagogías que se forjan con, no para, los oprimidos en aras de que posibiliten recuperar su humanidad y humanización. De ahí que, la pedagogía y lo pedagógico no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber; sino que, por el contrario, se reconocen como acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial, partiendo con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anunciando la disconformidad con y oponiéndose a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir y derrumbar la situación actual de opresión. Las pedagogías, entonces, “son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (p. 29). En ese sentido, no debemos olvidar que las pedagogías no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente; sino parte integral de sus combates y perseverancias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación ante la negación de su humanidad, de ser y hacerse humano (Walsh, 2013).

Para aclarar este punto, cabe mencionar, por ejemplo, los dibujos de Guamán Poma que relatan las injusticias, violencias, conflictos y posicionamientos imperiales y coloniales; las complementariedades cosmológicas y las miradas propias y ajenas de concebir, sentir, ser y estar en el mundo. En este caso, los dibujos:

Son mucho más que una obra artística. Son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial, a la vez que lo construye, representa y promueve pedagógicamente. Así, abren una ventana hacia las prácticas insurgentes políticas, sociales, culturales, epistémicas y existenciales que enseñan cómo rebelar, resistir, seguir, medrar y vivir pese a la colonialidad, no sólo desde su exterioridad –o desde la total autonomía– sino también y a la vez, desde las fronteras y la subversión de la misma colonialidad (Walsh, 2013, p.36).

Esto deja entrever el enlace entre lo pedagógico, lo decolonial y lo creativo, pues la creación artística se convierte en una herramienta que puede promover lo decolonial pedagógicamente y a su vez, puede convertirse en una herramienta que fomente lo pedagógico decolonialmente. En otras palabras, la creación artística puede comprenderse y constituirse como esa expresión pedagógica de resistencia, insurgencia y rebeldía, que provoca grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial, a la vez que encamina esperanzas, horizontes y proyectos “otros”. El acto creador es pedagogía de la existencia, en tanto y en cuanto debe desatar los nudos impuestos a través de la narrativa occidental (Albán, 2013; Walsh, 2013).

#### 4. Pedagogías decoloniales, educación artística y el asomo de la diferencia

En proyectos artísticos en los que participan personas con dis\_capacidad, la propensión normalizadora permanente incluye el éxito comercial. La idea de artista de éxito comercial incluye todo un conjunto de prácticas dominantes que giran en torno a esta idea, las cuales van en consonancia con la tendencia excluyente de considerar el arte de las personas con dis\_capacidad, como el arte de los Otros–Otras. Dentro de este contexto comercial, las y los artistas con dis\_capacidad luchan contra las tendencias normalizadoras que, no solo derivan de la mercantilización de la obra del artista, sino también contra aquellas perspectivas que fomentan la idea de que, probablemente, las obras de las personas con dis\_capacidad sean “primitivas”. Además, estas personas, itinerantes en caminos artísticos, luchan por no exponer su arte en galerías en las que prevalezcan dichas inclinaciones normalizadoras o las de la condescendencia caritativa (Fulcher, 1998).

En el caso de la música, la negación de la existencia musical muchas veces tiene sus orígenes en los planes de estudio y las instituciones, incluso en aquellas de carácter comunitario, basadas en el canon de música clásica occidental y su régimen pedagógico de talento (genio), clasificación, discriminación y competencia; los cuales sirven más para privar a las personas de la música, que para promoverla. Para los estudiantes con dis\_capacidades físicas o sensoriales importantes, las perspectivas de participación activa en cualquier tipo de programa de música son escasas, lo cual devela un tipo de comprensión binaria de la experiencia sonora: celebración de la música como talento/lamentación sobre dis\_capacidad. La naturaleza ferozmente exclusiva de la música occidental, con su orientación hacia el “talento”, desalienta a casi todos de cualquier papel más allá de la escucha pasiva. Así pues, en las sociedades postindustriales modernas, la música se vuelve excepcionalmente selectiva en su nivel más alto, en el sentido de que el descubrimiento de aquello que es: “no lo suficientemente bueno” comienza muy joven, como ocurre a veces con muchas personas con dis\_capacidad, incluso antes de la escolarización formal, declarando que la gran mayoría es defectuosa–deshabilitada en materia de creación musical (Lubet, 2009b).

*El aire vibrante golpeó las membranas del tímpano de Lord Edward; el sincronizado martillo, el yunque y el estribo se pusieron en movimiento hasta sacudir la membrana de la ventana oval y producir una historia infinitesimal en el fluido del laberinto. Las terminaciones vellosas del nervio auditivo se agitaron como olas en un mar*

*alborotado; un gran número de oscuros milagros se produjeron en el cerebro, y Lord Edwar susurro extasiado "¡Bach!". Sonrió con placer, le brillaron los ojos. (Aldous Huxley, citado en Swanwick, 2000).*

Como lo muestra el epígrafe anterior, la música esta hegemonícamente relacionada con los componentes estructurales del sistema auditivo y sin los cuales resulta impensable que se pueda percibir. Además, pareciera ser que el cuerpo queda separado en la experiencia musical, favoreciendo la razón y la percepción intelectual, mientras que, en consecuencia, se reprueban las reacciones viscerales y otros estados emocionales afines (Regelsky, 2009). Más aún, olvidamos que, según lo señala Maldonado (2008), basado en los planteamientos de Deleuze, es el cuerpo el lugar donde acontece la música porque es él quien la vive; por lo tanto, cuando la música se reduce al sonido, la única parte del cuerpo que parece ser afectada es el oído; sin embargo, no se puede pensar que el oído es una especie de puente que conecta al individuo con la música. Es todo el cuerpo lo que es musicalizado.

Dentro de este contexto, la pregunta por el mundo musical de las personas sordas parece ingenua y absurda, ya que la respuesta más obvia enunciaría que esta minoría no tienen cabida en el mundo musical simplemente por que presentan una limitación para escuchar. Dado esto, no es de extrañarse que contemplar la posibilidad de que las personas sordas puedan experimentar y construir significados alrededor de este arte sonoro resulte paradójico, pues si la música es el sonido que se escucha con el oído, quien no pueda escucharlo, no puede comprender lo que la música es. Al respecto, surgen varios interrogantes que quedan a la espera de respuesta: ¿A las personas sordas no les interesa la música? ¿Las personas sordas tienen experiencias musicales? ¿Las y los estudiantes sordos actualmente reciben clases de música? Si no es así, ¿por qué no participan de estas clases? ¿Qué pensaría si un docente de música tuviera necesariamente que impartir sus clases a estudiantes sordos? ¿Acaso las personas sordas consideran relevante recibir educación musical? ¿Qué pasaría si lo hicieran? ¿Qué significa que no la reciban? ¿Qué han pensado las instituciones educativas al respecto? ¿Qué han reflexionado las comunidades académicas en torno a esta cuestión?

No puede continuar ignorándose el hecho de que las personas sordas han sido segregadas del conocimiento y experiencia musical, por considerar sus diferencias auditivas como barreras y no como oportunidades de redescubrir la música. Lo anterior, tiene grandes implicaciones en la sujeción de actitudes de segregación frente a poblaciones que no encajan en los parámetros de normalidad. El hecho de que las personas sordas no accedan a experiencias musicales, se convierte en un acto que legitima la diferencia como una carencia, un problema o una falta de capacidad (discapacidad).

Si nos adentramos en este cuestionamiento, entenderíamos que las personas sordas están siendo comprendidas desde una perspectiva de limitación, dificultad, deficiencia, falta o anormalidad; por lo tanto, parecería un problema propio de la persona sorda, la condición que no le permite hacer parte del mundo musical; siendo que, en realidad, el problema radica en las condiciones injustas de los entornos sociales, educativos y musicales puesto que, tal como lo expresa Nussbaum (2007), la sociedad debe ofrecer las condiciones necesarias para que ciertas capacidades puedan desarrollarse en escenarios de elección, es decir, que se ofrezcan las adaptaciones para que estas personas elijan si aceptan o declinan la posibilidad de participar en el disfrute de la experiencia musical. Lo verdaderamente importante, sobre lo que hay que hacer énfasis, es la posibilidad de conferir esta opción. Así, las personas sordas no tendrían que adaptar sus preferencias en concordancia con un contexto saturado de condiciones injustas, determinado por lo que la comunidad oyente piensa que pueden alcanzar y a lo que, en opinión de la sociedad, puede plantearse como una meta adecuada para ellos y ellas.

No obstante, hemos dado por sentado la barrera que tienen las personas sordas para escuchar que, desde la educación musical, son pocos los interrogantes que se plantean para defender la música como un derecho humano fundamental y la experiencia musical como un conocimiento al que deben tener acceso todas las personas. Esto nos lleva a pensar que, desde paradigmas coloniales oyentes, se han negado existencias musicales diferentes y se han dejado de reconocer las potencialidades para experimentar la música desde otras latitudes sensitivas. Podemos entonces suponer que es evidente una colonización del sonido por parte de los oyentes la cual enraíza la exclusión musical de las personas sordas.

Al respecto, es necesario señalar que el acceso a las experiencias musicales se constituye como un derecho humano fundamental y, por consiguiente, es un deber de la ciudadanía el promoverlo (Lubet, 2009). De manera que, el estudio crítico de la música en un contexto social, proporciona una lección acerca de los derechos humanos en general y de los derechos de las personas con discapacidad en particular. Por todo esto, la educación musical está llamada a descubrir diversas aproximaciones a la música, igualmente válidas y dignificantes, en las cuales, la audición no sea un prerrequisito para que las personas puedan encontrar en este arte sonoro una posibilidad de reconocerse a sí mismas y a sus pares en la diferencia, de construir escenarios de interacción en donde se compartan formas de ser y de estar en el mundo, de experimentar sensaciones y sentimientos que las interpelan y de empezar a gestar un cambio de paradigmas de exclusión desde la cultura. Sin embargo, no podemos olvidar que "la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipadora" (Freire, 2003, p. 74). En este caso, la educación artística, y en especial la educación musical, estaría ocultando bajo un velo sutil una realidad de dominación desde la visión del oyente que no cuestiona el acontecer musical de las personas sordas en el orden socialmente establecido. Esto sin duda, lleva a anular sensibilidades musicales otras, sentires musicales otros, humanidades musicales otras.

Se trata entonces, de proponer una praxis político-pedagógica desde la educación musical que ofrezca posibilidades para la valoración social de las diferencias en un camino que se orienta hacia la justicia, la dignidad, la libertad y la humanización, para posibilitar, en palabras de Walsh (2013), prácticas pedagógicas insurgentes hacia otro vivir, desafiando el poder hegemónico/colonial, animándose a pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos, para incitar posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo.

Dicho de otra manera, no se trata de desarrollar una pedagogía musical sólo para la transmisión de un conocimiento sensible, sino para poner en escena la exclusión, opresión y deshumanización que implica la colonización del sonido para las personas sordas. Es develar todo el poder hegemónico imperante de la comunidad oyente, que por muchos años ha sometido a la comunidad sorda, para que sea la educación musical la que debe dar respuesta y desnaturalizar la idea de que las personas sordas no tienen cabida en un mundo sonoro; pues no es la deficiencia, sino la posibilidad de descubrir otras formas de experimentación musical, lo que debe contemplarse desde las pedagogías decoloniales. Por lo tanto, esta pedagogía musical liberadora tendría que escapar de los cánones que encierran a la música, para disponerse a trasgredir, desplazar y tener incidencia en la negación existencial que se les ha impuesto a las personas sordas en materia de experiencia musical; lo cual ha avasallado su sensibilidad, humanidad y conocimiento a lógicas hegemónicas y occidentales que imponen el deber ser de la educación musical. Estas serían pedagogías para leer críticamente el mundo e intervenir en la reinención de una sociedad más humana que reconozca y valore la diferencia.

Éstas pedagogías se erigen en las historias de las comunidades excluidas desde sus combates y persistencias, y son parte integral de sus luchas de concientización, desalienación y afirmación de su ser y hacerse humano. Siendo así, en este caso en particular la experiencia musical se convertiría en esa herramienta pedagógica que evidencia la lucha de la comunidad sorda por un acontecer decolonial, que a su vez pueda promoverse pedagógicamente. La música en este caso se convertiría en esa práctica que permitiría rescatar los cuerpos sensibles y humanidades vibrantes, para ejercer acciones artísticas-pedagógicas “insurgentes que den cuenta de cómo rebelar, resistir, agenciar, luchar y vivir pese a la colonialidad desde las fronteras y la subversión de la misma colonialidad” (Walsh, 2013, p. 36).

Ahora bien, es necesario señalar que no se tratar de colonizar a las personas sordas desde la música, ni que la vivan como los oyentes, por el contrario, se busca rescatar y valorar sus propias praxis musicales, entendida praxis como un “hacer tangible que marca una diferencia de algún tipo para el individuo o los grupos a los que se atiende” (Regelsky, 2009, p. 34). Desde la perspectiva de la praxis, el carácter casi sagrado de la obra musical se desmitifica y su significado pierde la supuesta naturaleza atemporal, anónima e independiente del lugar en que se dé. Las personas “escuchan” de acuerdo con las diferencias de sus mundos, valores, historias, necesidades e intenciones actuales. La actividad de escuchar se convierte en una práctica por derecho propio, con sus propias condiciones, criterio, fines y beneficios, por lo que se puede practicar en sus propios términos, en este caso en cuestión, desde los términos, intereses y potencialidades de la comunidad sorda.

Para lograr lo anterior, es necesario propender por una reflexión desde la misma comunidad sorda, con respecto a las implicaciones políticas, sociales y culturales en relación a su ausencia del mundo musical; esto con el fin de llegar a una concientización individual y colectiva sobre el significado colonial de su segregación, pues la misma comunidad sorda considera obvia y esperable su exclusión del mundo musical, encarnando una opresión y dominación que han sido internalizadas, tanto por la comunidad, como por las instituciones artísticas e instancias educativas. Dado que, retomando el pensamiento de Freire (2005), es el oprimido el que no ve la opresión o el que busca quedarse en ese lugar de enunciación, son ellas y ellos mismos, la comunidad sorda, quienes les dan la bienvenida al opresor, al desvincularse de experiencias musicales. En definitiva, la música vendría a ser el camino a través del cual se busca generar en la comunidad sorda, esa concientización de dominación y opresión, para así agenciar las luchas desde el hacer artístico, que subviertan y transformen esa visión opresora-colonial.

En este sentido, cabe destacar algunas experiencias de educación musical para personas sordas que pueden profundizarse en los estudios de Hash (2003); Robollo (2005); Millán, Mollá, Estébanez (2009); Montoya (2014) y Gómez (2005). Dichas investigaciones, entre otros elementos, se enfocaron en desarrollar estrategias didácticas, metodologías de enseñanza y tipos de instrumentos que pueden abordarse dentro de la enseñanza musical de personas sordas. Además, describen las habilidades musicales específicas de los estudiantes sordos, señalando que los estudiantes avanzan de manera paulatina en aspectos rítmicos y de solfeo con instrumentos de alta vibración; utilizando elementos visuales como potenciadores de los elementos musicales que posibiliten entender a cabalidad lo que realmente sucede en cuanto al lenguaje musical, más allá de la ejecución mecánica de algún instrumento. Asimismo, los estudios señalan que las experiencias musicales pueden conducir a una mayor comprensión y cooperación entre la comunidad sorda y la población oyente, a una mayor aceptación, reconocimiento y acogida en el medio social, sin olvidar el crecimiento y adquisición de valores como la convivencia, la equidad y la autoestima. En concordancia con lo anterior, el presente proyecto, desarrollado para la inclusión cultural de personas sordas desde la música, permitió descubrir un mundo sonoro que cobra sentido en las diferentes sensaciones corporales producidas por la vibración de diferentes instrumentos musicales, convencionales y no convencionales, así como en la utilización de la voz en personas que se suelen denominar: “sordo-mudas”, e incluso la utilización de instrumentos melódicos, como el piano, para interpretar pequeñas piezas musicales, lo cual les permitió a las personas

en cuestión, tener la oportunidad del disfrute sonoro desde su ser sordo, para ser reconocidas como participes y creadoras de otras vivencias musicales.

Lo anterior nos deja entrever que el arte, y en este caso la música, se está constituyendo en las comunidades oprimidas en un acto decolonial que interpela, increpa y pone en cuestión las narrativas de exclusión y marginalización. En esta medida, el arte actuando como mecanismo de auto-representación, de auto-resignificación y de construcción de nuevas simbologías, visibiliza la pluralidad de existencias que se narran a través de pinceladas, sonidos, movimientos y palabras para existir y re-existir. De ahí que el arte, no solo comprende la realización de objetos artísticos, sino que constituye un acto de reflexión permanente que expande los escenarios de discusión en torno a la exclusión social, la racialización, la violencia genocida, la reafirmación de los estereotipos y el autoritarismo (Albán, 2013).

## 5. Conclusiones

“La música es un espejo de la vida, porque los dos empiezan y terminan en nada. (...) la música no está separada del mundo; puede ayudarnos a olvidar y al mismo tiempo a entendernos a nosotros mismos.”

Daniel Barenboim, 2008

Debemos recordar como lo expresa Walsh (2013), citando a Fanon, que la decolonización implica no solo la toma de conciencia por parte de los oprimidos de su enajenación, sino la de los opresores con relación a su complicidad. En este caso, desde el campo educativo musical, las personas oyentes deben tomar conciencia de su complicidad en esta segregación, pues se ha contemplado esta ausencia del mundo musical como algo irremediable; ya que la decolonización requiere, tanto del propio pueblo oprimido, en este caso que la comunidad sorda sea consciente de su enajenación, como también del colonizador oyente y su concientización de su complicidad en esa opresión sonora.

Es por esto que es necesario propender por una pedagogía musical liberadora que haga de la opresión oyente y sus causas dentro de la experiencia musical, los objetos de reflexión de la comunidad sorda y del sector educativo; para que, desde esa reflexión, generar un compromiso de lucha por su reconocimiento y liberación sonora. La invitación es a la creación de otros mundos posibles, la creación de otras relaciones y de otras humanidades, la posibilidad de desentrañar otras sensibilidades musicales, intersticios diferentes en donde acaricia el sonido y en los cuales el silencio es el paisaje en el que cobra sentido una nueva existencia musical. Este es un llamado a que “cese para siempre el sometimiento del hombre por el hombre. Es decir, de mí por otro. Que se me permita descubrir y querer al hombre, allí donde se encuentre” (Fanon, 2009, p. 190).

Es así como el arte, y para estos efectos la música, se constituye en un camino privilegiado para pensar lo decolonial pedagógicamente, ya que permite la experiencia heterónoma, no homogeneizante del orden y provoca un movimiento hacia el otro-otra que implica una búsqueda mutua que trasciende a la pretensión de integrar o incluir, para dejar simplemente ser. El arte, desde la simbolización del espacio (las artes plásticas: arquitectura, pintura y escultura), la simbolización del tiempo (música, danza) y la simbolización lingüística (poesía, literatura), nos inserta a una recepción paulatina pero efectiva de nuevas realidades. Así, el arte puede introducir una “simbolización restauradora y potencial de la experiencia política fundamental: de la anulación de la perversión técnica y el establecimiento de nuevos sentidos del mundo de la vida, de la reconstrucción de la naturalidad de lo humano” (Davis, 2009, p. 230). De ahí que el arte favorece:

Conquistar la alteridad íntima que implica la reapropiación de una verdad inalienable es apalabrar lo otro-otra, creando y recreando en la dimensión lingüística, espacial y temporal los nuevos significantes que permitan intentar escuchar el concierto de los sonidos del silencio, de la palabra enunciada y revivida en el potencial del espacio y tiempo, y que nos permite trasladar las significaciones de ceguera, sordera y parálisis de experiencias, de pensamientos a su dimensión originaria de lo social y cultural, y desde ahí iniciar la transformación y creación de nuevas experiencias que nos depara revertir el destino funesto de la dis\_capacidad hacia un nuevo destino de lo humano (Davis, 2009, p. 230).

En definitiva, las personas sordas nos brindan otras comprensiones de la música y nos invitan a experimentarla desde otros lugares no registrados de nuestro cuerpo, desde otras latitudes sensitivas y desde otras estéticas sonoras para descubrir aquellos mundos sonoros que se ocultan entre el silencio.

Esto permite ampliar la visión de la educación musical y contemplar otras praxis musicales que cuestionan las hegemónicas/coloniales/normalizadoras, para expandir los alcances educativos de este arte sonoro. Por consiguiente, no se trata, desde la educación musical, de seguir reproduciendo el bagaje simbólico de las culturas dominantes, sino de reconocer las experiencias musicales situadas en comunidades excluidas, para ir desaprendiendo estereotipos y cambiando las acciones opresoras y los sentires dehumanizantes acerca de las diferentes formas ser y estar en el mundo.

## Referencias Bibliográficas

- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En: C. Walsh. (Ed.), *Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir. Walsh C. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial* (pp. 443-468). Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Angelino, M. (2009a). La discapacidad no existe, es una invención, de quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción. En: A. Rosato y M. Angelino. (coord.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 43-54). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Angelino, M. (2009b). Ideología e ideología de la normalidad. En: A. Rosato y M. Angelino. (coord.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 133-154). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Barenboim, D. (2008). *El sonido es vida. El poder de la música*. Barcelona: Belacqua
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad. Algunos temas nuevos. En: L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 19-33). Madrid, España: Morata.
- Barton, L. (2009). La posición de las personas con discapacidad. En: P. Brogna. (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 123-136). México: Fondo de Cultura Económica.
- Davis, L. (2009). Cómo se construye la normalidad. La Curva de Bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX. En P. En: P. Brogna. (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 188). México: Fondo de Cultura Económica.
- Drake, R. (1998). Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales. En: L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 161-180). Madrid, España: Morata.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal cuestiones de antagonismo
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI editores
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores
- Fulcher, G. (1998). Entre la normalización y la utopía. En: L. Barton. (Comp.) *Discapacidad y Sociedad* (pp. 181-204). Madrid, España: Morata.
- Gómez, L. (2005). *Estudio etnográfico de una experiencia de educación musical con niños y jóvenes sordos en el instituto centrabilitar*. (Tesis de maestría). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Gómez, P. P. (2016). *HD. haceres decoloniales: prácticas liberadoras del estar el sentir y el creer*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hash, P. (2003). Teaching instrumental music to deaf and hard of hearing students. *RIME: Research and Issues in Music Education*, 1 (1), 1-8.
- Kipen, E., y Vallejos, I. (2009). La producción de la discapacidad en clave de ideología. En: A. Rosato y M. Angelino (coord.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 155-175). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Lubet, A. (2009a). Disability, music education and the epistemology of interdisciplinarity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22 (1), 119–132. doi: 10.1080/09518390802581935
- Lubet, A. (2009b). The inclusion of music/the music of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (7), 727–739. doi: 10.1080/13603110903046010
- Maldonado, J. (2008). *Música y creación: un sentido en el pensamiento de Gilles Deleuze*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Mignolo, W. (2014). *Una concepción decolonial del mundo: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2010). Aisthesis decolonial. *Calle14: Revista de investigación en el campo del arte*, 4 (4), 10-25.
- Millán, D., Mollá, C., y Estébanez, N. (2009). *La sordera y la educación musical*. (Trabajo de investigación). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Montoya, J.C. (2014). Música para sordos. Aproximación a la flauta dulce con el apoyo audiovisual. En J. Navarro, M<sup>a</sup>.D. Gracia, R. Lineros y F.J. Soto. (Coords.) *Claves para una educación diversa* (pp. 1-7). Murcia, España: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: CERMI.
- Pié, A. (2009). Imágenes de la discapacidad. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 42, 93-103.
- Regelski, A. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para marcar una diferencia. En: LINES, D.K. (coord), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47) Madrid, España: Morata.
- Robollo, E. (2005). *La Educación Musical en alumnos deficientes auditivos. Proyecto de innovación educativa* (memoria final). La Línea de la Concepción (Cádiz). Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Buenos Aires
- Rubinowicz, G. (2008). *Conversaciones psicoterapéuticas con personas sordas: el uso de la lengua de señas para el diseño de entrevistas eficaces*: Argentina, Buenos Aires: LibrosEnRed.
- Saldarriaga, C. (2014). *Personas sordas y diferencia cultural Representaciones hegemónicas y críticas de la sordera* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Skliar, C. (1998). Bilingüismo e biculturalismo. Uma análise sobre as narrativas tradicionais da educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 44-57.
- Swanwick, K. (2000). *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vallejo, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En: A. Rosato y M. Angelino. (Coord.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 95-116). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Veinberg, S. (1997). Perspectiva socio-antropológica de la sordera. En Instituto Nacional para Sordos INSOR. *Bilingüismo de los Sordos*, 1 (3), 37-44.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. Pedagogías Decoloniales. En: C. Walsh (Ed), *Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir. Walsh C. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial* (pp. 23-68). Ecuador: Quito: Abya Yala