

# Cuerpo y conocimiento. Cartas

*Body and knowledge. Letters*

Cynthia Farina<sup>1</sup>

## Resumen

Este texto recoge algunas experiencias vertidas al vocabulario académico. Hace uso del ensayo para resonar esas experiencias en el campo de la Estética, de la Educación y de la Filosofía. Los sentidos son su diapasón y el cuerpo, su medida. Además, las reflexiones que ensaya están cosidas por fechas. Especie de metodología epistolar presumida. Estas reflexiones sobre la formación de lo sensible en el cuerpo pretenden ofrecerse como materia de trabajo para ejercicios de autoformación a quien pueda interesar.

**Palabras clave:** cuerpo, formación de lo sensible, autoformación

## Abstract

This text contains some experiences discharged into the academic vocabulary. Test is used to resonate these experiences in the field of aesthetics, education and philosophy. The senses are its fretboard and body, your needs. In addition, the reflections that are sewn tested by date. Kind of smug letters methodology. These reflections on the formation of the sensible body intended to offer as a matter of self-training exercises work for whom it may concern.

**Keywords:** body, sensibility formation, self-formation

## Noviembre, 2009

Un mundo se desmorona. Percibimos, entonces, que está hecho con lentes graduadas, bastones, calcetines de moderada compresión, papilas y audífonos. Un mundo se desmorona y en la recolección de sus trozos nos adentramos a un recurrente caleidoscopio. Un mundo se desmorona y se desajustan largas historias, se rompen hilos conductores. Y no hay tradición en la filosofía, en la cultura o en la medicina que los repare. Entre sus escombros rescatamos algunas estacas e imágenes, palabras desplazadas y sendas sonoras. Impresiona el vigor moral de los desabrigados que pasado un día tras el siniestro, se ponen a limpiar y a reconstruir.

Ya no es posible sentarse a admirar escombros. Ya no es posible dormir a la intemperie, tampoco cimentar trozos a lo Gaudí.

Un mundo se desmorona y abundan en ello los pedazos de lentes coloridas y estetoscópios, las porciones de tierra, todo a flotar -cámara lenta- y a recombinarse... probando su mutuo magnetismo.

## Agosto, 2011

Este texto ensaya. Recoge un conjunto de referencias para pensar y practicar procesos de formación estética. Proviene de los campos de la filosofía y del arte, y resuena en el campo de

---

Recibido: 16-09-2011 / Aceptación: 02-02-2013

1 Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Brasil. Grupo de Investigación: Educação e contemporaneidade: Experimentações com arte e filosofia –EXPERIMENTA–. cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br

la educación. Los planos de contacto entre los campos se desean como campo de pruebas, laboratorio, atelier, taller. En ese sentido, este texto ofrece menos que afirmaciones conclusivas –lo que se ha tornado ya lugar común en los escritos más “actualizados” sobre educación–, ofrece un conjunto de referencias amparado en el principio de imantación física. Permite recombinaciones de crónicas coaguladas, desplazadas y de performances audiovisuales para un ejercicio práctico de auto-formación. La suya, lector.

#### **Abril, 2004**

Cuando Nietzsche proclama la muerte de Dios, lo que muere es una estructura de pensamiento por la cual se instituía una forma de conocer y de ser sensible al mundo, amparada por un plano único de verdad. La muerte de esa estructura, de esa figura de verdad, supuso el desmoronamiento del equilibrio racionalista, y también la libertad trágica del pensamiento en el afuera de sus propios contornos. La muerte del sujeto señalada por Foucault seguía, de un nuevo modo, profundizando en esa tarea: la de acentuar la potencia del pensamiento como ejercicio de libertad a partir de la experiencia. Lygia Clark, al matar el plano [de la pintura], vuelve una vez más a esa labor sin fin. Porque lo que ataca su pensamiento estético es la *grade reguladora* de la percepción, que condiciona y calcifica una misma forma de existencia, siempre igual a sí misma, y a las fórmulas de verdad que produce para la vida. La muerte de Dios sucedió con Nietzsche, pero no deja de volver a suceder siempre, con Foucault, con Lygia Clark, a cada vez que lo que se vuelve a producir es la conciencia de la propia finitud: como la muerte del plano que da un falso equilibrio a la forma hombre y a su modo de vida. Esa conciencia es reinstaurada, reelaborada, reactualizada, a cada nuevo acto ético, estético y político, que vive las formas de la existencia en su finitud, que afirma la precariedad del ser. Lo que abre Nietzsche es el espacio de la experiencia, al que vuelve Foucault y que transita Lygia Clark, desde sus distintos territorios ético-estético-políticos. Lo que ponen en juego, con la radicalidad de su pensamiento, es el ejercicio de la libertad como afirmación de la vida por ella misma. (Farina, 2005, p. 170)

#### **Octubre, 2008**

Nietzsche fue capaz de un pensamiento filosófico generado por su sensibilidad. Fue capaz de confiar en una “sensación de pensamiento”, conforme explica en su Segunda Intempestiva (2003). El “olfato” de Nietzsche fue capaz de captar el desfallecimiento de un régimen regulador de la experiencia en la muerte de Dios; como el olfato de Foucault pudo sentir la desintegración del régimen de saber-poder de la Modernidad en la muerte del sujeto; y el de Lygia Clark lo hizo con respecto al plan estético del arte, desde la Pintura (Foucault, 1996 y 1974, Clark y col. 1980; Milliet y col., 1992).

La mezcla de sensaciones en la contemporaneidad nos confunde. Nos es difícil tener y, por otra parte, optar por una sensación de pensamiento. Sin embargo, me doy cuenta que la llamada muerte del Estado (de las operaciones institucionales de gobierno que funcionaban disciplinariamente y producían una subjetividad y un saber específicos) ha dejado otros cadáveres (Lewcowicz, 2003). Entre ellos, el cuerpo. Un cierto tipo de cuerpo. Al calor sinérgico de la contemporaneidad se deshace el cuerpo razonable, el cuerpo como soporte de la razón y que la padecía. Los binomios cuerpo y pensamiento, razón y sensibilidad, inteligible y sensible, como también teoría y práctica, sujeto y objeto, con los cuales construimos por, más o menos, dos siglos nuestras referencias epistemológicas, estéticas y políticas, se desintegran ante nuestros ojos y nos es difícil ver sin ellos. Se descompone el cuerpo sobre el cual se purgaba la culpa de lo sensorial, la deslegitimada experiencia empírica.

Se crea de nuevo un nuevo cuerpo: científicamente, artísticamente, tecnológicamente – algo que no sorprendería a Foucault. Vemos la economía de mercado apropiarse de él y renovarlo como objeto de consumo, como sujeto consumidor de su propia imagen, donde esa imagen se define como la experiencia misma. Vemos, por ejemplo, el llamado movimiento “verde” y el cuerpo sano que le expresa en lo urbano como una dimensión más de este nuevo negocio. El músculo del calentamiento global adquiere volumen en el cuerpo sano, vegetariano, quizás, re-

forzado a cada nueva moda holística de actividad física en los gimnasios. La economía de mercado invierte en el gusto y en las aspiraciones, en lo que moviliza este cuerpo, lo reconduce a través de la experiencia como negocio (Farina, 2007).

### Marzo, 2009

Lo que se transforma en cuerpo es el régimen sensible que lo forma, que define los contornos de su experiencia estética (Farina, 2009). Lo que se transforma en el cuerpo es su experiencia estética y la sensibilidad que se constituye en ella. Lo que se transforma en cuerpo es sutil y cotidiano, integra y reviste nuestras relaciones con lo real, compone y abraza las percepciones de nosotros mismos, de los demás y de aquello que valoramos o no. Nietzsche fue un revolucionario de la filosofía, “salió de la filosofía por la filosofía”, como diría Deleuze<sup>7</sup>, salió de la filosofía a través del cuerpo y del arte, reivindicando el movimiento, los sentidos y la experiencia, pero no para abandonar la filosofía, sino para avivar el pensamiento, para despertar la razón de que aquello que está en juego al filosofar son las formas como encarnamos la vida (Nietzsche, 1995).

Foucault fue nietzscheano a su manera, al investigar la constitución del cuerpo a través de distintos regímenes de saber-poder (Foucault, 1984). Nos mostró que cuerpo y razón, que sensible e inteligente no son dominios divorciados, sino, al revés. No obstante, si Foucault nos enseñó sobre los modos de funcionamiento del poder sobre la vida en el cuerpo, especialmente en la modernidad, Deleuze trajo esa discusión hasta la contemporaneidad. El *cuerpo-sin-órganos* y lo *maquínico* –en tanto modo de conexión de lo mecánico, de lo tecnológico, de lo orgánico y de lo subjetivo– en lo que el autor llamó de *sociedades de control*, nos permite problematizar los modos de vida y de saber en la actualidad, a partir del cuerpo (Deleuze & Guattari, 1992).

### Marzo, 2009

No basta con afirmar que el arte es un campo del conocimiento tan legítimo como la filosofía y la ciencia, si no se trata de acoger pragmáticamente lo que las prácticas estéticas actuales discuten y las referencias no sólo estéticas que ofrecen. Claramente, el arte se constituye de la misma materia y a través de la misma economía política del presente, es decir, no se trata de exentarla o situarla en otro ámbito de la experiencia subjetiva, laboral, moral, intelectual (Comeron, 2007). Sin embargo, las prácticas estéticas habitan esa experiencia, muchas veces, indagándole, complejizándole, problematizándole a través de sus propios medios. El arte puede saltar el lenguaje y la opinión para ir más allá de la lógica, de lo razonable. Y eso no es poco. Escuchar las indagaciones que el arte hace a la contemporaneidad, al espacio-tiempo en el cual estamos insertos, y sus modos de hacerlas, puede abastecernos de esa complejidad necesaria para el problema que somos capaces de circunscribir. He entendido percepción, sensibilidad, experiencia estética y régimen sensible como dimensiones de la experiencia colectiva e individual que se forman en el cuerpo, que se hacen carne y gestos cotidianos. Todas ellas dimensiones de la experiencia que se constituyen en procesos de formación. Los trabajos de investigación que desarrollé (Farina, 1999, 2005) con experiencias estéticas de autoformación, en relación a procesos colectivos más amplios, me han ofrecido material referencial y metodológico para el trabajo de investigación *Formación moviente: saber y subjetivación en la contemporaneidad* con un grupo multidisciplinar de profesores y alumnos investigadores en el grupo de investigación donde actúo<sup>2</sup>. Los desdoblamientos en la docencia, en la subjetividad, en los saberes y en las investigaciones desarrolladas en cada participante de aquel grupo, aunque saberes provisionales, indican la relevancia del trabajo de investigación que se constituye como formación continuada, que procede sin discontinuidades

2 El libro *Cartografías do sensível. Estética e formação na contemporaneidade*, organizado por mí y por la Profa. Carla Rodrigues, (Porto Alegre: Evangraf de, 2009) recoge algunas de esas discusiones con textos de investigadores del grupo e invitados.

entre lo subjetivo y los saberes objetivos, entre el “cuidado de uno mismo” y el cuidado del otro, entre experiencias estéticas con arte y experiencias docentes con arte.

El concepto de *pedagogía de las afecciones* que practicamos en los grupos de investigadores y alumnos de “Formación moviente”, partía de una especial atención a los procesos de formación de cada integrante en relación a los procesos colectivos globales (Farina, 2005). Ello sugería –amparado en los conceptos de *afecto y crítica y clínica* de Deleuze, de *experiencia, vida como obra de arte, ética como estética de la existencia y cuidado de uno mismo* de Foucault- la crítica y la clínica de los modos como producimos en el sentido de las experiencias estéticas que desestabilizan aquello que somos capaces de vivir, ver y decir sobre nosotros mismos y nuestras prácticas, sean ellas existenciales, docentes, intelectuales, etc. Esa idea remite a la producción de un saber con la propia experiencia: con las formas de relación mediante las cuales alguien practica, entiende y excede su propia experiencia (Farina, 2008). De ahí el interés por la experiencia estética, pasando por algunos vínculos entre el campo del arte y los discursos filosóficos actuales, para repensar y actuar sobre la idea de formación de lo sensible (de la percepción que se da en el cuerpo) a través de algunas relaciones entre arte y formas de vida, percepción y saber, experiencia estética y experiencia de formación.

Al tornar visibles las formas y las fuerzas de nuestra formación estética, de las experiencias estéticas que las constituyen, se pretende favorecer una conciencia de sí, el cuidado de uno mismo en relación a los demás, por parte de los profesores involucrados en un trabajo conjunto de estudio e investigación. De hecho, la primera hipótesis que manejamos es que al ser capaz de percibir aquello que artística y culturalmente lo moviliza y seduce a uno mismo, en el propio cuerpo, el profesor puede ser capaz de entrar en contacto consigo, con lo que es deseo en él (y no con lo que él desea, pues, como el gusto es algo que se aprende, muchas veces deseamos aquello que reconocemos, aunque sea poética,

cultural, estética, ética y políticamente pobre). Y, al entrar en contacto con lo que desea en él (con aquello que no es igual a él mismo, que no se identifica con él, pero le desacomoda), se podría, como segunda hipótesis, desestabilizar las formas pedagógicas a través de las cuales él actúa para generar otras formas de relación con lo que aviva su experiencia docente.

Sin embargo, no nos basta con contactar la fuerza de las experiencias estéticas si no somos capaces de permitirles actuar en nosotros, en nuestra práctica docente, si no somos capaces de ensayar algo con ellas, de darle alguna forma. Y esa forma tiene que ver con nuestra capacidad de generar una actitud docente, una forma de ser profesor tan plástica como la materia misma del arte y de la cultura en juego. Es decir, una forma docente procesual y abierta, fundada en la experimentación de nosotros mismos en relación a aquello que nos conmueve (y no sólo a lo que nos parece “bonito”), al mundo y a los otros, para que podamos ofrecer a nuestros alumnos e interlocutores en la escuela y en ambientes de aprendizaje diversos, una experiencia de formación del mismo calibre.

Para que una invitación de este orden pueda ser hecha, es necesario que haya sido aceptada y que se haya vivido algo de esa naturaleza. En ese sentido, la tercera hipótesis de trabajo es que la creación para el profesor se puede dar en la propia docencia. De ahí, las formas de ser profesor serían aquello para lo cual tenemos que hacernos hábiles, para componer, inventar, transformar. En el ámbito de la investigación que trabajamos actualmente, esa habilidad se construye colectivamente, partiendo de las experiencias de cada profesor-investigador, para que se pueda investir en una conciencia de sí mismo en relación con los demás: una autonomía investigadora de las formas como somos profesores, conquistada en grupo. Cuando el docente consigue ser sensible-consciente sobre sus formas de ser profesor, puede ser capaz de actuar, en algún grado, sobre esa forma, con y a través de las mismas formas con las cuales se hace profesor. A esa tarea de trabajar con las formas de ser, en tanto elección ética, llamo de estética (Farina, 2003).

### **Agosto, 2011**

Se desmorona un mundo. Con ello, sus contornos, performances y alcances. Evidencias de una forma propia. Su colapso corrompe la coreografía de esa sensibilidad.

### **Noviembre, 2009**

Con Nietzsche, Foucault y Larrosa (2004), la experiencia deja de ser aquello que se almacena al largo de una vida intelectual, profesional, etc., para tornarse en aquello que nos pasa y no nos deja idénticos a lo que éramos. Deleuze lo llamó *acontecimiento*. De ahí que la formación deja de ser el moldear de un fondo esencial que cargaríamos, para tornarse en aquello que hacemos con lo que nos pasa (las oscilaciones perceptivas, subjetivas) y nos modifica.

Así se entiende la formación a través de los discursos que abrieron la idea de sujeto, destacando, además, que esta apertura permitió ver que las formas de la subjetividad se producen en la percepción, se producen en el cuerpo. Esos discursos hicieron visibles que la percepción y el cuerpo se forman mediante una política de las formas, mediante un orden estético que produce subjetividad (Rancière, 2002). Permitieron ver, además, que los cambios en la percepción se transforman en el cuerpo mismo, pues la percepción se produce en él y se ejerce sobre él. Y una política de la percepción pone en juego las formas de ver y saber que producen las formas de ser del subjetivo, cotidianamente (Foucault, 1974).

La escuela está hecha de cuerpos. Y no sólo los de los alumnos. Hasta ahora la literatura en educación se ocupó, principalmente, de los cuerpos de los alumnos. Sin embargo, poco se ocupa de los cuerpos de los profesores, como he observado en importantes foros académicos que presentan investigaciones en el campo de la educación. Una de las hipótesis con la cual hemos desarrollado algunos estudios y proyectos de investigación gira alrededor de la idea de que el contacto de profesores abiertos a propuestas de arte contemporáneo, cuerpo a cuerpo, puede trastocar su sensibilidad, promoviendo experiencias estéticas que sirvan de material reflexivo para la

producción individual y colectiva de referencias teórico-estéticas para su propia práctica docente. Y, en el mejor de los casos, activar en él deseos de compartir ese orden de experiencias con sus alumnos, comunidad escolar y ambientes de aprendizaje.

### **Mayo, 2005**

La idea de una *pedagogía de las afecciones* se propone ampliar, exponerse y aliarse a este problema: ¿cómo conciliar la pedagogía y lo intempestivo? Para ello, sugiere partir de un ejercicio de lo pedagógico como dispositivos coyunturales para la producción de espacios de experimentación. Para la producción de espacios de formación que utilicen estratégicamente el soporte de los aparatos institucionales con el objetivo de experimentar con la experiencia estética. Es decir, para poner la subjetividad “en cierto estado”, para favorecer y cuidar de los estados de afección de la subjetividad. Una pedagogía de las afecciones sugiere partir de un ejercicio de lo pedagógico para la producción de un espacio político que se ocupe de lo que inquieta y hace variar las formas de vida, que se ocupe del intempestivo que compone la estética y el saber de las subjetividades. Sugiere crear lugares de encuentro, activando otros usos y formas de ocupar los antiguos lugares de encuentro, activando otros usos y formas de relaciones a partir de ellos. Sin embargo, una pedagogía de las afecciones trataría de afrontar este problema y esta tarea sin normalizar, prescribir o moralizar las formas de hacerlo (Farina, 2006, p. 203).

### **Octubre, 2008**

La economía política de la Modernidad produjo una epistemología amparada en metodologías donde el individualismo y lo privado -la originalidad de un “genio” (científico, artista, filósofo)- fueron la tónica (Farina, 2005). La actualidad parece pedirnos otras formas de producción de conocimiento.

Hay una dimensión pedagógica que vive en el arte. La capacidad de afectar y cambiar de algún modo a los que nos ponemos en relación a lo que ello denuncia. La dimensión pedagógica de las

prácticas estéticas actuales interfiere sobre nuestra percepción, sobre nuestro cuerpo y nuestras formas de entender lo que nos pasa. Sin embargo, no nos dice qué deberíamos hacer, las formas de ser que deberíamos adoptar o el rumbo que tomar a partir de tales interferencias. Creo que el campo de la educación tiene cosas que aprender de este modo de hacer del arte. En este sentido, parece importante afrontar las preguntas que surgen de aproximaciones entre los dos campos: ¿cómo conciliar, metodológicamente, la fluidez y la inestabilidad que desata la experiencia del arte con el deseo de orientar y custodiar de la educación? O, dicho de otro modo: ¿cómo hacer lugar en el campo de la educación para obras que cuestionan la razón, la moral y las formas de vida actuales de manera contundente, sin pedagogizarlas? Es decir, sin fijar una dirección y una metodología en el trabajo docente con ellas.

Esas cuestiones nos llevan a otro interrogante más amplio: ¿cómo generar modos de hacer investigación con capacidad de lidiar con lo que las prácticas estéticas actuales ponen en movimiento? Tratemos de afrontar este problema a través de un método de trabajo específico, la cartografía, propuesto en el ámbito de las filosofías de la diferencia por Gilles Deleuze.

Deleuze no establece la cartografía como metodología de investigación con etapas formuladas y procedimientos específicos (Farina, 2008). Eso iría en contra de su filosofía. El filósofo trata la cartografía como un principio de funcionamiento y da indicaciones sobre ese principio a lo largo de su obra, como, por ejemplo, en las mesetas “Rizoma”, “Devenir intenso, devenir animal, devenir imperceptible” y “Tres novelas cortas” de *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (2000), como también en *Foucault* (1987). La cartografía ha sido entendida por sus practicantes como un modo de investigar objetos procesuales, como los modos de subjetivación y los procesos de formación, por ejemplo. Cuando un investigador tiene un “objeto” procesual y quiere acceder a política de sus formas y funcionamientos, se puede valer de un método de trabajo como ese, afinado con la procesualidad de aquello que investiga. Sin embargo, la cartografía no depende de un plan a ejecutar, de un conjunto de competencias a adquirir o de una lista de ha-

bilidades a aplicar en determinado campo por el investigador. En otra dirección, el procedimiento cartográfico cuestiona el modelo explicativo de la realidad en la producción de saberes, al abrir la mano de la linealidad y de la causalidad en sus prácticas discursivas.

La cartografía pretende acceder no sólo a las formas constituidas de la subjetividad, sino al campo de fuerzas que las constituye – al diagrama, según Foucault; al territorio intensivo, según Deleuze; a la micropolítica, según Guattari-. O sea, pretende acceder a la dimensión de las fuerzas que constituyen y deshacen las formas subjetivas permanentemente en formación. De ahí que el desafío del cartógrafo será siempre el de alcanzar el plano de las fuerzas: adentrarse por la forma para ir en dirección a las fuerzas que la sostienen. Algo parecido al proceso de creación en arte. El método de investigación que encuentra más resonancias con la cartografía es, dentro de la investigación cualitativa, la investigación etnográfica propuesta y desarrollada por la Antropología, con sus estrategias de investigación-acción, de observación activa, de inmersión en un territorio existencial y de registros experimentales (Algunas de las investigaciones cartográficas de referencia en Brasil son: Fonseca y col., 2003; Guattari & Rolnik, 1986; Kastrup, 2007; Rolnik, 1989). En el ámbito de mis estudios, esta elección metodológica busca favorecer una consciencia de sí mismo, a través de actividades prácticas, reflexivas, de registro de las experiencias estéticas vividas. Busca favorecer una autonomía del profesor-investigador respecto a su práctica docente misma.

La idea es proporcionar experiencias estéticas que promuevan pequeños desplazamientos en la percepción y en la corporeidad de los investigadores, para, con este material, ofrecer un proceso de formación atravesado por la experiencia estética vivida en el cuerpo. Es decir, nos interesa experimentar, aquí, propuestas de arte y ensayar reflexiones sobre una dimensión sensible de nuestra experiencia que parece ser rehén de una política dominante de fuerzas que limita nuestro deseo de experimentación tanto en la docencia, como en la producción de conocimientos y en la vida.

La investigación cartográfica aliada a la etnografía participante impide cualquier voluntad de fabricar un modelo metodológico para la investigación de la docencia, como para la docencia misma. La producción de un conocimiento que surja de la experiencia estética para la docencia y más allá de ella, no puede ser promovida de forma fija o buscando un resultado modelar. Lo que no significa que el conocimiento de ahí advenido no se pueda compartir con la comunidad académica y escolar. Al revés, se trata, efectivamente, de practicar la experimentación en los procesos de formación con arte y filosofía para aprender de la experimentación y en práctica, para practicar con aquello que, muchas veces, la teoría nos estimula, pero para lo que nos sentimos demasiado embotados, demasiado cansados, demasiado “funcionarios públicos”. Trátase de encontrar modos de hacer investigaciones consecuentes con la materia artística con la cual lidiamos y con las referencias conceptuales que nos dan apoyo para los procesos de formación en la actualidad.

### Agosto, 2011

Un mundo se desmorona. Flotan ideas hidratadas. Sus poros respiran. Son conchas embutidas de sensaciones.

### Referencias

- Clark, L. Gullar, F. Pedrosa, M. (1980). *Lygia Clark. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mario Pedrosa*. (Arte brasileira contemporânea). Rio de Janeiro: FUNARTE.
- Comeron, O. (2007). *Arte y postfordismo. Notas desde la Fábrica Transparente*. Madrid: Trama.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (sf). *O Abecedário de Gilles Deleuze*, disponível em [http://escolanomade.org/tiki/tiki-read\\_article.php?articleId=36](http://escolanomade.org/tiki/tiki-read_article.php?articleId=36)
- Deleuze, G. Guattari, F. (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Farina, C. (2008). *Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual*. En: *Anais da 31ª Reunião da ANPED*. Caxambu:
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las aficciones*. Tese de doutorado. Doctorado Educación y Democracia del Depto. de Teoría e Historia de la Educación, Espanha, Universidad de Barcelona.
- Farina, C. (2007). *El cuerpo como experiencia. Políticas de formación y mutación de lo sensible. Aisthesis. Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*. 42, pp.
- Farina, C. (2008). *Formação estética e estética da formação*. En: Fritzen, Celdon e Moreira, Janine. (orgs.). *Educação e arte. As linguagens artísticas na formação humana*. Campinas: Papyrus.
- Farina, C. (2003). *Lo no personal en la elección personal*. *Zettel. Arte y Ciencias Sociales* (4), pp.
- Farina, C. (2006). *Práticas estéticas e práticas pedagógicas. Corpo e contemporaneidade*. In: *Anais da 29ª Reunião da ANPED, Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade*. Caxambu, MG:
- Farina, C. (2009). *Régimen estético del cuerpo. Contornos políticos de la percepción*. Congreso transdisciplinar El cuerpo: objeto y sujeto de las ciencias humanas y sociales. Barcelona, Centro Superior de Investigaciones de Cataluña, CSIC
- Farina, C. (1999). *Vida como obra de arte: arte como obra de vida. Por uma pedagogia das afecções*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da FaE-UFPel, Pelotas.
- Farina, C. Rodrigues, C. (Eds). (2009). *Cartografias do sensível. Estética e formação na contemporaneidade*. Porto Alegre: Evangraf.
- Fonseca, T. y Otros (2003). *Cartografias e devires. A construção do presente*. Porto Alegre: Ed. UFRGS..
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Foucault, M. (1974). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Fondo de Cultura.
- Foucault, M. (1984). *O dossier: últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus.

- Guattari, F. Rolnik, S. (1986). *Micropolítica. Cartografías do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Guattari, F. Rolnik, S. (2007). *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kastrup, V. (2007). *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2004). *Experiência e paixão. In: Linguagem e educação depois de Babel*. (Trad. Cynthia Farina). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lewkowicz, I. y Otros. (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira.
- Milliet, M. (1992). *Lygia Clark: obra-trajeto*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Nietzsche, F. (1995). *Ecce Homo. Como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nietzsche, F. (2003). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida. II Intempestiva*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible*. Salamanca, Espanha: Consorcio de Arte de Salamanca.
- Rodrigues, C.; Farina, C. (2009). *Cartografias do sensível. Estética e formação na contemporaneidade*. Porto Alegre: Evangraf
- Rolnik, S. (1989). *Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade.