



Las Artes y el Diseño, entre la praxis y la techné

Arts and Design, between praxis and techné

H. MARCELO ZAMBRANO U.

Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador)
marcelozambrano@uti.edu.ec

Recibido: 20 de mayo de 2019

Aceptado: 18 de julio de 2019

Resumen:

En la actualidad la enseñanza superior en artes y diseño se debate entre la práctica y la teoría. Entre una consideración meramente técnica y una consideración cercana a la reflexión teórica. En este sentido, una revisión de las formas en las que el conocimiento se despliega en cada disciplina permitiría desarrollar una reflexión sobre los ámbitos del arte y del diseño, y advertir la manera en la que enfrentan tanto su práctica como su enseñanza en espacios académicos locales.

Palabras clave: arte, diseño, praxis, techné, episteme.

Abstract:

Currently higher education in arts and design is torn between practice and theory. Between a merely technical consideration and a close consideration to theoretical reflection. In this sense, a review of the ways in which knowledge is deployed in each discipline would allow to develop a reflection on the fields of art and design, and to notice the way in which they face both their practice and their teaching in local academic spaces.

Keywords: art, design, praxis, techné, episteme.



1. Introducción

Una discusión permanente sobre la educación superior en el ámbito del arte y del diseño es una tarea pendiente en nuestro medio. Si bien la oferta local en estos campos se mantiene en los espacios educativos, la discusión sobre las características de la demanda en estas disciplinas es poco favorable. Sin embargo, en los últimos años el incremento de publicaciones, congresos y espacios de debate teórico –especialmente en el arte– ha permitido la apertura de un diálogo particular que da cuenta de las necesidades y

propuestas que desde estos ámbitos se han venido construyendo con el desarrollo teórico de las disciplinas.

Desde esta perspectiva, el presente texto propone definir dos posiciones distintas desde las cuales partir para la construcción de un debate sobre la educación superior en artes y diseño: una posición práctica y una teórica. Posiciones que configuran y finalmente determinan las consideraciones disciplinares de cada ámbito, tanto desde un entorno político que enmarca las opciones de titulación y determinaciones político-institucionales, como desde los acercamientos conceptuales a cada campo disciplinar.

En este contexto, el presente trabajo propone el desarrollo de ciertos términos que resultarían claves en la discusión temática de la propuesta. Así, con el fin de matizar el debate propone desarrollar conceptualmente los antiguos términos griegos de *praxis* y *techné*.

2. El Continuum episteme-techné-praxis

En la antigua Grecia, ciertas nociones diferían de las actuales ideas de creación, arte o artista (Shiner, 2001, p.46), ciertos términos referían conceptos más generales como la palabra griega *poiein*, “hacer”, que articulaba de forma abstracta en el concepto de actividad productiva las ideas de creación, realización y elaboración –a través del paso del no-ser a la presencia de la existencia– y se distinguía de un proceso más práctico y cercano a la idea de voluntad, la *praxis*. Esta distinción además representaba la estructura social jerárquica de la antigüedad, que dividía la práctica del trabajo en un tipo de trabajo manual que requería esfuerzo físico y un tipo de labor intelectual relacionada con el pensamiento y la razón (Tatarkiewickz, 2001, p.82).

Esta división se fundamentaba en el desprecio que tenían los antiguos griegos por el esfuerzo físico, ya que consideraban que el trabajo físico necesario para la vida se encontraba reservado para los esclavos, es decir, trabajar representaba una especie de sometimiento a la necesidad y esta sumisión era incompatible con la idea de hombre libre (Agamben, 1970, p.112).

La división planteada representa la separación entre dos posturas distintas que parten de la misma idea de actividad productiva, lo que identificaría posteriormente la condición práctica del ser humano. Esta condición práctica se encontraba entonces separada en diferentes esferas perfectamente identificables a partir de su relación específica con el tipo de conocimiento que generaban.

En este sentido, es necesario caracterizar las formas de conocimiento que se desarrollaron en la antigüedad. Para Aristóteles el alma racional poseía cinco cualidades fundamentales: *techné*, *episteme*, *phronesis*, *sophia* y *nous* (Stanford, 2003), y a partir de esta distinción, establece tres formas de conocimiento: teórico, práctico y productivo, y relaciona algunas de estas cualidades con ciertas formas de conocimiento (Eisner, 2008, p.4). Así, el conocimiento teórico se relaciona con el conocimiento puro, es decir, con la *episteme*. El conocimiento productivo tiene relación con lo que se puede “hacer”, es decir, con la idea de *techné*. Y el conocimiento práctico se enlaza con la experiencia, con la *praxis*.



Figura 1. *Continuum episteme-techné-praxis*

El diseño y el arte atraviesan este *continuum* epistemológico, sin embargo, algunas asociaciones conceptuales han fijado ciertas definiciones, como la cercanía casi invariable del diseño con la *praxis* al extremo de establecerse como una actividad que todos y todas estarían en condiciones de realizar (Manzini, 2015; Escobar, 2016, p.26) y la relación histórica del arte con la *techné*.

En la Antigüedad, toda actividad realizada con habilidad y destreza que seguía normativas y reglas racionales se vinculaba con la noción de *techné*, incluso actividades tan disímiles como la fabricación de zapatos o la medicina se incluían en la idea de *techné* (Shiner, 2004, p.46). Es decir, toda actividad racional que tenía como fin la producción de algo útil o funcional.

Sin embargo, no toda actividad que producía algo podía considerarse como *techné*. Muchas actividades realizadas que producían cosas útiles se articulaban con otra forma diferente de conocimiento, la *praxis*, entendida como “una voluntad productora de un efecto concreto [...] que se expresa inmediatamente en la acción” (Agamben, 1970, p.111). La diferencia entre las actividades cercanas a la *praxis* y las que se encontraban relacionadas con la *techné*, se localizaba en las características del tipo de conocimiento generado.

En este sentido, Aristóteles definía la importancia del conocimiento generado por la *techné* a partir del conocimiento de las causas, en otras palabras, la importancia del conocimiento del porqué de la existencia de las cosas (Aristóteles, 1995, 198a15-198b5). Solo aquel que conozca las causas, señalaba Aristóteles, podía compartir el conocimiento a través de la enseñanza, y en ese sentido, la *praxis* –al definirse a partir de un conocimiento empírico o basado en la experiencia y no en el conocimiento racional de las causas– no podía ser considerado significativo como la *techné* (Aristóteles, 1994, 198a10-198a15).

Desde esta perspectiva, la *praxis* se transmite a través de la práctica, a partir de procesos basados en el conocimiento que produce la experiencia, en la iteración de actividades o en la repetición de acciones que no implican necesariamente el conocimiento de las causas de la existencia o del advenimiento de las cosas del mundo. Según este acercamiento, quien adquiriría un conocimiento práctico difícilmente podría transmitirlo a través de la enseñanza.

Ahora bien, si se ubican tanto el conocimiento generado por la *techné* como el conocimiento generado por la *praxis* sobre el gráfico del *continuum episteme-techné-praxis* (Figura 1), se puede advertir un acercamiento hacia la posición teórica de la *episteme* desde la *praxis* a partir del conocimiento racional de las causas propuestas por Aristóteles, es decir, existe un movimiento desde la *praxis* hacia la *episteme* cuando el conocimiento apprehendido se torna cada vez más teórico.

3. Movimientos desde la *episteme* o hacia la *episteme*

Este movimiento ha sido el fundamento de toda práctica artística a partir del siglo XVIII y generalmente inadvertido en la disciplina del diseño. En el ámbito del arte, reproduce las intenciones que pugnan por acercarse a la *episteme*.

En este sentido, se pueden mencionar las intenciones por acercar la práctica artística hacia una consideración más intelectual que se desarrollan a partir del siglo XVII en Francia con la creación de la Academia Francesa en 1635 (Shiner, 2001, p.110), la Academia Real de Pintura y Escultura en 1648 (p.99) y la Academia Real de Arquitectura en 1671 (p.101), como intentos por incluir ciertas prácticas consideradas parte de las artes mecánicas –en tanto actividades que requerían esfuerzo físico– dentro de la clasificación de las artes liberales.

El propósito de estos esfuerzos era separar la práctica artística del gremio artesanal y del tradicional modelo de taller medieval en el que aún desplegaba sus actividades, y distanciarla de la idea de trabajo manual o actividad eminentemente práctica para acercarla a una consideración más teórica, más racional.

Posteriormente, la emergencia de actividades teóricas en el campo del arte como la crítica de arte, la curaduría, los discursos teóricos y actualmente la investigación sobre el arte y desde el arte visibilizan este movimiento hacia la *episteme*. Avelina Lesper (s/f) advierte este proceso y en su crítica radical al Arte Contemporáneo echa de menos el talento –la habilidad propia de la *techné*– de los artistas que, en la actualidad según Lesper, ya no “hacen” sus propias obras, “[q]ue los artesanos [lo] hagan; ellos [los artistas contemporáneos] se dedican a pensar” (p.33), señala la autora, denunciando el movimiento señalado.

Sin embargo, el arte no siempre recorrió una trayectoria hacia la *episteme*. A mediados del siglo XIX, la hermandad Prerrafaelita, liderada por el pintor Dante Gabriel Rossetti, propuso un regreso a las prácticas y técnicas anteriores a la época del Renacimiento que representaban, según ellos, una integridad espiritual más auténtica que la propuesta por la *Royal Academy of Arts*, es decir, intentaban anteponer un retorno a las prácticas medievales como opción al academicismo y la “intelectualización” de la práctica artística. En la misma línea reflexiva, en 1920, los artistas Alexander Rodchenko y Bárbara Stepanova publicaron el Programa del grupo productivista –en oposición al Manifiesto Realista de Gabo y Pevsner– en el que resaltaban la incompatibilidad entre la actividad artística y la producción intelectual, impulsando la emergencia de prácticas técnicas que desplacen las indagaciones artísticas desde la abstracción teórica hacia la realidad, exhortando la consigna ¡abajo el arte, arriba la técnica! (De Micheli, 2000, p.330).

En el ámbito del diseño, tanto su práctica profesional como su enseñanza se encuentran inclinadas hacia una actividad marcada por un empirismo articulado a un conocimiento específicamente técnico, sin que necesariamente (o aparentemente) se acerque a un conocimiento teórico. En 1919, Walter Gropius crea en Alemania la escuela de la *Bauhaus* (nombre que parte de la *Bauhütte* o gremio medieval de los albañiles) que proponía la articulación de la práctica artística con los oficios, lo que en la actualidad llamaríamos diseño. La Bauhaus planteaba la disolución de la diferencia entre artista y artesano al exponer de manera explícita la diferencia entre práctica y técnica, así, Gropius escribe en su manifiesto, “[e]n algunos raros momentos de inspiración [...] que están más

allá del control de su voluntad [en tanto *praxis*], la gracia del cielo hace posible que su obra florezca como arte. *Pero la destreza [como techné] en su oficio es esencial a todo artista*” (Shiner, 2001, p.350). Gropius advierte y anticipa la característica fundamental de ciertas actividades productivas más cercanas a la *techné* o a la *praxis* que a un preciso desarrollo teórico. No obstante, la escuela de la Bauhaus se caracterizaba por la inclusión de un curso básico –que en sus inicios estuvo a cargo de Johannes Itten– a través del que se intentaba borrar las fronteras entre la instrucción artesanal y la instrucción artística al desplegar un acercamiento teórico a los conceptos fundamentales de toda expresión visual (Lupton y Miller, 1991, p.5), sin embargo, no dejaba de mantener una inclinación decimonónica “romántica” y arbitraria hacia la sensibilidad y la subjetividad (Wick, 1993, p.87).

Al igual que el arte, el diseño tampoco mantuvo una misma dirección sobre el *continuum* epistemológico propuesto. En 1955, con una clara influencia de la Bauhaus, se crea también en Alemania la escuela superior de diseño de Ulm (Hochschule für Gestaltung), una escuela que buscaba, a diferencia de su predecesora, un acercamiento radical de la práctica del diseño hacia el conocimiento científico, hacia la *episteme*. Con este fin, la escuela de Ulm desarrollaba cursos teóricos que buscaban “hacer énfasis en los estudios relativos al desarrollo de la sociedad industrial, en la teoría y epistemología de la ciencia, en la teoría de la información, en la semiótica, en la cibernética”, considerando al diseño un proceso susceptible de ser sistematizado científicamente y no intuitivamente (Gay y Samar, 2007, p.140), lo que desplazó paulatinamente de sus cursos al componente artístico, a la idea y noción de *techné* en un intento por acercar su práctica a la *episteme*.

4. El *continuum episteme-techné-praxis* en el desarrollo local del arte y el diseño

Agamben (1970) señala que las nociones productivas de la *poiesis* y la *praxis*, a partir del siglo XVIII, se eclipsan y se convierten en una sola noción debido, en gran medida, a la consideración metafísica del ser –en tanto construcción cristiana– como acto puro, como acción, lo que provocaría que la experiencia central de la producción se desplace hacia la idea del “cómo”, es decir, del proceso a través del cual se produce algo (p.114).

Así, siguiendo a Agamben, la frontera entre las actividades que aún se encontraban separadas por el tipo de esfuerzo realizado –trabajo mecánico y trabajo intelectual– se borra en beneficio de una sola idea de trabajo que operaría como valor central en la vida activa del ser humano. Se define así la condición práctica del individuo y su habitar productivo en el mundo (p.111). El ser humano tiene que trabajar para cubrir sus necesidades vitales, no importa el tipo de esfuerzo que realice, es el conjunto de necesidades el que marca esta condición.

Sin embargo, aún se mantienen rezagos de la división de actividades productivas señalada, y es significativamente visible en las formas en las que se definen actualmente las nociones de arte y diseño en la educación.

En nuestro medio, en el ámbito del diseño, las titulaciones de grado –cambiadas hace solo un par de años por los organismos de control de la educación superior– relacionaban al diseño con el campo de las ingenierías, es decir, relacionaban la práctica del diseño con un ámbito técnico-matemático enfocado en la solución de problemas, ofreciendo la ingeniería como opción general de titulación. Sin embargo, un giro en este enfoque ha dirigido la consideración local de la práctica del diseño hacia un campo de conocimiento

distinto: el de las artes y humanidades al definir como título terminal de grado la licenciatura.

Es posible entender este giro a partir de su ubicación dentro del *continuum* epistemológico señalado. La práctica del diseño se inclina desde una posición práctico-tecnológica hacia una más cercana a la *episteme*, más cercana hacia posturas y reflexiones basadas en definiciones, metodologías e instrumentos propios de las ciencias sociales y de las ciencias humanas. Mientras su práctica y su enseñanza se mantienen dentro de la dimensión de la *techné*, no obstante, con una sostenida inclinación hacia posiciones cada vez más teóricas, intentando evitar las asociaciones tradicionales que le mantendrían cada vez más cerca de consideraciones prácticas, de la *praxis*. Sin embargo, en las instituciones de educación superior el ámbito del diseño no ha dejado de asociarse ni con la noción de *praxis*, ni con la consideración de trabajo manual. La poca atención teórica que se presta a este campo y la poca o nula existencia de espacios de discusión específicos de la disciplina, se convierten en argumentos válidos en la elaboración e implementación de políticas institucionales que, a diferencia de otras ramas disciplinares más cercanas a la *episteme*, mantienen al ámbito del diseño dentro de la consideración de trabajo manual, con las asociaciones conceptuales señaladas que todo esto supone.

En el caso del arte la situación ha sido distinta, aunque en la actualidad su inclinación se define de forma clara. El arte ha formado parte del amplio campo de las ciencias humanas, que, junto a la filosofía, por ejemplo, ha forjado un camino de productividad sostenida desde hace décadas. Su claro posicionamiento en el *continuum* propuesto se encuentra determinado por la *techné*, por una adscripción fija a procesos racionales articulados a procesos de carácter práctico. Inclusive, actualmente las directrices educativas locales se encuentran realizando esfuerzos por establecer el direccionamiento del arte hacia posturas más teóricas, desde la implementación de la investigación artística como política institucional. Lo que determinaría a futuro un aumento exponencial en la generación de conocimiento desde el arte y una posible articulación a los procesos epistemológicos de otros campos disciplinares.

El desarrollo de una reflexión que tome en cuenta la posición de cada disciplina dentro del *continuum* propuesto colaboraría en la definición de fronteras disciplinares, no con el fin de limitar responsabilidades y libertades epistemológicas, sino con el propósito de ampliar la visión, los alcances y la profundidad de la comprensión de estas fronteras. Además, permitiría reformular las estrategias que se han planteado desde hace mucho tiempo en los centros de educación superior en artes y diseño, en los que se han transformado poco las estructuras académicas mientras las mismas disciplinas han girado sus enfoques epistemológicos.

Bibliografía

- Agamben, G. (1970). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Ediciones Áltera.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1995). *Física*. Madrid: Gredos.
- De Micheli, M. (2000). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. En Knowles, G. y Cole, A. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Thousand Oaks: Sage. 3-11.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y Diseño. Sobre la construcción de lo comunal*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Gay, A. y Samar, L. (2007). *El diseño industrial en la historia*. Córdoba: Ediciones tec.
- Lesper, A. (s/f). *Arte contemporáneo: el dogma incuestionable*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1Qu4HAKjeRE3zJcCghvzBS9uLG3tt0VSS/view>
- Lupton, E. y Miller, A. (1991). *El abc de la Bauhaus y la teoría del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Manzini, E. (2015). *Design, When Everybody Designs. An Introduction to Design for Social Innovation*. Massachusetts: MIT Press.
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2003). *Episteme and Techne*. Recuperado de <https://plato.stanford.edu/entries/episteme-techne/>
- Tatarkiewicz, W. (1993). Creación: historia de un concepto. En *Criterios*, número 30, julio-diciembre. 238-257.
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Teknos.
- Wick, R. (1993). *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Forma.