

Postulados canónicos de la Tipografía:

estudio acerca de su reproducción
bibliográfica en la Licenciatura en
Diseño de la Comunicación Visual
de la FADU/UNL

TESISTA

Lic. DCV Franco Iván Valente

DIRECTORA

Dra. María del Valle Ledesma

A mi esposa y a mi hijo, León.

Índice

4 | **Prólogo**

5 | **PARTE A**

A1 **Introducción**

A2 **Relevancia**

A3 **Antecedentes**

A4 **Planteo del problema**

19 | **PARTE B**

B1 **Marco teórico**

Postulados canónicos

Curriculum e ideología

Obstáculo epistemológico

Transposición didáctica

Intuición en el taller

B2 **Metodología**

Vigilancia bibliográfica

Análisis triádico

Materiales para la enseñanza

49 | **PARTE C**

C1 **Resultados**

Primeras reflexiones

Esquema analítico

Nuevos postulados

La didáctica del taller

Conclusiones

C2 **Una nueva discusión**

74 | **Referencias**

Bibliografía

Vínculos

76 | **ANEXO**

Prólogo

RUMBO A CUMPLIRSE una década del primer intento, de quien escribe, por profundizar en la temática que se enuncia, resulta un tanto paradójico volver a admitir que no existe hoy un libro sobre el canon del Diseño (Gráfico y/o de Comunicación Visual). Decimos paradójico y no preocupante, porque nunca se ha asumido como una necesidad urgente a los objetivos de la producción de conocimiento en el campo disciplinar en el que inscribimos nuestra labor docente. Y también porque tenemos presente que, lo que sí existe como hipótesis confirmada es una relación inherente entre el canon y las bibliografías de Diseño.

Sabemos que el proceso de constitución de un canon excede los límites de lo meramente escrito por los referentes del campo disciplinar en cuestión, puesto que se construye también desde los diversos consumos culturales que los alumnos realizan por fuera de la academia y otros aportes que realizan agentes tales como los docentes. Pero uno de los mecanismos de canonización más efectivos en su proceso se da por medio de la inclusión de obras y autores referentes en libros de historia, ciencia y técnica del Diseño. Ante esto podemos inferir que la bibliografía existente en la academia está cargada de cánones que potencian el rumbo ideológico propio de la práctica de la enseñanza, puesto que su presencia no es natural ni concedida de forma suprema, sino constituida socialmente como resultado de las tensiones dinámicas que –en términos bourdieuanos– articulan el campo disciplinar.

La presente tesis de Maestría en docencia, busca echar luz sobre algunos conceptos teóricos que enmarcan esta problemática dentro de la educación formal en Diseño de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Estas concepciones sirven para observar con mirada crítica la noción de canon. Las páginas de este trabajo investigativo se encuentran nutridas de su antecedente más próximo, la tesina de graduación «Canon en Diseño: sistematización en los talleres de la FADU/UNL. Supuestos derivados al proceso de enseñanza proyectual» y se inscriben dentro del Proyecto de Investigación CAI+D Tipo I - Convocatoria 2020: «Estudios de la imagen en la trama de la visualidad actual: aspectos, procesos, funciones». FADU / Universidad Nacional del Litoral, dirigido por la profesora Nidia Beatríz Maidana.

El escrito consta de tres partes principales. En la primera de ellas incluye todo lo relativo a la planificación y a la búsqueda de antecedentes. En segundo lugar, se da lugar a los criterios teóricos y metodológicos que hacen a la tesis propiamente dicha, mientras que la Parte C, se aboca a concluir y discutir acerca de los resultados obtenidos.

Parte A

A1. Introducción

Si bien la Tipografía es una especificidad que suele estar supeditada al Diseño de la Comunicación Visual, su ejercicio tiene una larga tradición. Para estudiarla podemos remontarnos a los orígenes de la escritura y así también de la civilización. A este amplio desarrollo, se suma su relevancia histórica, ya que el nombre con el cual nos referimos a esta asignatura fue acuñado en uno de los momentos más importantes de la historia de la humanidad, como fue el nacimiento de la imprenta de Gutenberg. Si bien, la observamos en aquel entonces como un oficio –reducido a la categoría de técnica de la reproducción gráfica– fueron más de quinientos años los que pasaron y consigo, cientos de métodos, estudios y escuelas con sus respectivos cánones.

Al día de hoy se oye en las academias un dicho de autor anónimo, muy popular en los pasillos, el cual reza «si quieres saber si una persona es o no es diseñador gráfico, indaga acerca de cuánto conoce sobre de Tipografía». Si bien es una premisa propia de la *doxa* que apunta a la relación inseparable que la Tipografía mantiene con la disciplina que la incorporó a la academia como uno de sus núcleos básicos, podemos notar *a priori* algunas presunciones a estudiar en la presente tesis, que se unen de alguna manera en la idea de que en la Tipografía radica gran parte de los principios que hacen a la canonización de obras y autores. Con esto queremos decir que –como especificidad– le da a la disciplina que la contiene, gran parte de los elementos necesarios para decir qué es Diseño y qué no, cumpliendo con su función modélica.

Circunstancialmente, el devenir investigativo que nos ha traído a estudiar el canon del Diseño dentro de la FADU/UNL, también nos ha conducido por diferentes universos de análisis que no incluyeron la cursada de Tipografía como objeto de estudio específico. En la investigación «Canon en Diseño: sistematización en los talleres de la FADU/UNL. Supuestos derivados al proceso de enseñanza proyectual», se ha estudiado el canon del Diseño en general, poniendo el acento en lo que ocurría en el aula/taller, y de allí han surgido algunas líneas de fuga que este estudio podría tener en torno a la Tipografía en nuestra casa de estudios.

La tesina se enfocó en profundizar los conceptos de canon, campo y proyecto en nuestra realidad más cercana (la FADU/UNL en la Ciudad de Santa Fe); motivo por el cual una de las líneas planteadas para transitar *a posteriori* fue la de pensar en una investigación que incluya un nuevo espacio de abordaje, ajustando criterios metodológicos a un universo de análisis mayor, qué se pregunte qué sucede con el canon del Diseño en otros establecimientos académicos del país y la región.

La segunda línea de fuga, que se planteó conservaba de la tesina que le dio origen, la misma zona de incidencia espacio-temporal. Pero su aporte radicó en extender las operaciones de análisis a situaciones de práctica profesional. Pudiendo desde un contexto similar, aunque fuera del ámbito académico, detectar las diferencias en los comportamientos de los profesionales, egresados o no de la FADU, en torno al Canon del Diseño de la Comunicación Visual que se ha estudiado. Alegando que hoy, con todo lo adquirido conceptualmente, somos capaces de reflexionar que la inserción del canon en un contexto desemejante al estudiado en la tesina, integrado por agentes como clientes, empresas y estudios de Diseño, no se produce con la misma verticalidad que en el campo académico. De hecho, el ejercicio profesional de la disciplina se mixtura

con realidades sociales y económicas –quizá– más urgentes a la repregunta sobre lo que sucede con el canon.

Pero a la línea de fuga que más nos interesa le dimos el tercer lugar. Esta surgió de la temprana inserción del tesista como docente de la asignatura de Tipografía I de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (FADU/UNL). Comenzar a ver la docencia universitaria como una tarea propia, nos hizo dimensionar realmente al canon como una institución social omnipresente y dejar atrás la idea de que, cambiar la duración del tiempo o la amplitud del espacio eran acciones necesarias para llegar a nuevas conclusiones. De esta manera se planteó observar una realidad interna, pero a la vez profunda, como es la bibliografía de la cátedra de Tipografía. Pero ¿cuáles fueron los vislumbres que nos llevaron a desembocar en este problema?

En aquel entonces se realizaron entrevistas a docentes y observaciones presenciales que demostraron en el mismo sentido, un desinterés por una práctica muy habitual en las carreras de diseño, que es la inserción de tipologías de pieza (como revistas, manuales, *webs*, *apps*, periódicos, afiches y demás) cuyo origen se encuentra en el intento de llevar a los estudiantes a la simulación del ejercicio profesional del Diseño, y que muchas veces terminan generando un método de diseño un tanto formulario en el cual las recetas y los dogmas tienden a postularse como el camino más recurrido. En contraposición, a esto manifestaron un modo de enseñar en el que la formulación de los Trabajos Prácticos se realiza consignando diferentes ejercitaciones didácticas o promoviendo el desarrollo de tipologías de pieza inusuales en el mercado productivo, como –por ejemplo– el diseño de un sistema de «Naipes tipográficos».

De la misma manera, no suele haber en el mercado productos diseñados como «Separatas acerca del Diseño tipográfico en el Siglo XX» título mediante el cual se nombra otro de los trabajos prácticos de la asignatura. La consigna del mismo suele ser presentada a los alumnos junto a la proyección cronológica de trabajos tipográficos de autores como Herbert Bayer, Moholy-Nagy, Kurt Schwitters, Theo Van Doesburg, Paul Renner, Fortunato Depero, Hunter Middleton, Bruno Munari, Collet y Dofour, Cassandre, Stanley Morison, Paul Rand, Brodovitch, Max Bill, Herbert Matté, Lester Beal, Abram Games, Bradbury Thompson, Brodovitch, Saul Bass, Charles Eames, Willy Fleckhaus, Victor Moscoso, Katherine McCoy, Rosemarie Tissy, April Greiman, Wolfgang Weingart, Zuzana Licko, Vanderlans, Spiekerman y Neville Brody. La diversidad de los diseñadores mencionados (teniendo en cuenta la inclusión de los proyectistas del quehacer tipográfico para pantalla –mayoritariamente mujeres– tiene un correlato con el posicionamiento reflexivo hacia el canon, que los docentes realizaron desde la publicación *The Vignelli Canon* (VIGNELLI, M; 2010).

Como adelantamos, esta información recuperada de la práctica de la enseñanza de la tipografía en nuestra facultad forma parte de una investigación cualitativa. Sus datos se obtuvieron como resultado de observaciones presenciales, encuestas y encuentros con docentes que suman más de veinte años en este trabajo. Lo que aquí se expone como punto de partida a esta tesis, proviene de entrevistas largas con cada uno de ellos, en base a preguntas abiertas sobre diferentes tópicos. De esta manera se han volcado al escrito pensamientos puestos en palabras que incluían la enseñanza proyectual, la noción de diseño/proyecto (a fin de conocer un poco más desde que postura epistémica los docentes exteriorizaban sus posicionamientos) y, por último, el canon como problema objeto de estudio.

De estas charlas han surgido algunas posturas críticas hacia la literatura existente en materia de Tipografía y los enunciados sobre el canon que estas pudiesen alojar entre sus líneas. En algunos casos señalando que, por ejemplo, si se quiere conocer las reglas que hacen al diseño editorial existen manuales para hacerlo, sin tener que dar lugar a un complejo proceso de hermenéutica ni tornar necesaria la exposición de los estudiantes a grandes clases magistrales que vuelvan aprehensibles los contenidos. En otros casos, la crítica hacia la bibliografía pasaba por la elección que las cátedras realizan de la misma, condicionados por el idioma de publicación. Es decir, que, si sólo se utiliza bibliografía editada en español y no se recurre a textos en otras lenguas, existe un sesgo muy grande en la selección de libros que se le presentan a los estudiantes. Y junto a esos libros que son filtrados por una cuestión editorial, también se pierde acceso a otras Historias del Diseño y -por consiguiente- otra lista de protagonistas de la misma.

La bibliografía, entonces en varios aspectos ha sido referida como un territorio poco explorado en torno a estos tópicos, pero mirada de reojo por hallarse -a veces- un poco inconexa. El recorrido sobre esta área de interés hoy encuentra a quien escribe cumpliendo ocho años como Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra; interesado en transitar esta tercer línea de fuga en torno a nuevas conceptualizaciones como son los postulados canónicos, cuya inserción en la bibliografía de la cátedra de Tipografía (FADU-UNL), se presenta como problema objeto de estudio.

A2. Relevancia

Como se manifestó anteriormente, el canon no es una referencia constante en la crítica del Diseño. De hecho, no existe un libro que se exprese con rigor teórico en torno a la temática. Esta realidad no sólo ocurre con la bibliografía escrita en español, sino que a nivel global la recuperación de lo redactado acerca de la cuestión se ha vuelto una labor compleja. Se ha realizado una búsqueda exhaustiva en las bibliotecas locales, pero así también en motores de búsqueda libres y bases de datos que operan bajo licencia, con la idea de incluir un mayor número de material indexado, dedicando al momento de filtrado y fichaje el tiempo lógico que la traducción precisa. Las siguientes líneas no sólo dan cuenta de esta labor, sino que también ponen en relación los trabajos que realmente pueden servir de aporte a nuestra labor investigativa.

En primer lugar, la relevancia del tema de la presente investigación radica en ser uno más de los incipientes estudios que relacionan la enseñanza del Diseño con el canon. Tal como adelantamos, la presente tesis se propone avanzar en conceptualizaciones acerca de la cuestión como así también definir, enlistar y arrojar resultados acerca de la noción de «postulados canónicos» y su presencia en la bibliografía. Si bien el estudio tiene un marco espacio temporal definido por su trabajo de campo, el canon es un concepto que trasciende fronteras, motivo por el cual las conclusiones que surjan de esta investigación pueden ser relevantes para posteriores estudios en diferentes partes del mundo.

En segundo lugar, la institución en la cual se inscribe este estudio está pasando por un momento de cambios a nivel curricular de las tres carreras que dicta: Arquitectura, Diseño Industrial y de la Comunicación Visual. La pregunta principal que la Facultad –como institución– propone realizarse hacia el interior de cada plantel docente es ¿qué enseñamos?, y en segunda medida «¿cómo se determinan y cuáles son los saberes que se constituyen en válidos, legítimos y luego oficiales (para una titulación/certificación de una institución de nivel superior)?» (Curso de Actualización Curricular: Res. CD FADU N° 129/23)

Nuestras disciplinas, transformadoras por definición, se ven inmersas en el contexto global de cambio, tan profundo, que en buena medida resulta incomprensible desde viejos paradigmas que han caducado sin que hayamos tenido tiempo de generar y asimilar otros más adecuados [...] Para cumplir las responsabilidades del compromiso con la realidad social y cultural, debemos considerar críticamente nuestro hacer. Para reimaginarlo -con rigor y exigencia, creatividad y honestidad intelectual- manteniendo sus valores, su identidad y su especificidad. (SCHEPS, 2021).

En el reglamento de la carrera (Res. CS 156-16) se destaca como principal objetivo «proporcionar (...) una formación académica y profesional de alto nivel que tenga un impacto efectivo en el ejercicio de las prácticas de la enseñanza en los distintos campos disciplinares y de capacitarse y formarse para la investigación y resoluciones de problemas relacionados con las prácticas pedagógicas» haciendo referencia al interés implícito en los programas de la mayoría de los seminarios de la Maestría en Docencia, que es el de observar las prácticas docentes de nuestra propia casa de estudios. Con este espíritu de cambio se está abriendo lugar a nuevos planteos didácticos y planificaciones de currículo desde los claustros docentes.

A3. Antecedentes

Tal como mencionamos anteriormente, en la tesina que antecede este trabajo (Titulada: «Canon en Diseño: Sistematización en los talleres de la FADU/UNL. Supuestos derivados al proceso de enseñanza proyectual») encontramos el primer antecedente en torno al cual revelar el estado de la cuestión. Desde sus resultados, estamos en condiciones de afirmar que la bibliografía usada en la academia está cargada de cánones que marcan un rumbo ideológico en la práctica de la enseñanza, puesto que su presencia no es natural ni concedida de forma suprema, sino constituida socialmente.

Dentro del campo del Diseño de la Comunicación Visual, concluimos que los agentes especialistas en Tipografía ocupan un lugar central. Y esto no sucede precisamente por acumulación de capital económico, sino por tratarse –como venimos mencionando– de una especificidad necesaria para la generación de conocimiento, que los diseñadores no pueden desoir. Empero, la Tipografía es un elemento importante en la práctica profesional del Diseño de la Comunicación Visual, que como toda profesión relativamente joven está constantemente atravesada por grandes debates epistémicos. Uno de los debates que el Diseño de la Comunicación Visual ha tenido que transitar es el que pone en jaque el entendimiento profesional y/o disciplinar para disminuirlo al nivel de los oficios (LEDERMA, 2004). Desde esta concepción del Diseño, no sólo se empezó a erigir un perfil de graduado más ligado a la práctica profesional que a la investigación, sino que también cobró fuerza una enseñanza más formularia del quehacer profesional, en el que las acciones a ejecutar para lograr el diseño de pieza congruente parecerían estar enumeradas.

La Tipografía, como núcleo básico de esta disciplina, no fue ajena a esto. De hecho, se han publicado varios manuales de diseño editorial que compilan algo así como «las normas de las buenas prácticas del diseñador». Retomando una génesis del canon, que es la de entenderlo como vara para determinar die gute form o «el buen diseño».

Una pregunta que fue respondida en aquel trabajo fue la que comparaba el canon con el funcionalismo, al punto de preguntarse si ambos conceptos eran lo mismo. Pregunta que hoy miramos desde una postura crítica, por tratarse de dos nociones de diferente naturaleza, ya que el primero es un concepto asociado a ciertos campos disciplinares y el segundo es una corriente sociológica. No obstante, como toda investigación parte de ciertas premisas, aquella relación inviable entre estas dos concepciones es algo que está instalado en el imaginario de la casa de estudios en la que se realizó el trabajo de campo. En las entrevistas que presenta la tesina como antecedente, varios docentes hicieron alusión a que el canon del diseño es el diseño racional funcionalista, o directamente «el funcionalismo». De esta manera se deja afuera del canon a todo tipo de producción que no corresponda a tal corriente, entre ellos a los diseñadores deconstrucción posmoderna, quienes en su momento fueron ejemplos de ruptura y transgresión, pero que al día de hoy se han constituido como modelos paradigmáticos y/o como constantes objetos de *revival*.

La distinción realizada en el 2016 forma parte del derrotero de nuestra investigación y entender que canon y funcionalismo no son lo mismo compone un antecedente para empezar a definir realmente qué es el canon y cómo el lenguaje que de esta institución se desprende (postulados canónicos) debe ser estudiado como algo relevante en la formación de profesionales en Diseño.

La tesina de grado también ha arrojado que esta premisa está sesgada por la biblio-

grafía. Si salimos de la realidad específica de nuestra investigación y vamos a lo que está escrito como capital cultural objetivado, podemos entender que las concepciones que diversos autores tienen acerca de la disciplina, condicionan las formas de pensar el canon. Quienes consideran que la relación entre el Diseño y los procesos de industrialización fue una clave histórica para el surgimiento de la profesión, están en todas las posibilidades de comprender el canon internacionalmente, desde el racional-funcionalismo. Motivo por el cual asumir con naturaleza la relación entre el canon y el funcionalismo, hace explícita una perspectiva sobre las concepciones y prácticas del Diseño.

A diferencia de las artes en general el Diseño de la Comunicación Visual ha tenido una relación diferente con las corrientes, períodos y vanguardias que se propusieron como rupturistas, porque es a partir de las mismas que se dio la constitución de su oficio y profesión.

El análisis histórico de la relación entre Arte y Diseño demuestra cómo el Diseño Gráfico es representativo del despliegue histórico del modernismo, y lo que produce de forma radical. En cuanto a la Arquitectura, Artes Plásticas y Literatura, tuvieron su línea evolutiva transformada por la ruptura modernista, pero se mantuvieron más o menos en el mismo territorio simbólico. El Diseño Gráfico apenas surgió con el Modernismo, y cambió su estatuto social en la medida en que se iniciaba la canonización de este mismo modernismo. Entonces, la relación entre el Diseño Gráfico y el Modernismo es estrecha que, el segundo no sólo originó el primero, sino que también su despliegue histórico alteró radicalmente el papel social del primero. A partir del momento en que las transgresiones vanguardistas comenzaron a ser incorporadas positivamente, el diseño gráfico inmediatamente respondió al proceso, adhiriendo a esta incorporación positiva, pasando a servir de cuerpo y alma a la producción y a la reproducción del capital, y negando su origen como transgresión. Tal es así que, en líneas generales, el papel histórico de la Bauhaus todavía hoy es el gran marco histórico que tiene el Diseño. (VILLAS-BOAS, 1998: 65)

Más allá de los aportes al Diseño que dejó la industria con el desarrollo de cientos de identidades corporativas, el proceso de canonización, se dio también en un ambiente académico, bajo la teoría de la mencionada «Gute Form». Cumplimentando un proceso de dos vías, en primer lugar, el capital económico anteriormente descrito; y en segundo lugar el capital cultural (institucionalizado). Ambos capaces de sostener un canon en el centro del campo disciplinar, por casi cien años. Motivo por el cual consideramos que lo mencionado por Villas Boas, se mantiene vigente en las instituciones educativas.

No obstante, se considera plausible advertir que ningún estilo, movimiento y/o escuela narrada en la Historia del Diseño de la Comunicación Visual, representa todo lo que aprendimos, enseñamos y utilizamos para proyectar. Atentos a esto y desde la perspectiva de la presente tesis, consideramos que cada una de estos agrupamientos brinda una porción de la experticia necesaria para la concreción del buen diseño. Asumir sólo un período –y su pensamiento– como «el canon» en bloque, lleva a desconocer las formas de construcción que la dinámica del campo le da al mismo. En otras palabras, cada expresión artística vinculada a la comunicación visual –enmarcada en un contexto histórico– ha dejado una serie de particularidades, que construyeron un capital cultural objetivado de la disciplina. Y a nuestro modo de pensar estas características son retomadas en planes de estudio, incorporadas como conceptos teóricos y metodologías de trabajo que van construyendo integralmente la disciplina. Con esto se busca dejar en claro que, si tomamos como el canon epistémico a la tan apelada Escuela Internacional

Suiza, estaríamos dejando muchos contribuyentes por fuera de la frontera de nuestra disciplina.

Otras consideraciones arrojadas por el trabajo «Canon en Diseño(...)» (VALENTE; 2016) son las que relacionan el concepto con otras disciplinas. Como punto de partida podemos tomar lo que manifestó Jonathan Culler acerca del canon literario. Sabemos que la vieja escuela universalista y fundacionalista, ha ido muy lejos, tan lejos que «Se excluye cuando se selecciona “lo mejor que se ha pensado y escrito” o cuando las discusiones se centran en el “hombre”», y agrega:

Hemos aprendido a preguntarnos si las exigencias de los universalistas en realidad no tratan de convertir en norma los intereses de un grupo en particular, mientras dejan de lado por considerarlos parciales o limitados, los de otros grupos. (CULLER EN SULLÁ; 1998: 145)

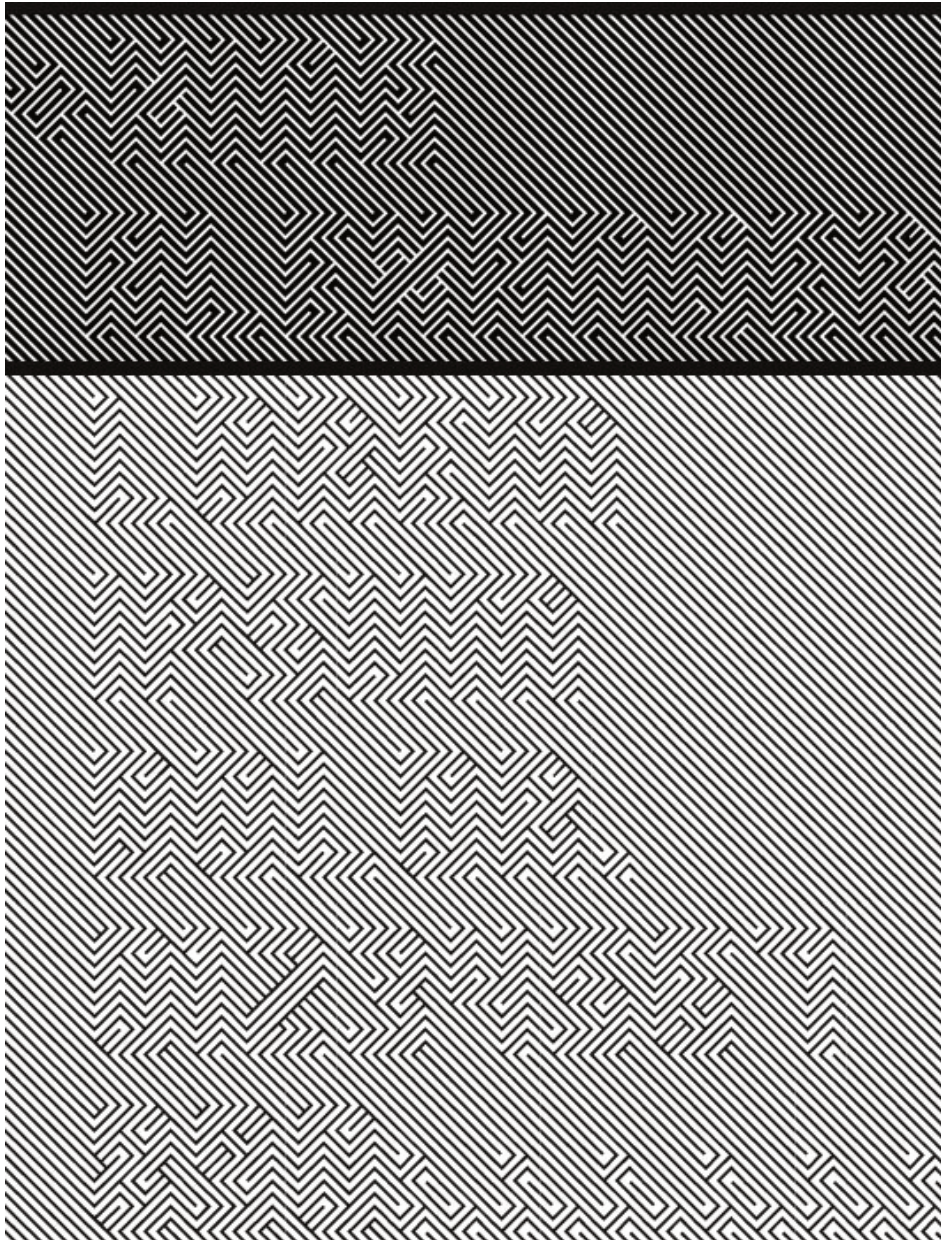
A lo que concluye que, del mismo modo, nos olvidamos que historia, arte y literatura (disciplinas ligadas, de alguna manera, al Diseño de la Comunicación Visual y la Comunicación Visual) son humanidades; el plural de la palabra «humanidad», que lo entendemos como un valor totalmente contrario al universalismo.

Sabemos también en torno a nuestros antecedentes, que el canon del racional-funcionalismo ha llegado por medio de publicaciones y revistas dirigidas por diseñadores que vivían en Europa (BONSIEPE, 2008). También por la articulación del lingüista Luis Prieto, quién se radicó en Suiza y publicó textos acerca de la función de la comunicación visual que fueron retomados por instituciones importantes con carreras destinadas a la formación de profesionales en Diseño.

De igual manera, esto no se debe solo a la perspectiva de educación que pueden tener en los países del cono sur latinoamericano. El canon como lista de autores (de cierta época dorada) es común a distintas disciplinas. Y la legitimidad que los agentes de cada campo sostienen en torno a ellos no depende de su pertenencia a lo local o a lo foráneo. Un ejemplo de esto lo vimos en la publicación ¿Existe un canon de literaturas cómicas? que conforma un antecedente al exponer lo desarrollado por Harold Bloom acerca del carácter esencial de Shakespeare en la cultura francesa.

Al enfatizar los roles complementarios de la memoria y la cognición, Harold Bloom define la función pragmática del canon como memorizar y ordenar las lecturas de toda una vida (...) una consecuencia de este enredo del canon con nuestras existencias es la idea, reafirmada sin cesar por Bloom, de que somos el producto del canon. Y dado que es Shakespeare quien está en el centro del canon occidental según Bloom, repite constantemente que Shakespeare nos hizo, que somos creaciones de Shakespeare: «Shakespeare (...) en gran parte nos inventó» (MORGAN, H; 2005: 6)

Como pensamiento a partir de lo escrito por Morgan, podemos dilucidar que en países donde la identidad originaria se encuentra menos invisibilizada, como en Perú o en México, han surgido diseñadores como Elliot Tupac, «El Escobas» (Eduardo Escobar), o Manolo Guerrero Salinas, como tantos otros innovadores que participan en las convocatorias de Tipos Latinos. En varios de estos casos se manifiesta un perfil de diseñador que –en un futuro– podríamos clasificar dentro del canon vocacional (MIGNOLO EN: SULLÁ; 1998).



Esta distinción realizada por Walter Mignolo en torno a la literatura también representa un antecedente a esta investigación. En el artículo *Los cánones y (más allá de) las Fronteras Culturales*, el autor focaliza en una de las funciones del canon, que es la de distinguir entre los aspectos vocacionales y epistémicos que hacen a su constitución.

La colonización de las lenguas en Latinoamérica, de la que extraigo varios ejemplos, tuvo lugar en un momento en que los valores atribuidos al texto escrito (y a la escritura alfabética en la tradición grecorromana) tuvieron un papel decisivo en la formación del canon "literario" durante el período colonial. No sólo no se imprimieron las transcripciones escritas de los discursos amerindios, sino que los únicos textos impresos fueron los que merecieron la aprobación ética y estética de la Inquisición» (MIGNOLO EN SULLÁ: 1998; pp. 245)

El autor expone que las distintas culturas cuentan con diferencias a la hora de crear modelos que sirvan a la constitución de un canon, y que particularmente en el caso de la literatura latinoamericana la compilación se ha dado desde una perspectiva cultural castellana. De esta manera concluye que debe diferenciarse por sobre lo epistémico, un sujeto vocacional cuya legitimidad no es tal en todas las culturas. De esta manera, salir de la condición universal de los criterios epistémicos (que deben ser necesariamente explicados con teorías) da lugar a la centralidad de otras producciones dentro del canon. La legitimidad de estas producciones son fruto de la propia comunidad que se reconoce en ellas, cuya construcción tiene más que ver con valores y la construcción de una moral dentro de los límites de una frontera cultural.

Pero para no desviarnos en la profundidad de lo ya estudiado, es importante admitir que los nuevos intereses investigativos son en torno a la dimensión epistémica del canon. Y siendo más específicos, este antecedente abona el marco conceptual de nuestro trabajo a fin de avanzar sobre la premisa de cómo esta institución socio-semiótica por momentos ha dejado de contribuir con ese «capital cultural objetivado» para institucionalizarse, o no, en la bibliografía de la cátedra de Tipografía (FADU/UNL) a modo de postulados canónicos.

Existen artículos que se han aproximado a estudiar los principios que del canon emergen como principios inquebrantables, para luego asentarse dentro de algún nicho de su disciplina en cuestión. Markus Breitschmid en *In Defense of the Validity of the "Canon" in Architecture* para la ABE Journal europea, defendió al canon, contra las constantes acusaciones que en su contra debe sufrir desde otras disciplinas y no desde una posición más cercana a su propio campo cultural.

Este antecedente nos marcó el primer paso de un camino que parece conducir a una mirada antológica de la problemática. Desde aquella idea de que el canon sólo puede verse escrito en libros de Historia y a partir de los personajes que la conforman. En este nuevo proyecto sobre el canon, proponemos avanzar hacia la idea de teorizar sobre el reconocimiento de los postulados propios del canon en una disciplina tan proyectual como la arquitectura. Y a su vez, nos lleva a dejar de lado la idea de incorporar posibles cánones vocacionales del universo de análisis propio. A los fines de trabajar dentro de los límites de la disciplina del Diseño de la Comunicación Visual y la Tipografía como asignatura específica, estamos hablando de un campo autónomo que puede ser investigado, clasificado y teorizado de forma independiente; motivo por el cual afirmamos que la dimensión que cobra valor es la del canon epistémico.

Numerosos enfoques del estudio de la arquitectura denominados «no canónicos», opuestos al principio de autonomía, enturbian las aguas. Surge la confusión, debido en parte a la falta de consenso sobre qué edificios deben ser estudiados (obviamente, la «lista de obras maestras» se está reescribiendo continuamente). La fuente del problema radica en un esfuerzo por evaluar un edificio mirándolo a través de una lente externa a la arquitectura. Esta práctica se ha vuelto más común como resultado del surgimiento de un pensamiento crítico, que asocia la palabra «crítico» con el escepticismo y la desaprobación fundamental. Este es un problema doble. Es el sello distintivo del uso contemporáneo del pensamiento crítico: ser contextual, interdisciplinario o incluso multidisciplinario cuando, de hecho, un juicio sobre la calidad de la arquitectura debe ser autónomo, debido a algo de la arquitectura que uno espera obtener al evaluar. En ese sentido, la arquitectura –contrariamente a la opinión popular ampliamente difundida en la academia– es y debe seguir siendo claramente no multidisciplinar. Un enfoque que podría tener éxito para las ciencias sociales es totalmente inadecuado para la arquitectura o la ingeniería civil. El concepto de «edificio multidisciplinario» es tan absurdo como el concepto de «cálculo multidisciplinario» (BREITSCHMID, M; 2012: 2)

Si bien la matriz investigativa desde la que partimos, entiende que los campos culturales forman parte de un entramado dinámico que los interrelaciona, el escepticismo creado por fuera de lo disciplinar, diluye las características del problema objeto de estudio. De alguna manera podríamos conjeturar que, si nuestra tesis se centrara en el canon vocacional como problema, la pregunta principal sería ¿existen postulados canónicos que parten del canon vocacional? Pero para ello ya deberíamos haber culminado este trabajo en el cual exploraremos –desde lo epistémico– la noción de postulados canónicos.

Otra referencia que consideramos antecesora a nuestra conceptualización, fue la publicada por Hugo Mondragón y Manola Ogalde en 2011 bajo el título *Consagrar y excluir: El canon en disputa de la arquitectura colombiana*. Con sus autores coincidimos en el abordaje del canon como producto de una verdad histórica que opera en la cultura con mucho disimulo, pero también mucha profundidad en contraposición de toda construcción ideológica consciente. Este modo lo vuelve muy resiliente, quizá por eso la crítica lo trae constantemente. «La noción de canon implica la condición de una “regla o precepto” es decir, de un deber-ser. Hasta cierto punto, el canon de la arquitectura colombiana ha establecido un marco normativo que ha conferido unidad; pero, al mismo tiempo, ha condicionado la autonomía expresiva y la libertad creativa de los arquitectos nacionales.» (MONDRAGÓN, OGALDE; 2011: 79). Lejos de pensar que son conceptos perimidos, los autores nos hacen pensar en los postulados canónicos, como una nueva dimensión del canon en la cual se deja de lado la discusión teórica, y dicotómica que ahonda en las dimensiones de lo epistémico y lo vocacional, para tomar forma en un abordaje que se pregunte sobre la existencia de su existencia (GUERRI; 2014). Estas ideas retomadas de la semiótica serán desarrolladas a continuación en el marco teórico y metodológico. Por el momento se considera importante aclarar que vamos a poner el foco allí, lo cual significa –para nuestra investigación– dilucidar por qué canal se trasladan las reglas/preceptos que existen en la enseñanza de Tipografía. ¿Pero por qué hacemos tal hincapié en la bibliografía?

La educación en historia del diseño (...) debe ir más allá de un modo de interpretación objetivo distanciado para una mirada del problema. Tim Dant explica: «Todos los objetos son sociales

agentes en el sentido limitado de que extienden la acción humana y mediaciones entre los seres humanos». Esta complejidad inherente –esta doble dinámica de objetos– es lo que la historia del diseño se encarga de explorar, y en nuestra opinión, ahora debe ser adoptado como parte de la educación en diseño. Además, debe ayudar a que los estudiantes comprendan la enculturación del diseño, lo que permitirá una criticalidad de los valores que enseña la educación en diseño (WILLIAMS, RIEGER; 2015: 16-17)

Por este motivo se hace hincapié en la bibliografía, como uno de los canales tradicionales por donde el capital cultural se legitima y reproduce el canon. Una nueva pedagogía, comprometida con la crítica debe poner el foco sobre lo que está dado, porque es a partir de allí que puede transformarse la práctica educativa.

A4. Planteo del problema

En el sentido que venimos exponiendo, esta tesis se erige en el canon como área de interés siendo la temática, su relación con la bibliografía de la cátedra de Tipografía de la FADU/UNL, a modo de postulados canónicos.

Para plantear el problema objeto de estudio hemos recurrido al ejercicio propuesto por Juan Samaja (2005) en Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. De esta manera se buscó generar preguntas que apunten a una respuesta nueva sin emitir juicios de valor e incluyendo las premisas desde las que se parte; e hipótesis que constituyan la experiencia empírica como condición *sine qua non*.

A estas preguntas e hipótesis se ha sumado un objetivo general y tres específicos bajo los criterios de pertinencia, formulación y coherencia que el autor plantea en sus escritos.

La pregunta «¿Cuáles son los postulados canónicos de la Tipografía que existen en la bibliografía de la asignatura homónima en la FADU/UNL?» ha sido la que dio origen al objetivo general de la investigación que es desarrollar una lista de postulados canónicos de la Tipografía, actualizada mediante la bibliografía que propone nuestro problema/objeto de estudio.

Se parte de la premisa que los postulados canónicos de la Tipografía se encuentran en la mayoría de los textos bibliográficos propuestos por la cátedra de Tipografía de la FADU (UNL), conjeturando que la mayoría son europeos de corte racionalista

De esto se desprenden los objetivos específicos cuya coherencia determina el avance de la investigación:

1. Definir desde qué escuelas, corrientes o universidades proviene el saber que postula estos enunciados como el canon en torno a la Tipografía.
2. Revelar la falta o existencia de articulación específica entre los postulados canónicos referenciados en la bibliografía y lo que sucede en el aula/taller de Tipografía (FADU/UNL).
3. Interpretar en torno a teorías de la educación el lugar que los docentes de Tipografía proclaman a la bibliografía básica dentro del aula/taller.

Se consideró oportuno enumerarlos de esta manera a fin de que el lector vislumbre la pertinencia entre los números que los asocian con sus respectivas hipótesis, que son presentadas a continuación:

1. En pertinencia con la dimensión epistémica del canon del Diseño, los postulados canónicos existentes en la bibliografía de Tipografía provienen de autores europeos.
2. En la transposición didáctica realizada por la cátedra de tipografía, los postulados canónicos son considerados en una proporción menor a la de su presencia en la bibliografía.
3. La práctica docente en la cátedra de Tipografía incluye dinámicas ajenas a la reproducción de los postulados canónicos.

Retomando la distinción del canon planteada en los antecedentes, sobre un aspecto epistémico y otro vocacional, consideramos que el argumento de la presente tesis de maestría lleva la discusión hacia el primero de ellos, puesto que los postulados canónicos, que son el objeto de estudio de esta investigación, no se nutren de las convicciones de sus agentes ni de visiones que emerjan de su propia comunidad, sino que –como vamos a desarrollar en el capítulo siguiente– son resultado de conjuntos de conocimientos que establecen ciertas maneras de concebir la disciplina.

Parte B

B1. Marco teórico

POSTULADOS CANÓNICOS

La noción inaugural de la presente tesis es la de los postulados canónicos de la tipografía. Resulta fundamental proponerla como principal demarcación teórica, puesto que se trata de una conceptualización propia, que se desprende de lo teorizado por el profesor de la UFRJ (Río de Janeiro) André Villas Boas en torno al canon del diseño, citado como referente en el estado de la cuestión.

No obstante, se ha resuelto incorporar en este pasaje de la tesis una aproximación teórica al concepto de canon puesto que es un término polisémico, cuyas acepciones religiosas, económicas, jurídicas y relativas a cada una de las artes conducen su entendimiento hacia diferentes áreas. Esto sucede porque la noción de canon es antiquísima.

Etimológicamente canon proviene del vocablo hebreo *ganah*, que significa «vara», instrumento empleado en la historia para realizar mediciones. La referencia a esto es importante porque en la actualidad aún sigue siendo erigido como concepto operativo para determinar la medida de lo valioso y de lo desechable (Jurisich, M; 2008) en una escala de valores éticos y estéticos, es decir que determina qué es lo bello, qué es lo bueno, qué es lo feo y qué es lo malo.

El canon occidental, a pesar del idealismo ilimitado de aquellos que querrían abrirlo, existe precisamente con el fin de imponer límites, de establecer un patrón de medida que no es en absoluto político o moral. Soy consciente de que ahora existe una alianza encubierta entre la cultura popular y lo que se autodenomina «crítica cultural», y en nombre de esa alianza la propia cognición puede, sin duda adquirir el estigma de lo incorrecto. La cognición no puede darse sin memoria y el canon es el verdadero arte de la memoria, la verdadera base del pensamiento cultural. (BLOOM EN SULLÁ, 1998: 212)

La perspectiva propuesta por Harold Bloom es criticada en literatura por posturas provenientes de los Estudios Culturales que pregonan abrirlo en pos de la pluralidad sociocultural. Esta visión es la génesis de la distinción que Medina plantea entre el aspecto epistémico y vocacional y hemos desarrollado en las páginas anteriores. Pedro Medina «define el canon, como la regla o precepto, que en el campo literario refiere a ciertas obras consideradas excelentes, dignas de ser estudiadas y comentadas (...) a tal punto de definirse como “modelos a imitar”» (VALENTE, F; 2016). A su vez considera que el canon es una institución socio-semiótica con las siguientes funciones:

1. Proveer de modelos, ideas e inspiración.
2. Transmitir una herencia intelectual.
3. Crear marcos de referencia comunes.
4. Intercambiar favores (Entre escritores).
5. Legitimar la teoría.
6. Ofrecer una perspectiva histórica.
7. Pluralizar (Practicando la política del reconocimiento).

Más allá del derrotero que nos lleva a asumir la existencia de un canon en el DCV a partir del Siglo XX, consideramos adecuado trazar este recorrido que pone de manifiesto una toma de partido en torno a la problemática. Dicho posicionamiento tiene que ver con la disciplina desde la cual consideramos que el Diseño de la Comunicación Visual importa la idea de canon. Esta disciplina que es la Literatura, comparte con el Diseño una relación intrínseca con el lenguaje, siendo en la primera el aspecto lingüístico por sobre el visual el que predomina. A su vez, la historia fundacional del en aquel entonces diseño gráfico en el contexto de las vanguardias artísticas de principios del siglo pasado, han colocado a las artes literarias como canal de difusión del diseño. No sólo formando parte del diseño editorial de grandes publicaciones a lo largo de la historia, sino también generando sobre todo en la tipografía la posibilidad de poner en juego el trabajo morfológico con tipografía propuesto por los poemas futuristas.

En cuanto a la postura ante la disyuntiva epistémico/vocacional, veremos a continuación –en la medida que avancemos con la definición de postulados canónicos– que los aspectos vocacionales de un canon no hacen a la construcción de postulados canónicos tales como los reconocemos, sino que son los aspectos filosóficos que hacen a la edificación disciplinar los que dan origen a los postulados canónicos, aunque luego esto se diluya por el empleo irreflexivo de los mismos. Empleo que puede estar relacionado también a otra disciplina muy cercana al Diseño de la Comunicación Visual en lo que a sus academias respecta, hablamos de la Arquitectura.

En la mayoría de las universidades, estas dos disciplinas comparten el espacio académico que las contiene (facultad, establecimiento, unidad), y en el ejercicio de la arquitectura subsiste el canon desde su función modélica. Si ingresamos a un taller de proyecto arquitectónico y preguntamos de repente qué significa la palabra canon, probablemente la definición más consensuada sea la de «modelos a imitar», esta también es una acepción milenaria del término heredada de los lingüistas de la antigua Alejandría, cuyo significado se posa también sobre esta idea de repetición de un recurso. En arquitectura puede verse una herencia de esto en las metodologías para dibujo basadas en la proporción humana y el número de oro (relación también utilizada en el diseño editorial, a partir del desarrollo del sistema de retículas de Joseph Müller-Brockmann). Estos avances van moldeando el Diseño de la Comunicación Visual desde el centro de su campo cultural y, a nuestro modo de ver, proponiendo caminos apropiados para el correcto ejercicio de la disciplina siendo un espejo en el cual se refleja la producción estética actual.

Por su parte, los postulados canónicos, que son fruto de este estado semiótico/social es un concepto que está compuesto de varias significaciones, por lo que se considera adecuado desplegar las características de cada una de sus partes a fin de llegar al aserto del todo.

En primer lugar, proponemos alegar el porqué de numerar gramaticalmente este concepto desde el plural, preguntándonos si funcionaría emplear la noción singular de «postulado canónico de la tipografía». A lo que respondemos con un firme «no», ya que los postulados canónicos no son sino por fuera de su individualidad, puesto que forman parte del andamiaje del canon en su complejidad, y sostenerlo en sus características no sería posible empleando sólo un puntal de soporte. Desde una visión posestructuralista entendemos que son diferentes agentes –y sus relaciones– los que tejen la estructura necesaria para posicionar un canon en el centro de un campo cultural.

En este sentido, la reproducción del canon se da también desde la adherencia grupal. Es decir, son instituciones, son muchas personas, son grandes grupos sociales los que

coinciden en posicionar a un autor o una obra como canon, motivo por el cual definimos el concepto como simples enunciados que se han elevado al plano de postulados en los dos sentidos que esta palabra es definida por el diccionario:

1. Principio que se admite como cierto sin necesidad de ser demostrado y que sirve como base para otros razonamientos.
2. Idea o principio que defiende una persona.

En la primera enunciación se pone de manifiesto una de las particularidades del canon, que es la aprobación acrítica del mismo como algo naturalmente establecido; mientras que en la segunda se da crédito a la defensa fundamental que de estos principios se realizan. En ambos casos el consenso está presente en función de la hegemonía.

Pero volviendo al punto número uno, estas proposiciones aceptadas sin exponer sus evidencias existen como reglas de lo que se debe hacer y lo que no, hasta tanto no cobre legitimidad otro principio que los ponga en crisis.

Siguen determinadas reglas (o cánones) que son consideradas intrínsecamente ligadas al diseño gráfico: pasan a caracterizar su propia definición, como si fuesen de su propia naturaleza. Pero no son. La emergencia de trabajos que no siguen estas reglas y, a su vez, alcanzan sus objetivos (hasta los objetivos comunicacionales) demuestra que estas reglas representan apenas una de las muchas formas que el ejercicio de la actividad puede tomar para conseguir sus fines. Estas reglas, entonces no representan toda esencia de la actividad, el camino correcto para su ejercicio y mucho menos la «única manera acertada» de desarrollarlo, a pesar de que, la bibliografía corriente de la disciplina, sus postulados académicos y su ejercicio mayoritario, lo defiendan. (VILLAS-BOAS, 1998: 106)

Los principios que Villas-Boas asume como defendidos por la academia en general, son más bien preceptos que indican lo que hay que hacer, para que una obra se adapte a los cánones durante el proceso de diseño que le da origen. Estos cánones provienen de diferentes momentos que consideramos paradigmáticos para la conformación del Diseño como disciplina, y que en el análisis semiótico realizado en la tesina mencionada como antecedente, pudimos establecer como índice con la siguiente lista (VALENTE, F; 2016) que resume casi de forma inmediata nombres propios, especificidades y manifestaciones colectivas:

- Carteles realizados por autores de los modernismos (Art Nouveau, Deutsche Werkbund, Beggarstaff, Plakastil, Sachplakate suizo).
- Afiches Constructivistas y Art Decó. Puestas en página de las Vanguardias Artísticas del siglo XX. Tipografías Bauhaus y posteriores (Eric Gill, Paul Renner).
- Diseño de información del movimiento Isotype.
- Todas las producciones de la Escuela Suiza (tipografías, diseño editorial, afiches, marcas).
- Diseño Editorial de la Escuela de Nueva York (Paul Rand, Lustig, Chermayeff, Eisenman).
- Producción de cartel, y en movimiento, de Saul Bass.
- Diseño editorial e identidad de Herb Lubalin.
- Los sistemas de diseño de Aicher.
- Imágenes conceptuales de Glaser, Chwast, etc.
- Producciones universales de Fukuda.

1 | Ver Nonágono Semiótico del signo «Canon en Diseño de la Comunicación Visual de la FADU/UNL» en el anexo de esta tesis.

Los movimientos, escuelas y/o vanguardias mencionadas anteriormente son seguramente una parte del acervo histórico y constitutivo de la disciplina, que al estar naturalizada permite definirla y darla a conocer. Es decir que, desde esta realidad subjetiva, emergen contenidos que pueden ser el punto de partida de la transposición didáctica que necesita la academia para que un saber sea enseñado (CHEVALLARD; 2000). Dichos casos pueden ser tomados para analizar, incentivar y evaluar el trabajo de los estudiantes. No obstante acudir repetidamente a los casos como entidad, puede verse viciado por una usanza vacía de significante o, en definitiva, un fundamentalismo.

En nuestro universo de análisis que es la bibliografía, esto se traduce en un instrumento de formación que conocemos como «casuística». El mismo consiste en aprender en torno a casos típicos o especiales con la esperanza –dice Pablo Fichera (UP)– de iniciar una doble transferencia: el paso de los contenidos preparatorios generales a una situación problemática del campo profesional futuro y «el paso de esta competencia transferencial ejercitada en el “caso concreto” a otras situaciones problemáticas del futuro» (TERHART EN FICHERA, P; 2011: 30-32).

La tradición de nuestra disciplina ha ubicado a la casuística en un lugar de privilegio a la hora de enseñar el proyecto. De esta manera lo que en las disciplinas teóricas es ocupado por un método de una sola vía de traslado conceptual, en el Diseño es ocupado por el caso análogo como herramienta, propiciando el intercambio grupal activo en pos de la resolución de problemas propios de un proyecto de diseño.

Durante los seminarios dictados por la Maestría en Docencia Universitaria (MDU) hemos estudiado el caso como entidad y reflexionado a partir de diversos autores acerca de cómo esta dimensión influye en la evaluación. Barbier (1993), por su parte propone cuatro componentes del acto de evaluar: el referido, el referente, el juego de los actores y el juicio de valor. De allí es que podemos entender el acto de evaluar centrado en tres estamentos diferentes: centrado en los docentes, en la figura de los estudiantes o directamente asociado a la institución. Este último enfoque es el que conserva la casuística como propuesta de enseñanza proyectual, insinuando que el valor de la evaluación lo provee un capital cultural institucionalizado en la academia en que se inscribe o en la editorial que expone tales proyectos ejemplares.

Desde esta perspectiva podemos admitir que los casos tienen abordajes diferentes. Nos permiten evaluar los modos de trabajo del sujeto para establecer una posible construcción y organizar argumentos, construir y deconstruir contenidos en conjunto. No obstante, en disciplinas proyectuales como las que se dictan en nuestra facultad trabajar con casos a diferencias de otras puede traer el descarrío de que los estudiantes reduzcan su tarea de reflexionar para aprender, y los docentes incentivemos a que en sus producciones tiendan a replicar lo que han visto. Dicho de otro modo: es un problema que los casos de Diseños paradigmáticos que los docentes mostramos en las diapositivas se usen para copiar y no para realizar interpretaciones plausibles de ser evaluadas. Quizás esto tenga que ver con el poder de la imagen y su pregnancia. Aquella memoria visual que tantas veces sirve para mejorar la calidad del cómo se estudia y, por consiguiente, el cómo se evalúa.

(...) la práctica de un reduccionismo pedagógico nos ha llevado a ver en forma separada el enseñar, el aprender y el evaluar, no obstante que son parte de una misma acción. En los casos descritos anteriormente a los alumnos se les puso en situación de conceptualizar la evaluación, a partir de sus conocimientos propios y de sus experiencias, pero para ello debieron definir, al

mismo tiempo, el aprender y el enseñar. Con ello los alumnos no sólo estaban tomando conciencia de la necesidad de hacer coherente el discurso pedagógico, que implica poner a la evaluación en el mismo estatus que el aprender y el enseñar, sino que a partir de la perspectiva de la interacción pedagógica se asume la necesidad de reflexionar críticamente acerca de las concepciones que generalmente se asumen como dadas. Ya lo decía House (1993), citado por Herrera "... los conceptos de objetividad, metodología científica y validez están siendo progresivamente redefinidos para enfrentar los desafíos de los nuevos tipos de evaluación" (BARBIER, 1993: 122-123)

Cuando Barbier dice que hay una necesidad de reflexionar críticamente acerca de las concepciones que generalmente se asumen como dadas, está hablando de algo superior, sagrado (que parece naturalmente establecido) que nos supera, que nos antecede, algo heredado. La herencia del racional-funcionalismo europeo dentro de las academias argentinas de Diseño se ha postulado como tal – y a nuestro modo de ver– como un canon. Una lista de consagrados, como ocurre en la Literatura. Y que estos sean todos varones, blancos, europeos es algo que muchos se encargan de cuestionar.

Cualesquiera que sean las funciones que rigen las selecciones, es importante reconocer que, aunque por definición un canon se compone de textos, en realidad se construye a partir de cómo se leen los textos, no de los textos en sí mismos. (SULLÁ, E; 1998: 56)

La realidad es que –como toda cosa que está establecida desde una estructura superior– el canon del diseño en la institución en la que esta investigación se inscribe, no es algo que esté escrito en ningún lugar. Es decir, si revisamos lo que sucede en la FADU/UNL, difícilmente encontremos una lista de «lo que hay que ver» para lograr un buen diseño. Por el contrario, con «simples recomendaciones», comentarios o reglas que ponemos, estamos retroalimentando este paradigma pedagógico. En otras palabras, cuando estos casos tomados como ejemplo adquieren la condición de canon es cuando se complejiza la ecuación, producto de que una obra canonizada tomada como canon, es decir sin principios que se contrapongan o vuelvan inteligible su construcción corre riesgo de institucionalizar su técnica como postulados canónicos: asumidos como método o regla de cómo se debe diseñar. Por eso decidimos definir a continuación un grupo de once postulados canónicos de la tipografía con los que trabajamos en los años dedicados a la temática. Los mismos llevan ese nombre por ser fruto del canon implícito en las carreras de Diseño de la Comunicación Visual. Esto se vuelve observable a través de las obras que se toman como ejemplo en las academias², y sobre todo de la compilación de los grandes historiadores del diseño como Phillip Meggs, Josef Müller Brockmann y Enric Satué. La siguiente enumeración es un decálogo inicial de «cuestiones» a atender para lograr una buena resolución en el ejercicio profesional de la disciplina. Se trata de una lista abierta, en lenta pero constante construcción que actualmente cuenta con los siguientes puntos, pero que ampliaremos al finalizar este trabajo:

1. Conservar el grafismo y el contra-grafismo de toda fuente tipográfica; a menos que su alteración forme parte de una construcción particular de sentido.
2. Jerarquizar la información mediante el uso de variables tipográficas.
3. Componer textos editoriales con fuentes tipográficas pertenecientes un grupo tipológico que las limita para tal fin.

2 | Hemos tomado la Universidad Nacional del Litoral como campo en el cual se han desarrollado observaciones presenciales de clases en el aula/taller que forman parte del trabajo de tesis de grado «Canon en diseño: sistematización en los talleres de la FADU/UNL. Supuestos derivados al proceso de enseñanza proyectual».

4. Explicitar los elementos paratextuales de identificación y unidad en una pieza editorial (foliado, secciones, etc.)
5. Utilizar el mínimo de fuentes tipográficas posible.
6. Rotar, hasta 90° en sentido antihorario, las líneas tipográficas que requieran componerse en vertical.
7. Utilizar tipografías no estandarizadas para contribuir a la personalidad de una marca.
8. No utilizar los mismos códigos visuales (color, tipografía, tipo de línea, trama, etc.) con diferentes objetivos, en diseño de información.
9. Diseñar a partir de una grilla editorial para establecer márgenes y un orden tipográfico.
10. Eliminar ruidos orto-tipográficos, y tipográficos como ríos, viudas y huérfanas.
11. Evitar la repetición de más de dos cortes de palabra sucesivos en los textos justificados.

Para cumplimentar una definición de los postulados canónicos de la tipografía podemos decir entonces que son enunciados –de naturaleza oral– reproducidos en el aula/taller de Tipografía, consensuados indeliberadamente por los docentes en tanto agentes legitimados por la institución. No obstante, proponer el concepto merece más que una definición cerrada, motivo por el cual podemos aproximarnos al mismo explorando sus otras aristas.

La primera de ellas es la perspectiva que el término postulados canónicos genera al acotarse a la especificidad que es la Tipografía en nuestro campo disciplinar. Esta relación no es para nada forzada, puesto que de la mayoría de las reglas que pueden emerger del ejercicio profesional del Diseño de la Comunicación Visual, hay muy pocas que no incluyen el uso de familias tipográficas.

El diseño gráfico canónico está regido por un arsenal técnico-formal, que orienta su aplicación y su observancia. Es lo que lo diferencia para su clasificación como profesional. Este arsenal puede estar caracterizado por la economía en la variedad tipográfica, el uso de un sistema de grillas o un recurso semejante que ordene la superficie proyectual de forma tal de darle una fruición secuencial determinada, la recurrencia a un sólido repertorio social de signos y la institución de elementos gráficos que, por repetición, dan al proyecto unidad e identidad (mancha gráfica unitaria y clara, padronización de líneas, colores numeración de páginas, títulos, cuerpos de texto, capitulares y leyendas, especificaciones tipográficas jerarquizadas). (VILLAS-BOAS, 2002: 120)

André Villas-Boas en su libro *Identidade e Cultura*, habla de una canonización «de primera línea» de las letras en el renacimiento, como un proceso al cual le faltaba aún un camino que lo conduzca a la legitimidad. El diseño entendido como un oficio practicado por artesanos orfebres lo hacía carente de un capital económico que lo vuelque al centro del campo cultural de una disciplina que aún no existía como tal. Como momento de crecimiento exponencial, el autor propone la Industrialización de la gráfica de la era capitalista y luego la posterior creación de las familias tipográficas *sans serif* y egipcias (con variables de diferente peso). Villas Boas da a entender que, en este ciclo, el capital económico jugó un papel fundamental. De manera tal que los cambios acontecidos en materia de Tipografía denotaron las implicancias de la misma como núcleo básico de la disciplina. Y el contexto en el cual algunos autores marcan el nacimiento del «diseño moderno», es propuesto por el autor mencionado como el nacimiento del canon del Diseño, y del Diseño propiamente dicho.

En segundo lugar, podemos observar el concepto de postulados canónicos con los

mismos lentes que unas páginas atrás observamos los principios propios de la Arquitectura. Como herramientas de defensa de los elementos constitutivos de la disciplina, encargados de transmitir una tradición intelectual, crear marcos de referencia comunes, intercambiar favores, legitimar la teoría, ofrecer una perspectiva histórica que divulgue y pluralice los conocimientos de la disciplina (SULLÁ, 1998: 56). Esto le da una autonomía principios que se vinculan al canon dan autonomía y definen los límites de su campo cultural posicionando a sus agentes

El “canon” existe no solo como una lista de edificios (presumiblemente obras maestras) sino, y quizás aún más importante, como un «canon de principios», directrices para la discusión y el análisis de la arquitectura. Precisamente porque la arquitectura es una disciplina autónoma y no solo una profesión facilitadora, posee principios inherentes a sí misma y no tomados de otra disciplina o consideración. Por ejemplo, los valores de Vitruvio-venustas, firmitas y utilitas, junto con sus posteriores interpretaciones y adaptaciones, son principios inherentes a la arquitectura. La autonomía es fundamental.

¿Qué pasaría si las soluciones a las ecuaciones matemáticas se evaluaran con criterios tomados de otras disciplinas? Del mismo modo, a la arquitectura le interesa que los edificios se evalúen sobre la base de criterios arquitectónicos racionales y “canonizados”. (BREITSCHMID, M; 2012: 2)

Finalmente, lo sucedido durante el período histórico denominado por los compiladores de la Historia del DCV como «deconstrucción postmoderna», sirve como definición por contraste de los postulados canónicos. Ya que los manifiestos trazados por los diseñadores de la época se propusieron un modo de hacer desde el contraejemplo de aquello que estaba naturalmente establecido.

Llevar la tipografía a sangre y manipular las imágenes de forma confusa para romper un canon conceptual fueron las tareas a las que se dieron Mc Coy, Carson y principalmente Peter Saville quien buscó incumplir con los «aspectos conceptuales del canon del Diseño» (VILAS-BOAS; 2002) como la concordancia acrítica y sin ambigüedades, de los elementos visuales y textuales. Por momentos, esta propuesta de «no ser claros en nada» posicionó este período en un debate que lo ponía tan al límite del campo disciplinar, que insinuaba una caída por la borda del Diseño hacia el submundo visual de las artes. Estas ideas planteadas se basaban entonces en diferenciarse de todo funcionalismo, y –por consiguiente– del canon imperante.

No obstante, el arte general y en mayor medida la literatura forman parte importante de la construcción de esta tesis, y conocer su historia nos recuerda que la oposición de una escuela o movimiento sobre su par que lo sucede o antecede, ha sido prácticamente en términos materialistas, el motor de su desarrollo. Por ejemplo, la escuela de la Bauhaus contrastó de esta manera con la de Nueva York. Lois y Lubalin propusieron algo similar al dejar la escuela Suiza para establecer la escuela norteamericana (VILLAS-BOAS, 1998: 20) Proceso que continuó con Wolfgang Weingart y April Greiman en la década de 1970.

Otros exponentes de este período fueron Hard Werken, Daniel Friedman, Barney Bubbles, Malcolm Garret, Neville Brody, Terry Jones, Rudy Vanderlans y Thomas Sokolowsky. Todos formaron parte de una «nueva ola» (del concepto inglés New Wave, con el cual nombró el período en varias historizaciones) en la que la idea no fue sólo romper el canon en su abstracción teórica, sino también los postulados canónicos que lo volvían existencia. «Buscaban una imagen de improvisación, pobreza de recursos y margina-

lidad; mediante la repetición, la ilusión de tridimensionalidad, la exploración en el collage, la fotocomposición, la disposición casual de elementos, etc.» (VALENTE, F; 2016) Y esto dio lugar a un modo de hacer en el cual la diagramación de elementos en el plano de la imagen se daba de forma subjetiva, edificando una estética orgánica, desorganizada, con gamas cromáticas que cooperaban al ruido y el caos comunicacional.

Estas producciones terminaron constituyéndose, finalmente, como casos paradigmáticos que podrían instrumentarse como canon, por lo que la crítica se ha encargado de analizar esta problemática. No obstante, como ya se manifestó en la definición del aspecto epistémico y vocacional del canon, los intereses de esta investigación van por otro camino. Motivo por el cual se da paso a otras nociones que ayudan a enmarcar teóricamente nuestro trabajo, y tienen puntos de contacto que van a enriquecer lo anteriormente referido.

CURRICULUM E IDEOLOGÍA

Sabemos entonces que los postulados canónicos son «maneras» del canon, palabra que guardamos entre comillas para darle mayor relevancia de la que le damos en el uso corriente del lenguaje. Retomamos la palabra manera del vocablo italiano *maniera*. El mismo no tiene una estricta traducción al español que sirva a la explicación, pero sabemos que estamos dialogando más o menos de lo mismo cuando hablamos de personalidad artística o estilo. No obstante, sabemos que hablar de una *maniera* luego del período clásico renacentista adquirió diferentes significaciones, ya que el concepto derivó en un uso despreciativo por parte del clasicismo³, alegando que los manieristas generaban técnicas frías o fórmulas cuyo único fin era imitar a los exponentes artísticos. Si bien estamos hablando de otro campo disciplinar, el Diseño mantiene una conexión genética con el arte. Esto es muy importante, porque el canon es una institución que acompaña la continuidad histórica de las artes visuales, y sus postulados son elementos que necesitaron un largo período para que estas maneras fueran cobrando legitimidad.

En el Diseño de la Comunicación Visual y el contexto de comunicativo en el que se ha desarrollado es entendible que esto cobre relevancia en menor tiempo. Y especialmente toda la migración anteriormente detallada de referentes europeos hacia diferentes puntos del mundo ha cooperado a este proceso llevando a los postulados canónicos a institucionalizarse (BOURDIEU, WACQUANT; 2005) como capital cultural de las academias de diseño: institutos y universidades.

La institución requiere interpretaciones que satisfagan su conocimiento tácito del área de sentido tolerado; este requerimiento actúa con gran simplicidad cuando la interpretación discutida es obra de un novicio y puede ser más duro, e incluso a la larga imposible aplicarlo si el autor es conocido por su competencia. Una razón para que cambie el consenso institucional. (KERMODE EN SULLA; 1998)

Kermode plantea que en el ámbito académico el canon se manifiesta dentro del «control institucional de la interpretación». En la Tipografía este control se va consensuando al refrendar los postulados canónicos anteriormente mencionados y proponerlos como la verdad hacia el interior del taller, consensuando la idea del proceso de diseño reducido

3 | En historia del arte el Manierismo como período de producción estética está visto como un período postclásico o de decadencia (ZÁTONYI M; 2008).

a una serie de pasos a seguir. Pero también acude a que este consenso está dado por la interpretación tolerante del estudiantado hacia un conocimiento tácito.

Si hablamos de conocimientos dentro del aula, hacemos referencia a los contenidos que se enseñan, lo que en su totalidad conformaría el currículo. Este término que en la bibliografía lo encontramos bajo el latinismo «curriculum» es al igual que el canon, un concepto con múltiples acepciones por ser abordado por diferentes disciplinas, no obstante su definición más tradicional lo pone en sinonimia con los conceptos «plan de estudios» y algunas perspectivas un poco más críticas lo definen como todo lo que ocurre dentro del espacio educativo. Sin embargo, a los fines de esta investigación es importante diferenciar el qué de lo enseñado –es decir el Curriculum– del cómo se suele enseñar, siendo esto último un área de interés que le compete más a la Didáctica.

Observando los límites del curriculum como disciplina y los puntos de contacto con otras áreas, podemos coincidir en que aquella idea inocente en la que los planteles de cátedra se basan al organizar el qué enseñar desde el sentido común es una postura simplista que carece del aporte académico que la formación de futuros profesionales supone.

Todo curriculum expresa aquello que una sociedad particular, en un momento histórico determinado, considera que es valioso transmitir a las jóvenes generaciones (Lundgren, 1992; Kemmis, 1993; De Alba, 1995; Salinas Fernández, 1997). Por su parte, el Curriculum o la teoría curricular es también la disciplina que se encarga de estudiar la construcción, el diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos de formación, así como también de reflexionar y de resolver los problemas implicados en dichas prácticas. (PICCO, S; 2017: 16)

Otra postura que da cuenta de la complejidad del curriculum como área autor es la de Michael Apple quien distingue tres dimensiones en su constitución: la formal, la real y la oculta. De manera tal que para cada asignatura de cada institución existe un curriculum formal, compuesto por las planificaciones y documentos oficiales que sirven a la presente tesis como punto de partida; luego un curriculum real que, toma al anterior y lo vuelve efectivo en la práctica de la enseñanza; y en último lugar el curriculum oculto.

Nos interesa avanzar sobre la dimensión oculta del currículo, porque es la que está compuesta por lo que Kermode supone un conocimiento tácito del área, es decir aquellas enseñanzas encubiertas, interpretaciones no explicitadas que no por eso se deshacen de su carga ideológica.

La ideología implica asunciones sobre el propio ser individual y su relación con otros colectivos humanos y con la sociedad en general. Este significado del concepto de ideología permite «la creación de estructuras compartidas de interpretación, valor y significación», que, en el caso de no ser conscientes de su relativismo, de la relación dialéctica entre la conciencia individual y las estructuras sociales, pueden funcionar como cosmovisiones creadoras de conductas irracionales y promotoras de alienación. Esto significa que cada ideología puede llegar incluso a crear entre los miembros que la comparten una especie de «sentido común» que, a su vez, tiene una traslación a la práctica a través de sus comportamientos individuales o colectivos.

Antonio Gramsci utiliza el concepto de hegemonía ideológica para profundizar en este último matiz; para comprender la unidad existente en toda formación social concreta. (TORRES, J; 1992: 19)

Lo que menciona este autor contribuye al marco teórico en tanto y en cuanto explica la forma de constitución de una hegemonía dominante desde dónde consideramos que se posiciona el canon.

Las instituciones educativas suelen ser los principales agentes transmisores de una cultura dominante efectiva, implicando actualmente una importante actividad económica y cultural; y ciertamente es ambas cosas en el mismo momento. Además, en un nivel filosófico, en el nivel auténtico de la teoría y en el nivel de la historia de las diversas prácticas, hay un proceso al que daré el nombre de tradición selectiva: eso que, dentro de los términos de una cultura dominante efectiva, se da siempre de pasada como «la tradición», el pasado significante. Pero el punto central es siempre la selectividad; el modo en que, de toda un área posible del pasado y presente, se elige poner el énfasis en determinados significados y prácticas, mientras se desestiman y excluyen otros. Aún más decisivo es que algunos de estos significados sean reinterpretados, diluidos o puestos en formas que apoyen, o al menos no contradigan, a otros elementos de la cultura dominante efectiva. Si pensamos en el proceso educativo, en los procesos más amplios de formación social dentro de instituciones como la familia, en la organización y definiciones prácticas del trabajo, en la tradición selectiva en un nivel intelectual y teórico, veremos que todas estas fuerzas están implicadas en una elaboración y reelaboración continua de una cultura dominante efectiva, y que de ellas, en cuanto que, experimentadas e internalizadas en nuestra vida, depende la realidad. (APPLE, M; 1986: 16-17)

De esta manera podemos decir que, si bien el canon tiene una dinámica de constitución y transformación más lenta, el mismo no permanece estacionado, sino que pasa por procesos de incorporación cuyos modos deben entenderse para así entender la cultura dominante; otorgando a la Universidad un papel fundamental como agente de transmisión de la tradición selectiva anteriormente mencionada.

OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO

El tercer apartado con el que se da curso al marco teórico de la presente tesis no aborda el problema objeto de estudio desde el campo de la política ni del arte, tal como ocurrió en los dos casos anteriores sino que se trata de un concepto específico de la epistemología, adoptado por la didáctica y las ciencias de la educación, área en el cual está inscrita la Maestría en Docencia Universitaria.

El concepto de obstáculo epistemológico fue acuñado por el autor francés Gastón Bachelard. La escuela francesa ha hecho grandes aportes en esta área de interés, puesto que lo producido por Bachelard fue continuado en publicaciones a las que solemos recurrir de manera constante. Tal es el caso de *El oficio del sociólogo* de Bourdieu, y lo producido por Yves Chevallard en una publicación un poco más contemporánea que tituló *La transposición didáctica*.

Si bien mencionamos varios ejemplos de «continuidad», para Gastón Bachelard esta palabra no era un valor científicamente congruente. Ya que su producción de conocimiento parte de la dis-continuidad como premisa, planteando la resistencia del pensamiento científico moderno hacia la primera reflexión. Otra cuestión importante que compone la génesis de su pensamiento radica en proponer la mirada psicológica por so-

bre la empírica, de manera tal de que da a las dificultades la categoría de oportunidades investigativas. Deja de fijar la mirada en el cerebro como el instrumento para el pensamiento científico, sino que lo observa como un obstáculo, «obstáculo en el sentido de ser coordinador de gestos y de apetitos» en contra del cual se debe pensar (BACHELARD, G; 1938: 295). De manera tal que los obstáculos de la episteme existen en los propios investigadores, y no en las técnicas y métodos utilizados en la observación de los datos como la tradición indica. Algo que resulta muy interesante a la hora de hablar de canon, puesto que los preconceptos que cada docente posee sobre tal o cual saber parten desde el consenso, pero siguen habitando en la subjetividad de cada agente.

Entonces un psicoanálisis del espíritu científico adquiere todo su sentido: el pasado intelectual, como el pasado afectivo, ha de ser conocido como tal, como un pasado. Las líneas de inferencia que conducen a las ideas científicas deben ser dibujadas partiendo de su origen efectivo; el dinamismo psíquico que las recorre ha de ser vigilado; todos los valores sensibles han de ser desmonetizados. Finalmente, para cobrar una conciencia clara de la construcción fenomenológica, lo antiguo ha de pensarse en función de lo nuevo, condición esencial para fundar, como un racionalismo, la física matemática. Entonces, al lado de la historia de lo que fue, lento y hesitante, debe escribirse una historia de lo que ha debido ser, rápido y perentorio. Esta historia normalizada apenas inexacta. (...) En la obra de la ciencia sólo puede amarse aquello que se destruye, sólo puede continuarse el pasado negándolo, sólo puede venerar al maestro contradiciéndolo. (BACHELARD, G; 1938: 295-297)

Si bien el autor elabora su teoría con la mira puesta en las ciencias exactas, podemos dilucidar algunas cuestiones útiles a nuestra labor investigativa. Una de ellas es avanzar en la lectura del obstáculo epistemológico como un concepto en el cual opera el noumen frente a lo fenomenológico. Donde la intuición y el experimento científico indica los ejes que luego han de ser depurados por la razón. Bachelard escribe que, en la medida de que una hipótesis es ligada a la experiencia debe tenérsela por real.

Entre el fenómeno científico y el nómeno científico, ya no hay, entonces, una dialéctica alejada y ociosa, sino de un movimiento alternativo que, tras algunas rectificaciones de los proyectos, tiende siempre a una realización efectiva del nómeno. La verdadera fenomenología científica es, por ello, esencialmente una fenomenotécnica. Refuerza aquello que se transparentaría tras lo que aparecería. Se instruye por medio de lo que construye. La razón taumatúrgica diseña sus marcos con el esquema de sus milagros. (BACHELARD, G; 1934: 18-19)

En nuestro caso particular, hemos observado críticamente la postura epistémica con la que se enseña el Diseño, percibiendo una matriz evaluativa que considera los casos como un nutriente más dentro de la formación, un contenido dentro del currículum real.

La casuística como práctica dentro del aula taller se encarga de darle nombre y apellido a un imaginario que para nuestra investigación representa un obstáculo: el patrimonio gráfico de la disciplina. Es decir, lo que los docentes hacen ver a los alumnos en las clases teóricas como casos análogos o referentes. Bachelard (1938: 22) indicó «Que esta observación básica se presente con un derroche de imágenes es: pintoresca, concreta, natural, fácil. No hay más que describirla y maravillarse. Se cree entonces comprenderla.» Pero mientras no se caracterice como obstáculo no se va a dar ese paso adelante

desde la observación hacia la experimentación, es decir no va a existir la ruptura epistemológica necesaria para hacer de este acto un problema que genere un nuevo saber aprendido.

Una ciencia que acepta las imágenes es, más que cualquier otra, víctima de las metáforas. Por eso el espíritu científico debe incesantemente luchar en contra de las imágenes, en contra de las analogías, en contra de las metáforas. En nuestras clases elementales lo pintoresco y las imágenes producen los mismos estragos (...) En la enseñanza elemental las experiencias demasiado vivas, con exceso de imágenes, son centros de falso interés. No aconsejaremos bastante al profesor de pasar de inmediato de la mesa de experiencias al pizarrón, para extraer lo más pronto posible lo abstracto de lo concreto. Volverá a la experiencia mejor munido para discernir los caracteres orgánicos del fenómeno. (Bachelard, G; 1938: 45-47)

En su obra *La formación del espíritu científico* hace referencia a lo que mencionamos dentro de lo que llama «obstáculo verbal». El cual se asocia al acto de explicar un concepto con una sola palabra o una imagen generalizada, posiblemente –en nuestra disciplina– elevada al lugar de canon.

Pero en su obra el autor agrega otros obstáculos epistemológicos, como el referido a la Experiencia Básica, la Opinión, la Historiografía y el Conocimiento General. El primero de ellos es considerado también por Bachelard como el primer obstáculo en la formación del espíritu científico, el cual todos logramos derribar al devolver a la crítica un lugar de supremacía sobre la experiencia, es decir, el lugar que le corresponde por ser un elemento integrante del espíritu científico. Este obstáculo se encuentra nutrido de los conocimientos previos que hacen a las personas (y en particular a los niños) llegar a los «por qué» de las cosas que experimentan a su alrededor. La experiencia es un puerto seguro en el cual se anclan las pruebas frágiles o básicas, y como el poder de la crítica no radica en su presencia explícita, la primera se ubica como obstáculo al cuál es necesario oponerse. No obstante, Bachelard también considera de carácter primario el obstáculo epistemológico que compone la Opinión:

La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe de conocerlos. Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar. No es suficiente, por ejemplo, rectificarla en casos particulares, manteniendo, como una especie de moral provisoria, un conocimiento vulgar provisoria (...) para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye.

Un conocimiento adquirido por un esfuerzo científico puede declinar. La pregunta abstracta y franca se desgasta; la respuesta concreta queda. Con eso, la actividad espiritual se invierte y se endurece. Un obstáculo epistemológico se incrusta en el conocimiento no formulado. Costumbres intelectuales que fueron útiles y sanas pueden, a la larga, trabar la investigación. “Nuestro espíritu –dice justamente Bergson– tiene una tendencia irresistible a considerar más claras las ideas que le son útiles más frecuentemente. (BACHELARD, G; 1938: 16-17)

El autor alude a que la opinión va de la mano de la comprensión de un problema objeto de estudio, de un saber sabio (CHEVALLARD, 2000); planteando que se necesita entender

con claridad para expresarse al respecto. Este obstáculo puede entenderse como una barrera, que frena pero que deja pasar algo, y acompaña el traspaso de un conocimiento propio de la *doxa*, hacia un razonamiento científico, puesto que «La ciencia, tanto en su principio como en su necesidad de coronamiento, se opone en absoluto a la opinión. Si en alguna cuestión particular debe legitimar la opinión, lo hace por razones distintas de las que fundamentan la opinión» (BACHELARD, 1938: 16).

El tercer obstáculo mencionado es la Historiografía, o probablemente una concepción errática de la historiografía disciplinar, que es la encargada de situar ciertos referentes del Diseño -y sus obras- en el centro del campo cultural.

El epistemólogo debe, pues seleccionar los documentos recogidos por el historiador. Debe juzgarlos desde el punto de vista de la razón y hasta de la razón evolucionada, pues solamente en nuestros días es cuando podemos juzgar plenamente los erros del pasado espiritual. Por otra parte, aun en las ciencias experimentales, es siempre la interpretación racional la que ubica los hechos en su lugar exacto. Es sobre el eje experiencia-razón, y en el sentido de la racionalización, donde se encuentran, al mismo tiempo el riesgo y el éxito. Sólo la razón dinamiza a la investigación, pues sólo ella sugiere, más allá de la experiencia científica (indirecta y fecunda). Es, pues, el esfuerzo de racionalidad y de construcción el que debe atraer la atención del epistemólogo. El historiador. Según el epistemólogo es un obstáculo, un contrapensamiento. (BACHELARD, G; 1938: 19-20)

Se entiende que los obstáculos epistemológicos de Bachelard pueden ser estudiados desde la historia. En la sección anterior hemos hecho mención a tres libros de historia del diseño que han sido documento de análisis en los antecedentes a esta investigación. En ellos la construcción histórica realizada por sus autores es un obstáculo al cual se debe responder con interés crítico sobre los motivos que llevan a cada autor a incluir ciertas piezas en las páginas de sus libros. El proceso de constitución de un canon se extiende más allá de los límites de la producción teórica, conjugando otros tipos de capital.

Pero no debemos de correr demasiado del hilo que estábamos desanudando, no es objeto de este marco teórico hablar específicamente de cómo se compone el corpus de libros de historia del diseño, sino mostrar que, a nuestros fines investigativos, la bibliografía puede ser analizada como documento. Y que puede decir mucho más de lo que se explicita. Esta hermenéutica puede ser la base de pasar de un saber enseñado a un saber aprendido. En palabras de Bachelard (1938) «la noción de obstáculo epistemológico puede ser estudiada en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de la educación. En uno y otro caso, este estudio no es cómodo».

Finalmente, cerramos este apartado con el obstáculo del Conocimiento General que mencionamos anteriormente como parte de la enumeración basada en la teoría de Gastón Bachelard. El autor pone a este conocimiento en el lugar de una falsa doctrina, que detiene la experiencia y hace fracasar la inventiva propia del empirismo. De esta manera, manifiesta que «hay en efecto un goce intelectual peligroso en una generalización precoz y fácil. Un psicoanálisis del conocimiento objetivo debe examinar cuidadosamente todas las seducciones de la facilidad. Es con esta condición que se llegará a una teoría de la abstracción científica verdaderamente sana, verdaderamente dinámica.» (BACHELARD, G; 1938: 66). Esta doctrina se hace verbo en las ciencias a modo de grandes verdades primarias intangibles, cuya condición coincide con la formulación de reglas

que propone el canon en tanto modelo preliminar. Hacer ciencia de esto es conocer realmente si su razón de ser radica en resultados de un trabajo de estadístico, hipotético, que conduzca hacia otros saberes, es decir un análisis científico.

Si se mide el valor epistemológico de estas grandes verdades comparándolas con los conocimientos erróneos que han reemplazado, no cabe duda que estas leyes generales han sido eficaces. Más ya no lo son. Y es aquí donde las etapas pedagógicas no son completamente homólogas a las etapas históricas. En efecto, puede verse que estas leyes generales bloquean actualmente al pensamiento. Pues ellas contestan in bloc, o mejor, ellas contestan sin que se las interroge puesto que la pregunta aristotélica hace tiempo que ha enmudecido. (BACHELARD, G; 1938: 68)

Bachelard considera que es un parámetro del empirismo clásico fundar conocimientos estáticos. Y eso es lo que observamos que sucede con el canon cuando su análisis deriva en una serie de postulados canónicos como los que mencionamos en este capítulo. Por más claridad que tengan las respuestas formuladas en base a un consenso generalizado tienden a transformarse en un objeto enquistado. Ya que, en ciencias, tanto la innovación como la conservación del conocimiento comparten un instinto común con la misma fuerza de tracción.

De alguna manera el problema objeto de esta investigación es un ejemplo de cómo puede funcionar este obstáculo del Conocimiento General, puesto que esta investigación se propone estudiar enunciados cuya generalidad radica en la observación natural, de forma automática y estatizante. Lo que nos lleva a posicionar a los postulados canónicos como una herramienta de la clase que puede o no volver inadecuado el conocimiento es, en síntesis, un obstáculo epistemológico.

La necesidad de generalizar hasta el extremo, a veces mediante un sólo concepto, arrastra a ciertas ideas sintéticas que están lejos de perder su poder de seducción. Con todo, en nuestra época, cierta prudencia retiene al espíritu científico. Ya no quedan sino filósofos que buscan, si no la piedra filosofal, por lo menos la idea filosófica que ha de explicar al mundo. para el espíritu precientífico, la seducción de la unidad de explicación mediante un solo carácter es todopoderosa. (BACHELARD, G; 1938: 68)

Aunque procedan del sentido común –o simplemente persigan facilidad para hacer más inteligible el conocimiento científico– lo propuesto por el autor francés nos sirve como marco teórico porque encontramos muchos puntos de contacto que terminan de definir nuestro problema objeto de estudio.

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Hacia el interior de nuestro campo disciplinar existen diversas discusiones relativas a la episteme, que suelen cuestionarse –entre otras cosas– la pertinencia del Diseño al campo de las artes aplicadas, la comunicación o las ciencias sociales. Esto conlleva al menos a una dicotomía a la hora de nombrar la carrera en las diferentes universidades del mundo que la ofrecen dentro de su propuesta académica. Por ejemplo, la profesión que muchos conocen como Diseño Gráfico, puede nombrarse en diferentes casas de

estudio como Diseño de la Comunicación Visual. Esto no es sólo una reformulación nominal del qué se enseña, sino que manifiesta también una clara perspectiva conceptual de la disciplina que, para los «estudiantes» de tales carreras –incluidos los de Tipografía– puede constituirse como un obstáculo epistemológico en términos de Bachelard.

El planteo de Bachelard nos ha servido entonces para un acercamiento a la observación de la disciplina que incluye a la Tipografía y su enseñanza. No obstante se considera necesario soltar esta visión macro para sobrevolar a menor altura los parámetros que hacen a nuestra propia práctica de la enseñanza en la que –consideramos– su producción queda demasiado holgada, por ejemplo para ser aplicada de forma metodológica y retomarla en los resultados que arroje la realidad estudiada. En sus escritos publicados en la primera mitad del siglo xx, el autor no abandona los planteos acerca de las ciencias duras y tampoco escribe acerca de «estudiantes» (de allí las comillas del párrafo anterior), motivo por el cual su planteo es útil a nivel filosófico, pero queda lejano –tanto en temporalidad– como funcionalidad sobre un problema-objeto de estudio que reviste menor jerarquía.

Por consecuencia, hemos dado lugar a su continuador –Yves Chevallard– en varios pasajes de este marco teórico al punto de destinar este apartado que define su concepto de transposición didáctica, con la idea de resolver lo planteado anteriormente. Chevallard también se refiere de forma constante a las ciencias duras en su libro *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado, pero a la vez deja algunas categorías plausibles de ser instrumentadas en esta labor investigativa.

La transposición didáctica es un concepto que proviene de la didáctica de la matemática y supone la transformación de contenidos precisos en una versión didáctica de los mismos a fin de pasar de un saber sabio a un saber enseñado. En este proceso por lógica algo se pierde o se gasta. Esto es identificado por el autor como «desgaste moral» y «desgaste biológico». El primero incurre en la peligrosidad de hacer del saber un saber banalizado, esto sucede –en coincidencia con los obstáculos epistemológicos de Bachelard– cuando se recurre a la opinión o la generalización, abarcando de forma extrema el saber y reduciéndolo a una enseñanza un tanto formularia que propone los manuales como una herramienta capaz de transmitir el saber.

Esas formaciones de saber con propósito didáctico son artefactos epistemológicos que recuerdan los condicionamientos de la enseñanza. Se los considera abarcadores y generales en extremo. En realidad no son sino la antecámara, la propedéutica de los saberes, vías de acceso que ha trazado la Escuela para conducirnos a ellos de manera más o menos arbitraria. De ese modo, pueden existir manuales de matemáticas generales, profesores de física general, enseñanzas de química general, y hoy ¿por qué no? “asignaturas” de didáctica general. (CHEVALLARD, 2000: 144-145)

El segundo desgaste pone en riesgo el saber al alejarlo y descontextualizarlo (en tiempo y espacio) de su saber sabio. Si trazamos un paralelismo con el canon, esto es muy probable que suceda, teniendo en cuenta la naturalidad con la que se instauran criterios importados de culturas hegemónicas a través de la dimensión epistémica del canon.

¿De dónde provienen los saberes enseñados? Retomaré aquí una respuesta cuya forma (si no su contenido, en su generalidad) ya había sido planteada en la primera edición de esta obra: de las instituciones de producción. ¿cómo llegan ahora hasta las instituciones didácticas? Por el proceso de transposición didáctica. (...) esa pertinencia cultural en sí

misma y por sí sola, es impotente. Como sujetos de la cultura que somos, sabemos bien, incluso si nos disgusta, que ésta nunca podrá fabricar más que saberes (enseñados) “de bajo perfil”. Carece casi siempre de la legitimidad epistemológica que funda la confianza que podemos concederle a un saber en tanto que saber, que le confiere su carácter de saber “auténtico”, que le otorga su credibilidad. (CHEVALLARD, 2000: 158-161)

En el mismo sentido encontramos otra categoría en lo propuesto por el autor al plantear el modelo mental en base al cual debe investigarse y realizarse la transposición didáctica. Chevallard se pregunta acerca de la génesis sociohistórica del saber, alegando como una ventaja construir una mirada retrospectiva sobre la construcción histórica del saber designado para tal fin.

La transposición didáctica tiende a organizar cualitativamente la diferencia de los lugares: tiende a instituir dos «maneras» de saber, a producir dos registros distintos de actos epistemológicos. Así, una vez que la transposición didáctica opera sobre los objetos a enseñar, según la diferenciación empirista entre el «dato» y la «teoría», el alumno se encontrará del lado de la empiria, de la «comprobación», de la «verificación», de la «aplicación», etc. (CHEVALLARD, 2000: 86)

De aquí se desprende una nueva idea que acompaña el proceso de transposición didáctica y que tiene que ver con la legitimidad que el estudiante le da al saber enseñado, del cual exige una argumentación. Esta categoría puede conjugarse con el concepto de postulados canónicos definido anteriormente y será de utilidad al desarrollar la metodología de la presente investigación.

Estas preguntas mínimas, empero, tocan un punto sumamente importante: génesis, filiaciones, legitimidades, todo esto mezclado y en forma de debate. ¿Génesis míticas? filiaciones negociadas? ¿Legitimidades inciertas? El cuestionamiento, es verdad, comienza por adoptar un sesgo de sospecha: la investigación epistemológica se torna así fácilmente policíaca y parece a priori hostil al funcionamiento feliz de la institución. El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta. Para el didacta, es una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio. En una palabra, lo que le permite ejercer su vigilancia epistemológica. Es uno de los instrumentos de la ruptura que la didáctica debe ejercer para constituirse en su propio dominio; es aquel por el cual la entrada del saber en la problemática de la didáctica pasa de la potencia al acto: en la medida en que el “saber” deviene para ella problemático puede figurar, en adelante, como un término en el enunciado de problemas (nuevos o simplemente reformulados) y en su solución. (CHEVALLARD, 2000: 15-16)

Dicho esto no quedan dudas de que el pensamiento de Bachelard no es el único capaz de hacer mella en nuestra propia práctica de la enseñanza. Chevallard ha llevado el pensamiento filosófico general de su predecesor hacia niveles más específicos y operativos que sirven a los fines de esta investigación. A la vez que ahonda sobre el concepto de «vigilancia epistemológica», una noción que pone en relación dos polos que se entrecruzan en la dinámica de nuestra clase: la *doxa* y el discurso científico; y que retomaremos en el siguiente apartado para presentar los criterios metodológicos con los que esta investigación busca romper sus obstáculos.

INTUICIÓN EN EL TALLER

Así como consideramos necesario incluir en nuestro marco teórico la noción de currículum de Apple a fin de tejer un acercamiento a las particularidades de la bibliografía de la cátedra que decidimos investigar; también debemos nutrirnos de otras cuestiones relativas a la educación formal, que revistan la categoría de conceptos teóricos plausibles de ser instrumentados en nuestra investigación. Por este motivo retomamos algunas cuestiones de nuestro campo expuestas en los antecedentes, que dan lugar a definir los conceptos de transposición didáctica, intuición en el acto de aprender y su vinculación en la enseñanza del taller.

En las asignaturas teóricas de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UNL) se transparenta la planificación de estudios volcada a un perfil de Diseñador egresado, como «operador cultural» (LEDESMA, M; 2003), metáfora que no despega al graduado de todo sentido utilitario, pero que lo vuelve un transformador social, erudito, no tan vinculado a la lógica diseñador/cliente-comitente, mientras que en los talleres de diseño (como el de Tipografía I y II) se suele simular la dinámica del campo laboral. Y, con insospechada naturalidad, su metodología de trabajo suele absorber la visión exitista de mercado actual, al dar como recetas conocimientos que requieren los estudiantes para llevar a cabo la práctica profesional en sus diferentes facetas (freelance, profesionales liberales, gestión de la comunicación digital, etc.). Esto es otro de los causales que llevan a la práctica de la enseñanza a involucrar a los postulados canónicos, desaprovechando la formación que de las materias teóricas surge, nos marca una flaqueza en el currículum que acusa cierta nulidad.

Si bien no es objeto de la presente investigación realizar un estudio de las prácticas en el Taller, como maestrando en docencia creemos que –aun siendo una carrera de perfil profesionalista– el inscribirse como Licenciatura, la universidad persigue el objetivo de graduar a personas capacitadas para la reflexión y la generación de conocimientos que retroalimenten la disciplina. Es por eso que decidimos incluir la perspectiva en la cual observaremos la bibliografía del Taller de Tipografía:

(...) se visualiza el Taller como un dispositivo analizador privilegiado que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tantas veces dicho en el aula sin palabras. Privilegiado, por la posibilidad de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianeidad escolar, lo que sólo puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia. Los conocimientos y categorías previas de las que dispone el sujeto, cargados de sentido común y nociones intuitivas, que configuran el suelo epistémico sobre el que produce su discurso acerca de las prácticas, constituyen el punto de partida para la construcción de conocimientos en Taller. Esta perspectiva exige desde el inicio, la aceptación de que no se cuenta con todas las respuestas, que es necesario potenciar las capacidades de problematización, de generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias, construir nuevas categorías.

Implica un ejercicio creativo que se enriquece en la medida en que incorpora el colectivo y, desde él, los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios, situaciones y procesos objeto de análisis. Espacio para pensar y pensarse. Condición que, evidentemente no surge rápida y mágicamente. Demanda un laborioso trabajo sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con implicancias personales tan fuertes, por el atravesamiento evaluativo que,

particularmente en el campo de la docencia representa la mirada del otro. Dificultad que se acrecienta al pretender objetivar los propios puntos de vista, por la tendencia a calificar-descalificar, que impone una exigencia de producir cierto efecto de completad en los relatos frente a los fallos, fracturas, contradicciones. Se hace necesario en consecuencia, construir un clima que posibilite abrir a una actitud de Indagación en profundidad, reconstruyendo y buscando la comprensión de situaciones a partir de un trabajo teórico, analítico e interpretativo. (EDELSTEIN, 2000: 7-8)

Lo que la profesora Gloria Edelstein escribe sobre el taller, y que fue foco de debate en los seminarios de prácticas de la enseñanza, es su condición de espacio de reflexión. Esta lo destaca como un espacio crítico que posibilita la recuperación del conocimiento y la construcción de un saber.

Para profundizar acerca de los rumbos que toma un saber para ser aprendido en un taller, fue que decidimos hacer alusión al concepto de transposición didáctica que «designa pues el paso del saber sabio al saber enseñado» (CHEVALLARD, Y; 2000: 22). Es decir que podemos definirla como el proceso según el cual se modifica un contenido del saber que ha sido designado como saber a enseñar, con el propósito de adaptarlo para tal fin. De esta manera el producto del trabajo del docente que llega a los estudiantes es un saber que se ha independizado de sus orígenes. Es allí donde la noción de taller cobra sentido a los fines de construir en conjunto conocimientos de los cuales se conozcan los argumentos que le otorgan la dimensión de saber sabio y a su vez transparenten en su derrotero histórico una legitimidad no necesariamente sesgada por el canon.

El desarrollo de Chevallard anteriormente referenciado tiene origen en los obstáculos epistemológicos de Bachelard, quien también planteó en su producción *El nuevo espíritu científico* un obstáculo al que llamó «sustancialista» y sirve para profundizar esta cuestión:

El obstáculo sustancialista, como todos los obstáculos epistemológicos, es polimorfo. Se compone de la reunión de las intuiciones más alejadas y hasta las más opuestas. Por una tendencia casi natural, el espíritu precientífico centra sobre un objeto todos los conocimientos en los que ese objeto desempeña un papel, sin preocuparse por las jerarquías de los papeles empíricos. Une directamente a la sustancia las distintas cualidades, ya sea una cualidad profunda como una cualidad superficial, ya sea una cualidad manifiesta como una cualidad oculta. Podría sin embargo distinguirse un sustancialismo de lo oculto, un sustancialismo de lo íntimo, un sustancialismo de la cualidad evidente. Pero, una vez más, tales distinciones conducirían a olvidar el carácter vago e infinitamente tolerante de la sustancialización; conducirían a descuidar ese movimiento epistemológico que va alternativamente del interior al exterior de las sustancias, prevaliéndose de la experiencia exterior evidente, pero alojando la crítica en las profundidades de la intimidad. (BACHELARD, G; 1934: 115)

La intuición relacionada entonces al obstáculo mencionado no detiene el pensamiento científico porque da respuestas breves, que carecen formalmente de sustento teórico y permiten al estudiante crecer, en la búsqueda del conocimiento, aunque este luego perezca en su proceso de aprendizaje. El autor (1934) argumenta que el espíritu científico no logra compensar «ligando pura y simplemente los elementos descriptivos de un fenómeno con una sustancia sin esfuerzo alguno de jerarquía» lejos de la determinación minuciosa relativa a los demás objetivos. Pero este no es el único pasaje en el que Gastón Bachelard valora la educación a partir de lo intuitivo. A la hora de describir el obstáculo animista se pregunta: «¿Cómo la intuición de la vida, cuyo

carácter invasor mostraremos, ha podido ser encerrada en su dominio propio? En particular ¿Cómo se han desembarazado las ciencias físicas de las lecciones animistas? ¿Cómo ha podido rectificarse la jerarquía del saber apartando la consideración primitiva de ese objeto privilegiado que es nuestro cuerpo?» argumentando que el trabajo de quien aprende es útil siempre y cuando reconozca ese instante en que la intuición se fracciona y el pensamiento objetivo se retrocede en busca de precisión, y el espíritu científico hace un esfuerzo para discernir y comparar lo que busca aprender con lo que conoce de la naturaleza animada.

La intuición también fue definida por otro teórico de la educación al cual recurrimos durante los años que comprendieron la cursada de la Maestría en Docencia. Henry Bergson dijo que «La intuición es instintiva, o más exactamente, un desarrollo superior del instinto; se contrapone a la reflexión (...) Se llama intuición a esta especie de simpatía intelectual mediante la que nos transportamos al interior de un objeto para coincidir en lo que tiene de único y, en consecuencia, de inexpresable» (1959: 3). De esta manera y como ya señalamos en el apartado anterior, puede dejar de verse como un concepto inocuo, y cobra el valor de un elemento operativo para la enseñanza, que desde un primer impulso podría llevar a los estudiantes a relacionar conceptos sucesivos, construir conocimientos, romper las barreras del lenguaje y con ellas el obstáculo epistemológico.

A la importancia dada a la *doxa*, desde la teoría de la formación del espíritu científico de Bachelard, se suma la valoración del conocimiento de la experiencia para dar paso al conocimiento racional.

Así, desde el momento en que se medita sobre la acción científica, nos percatamos que el realismo y el racionalismo intercambian consejos sin cesar. Ni uno ni otro, aisladamente son suficientes para constituir la prueba científica; en el reino de las ciencias físicas no hay lugar para una convicción racional –absoluta y definitiva– que imponga categorías fundamentales a nuestros métodos de investigación experimentales. (BACHELARD, G; 1938: 16)

Por este motivo, ante la presencia de postulados canónicos ¿Cómo no confiar en la intuición de los nuestros? ¿Cómo no pensar en la formación de nuestros estudiantes en un equilibrio entre la intuición y la razón? La respuesta a esto fue explicitada por Silvia González –primera docente a cargo de la cátedra de Tipografía de la FADU/UNL– en un texto publicado en la revista Polis en el año 1994. Allí se refirió a temas como el estilo y la legibilidad tipográfica haciendo mención a algunos dogmas que inundan la mirada de los docentes de tipografía en general, que transcribimos de forma literal:

- Plantear diseños solo en función de reglas geométricas, o pretender asimilar la página impresa a un cuadro abstracto (como si fuera adaptar Mondrian a la tipografía).
- Soñar con la página uniforme que destierra las jerarquías para el lector, como proponer utilizar un sólo carácter, un sólo cuerpo, con un mismo justificado e interlineado.
- Pretender que 4 o 5 familias, como Garamond, Frutiger, Meta o Myriad, cubran todas las necesidades del diseño.

Para nuestra clase optamos por diferenciarnos de estos procesos que –luego del camino transitado por quien escribe en investigación en torno al canon– consideramos un in-

dicio de postulados canónicos. De manera tal que la asignatura de Tipografía propone desde sus inicios un abordaje educativo desde la intuición, para llegar a la razón. Esto tiene que ver con una visión epistémica de la asignatura, un posicionamiento cuyo fin es conseguir que los estudiantes desarrollen una capacidad analítico-crítica con la dialéctica docente/alumno como base.

Bachelard propone una postura coincidente con nuestras prácticas, a la hora de pasar un conocimiento propio de la *doxa*, hacia la razón. ¿Qué nos interesa a nosotros como docentes? Si la respuesta frente a un trabajo es superficial, nos proponemos desandar y ver en grupo, cómo fue la experiencia del mismo (en términos compositivos, de selección de materiales, grado de pertinencia con la consigna del trabajo práctico, utilización de herramientas, etc.) Y aquí está nuestro mayor desafío como docentes, que es de alguna manera capitalizar el método de Bachelard asintiendo que: «Entre la observación (experiencia común) y la experiencia (científica) no hay continuidad sino ruptura». (...) Intuición/razón son los dos planos que nos proponemos articular en nuestra clase y en pensar como lo coordinamos, como presentamos las actividades a desarrollar, etc. Nuestra enseñanza no es unilateral, planteamos un permanente diálogo con nuestros alumnos. (...) Esperamos de nuestros alumnos y de nosotros mismos una relación verdadera del sujeto con el objeto. Una experiencia científica o discurso científico en nuestro hacer es entonces, una experiencia que contradice la experiencia común. (VALENTE, VILLALBA; 2019: 19)

Con esto se busca un progreso en la capacidad de observación, percepción y comprensión del signo tipográfico como unidad básica, dando al estudiantado la posibilidad de construir conocimiento desde lo particular –mientras participa de un proceso de diseño– que luego podrá abstraer y establecer, si así lo quiere, en generalizaciones como las que mencionamos anteriormente. Dentro de la visión de la cátedra se considera que el proceso inverso, implicaría toparse anteriormente con el obstáculo epistemológico que, bien describimos, compone el conocimiento general, y sería un camino más corto que se apoyaría en un perfil supremo del conocimiento, el canon y sus postulados.

Tomar partido por la tradición es tan corto de miras como adscribirse sin cuestionar las nuevas tecnologías. A partir de la pantalla comienza una nueva mirada y un nuevo hacer del diseño tipográfico. El punto de partida en el desarrollo de alfabetos será el pixel.

El diseño tipográfico debe ser flexible para encontrar soluciones en cada trabajo. (...) Proponemos partir de la intuición para llegar a la razón, un proceso que desarrolle la capacidad de observación, para aumentar la percepción y comprensión del signo tipográfico y la capacidad analítico-crítica que da la práctica en taller. El alumno va construyendo el conocimiento en la medida que actúa en el proceso de diseño.

Tipografía vincula las diferentes materias. Tiene todo lo proyectual de Diseño Gráfico y lo particular y específico de lo tipográfico. La enseñanza—aprendizaje interrelaciona teoría y práctica, por eso en el taller se construye y produce conocimiento. Se trata de unificar el decir y el hacer, el pensamiento y la acción. La teoría se elabora en los procesos de diseño y se consolida en la respuesta gráfica adecuada.

No hay una manera ni una fórmula. Hay diferentes caminos que convierten el hecho de diseño en un acto intencional. (GONZÁLEZ, S; 1994)

Poner la experiencia en un lugar protagónico implica pensar el taller como espacio de reflexión, pero que –para ello– primero debe animarse. Un espacio que se debe habitar y ocupar, para que esa experiencia sea realmente el motor intuitivo que alimente el espíritu científico. De esta manera el conocimiento está lejos de brindarse como un nutriente digerido, transpuesto previamente hacia un saber a enseñar.

B2. Metodología

VIGILANCIA BIBLIOGRÁFICA

La presente investigación se propone los alcances de una tesis teórica de maestría. Su metodología es de tipo cualitativa y retoma –como importantes documentos a analizar– la bibliografía utilizada por la cátedra Tipografía, para dictar sus clases en la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de la UNL.

En el mismo sentido, podemos entenderla como una tesis documental, ya que se busca obtener información del objeto de análisis partiendo de datos institucionales, como es el programa de la asignatura y otros documentos de la Secretaría Académica de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

Que el autor de la misma esté incluido dentro del plantel docente de la cátedra objeto de estudio, da la posibilidad de acceder a materiales que sin estar documentados como bibliografía oficialmente, sean utilizados para educar. Este acompañamiento difiere poco de un trabajo etnográfico sobre el universo de análisis, por lo que va a garantizar la fidelidad de los materiales empleados para la enseñanza.

Si bien la presencia del canon puede alertarnos sobre posibles desfasajes entre la bibliografía de la cátedra de Tipografía (UNL) y las condiciones reales en las que se da nuestra práctica de la enseñanza, ese no ha sido marcado oportunamente como el objetivo principal de la tesis. Por el contrario, el trabajo se enfoca en la edificación cognitiva que es menester para observar la enseñanza del proyecto atendiendo a las preguntas de investigación ya explicitadas.

Para esto se han evaluado modelos operativos existentes en diálogo con teorías plausibles de ser instrumentadas como herramientas metodológicas, ya que consideramos que el análisis bibliográfico de una realidad tan cercana debe estar acompañada de un propio modelo o de un modelo apropiado a nuestros fines, erigido en torno a las categorías de análisis útiles que se desprendan del marco teórico. Por este motivo dejamos atrás la exposición de conceptos para dar paso a una meta-lectura que comience a hacer uso de los conceptos descriptos.

El pasaje de un saber sabio, erudito a un saber enseñado y aprendido –que en el marco teórico referenciamos en Yves Chevallard– es la génesis de la transposición didáctica que propone el autor, pero ¿cuál es la utilidad de estos conceptos en las ciencias de la educación?

Las categorías que enumeramos en el marco teórico al definir el concepto de transposición didáctica y que nos sirven a la hora de observar nuestra propia práctica de la enseñanza son el desgaste del saber, la argumentación del saber, la génesis del saber y su destino:

El destino del saber se juega en esta astucia del funcionamiento didáctico. Con respecto a él, sería inadecuado hablar de génesis y filiaciones, de rupturas y reformulaciones. Pues su pondría dar cabida legítima a una cuestión que no puede sostenerse. El saber que produce la transposición didáctica será por lo tanto un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio, legitimándose, en tanto saber enseñado, como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar, y no legitimándose mediante el recurso a la auto-

ridad de un productor, cualquiera que fuere. «Pueden creerme», parece decir el docente, para afirmar su rol de transmisor, que no puede transmitir sino bajo la condición de no producir nada, «pueden creerme porque no se trata de mí...» Aversión de los manuales hacia todo lo que anclaría en una historia el saber que ellos promueven. Lo que ha sido y ya no es, no existe siquiera en el recuerdo: ése es el secreto del funcionamiento sin historia de la institución. El saber enseñado supone un proceso de naturalización, que le confiere la evidencia incontestable de las cosas naturales; sobre esta naturaleza «dada», la escuela espera ahora su jurisdicción, fundadora de valores que, en adelante, administran el orden didáctico. (CHEVALLARD, 2000: 18)

Tal como se manifestó anteriormente, Chevallard desarrolló su teoría en base a los obstáculos epistemológicos de Gastón Bachelard y principalmente la noción de vigilancia epistemológica que se desprende de estos, acto fundamental en la formación del espíritu científico que se considera un principio asociado a la tarea de evaluar y analizar el devenir epistémico de lo que se enseña, de lo que existe en la ruptura de estos obstáculos. Es decir, la relación que existe entre el objeto de la enseñanza y el objeto académico. De esta manera la vigilancia epistemológica consiste en desanudar la adecuación del saber sabio y preguntarse si lo enseñado responde genuinamente a ese saber sabio o ha sido sustituido por ejemplo por un postulado que nos lleva, sin argumentos, hacia el canon.

De esta manera vigilar epistemológicamente los saberes es una tarea fundamental a la que debemos someter cualquier práctica que incluya sujetos del conocimiento. La presente investigación –que toma la propia práctica de la enseñanza como objeto de estudio– se posiciona desde la teoría de Bachelard, y en correspondencia a esto, el espíritu metodológico con el cuál se llevan adelante los análisis tienen que ver con la actitud de control que el mismo autor manifiesta: «Cuando se investiga las condiciones psicológicas del progreso de la ciencia se llega muy pronto a la convicción de que hay que plantear el problema del conocimiento en términos de obstáculo» (BACHELARD, G; 1948: 15)

El sentido terapéutico que el autor le da al acto de vigilar epistemológicamente el conocimiento revela la importancia de esta tarea en la búsqueda de observar aquello que yace debajo, que está oculto (Apple, 1986), como el canon en el currículum. Bachelard propone realizar una vigilancia epistemológica profunda, a nivel exponencial. A tal punto de pensarla como un «psicoanálisis del conocimiento» en el cual la crisis es una necesidad. De esta manera, la ruptura de las reglas que están instituidas garantizan ir precisando el objeto de conocimiento, eliminando errores y –si lo llevamos hacia nuestro interés investigativo– rectificando postulados que, de no pasar por un proceso de ruptura epistemológica, mantendrían las cuestiones que vienen dadas, como el canon que se presenta como una herencia naturalmente establecida.

ANÁLISIS TRÍADICO

Encontrar el canon en la clase es un proceso al que la metodología de esta tesis debe dar respuesta a fin de llegar a los objetivos planteados. Tal como mencionamos en el marco teórico, la casuística como fundamento didáctico dentro de la disciplina en la que desarrollamos nuestra investigación, propone casos ejemplares, paradigmáticos o autores referentes como forma de explicitar el canon. A su vez hemos hecho mención de escuelas y movimientos que para los historiadores son condición *sine qua non* a la

hora de comprender la historia del Diseño de la Comunicación Visual. Sin embargo, para ejercer la vigilancia epistemológica de lo que se enseña debemos mirar hacia las manifestaciones del canon y hacer foco en aquello que es materia de esta investigación.

Las manifestaciones del canon –se den en el aula/taller o no– no son más que signos que adquieren y mantienen esa postura por la profundidad que posee su constitución, por una teoría que los antecede y un valor que los sucede. En el caso de los postulados canónicos que buscamos en la bibliografía, decodificarlos depende de entender lo que los llevó allí.

Charles Sanders Peirce define que «un signo es algo que está para alguien, por algo, en alguna relación» proponiendo una noción que consta de tres categorías generales. Desde la teoría triádica del signo de los postulados canónicos arribarían como parte del existente. Pero, ¿a qué nos referimos con esta apreciación?

Retomamos la idea en este pasaje de la investigación por tratarse de un concepto teórico que proviene de la lógica peirceana, cuya inscripción por el Profesor Claudio Guerri en el libro *Nonágono Semiótico, un modelo operativo para la investigación cualitativa* (2016), nos brindó el modelo necesario para conducir, hasta este momento la presente investigación cualitativa. Consideramos que los postulados canónicos son el producto material, el comportamiento y/o el hecho en el cual se vuelven presentes todos los correlatos del canon del diseño como signo. Son el producto cuantificable del canon dentro de las bibliografías, lo que realmente se puede detectar por su existencia: «La segundidad tiene que ver, entonces, con el “por algo” de la definición del signo peirceano.» (GUERRI, C; 2016: 8) porque si bien el canon puede ser entendido como una lista de autores o escuelas, su presencia en los libros, a modo de postulados canónicos, tiene un fin formativo.

Estas características propias de la segundidad como categoría del signo, requieren relacionarse a una primeridad. Es decir, aquellas reglas que destacamos como postulados canónicos tienen, un autor que las enuncia, una publicación que los difunde, una editorial que los distribuye y en muchos casos una institución que les da legitimidad. Estos serían –en Peirce– cualidades abstractas, atributos de la forma, que a nuestro modo de ver anteceden a la formulación y abstraen la manifestación material del fenómeno «postulado canónico». Pero lo que finalmente los termina posicionando como tales son la inexistencia de argumentos –relativos al valor de ese existente– que le den sustento científico y lo saquen de la posición irreflexiva (naturalmente establecida) que los determina. De esta manera consideramos que un enunciado sobre la práctica que se encuentre en la bibliografía debe analizarse también desde el valor que lo argumenta.

A la primeridad pertenece la forma de nuestro signo, todo lo que antecede a la enunciación de un postulado canónico. La componen el tiempo en el cual fue publicado (año), el nombre de su autor, de la publicación en cuestión y su editorial. Lo que nosotros consideramos la Filiación (CHEVALLARD, 2000), es decir la génesis de dónde parte la existencia de ese postulado canónico. Por otro lado, a la mención del postulado propiamente dicho le damos el nombre de Enunciación, que como segundidad podemos encontrarlo ejemplificado de la siguiente manera: «Jerarquizar la información mediante el uso de variables tipográficas.» y es en sí la existencia misma del postulado canónico. Y, por último, se da el lugar de la terceridad a los valores que pueden estar desarrollados por el mismo autor fundamentando la existencia de ese enunciado, que atendiendo nuevamente a una de las categorías retomadas de Chevallard hemos definido llamarlo «argumentación».

Ej: «El orden de lectura puede sugerirse mediante la implementación de caracteres o grupos de caracteres de diferente peso, puesto que desde la Gestalt está comprobado

que el ojo humano lee mediante arcos visuales que tienden a iniciar el recorrido donde el grafismo es mayor al blanco del contragrafismo».

Para presentar la información recabada de cada publicación, trabajaremos con cuadros de doble entrada que cuentan con estas propias dimensiones y resultan de la relectura de la lógica triádica del signo peirceano. La presentación de estos tres correlatos sirve a la al análisis cualitativo de los postulados canónicos que existen en los textos, ya que pone sobre la palestra citas textuales de la bibliografía que permiten avanzar en la vigilancia sobre la articulación específica de la cátedra.

En el mismo se presentarán siempre completas dos columnas nombradas como «Filiación» y «Enunciación» (inherentes a un postulado canónico presente en la bibliografía) que a su vez podrían estar o no acompañadas por información referida en la columna «Argumentación». La no presencia de datos acerca del postulado canónico en la columna argumentativa de nuestra herramienta de análisis es una característica que pone en evidencia su constitución.

MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA

Durante el desarrollo de la maestría que se concluye con esta tesis, hemos observado la propia práctica docente desde diferentes perspectivas. Una de ellas es la que pone en foco la cuestión de los materiales y los recursos tecnológicos que hacen a la enseñanza.

Estos temas nos llevan a pensar principalmente en los recursos visuales proyectados para el dictado de las clases teóricas y los recursos presentes en el aula virtual que han sido mayoritariamente explorados desde la pandemia de COVID-19. En este primer pensamiento se deja de lado por ejemplo que el lápiz y el papel, también son tecnología utilizada para la enseñanza; y sobre todo que la bibliografía es –quizás– el material fundamental para llevar a cabo esto en la educación universitaria. La bibliografía ha sido definida desde los objetivos de esta tesis, como documentación preponderante, y de su análisis dependen los resultados de la misma; motivo por el cual se considera importante detallar el listado que cedido como material a los estudiantes. Los libros sobre los que vamos a trabajar en búsqueda de postulados canónicos de la Tipografía son los siguientes:

- ALVARADO, M. 1994: Paratexto, Buenos Aires, Publicaciones del CBC UBA.
 BLANCHARD, G. 1988: La letra, Barcelona, CEAC.
 BLACKWELL, L. 1993: La tipografía del siglo XX, Barcelona, G. Gili.
 DE BONO, E. 1974: El uso del pensamiento lateral, Buenos Aires, La Isla.
 BRINGHURST, R. 2008: Los elementos del estilo tipográfico, México, Fondo de Cultura Económica.
 BURKE, C. 1998: Paul Renner, the art of typography, New York, Princeton Archit.
 CAMPEDELLI, M. 2010: Caligrafía y diseño gráfico, Barcelona, Links.
 CARTER, H. 1999: Orígenes de la tipografía: punzones, matrices y tipos de imprenta, siglos XV y XVI. Madrid, Ollero y Ramos.
 CATICH, E. 1991: The origin of the serif, Iowa, Catich Gallery.
 DE BUEN, J. 2001: Manual de Diseño Editorial, México, Santillana.
 CEREZO, J. M. 1997: Diseñadores en la Nebulosa, Madrid, Biblioteca nueva.

- COSTA, J; RAPOSO, D. 2008: La rebelión de los signos. El alma de la letra, Buenos Aires, La Crujía.
- EVETTS, L. C. 1979: Roman lettering, Londres, Pitman.
- FURLONG CARDIFF, G. 1947: Orígenes del arte tipográfico en América.
- FRUTIGER, A. 2002: En torno a la tipografía, Barcelona, G. Gilli.
- FRUTIGER, A. 1999: Signos, símbolos, marcas, señales, Barcelona, G. Gili.
- GARFIELD, S. 2012: Es mi tipo, Buenos Aires, Taurus.
- GILL, E. 2012: Un ensayo sobre tipografía, Valencia, Campgràfic.
- GOFFE, G; RAVENSCROFT, A. 1999: Taller de caligrafía, China, Konemann.
- HASLAM, A. 2011: Lettering, manual de producción y diseño, Barcelona, G. Gili.
- HELLER, S; ILIC, M. 2004: Escrito a mano, Barcelona, G. Gili.
- HOCHULL, J. 2009: El detalle en la tipografía, Valencia, Campgràfic.
- HOCHULL, J; KINROSS, R. 2005: El diseño de libros, Valencia, Campgràfic..
- JURY, D. 2007: ¿Qué es la tipografía?, España, Gustavo Gili.
- JUTE, A. 1996: Retículas, Documenta – Rotovision.
- LEWIS, J. 1963: Typography, basic principles, Londres, Studio books.
- MARTIN, J. 1986: Guía completa de caligrafía, Madrid, Blume.
- MAIER, M. 1999: Procesos elementales de proyectación y configuración, Barcelona, G. Gili.
- MEDIAVILLE, C. 2005: Caligrafía. Del signo caligráfico a la pintura abstracta, Valencia, Campgràfics
- MC LEAN, R. 1987: Manual de tipografía, Madrid, Blume.
- MILLÁN, J. A. 2005: Perdón imposible, Argentina, del Nuevo Extremo.
- MORISON, S. 1998: Principios Fundamentales de la Tipografía, Barcelona, Del Bronce.
- MÚLLER BROCKMANN, J. 1982: Sistemas de retículas, Barcelona, G. Gili.
- NEP, V. 1977: Historia gráfica del libro y la imprenta, Buenos Aires, Víctor Leru.
- NOBLE, M. 1977: Iniciación a la caligrafía, Barcelona, Parramón.
- NOORDZIJ, G. 2007: El trazo. Teoría de la escritura, Valencia, Campgràfic.
- PIZARRO GÁLVEZ, F. 2009: Educación tipográfica, Buenos Aires, tpG.
- REISSIS, T. 2005: Cinco cuentos tipográficos, Buenos Aires, Nobuko.
- RUDER, E. 1983: Manual del diseño tipográfico, Barcelona, G. Gilli.
- SATUÉ, E. 1988: Orígenes e historia del diseño gráfico, Barcelona, Alianza.
- SPENCER, H. 1999: Pioneros de la tipografía moderna, Barcelona, G. Gili.
- TSCHICHOLD, J. 2009: El abecé de la buena tipografía, Valencia, Campgràfic.
- UNGER, G. 2009: ¿Qué ocurre mientras lees?, Valencia, Campgràfic.
- WOJCIECHOWSKI, G. 2002: Tipografía, poemas & polacos, Buenos Aires, Argonauta.

A su vez, y retomando lo trabajado en el seminario Materiales para la enseñanza dictado por la Dra. Isabel Molinas proponemos una mirada más profunda de estos materiales. Para ello, el aporte de Gartner quien plantea que hay tantas inteligencias como sujetos y diferencia un abordaje experiencial ha sido parte de los contenidos retomados. No obstante, nos interesa detenernos en el aporte que realizó su colega de la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard, David Perkins. El autor estadounidense planteó en su libro El aprendizaje pleno (2016) una serie de siete principios fundamentales para la transformación de la educación en analogía al juego, que citamos a continuación:

- 1- Jugar el juego completo
- 2- Hacer que valga la pena jugar el juego
- 3- Trabajar en las partes difíciles
- 4- Jugar de visitante
- 5- Descubrir el juego oculto
- 6- Aprender del equipo y de otros equipos
- 7- Aprender a aprender

Desde la propia práctica docente, estos principios parecen componer un ideal al que se busca llegar avanzando sobre el desempeño de los sujetos de la enseñanza. No obstante, el punto número tres, es una de las cuestiones en las cuales se ha trabajado durante años y que tiene mucha relación con la documentación a analizar en esta investigación, puesto que en la cursada se propone un trabajo de acercamiento de los estudiantes a la bibliografía mediante apuntes (Véase anexo) que son autoría de la cátedra y proponen lecturas cruzadas entre diferentes bibliografías, combinando autores y clasificando contenidos.

OTROS DOCUMENTOS

Para cerrar el despliegue de criterios e instrumentos metodológicos que esta tesis necesita para llegar a conclusiones, proponemos una de las técnicas cualitativas de investigación social más clásicas como son las entrevistas de guión (VALLES, 1999).

Se recurre a tres entrevistas, presentes en el anexo de las cuales participaron los docentes con cargos profesoriales de Tipografía en nuestra casa de estudios: los dos adjuntos de la cátedra, DGCV Martín Margüello y DGCV Lisandro Giménez Corte; y la ex-docente titular DCV Silvia González.

Estas entrevistas son retomadas por constituirse como documentos que sirven como andamiaje al planteo disciplinar descripto en el marco teórico. El cuerpo de entrevistados fue escogido en pos de que prevalezcan aportes interesantes y significativos, lo que Miguel Valles conceptualiza como «Entrevistas en profundidad a élites» (VALLES, 1999).

Para profundizar en la temática del canon se determinó un momento de la entrevista para reproducir un video sobre la temática de propia autoría, con la idea de mostrar sólo lo necesario y reducir en lo posible todo tipo de sesgo que pueda surgir durante la conversación. Por este mismo motivo el dispositivo audiovisual fue presentado luego de la realización de la primera pregunta/respuesta de cada entrevista.

Teniendo en cuenta la extensión de las mismas y la repetición que se genera entre cada una de ellas al ser abordadas mediante el mismo guión se ha decidido presentar la totalidad de las mismas al finalizar la tesis e incorporar en este apartado sólo aquellos pasajes que resultan interesantes por estar referidos directamente a la temática objeto de estudio.

DGCV Lisandro Giménez Corte / Docente adjunto:

Nosotros intentamos no dar pautas, ni trazar caminos, ni definir antes de que los alumnos entiendan lo que se está trabajando. Nuestra idea es empujar a que el alumno haga por sí solo su camino, no trazárselo nosotros. Porque cada uno hace el camino que le sale a uno, diferente al del otro. ¿De qué manera vos movés a la persona para que encuentre su propio camino? Y que, a su vez, ese camino lo lleve hacia algo que vos no hayas pensado nunca. Entonces nosotros proponemos orientar y ayudar a los alumnos a encontrar cómo recorrer ese camino que él definió y decidió. (GIMENEZ CORTE, 2016)

Yo creo que es inevitable, y sí sirve mostrar. Porque necesariamente vos además de lo que decís tenés que ejemplificarlo. Tenemos información verbal y visual, que consumimos permanentemente. Ahora, el problema sería sólo quedarse con eso, y que sean las leyes, los mandamientos y principios únicos que van a regir las posibilidades que vos tengas de expresarte a través del diseño. Por eso está bueno decir lo que ya sabemos, pero también tener la otra mirada sobre otras cosas que pasan, sobre todo las otras posibilidades que hay. Abrir el juego. En lo discursivo nosotros siempre intentamos hacerlo. Nosotros siempre planteamos algo que Silvia expone en las clases: «no hay un modo» no hay una forma; hay caminos y el camino es el de cada uno. Mostrar imágenes y citar los cánones es inevitable, entendiendo que es algo de una época, de un momento, que son referentes que se construyeron; pero que pasan muchísimas otras cosas (que es lo ideal). En síntesis, creo que los modelos están para servir en un momento y un lugar. (GIMENEZ CORTE, 2016)

DCV Silvia González / Ex docente titular

Siento que a veces se puede hablar de canon, o directamente de recetas. Cuando vos al estudiante le facilitás la tarea, dando instrucciones para que su diseño funcione (funcione entre comillas, ironizó) es más fácil ser docente. Los estudiantes suelen sentirse cómodos con eso, porque se les da resuelta una parte de su labor. A mí esos métodos no me parecen adecuados, nunca doy recetas. Con esto me refiero a dar los cuerpos y los interlineados que se deben usar para diseño editorial. Por el contrario sí me interesa desarrollar un planteo teórico para cualquier práctico que hagamos. Si el contexto fuese un instituto politécnico, quizá sí sea una metodología acorde; porque es el lugar en donde se acostumbra a enseñar este tipo de cuestiones a los alumnos. La Universidad no, ya que es reflexión y es proyecto. (GONZÁLEZ, 2016)

Para cerrar, considero que en tipografía – como en otros aspectos de la vida – no hay una forma correcta de ver las cosas. Durante años, grandes popes nacionales decían que con cinco tipografías bastaba para un proyecto; y a mí, eso siempre me pareció un poco pobre. A mí me parece que lo rico está en las distintas lecturas, diversas construcciones que –tomando diferentes textos– confluyan en algo. (GONZÁLEZ, 2016)

DGCV Martín Margüello / Docente Adjunto

En la disciplina en sí, también hay diferentes modos, porque vos podés pensar desde el vamos, el Diseño como una disciplina técnica, o podés llegar a lo técnico por el lado de lo expresivo, que es lo que intenta Silvia. Es un camino más largo, entonces por ahí llegamos, y por ahí no lo hacemos. ¿Cuál sería la otra forma? El diseño editorial. El diseño editorial es «así, así, así y así». Estas son las cinco tipografías de texto, estas son las que no son para texto. Es Canon, y como tal, es fácil de aplicar. Entonces, ¿cuál es el riesgo?

Los canónicos pueden decir que estos chicos (nuestros alumnos) no saben nada. Pero hay una realidad, y es que si querés conocer el canon del diseño editorial, no tenés más que agarrar el manual de diseño editorial y leerlo. (MARGÜELLO, 2016)

En relación a la cátedra, Silvia tiene una tendencia muy grande a convocar diferentes ideas y diferentes autores (diferentes visiones). De hecho, no hay una tendencia canónica muy fuerte. Motivo por el cual es muy raro que se establezcan conceptos en base a visiones de otros como recetas. Generalmente lo que se hace es mostrar varias posturas, no se define ninguna como superior. La cátedra en sí, tiene una bibliografía muy desarrollada, que a los alumnos cuando arrancan la materia se les plantea, en las correcciones de los prácticos se sugiere, y luego se utiliza para corregir. Pero no es algo que se nombre. Con Silvia, por momentos diferimos en el lugar que se le da a la teoría, qué lugar se le da en la bajada de contenido. Para mí es más importante el cierre que haga el alumno, que todo lo que leyó. Lógicamente, si no leyó nada no va a hacer ningún cierre. Me parece que, la visión anti canónica te lleva a un lugar de indefinición, si vas por la pregunta más que por la respuesta. Entonces para nosotros la teoría, lo que viene a hacer, es a apoyar esa indefinición.

Si pensamos en los teóricos, estos también funcionan como un recorte que nosotros hacemos, pero pocas veces funcionan como una muestra de lo que hay que hacer después. Silvia se maneja de la intuición a la razón, no de la razón a lo expresivo. En eso ella está mucho más cercana a una dinámica más propia de las artes visuales que del diseño. Busca un taller donde se pueda ir probando diferentes posibilidades, donde el alumno va seleccionando y experimentando.

De todos modos yo creo que la cátedra de tipografía, tal como es hoy, funcionaría mejor como agente de cambio en una estructura de carrera más clara. Ante esta realidad se corre el riesgo de ser un agente de confusión, y no un espacio generador de dudas interesantes. (MARGÜELLO, 2016)

Estas citas sirven como testigo de cómo los docentes expusieron el esfuerzo que realizan a la hora de planificar para no asumir el canon en bloque. Pese a reconocer -también- la naturalidad con la que la existencia del mismo nos define el qué enseñar; coincidieron en una mirada reflexiva que apuntaba hacia el cómo enseñar. Manifestaron una premisa común a todo el plantel, que es la de no conceder a los estudiantes pautas previas al ejercicio propiamente dicho, buscando que el alumno transite sólo su propio camino.

Parte C

C1. Resultados

PRIMERAS REFLEXIONES

El proceso de relectura crítica de los 44 libros que este trabajo propuso como primer abordaje de los documentos de análisis nos llevó a la obtención de un total de 102 enunciados que en muchos casos hacen referencia a similares acciones del ejercicio del diseño con tipografía. Esta característica que emparenta los postulados canónicos servirá luego para conjugarlos entre sí, de manera tal de llegar a la actualización del decálogo de postulados planteado al comienzo de esta investigación.

Más allá de esta primera apreciación general, el trabajo motivó algunas apostillas específicas sobre los documentos que componen nuestro universo de análisis, que –también consideramos– abonarán los resultados de esta investigación, por lo que se considera plausible plantearlas de forma premonitoria a la presentación del modelo utilizado.

En primer lugar, es importante mencionar que dentro de de la bibliografía que compone el corpus se encontraron libros como *Pensamiento Lateral* de Edward De Bono que no corresponden específicamente al campo del Diseño de la Comunicación Visual, por lo que la posibilidad de hallar postulados canónicos fue prácticamente nula. Esta publicación que hace un recorrido ensayístico sobre el uso de un pensamiento, que corresponde más al campo de la sociología, psicología y la filosofía. Se considera que su inclusión tiene que ver justamente con la definición de un perfil epistémico en torno al pensamiento proyectual, tomado por los diseñadores como propio para la resolución de los problemas que los atañen. Al igual que esta, hay otras publicaciones que no aparecen citadas en el cuadro por no enunciar postulados canónicos, pero que dejan entrever una intención de la cátedra de desestimar este tipo de prácticas normativas hacia adentro del aula/taller. También la bibliografía de la cátedra está integrada por libros de técnica de dibujo como *Procesos elementales de proyectación y configuración*, de Manfred Maier. Estos pueden acudir a ciertos valores consensuados para el dibujo, pero nada tienen que ver con los postulados canónicos en el Diseño.

El libro *Perdón, Imposible*, de Millan no es un caso de los que venimos mencionando, ya que relaciona la gramática con la tipografía y se compone como una voz cercana a nuestro campo disciplinar. De todas maneras, es muy valorable el planteo de la ortotipografía que realiza, puesto que presenta la implementación de la misma desde la convención institucional argumentada por los usos y las costumbres que cooperan en su consenso. Otro caso similar es *El detalle en la Tipografía* de Jost Hochuli, que es un libro con una disposición similar a la de un manual, en los que se van abordando las diferentes partes que componen la edición del libro, y aun así se separa de un desarrollo basado en postulados canónicos, lo que transparenta una fuerte decisión por parte del autor de optar por un planteo crítico en torno al diseño editorial. Esto se condice con el planteo desarrollado en torno a la cátedra en el marco teórico, ya que el libro de Hochuli es una referencia constante, cedida a estudiantes en apuntes y como literatura específica de varios trabajos prácticos.

En otro orden, *Pioneros de la tipografía moderna* de Spencer Herbert hace una revisión de los artistas y su producción de vanguardia, a principios del siglo xx. Por este

motivo puede ser portador de nombres y obras canónicas, pero no de postulados que sean directamente volcados a la clase. Algo similar sucede con los libros de caligrafía que están en las referencias de la cátedra, como por ejemplo *Caligrafía. Del signo caligráfico a la pintura abstracta*, *Taller de Caligrafía* o *Guía completa de Caligrafía*. Estos son incluidos por la cátedra para comprender la morfología tipográfica y su derrotero. En estos libros no es de extrañarnos que abunden los fundamentalismos que apuntan hacia una doctrina de cómo debe ejecutarse cada modelo caligráfico, pero al igual que el ejemplo anterior, tampoco existe la posibilidad de enunciarse postulados referidos al ejercicio del Diseño de la Comunicación Visual.

La publicación de Claude Mediavilla sobre esta temática ahonda sobre claros conceptos de contraste, ritmo y espaciado útiles para la Tipografía, pero desde la caligrafía. Lo cual construye un conocimiento más genuino, que denota el devenir epistémico de contenidos importantes de la materia, sin caer en enunciaciones formularias.

Libros como *La Tipografía en el Siglo XX* son grandes recopilaciones históricas que alimentan el listado del canon en la medida que muestran proyectos paradigmáticos, autores y demás. No obstante, la profundidad de su análisis es histórico y no llega a analizar a nivel morfológico las piezas, ni mucho menos juzgarlas con la edificación cognitiva del presente en el que fuera publicado por Lewis Blackwell (1993). Lo mismo sucede con el libro de Christopher Burke titulado *Paul Renner. El arte de la tipografía*. De alguna manera estas publicaciones componen formas de reproducir el canon de un modo más implícito (que puede alertarse desde el título del libro) algo similar a lo que ocurre con los postulados canónicos y el curriculum oculto.

Si bien la problemática del canon es tan antigua como el diseño mismo, algunas de las publicaciones que salieron al mercado durante la década del 90 omiten demasiados años para saberse de utilidad a nuestros fines investigativos. Esto sucede principalmente en aquellas bibliografías que se erigen en torno al análisis coyuntural de la disciplina. La publicación de *Diseñadores en la nebulosa* de José María Cerezo, por ejemplo, no cuenta con fragmentos que puedan entenderse como enunciados referidos al canon y aunque lo que se expone puede por momentos servir de argumento para muchos postulados canónicos que existen en otros libros, su carácter crítico es de un momento espacio temporal definido, cuestión que deja este documento obsoleto tanto para nuestro análisis como para ser cedida a los estudiantes.

ESQUEMA ANALÍTICO

Para procesar los datos recabados en este análisis propuesto se presentan una serie de cuadros de doble entrada que componen un mismo modelo. Estos están organizados por los grupos temáticos que componen los postulados canónicos hallados en la bibliografía, a fin de obtener como resultado una propuesta esquemática en la que la navegabilidad del lector sea lo menos confusa posible. Esto es importante aclararlo, porque si bien hemos explicitado la condescendencia teórica en torno a la cual planteamos la estructura del modelo analítico implementado, se considera importante repasar algunas cuestiones que ayudan a su lectura.

Como todo cuadro de doble entrada, la relación entre las columnas y las filas es fundamental. La formulación de las primeras parten de la columna del centro que llevan el

nombre de Enunciación y organizan aquellas citas en las que se denota la existencia del postulado canónico. Hacia sus dos lados tenemos, en primer lugar, la columna de Filiación con el nombre y la nacionalidad del autor que suscribe como así también el número de página, el nombre del libro, la editorial, el lugar y datos legales de las publicaciones que certifican la muestra tomada. Como tercer correlato aparece la columna de la Argumentación, en la cual se expone la explicación con la cual –en algunos casos– el autor acompaña el enunciado que nosotros identificamos como postulado canónico.

Por otro lado, las filas están numeradas desde su menor unidad, es decir por muestra recabada, para hacer más accesible la lectura. Estas forman parte de un segundo nivel que las agrupa. en trece esquemas organizados por tópicos. Para esta organización se ha considerado como número mínimo necesario para ejercer la comparación la cantidad de tres ejemplos de enunciado:

- Estructura compositiva
- Elección tipográfica
- Columnas de texto
- Espaciado de letras
- Corte de palabra
- Cuerpo tipográfico
- Interlineado
- Alteraciones
- Uso de variables
- Sangrías
- Soporte gráfico
- Viudas y huérfanas
- Otros

El agrupamiento de los mismos en esa cantidad de cuadros está dado a fin de poder comparar cada enunciado con otro que se refiera a similares acciones dentro del ejercicio profesional. En cada uno de ellos puede verse además del enunciado textual, su filiación y la cita de su argumentación (CHEVALLARD, 2000) si la hubiere. En la primera columna (filiación) puede percibirse una referencia repetitiva, que sirve como dato a analizar, puesto que de los 44 libros, sólo son 15 los que cuentan con enunciados.

Los cuadros tienen diferentes medidas porque la cantidad de postulados por grupos no es homogénea, ni se ha sesgado su homologación. Asimismo se encuentran modulados de manera de poder visualizarse en un sólo pliego de formato digital e imprimirse en desplegables que den como resultado una A4 cerrada, en el caso de que necesiten ser presentados en formato analógico.

1

FILIACIÓN

PP: 49

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

2

PP: 182

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

3

PP: 83

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

4

PP: 24

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN:970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

5

PP: 210

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN:970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

6

PP: 211

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN:970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

7

PP: 71

Jan Tschichold, *El abecé de la buena tipografía*

Ed. Campgráfic - Valencia, 2002 | ISBN 84-931677-7-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Alemán

8

PP: 70

Jan Tschichold, *El abecé de la buena tipografía*

Ed. Campgráfic - Valencia, 2002 | ISBN 84-931677-7-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Alemán

9

PP: 29

José Antonio Millán, *Perdón, imposible.*

Ed. Del nuevo extremo. Argentina, 2005 | ISBN 987-1068-68-9

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Española

10

PP: 134

Joseph Müller Brockmann, *Sistema de retículas*

Ed. Gustavo gili. México, 1992 | ISBN 968-887-201-6

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Suizo

ENUNCIACIÓN

Use una línea blanca antes y después de un párrafo de cita textual.

Use una grilla para subdividir la página

Deje un espacio en blanco adecuado al diseñar el comienzo y el fin de la publicación.

Para el diseñador editorial, la primera tarea debe ser intentar comprender la estructura de la obra, si es que el autor atinó a prestarle alguna. En sus primeros acercamientos con el texto, el editor tendrá que reconocer la participación de cada párrafo en la jerarquía, marcando aquellos en los que deben tenerse consideraciones especiales. En seguida hará un recuento de los diversos patrones que necesita crear, construyendo una lista ordenada por categoría o rango.

(...) el espacio entre los párrafos del texto corrido debe ser idéntico en toda la obra: no más de una línea en las composiciones sin sangría y cero líneas en las composiciones sangradas. Una vez establecido el plan, debe respetarse sin pretextos. No es correcto aumentar o reducir las separaciones entre párrafos con el objetivo de balancear las columnas.

Los subtítulos deben ir precedidos de un blanco mayor al que les sigue.

La composición debe estar organizada; tres el número más adecuado para los grupos.

La composición simétrica no debe mezclarse con la asimétrica.

La tipografía moderna requiere una estructuración lógica y sistemática de las páginas de composición y de imágenes:

- Títulos con el mismo tamaño y en el mismo lugar en todas las páginas, con el tipo de letra invariable.
- Subtítulos con el mismo tamaño y, con relación a la situación en el texto, a una distancia invariable del texto anterior y del siguiente.
- Retícula de composición de imágenes invariable en todas las páginas.
- Leyendas de ilustraciones de tamaño invariable y disposición en relación con la ilustración.
- Letras de resalte de tamaño invariable y disposición en relación con el texto.
- Asimismo, notar marginales.

ARGUMENTACIÓN

Independientemente de cómo la cita esté compuesta, es necesario crear una distinción visible entre ella y el texto principal, antes y después.

Las grillas son frecuentemente usadas en el diseño de revistas y periódicos, y en otras situaciones en la que elementos gráficos imprevistos deban ser combinados de manera rápida y ordenada. Las escalas modulares sirven más o menos al mismo propósito que las grillas, pero son más flexibles. Una escala modular así como una escala musical, es un conjunto preestablecido de proporciones armónicas. En esencia, es una regla cuyas unidades son indivisibles (o son tratadas como tal) y de tamaño no uniforme.

Un abstract de una investigación puede tener una óptima apariencia sin ningún espacio en blanco además del que le da los márgenes normales de la página. Es difícil decir lo mismo de un libro, cuyo texto debe ser –o debe parecer ser– una entidad viva y jadeante, no un pedazo de carne seca envasada al vacío. (...) se acostumbra a dejar una hoja o por lo menos una página en blanco en el final del libro. Esos blancos propician espacio para la escritura de anotaciones y permiten al texto vincularse a su contexto.

Un escrito bien compuesto se vale de la retórica y ciertos auxilios técnicos para facilitar el acercamiento entre el autor y el perceptor. Los cambios de renglón, la renovación de párrafos, la aparición de un renglón en blanco ...; en fin, todas las interrupciones en el texto, cuando tienen razón de ser y responden a un planeamiento adecuado, funcionan como estímulos en el ánimo del lector.

- cuando se aumentan los espacios desordenadamente se producen señales de interés sin justificación alguna;
- si se deja más de una línea entre los párrafos, se destruye la continuidad del texto y se afean terriblemente los párrafos cortos;
- finalmente, si los espacios blancos no son exactamente múltiplos de un renglón, se arruina la alineación de la página.

(...) es fácil encontrarse con el peligro de componer los grupos decisivos sin claridad. En este sentido, hay que tener en cuenta que no somos capaces de comprender más de tres cosas a la vez, y cuatro ya nos parecen una aglomeración ininteligible. De esto se desprende la regla de los tres grupos y, para aplicarla no hay más que contar; hacer tres grupos de lo que eran cuatro; a este fin, los más relacionados e interdependientes pueden asimilarse como uno solo, aunque divisible.

(...) la página que ud. tiene en frente requiera de un título de capítulo, dos o tres niveles de subtítulo, un epígrafe, citas en el medio del texto, algunas ecuaciones matemáticas, un gráfico de barras, varias notas laterales explicativas y algunos epígrafes. Familias tipográficas extensas –Legacy, Lucida, Quadraat, Seria o Stone– pueden tener recursos suficientes para esa tarea. (...) si usted utiliza esas fuentes tendrá variedad y homogeneidad y al mismo tiempo: muchas formas y tamaños de una misma cultura tipográfica.

ELECCIÓN TIPOGRÁFICA

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

FILIACIÓN

PP: 79

Jan Tschichold, *El abecé de la buena tipografía*

Ed. Campgráfic - Valencia, 2002 | ISBN 84-931677-7-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Alemán

PP: 51

Jan Tschichold *El abecé de la buena tipografía*

Ed. Campgráfic - Valencia, 2002 | ISBN 84-931677-7-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Alemán

PP: 23

Jan Tschichold, *El abecé de la buena tipografía*

Ed. Campgráfic - Valencia, 2002 | ISBN 84-931677-7-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Alemán

PP: 179

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*.

Editorial TPG . Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

PP: 179

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG . Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

PP: 177

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG . Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

PP: 174

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

PP: 132-133

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana . México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

PP: 114

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 31

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 118

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 41

Adrian Frutiger *En torno a la tipografía*

Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 2002 | ISBN 84-252-1916-7

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Suízo

PP: 43

Adrian Frutiger *En torno a la tipografía*

Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 2002 | ISBN 84-252-1916-7

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Suízo

PP 27

André Jute. *Reticulas*

Ed. Rotovisión. Barcelona, 1996 | ISBN 2-88046-411-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Desconocida

PP 23

André Jute. *Reticulas*

Ed. Rotovisión. Barcelona, 1996 | ISBN 2-88046-411-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Desconocida

ENUNCIACIÓN

A la hora de mezclar letras hay que buscar un contraste efectivo y conveniente y utilizar lo menos posible letras extrañas; en trabajos más cortos, esto lo haremos solo en una línea si es factible.

(...) en líneas cortas y extensiones breves las clase de letras especiales, que es tanto como decir las clases de letras de legibilidad baja, todavía pueden soportarse; pero en los textos largos, por no hablar de libros, son una cuestión muy distinta y no pueden componerse ni de palo seco ni tan siquiera de egipcias (...)

(...) no deberían emplearse juntas en el mismo trabajo dos palo seco tan divergentes. Así, una letra de menor peso resultaría más agradable.

No abusar de muchas fuentes en un diseño.

Evitar combinar fuentes muy parecidas para no caer en la ambigüedad, a menos que se está trabajando particularmente sobre este concepto.

(No) usar fuentes display para textos largos.

(No) usar mayúsculas en un bloque grande de texto.

Dentro del texto, las cursivas se destacan claramente sin afeár la página. Es erróneo emplearlas en otro lado, por ejemplo, negrillas cursivas en una composición de redondas.

Comience con una sola familia tipográfica

La tipografía debe proporcionar los siguientes servicios al lector: Invitarlo a la lectura; revelar la teoría y el significado del texto; volver clara la estructura y el orden del texto; conectar el texto al resto de los elementos existentes; e inducir a un estado de recuperación energética, que es una condición necesaria para la lectura.

Combine fuentes serify sans serif (...) Cuando el texto básico está compuesto por una fuente serif, es casi siempre útil usar una sans en otros elementos, tales como tablas, leyendas, y notas.

Los caracteres con remates son más fáciles de leer que los caracteres sin ellos.

Un tipo inusual (el ejemplo está compuesto en carácter Auriol, creado en 1901 por Georges Auriol, en estilo modernista) es percibido como algo extraño, su forma perturba el subconsciente. Un tipo así no debe utilizarse para un texto de lectura demasiado larga.

(...) es preferible centrarse en sólo algunas familias de fuentes que dejarse seducir por la multitud (...)

Las fuentes para titulares pueden ser las de texto estándar ampliadas, o diseños especiales. La regla práctica es que el diseñador use sólo una clase de fuentes al mismo tiempo, y una vez por página o trabajo.

ARGUMENTACIÓN

Esta posibilidad, que excede las relaciones mencionadas hasta el momento entre distintas variedades de la misma letra, concierne la elección de letras de título discrepantes, como una egipcia para los títulos de un texto en romana, una romana de gran peso frente a una cursiva o una letra gótica respecto a una romana antigua. En este sentido, el contraste más puro entre el claro y el oscuro se enriquece con la disparidad de las distintas formas. Y, aunque esta mexcla pueda resultar tan rica, hay que tratar con ella con mucho cuidado.

(...) puesto que si se hiciese así, el lector se agotaría en seguida. Para catálogos comerciales e impresos similares, sin embargo, las palo seco resultan completamente adecuadas.

Esto confunde al lector. La idea de usar más de una fuente consiste en destacar o diferenciar una parte sobre otra, dentro de un mismo texto.

Por muy bellas que sean algunas tipografías, no siempre permiten un buen rendimiento de lectura. Las fuentes para texto no presentan demasiados cambios formales en la estructura de las letras, poseen una proporción regular, no tienen un gris denso cuando se aprecia en un bloque y sus contraformas son lo suficientemente abiertas para imprimirse en tamaños pequeños. Una manera de evaluar una tipografía para texto es usarla en un texto largo, con un cuerpo muy pequeño (entre 3 y 6 puntos), así se puede determinar cuán familiares pueden parecernos las formas al tratar de leerlas.

Las mayúsculas no están pensadas para lecturas largas, producen una textura muy homogénea y no tienen ascendentes ni descendentes que las diferencien entre sí (...)

(...) la página que ud. tiene en frente requiera de un título de capítulo, dos o tres niveles de subtítulo, un epígrafe, citas en el medio del texto, algunas ecuaciones matemáticas, un gráfico de barras, varias notas laterales explicativas y algunos epígrafes. Familias tipográficas extensas –Legacy, Lucida, Quadraat, Seria o Stone– pueden tener recursos suficientes para esa tarea. (...) si usted utiliza esas fuentes tendrá variedad y homogeneidad y al mismo tiempo: muchas formas y tamaños de una misma cultura tipográfica.

Estos «pies» se apoyan en la línea horizontal de base, unen las letras entre sí y hacen que la silueta de la palabra se perciba más rápidamente como una entidad.

(...) la página que ud. tiene en frente requiera de un título de capítulo, dos o tres niveles de subtítulo, un epígrafe, citas en el medio del texto, algunas ecuaciones matemáticas, un gráfico de barras, varias notas laterales explicativas y algunos epígrafes. Familias tipográficas extensas –Legacy, Lucida, Quadraat, Seria o Stone– pueden tener recursos suficientes para esa tarea. (...) si usted utiliza esas fuentes tendrá variedad y homogeneidad y al mismo tiempo: muchas formas y tamaños de una misma cultura tipográfica.

COLUMNAS DE TEXTO

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11

FILIACIÓN

PP: 206

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

PP 58

André Jute. *Retículas*

Ed. Rotovisión. Barcelona, 1996 | ISBN 2-88046-411-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Desconocida

PP: 34

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 38

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 34

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 157

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

PP: 173

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

PP: 40

Emil Ruder, *Manual de diseño tipográfico*

Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1983 | ISBN 968-887-200-8

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Suizo

PP: 121

Eric Gill, *Un ensayo sobre la tipografía*

Ed. Campgráfic. Valencia, 2004 | ISBN 84-933446-4-8

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Británico

PP: 121

Eric Gill, *Un ensayo sobre la tipografía*

Ed. Campgráfic. Valencia, 2004 | ISBN 84-933446-4-8

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Británico

PP: 30

Joseph Müller Brockmann, *Sistema de retículas*

Ed. Gustavo gili. México, 1992 | ISBN 968-887-201-6

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Suizo

ENUNCIACIÓN

El compositor debe evitar la aparición de calles, escaleras, o corrales(fig. 93). Esto quiere decir la coincidencia de varios blancos que descienden encadenados, formando una especie de río o una figura cualquiera.

(...) la tradición establece que la anchura antes citada no supere los 65 caracteres, o incluso, que no pase de los 60. Todo ancho de columna comprendido entre estas dos cifrase se considera aceptable para una lectura cómoda.

Un mínimo práctico razonable para los textos justificados en inglés es la línea de cuarenta caracteres.

(...) Si la línea fuese corta, el texto deberá ser compuesta desalineada a la derecha.

En títulos y subtítulos, es muchas veces deseable un espaciado extra. Líneas justificadas de mayúsculas espaciadas son compuestas en general con la inserción de un espacio normal de M/5 a M/4 entre las letras. Esto corresponde a un espaciado del 2.0% al 25% del tamaño del topo.

Cualquier ancho de línea que contenga entre 45 y 75 caracteres es ampliamente reconocido como satisfactorio para una página de una columna compuesta en tipografía y tamaño de texto. Una línea de 66 caracteres –contando letras y espacios– es generalmente considerada ideal. Para trabajos con múltiples columnas, una media que varíe entre 40 y 50 caracteres es mejor. Si el tipo está bien compuesto e impreso, se pueden usar líneas de 85 o 90 caracteres para textos discontinuos, tales como bibliografías o notas al pie –con una interlínea generosa– sin ningún problema.

Los anchos de los párrafos están determinados por el número de caracteres y no a partir del espacio disponible para diseñar. Este principio obedece a la comodidad de la lectura, y para que ellos se puedan alterar factores como el tamaño de la fuente, la interlínea, el diseño de la letra, etc., es decir que los párrafos para textos deben estar compuestos con una media de sesenta caracteres por línea de texto (o también, 7 a 10 palabras).

(No) justificar el texto a ambos lados cuando no alcanza el promedio de 60 caracteres por línea.

Una línea de 50 a 60 letras es fácil de leer, Una composición demasiado ancha se convierte en un efecto decorativo gris y no incita a la lectura. La vuelta al principio de cada nueva línea actual como estímulo: el lector está más atento al inicio de la línea y siente cierta fatiga a su final.

Una medida de línea excesivamente larga es merecedora de censura (...)

Una medida de línea excesivamente pequeña, es decir, pequeña en relación con el cuerpo de la letra, es merecedora de censura (...)

(...) para un texto de alguna longitud debe haber por término medio siete palabras por línea. Si quisiéramos de 7 a 10 palabras por línea, puede calcularse fácilmente su longitud.

ARGUMENTACIÓN

Líneas más cortas pueden ser compuestas perfectamente con un poco de paciencia y suerte, pero en el trabajo cotidiano líneas de medida menor de 40 o 38 traerán una erupción de espinas blancas o puercoespines: espacios derramados y erráticos entre las palabras o una epidemia de guiones.

Pero el espacio extra entre las letras pide más espacio entre las líneas. Un tipógrafo renacentista que compusiese un título de varias líneas con mayúsculas espaciadas en tamaño de texto normalmente compondría “blancos” entre las líneas (...)

Se debe tener en cuenta que el texto justificado a ambos lados requiere práctica y destreza para conseguir la armonía del espaciado entre los caracteres y las palabras. Por esto se aconseja aumentar el número de caracteres en el bloque; de esta manera, el software tiene más letras para distribuir en cada línea de texto, evitando alargar o estrechar el interletrado de las palabras. Algunos softwares sacrifican el espacio entre las palabras para mantener la integridad de estas (...) pero esto también distrae continuamente la atención del lector.

Si la línea es demasiado larga, el estímulo es menos frecuente y la lectura se hace más dificultosa. Una justificación demasiado estrecha aumenta excesivamente el movimiento del ojo al principio de cada línea, ocasiona espaciados irregulares y frecuentes divisiones de palabras.

(...) porque requiere demasiado esfuerzo en los movimientos del ojo y de la cabeza al leer, sin tener ya en cuenta que, a menos que las líneas estén separadas por un espacio generoso (interlínea, se corre el riesgo de hacer que el lector vuelva sobre sus propios pasos, o sea de que lea dos o incluso tres veces la misma línea.

(...) porque da lugar a frases y palabras demasiado fragmentadas. El lector experimentado no lee letra por letra ni siquiera palabra por palabra, sino frase por frase.

ESPACIADO DE LETRAS

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11

FILIACIÓN

PP: 64

Jan Tschichold, *El abecé de la buena tipografía*
Ed. Campgráfic - Valencia, 2002 | ISBN 84-931677-7-0
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Alemán

PP: 69

Jan Tschichold *El abecé de la buena tipografía*
Ed. Campgráfic - Valencia, 2002 | ISBN 84-931677-7-0
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Alemán

PP: 38

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*
Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 33

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*
Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 33

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*
Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 40

Emil Ruder, *Manual de diseño tipográfico*
Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1983 | ISBN 968-887-200-8
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Suizo

PP: 48

Emil Ruder, *Manual de diseño tipográfico*
Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1983 | ISBN 968-887-200-8
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Suizo

PP: 48

Emil Ruder, *Manual de diseño tipográfico*
Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1983 | ISBN 968-887-200-8
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Suizo

PP: 172

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*
Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

PP: 173

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*
Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

PP: 174

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*
Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

ENUNCIACIÓN

Las mayúsculas deben espaciarse siempre ligeramente y el espaciado entre letras deben compensarse. Hay que evitar los espaciados abiertos y los de menos de un punto y medio.

Al trabajar con palabras de la misma naturaleza no podemos espaciar algunas y dejar otras sin espaciar, sino que todas deben presentar exactamente la misma figura.

(...) Lo mismo sucede con las abreviaciones como DVD, TV, AM y FM. El valor normalmente utilizado para espaciar esas secuencias de mayúsculas (de caja alta o versalitas) es de 5% a 10% del punto que posee el texto.

En tamaños mayores, cuando la interletra disminuye, el espacio entre palabras puede disminuir también. Para un tipo de texto normal en un tamaño de texto normal, el valor típico del espacio entre palabras es de un cuarto de “eme”, que normalmente es señalado como M/4. Un cuarto de “eme” suele ser igual o un poco mayor que el ancho que compone la letra “te”.

Si el texto fuese justificado, un espacio entre palabras mínimo razonable sería un quinto de “eme” (M/5), y M/4 constituiría una buena medida. Una medida máxima razonable para textos justificados es M/2. Si el espacio entre palabras puede ser M/3, mejor. Y en cuanto a alfabetos más espaciados o compuestos en tamaños menores, M/3 normalmente es la mejor medida alcanzada, y M/4 pasa a ser el mínimo mejor. En líneas de mayúsculas puede ser necesario usar un espacio entre palabras de M/2.

Los anchos de los párrafos están determinados por el número de caracteres y no a partir del espacio disponible para diseñar. Este principio obedece a la comodidad de la lectura, y para que ellos se puedan alterar factores como el tamaño de la fuente, la interlínea, el diseño de la letra, etc., es decir que los párrafos para textos deben estar compuestos con una media de sesenta caracteres por línea de texto (o también, 7 a 10 palabras).

Un texto bien compuesto debe presentar un equilibrio entre lo impreso y los espacios en blanco, con el fin de realzar el valor de ambos elementos.

Las letras pueden espaciarse hasta llegar a un equilibrio armonioso entre el blanco del espacio interior y el blanco del espaciado.

(No) aumentar demasiado el tracking en las letras minúsculas.

(No) utilizar interletrado apretado en textos pequeños.

(No) usar interletrado por defecto en las mayúsculas, sobre todo en tamaños pequeños. En general mientras más pequeño sea el cuerpo de las mayúsculas, mayor debe ser el interletrado.

ARGUMENTACIÓN

De lo contrario, queda la impresión de que se trata de algo distinto y la palabra espaciada se impone a la no espaciada.

Líneas más cortas pueden ser compuestas perfectamente con un poco de paciencia y suerte, pero en el trabajo cotidiano líneas de medida menor de 40 o 38 traerán una erupción de espinas blancas o puercoespines: espacios derramados y erráticos entre las palabras o una epidemia de guiones.

Pero el espacio extra entre las letras pide más espacio entre las líneas. Un tipógrafo renacentista que compusiese un título de varias líneas con mayúsculas espaciadas en tamaño de texto normalmente compondría “blancos” entre las líneas (...)

La legibilidad de una composición puede verse perturbada cuando un interlineado excesivo produce, por un efecto de tiras blancas, una contra-forma demasiado importante, una contra-forma que domina la atención hasta tal punto que perjudica la forma, es decir, el conjunto gris de la línea de texto preciso para la legibilidad.

El espacio interior blanco de una letra contribuye a su forma, y el diseñador de tipos deberá equilibrar constantemente forma y contra-forma cuando los crea. Los diferentes efectos obtenidos por la combinación de letras resultan de la acción recíproca entre el blanco del espacio interior y el blanco de la separación entre letras. Separaciones estrechas dan un blanco más intenso y al mismo tiempo refuerzan la acción de la forma interior blanca (...) El espaciado entre letras proporciona al tipógrafo el medio de reforzar o reducir el efecto de las contra-formas.

Los espacios entre las letras tienen una lógica que está de acuerdo con la contraforma de los caracteres.

Esto aumenta la sensación de mancha en las palabras, porque las contraformas de las letras se exageran demasiado.

CORTE DE PALABRA

1

2

3

4

5

6

7

8

9

FILIACIÓN

PP: 102

David Jury, *Qué es la tipografía?*

Ed. Gustavo Gili. España, 2007 | ISBN 978-84-252-21439

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Británico

PP: 170

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

PP: 51

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 53

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 52

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 52

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 233

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

PP: 232

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

PP: 163

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

ENUNCIACIÓN

Partir una palabra al final de un renglón de texto es un último recurso porque está considerada la acción más perturbadora del proceso de lectura.

(No) colocar más de dos guiones consecutivos, para cortar las palabras.

Evite guionizar más de tres líneas consecutivas.

Evite usar separación de palabra cuando el texto es interrumpido.

Evite iniciar dos o más líneas consecutivas con la misma palabra.

Utilice corte de palabras para nombres propios sólo como último recurso, a no ser que estos aparezcan tanto como los demás sustantivos comunes.

Cuando la medida sea suficientemente larga como para albergar unas nueve palabras o más, debe impedirse que más de tres renglones consecutivos terminen con guión. De manera similar, es necesario evitar que dos renglones seguidos comiencen o terminen con la misma sílaba, o que en cualquiera de los extremos se repita tres veces el mismo signo. En las medidas cortas se admiten hasta cuatro guiones consecutivos. A veces es mejor admitir un número mayor de guiones que dejar pasar una línea demasiado abierta.

Cuando después de un punto y seguido hay cupo para una sola sílaba, esta deberá tener tres letras o más. En caso contrario, será mejor recorrer la sílaba al siguiente renglón que dejar una o dos letras aisladas en seguida del punto.

Como regla general, debe evitarse la aparición de cierto número de guiones consecutivos (...)

ARGUMENTACIÓN

Cambiar de página, sin embargo, no es un acto de interrupción del texto en sí mismo. Es mucho más importante evitar el corte de palabra en momentos en los cuales el lector tiende a ser fácilmente distraído por otras informaciones, o sea, siempre que un mapa, un gráfico, una fotografía, un ojo de texto, una barra lateral u otra interrupción cualquiera se entrometa.

CUERPO TIPOGRÁFICO

1

FILIACIÓN

PP: 102

David Jury, *Qué es la tipografía?*

Ed. Gustavo Gili. España, 2007 | ISBN 978-84-252-21439

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Británico

2

PP: 85

Gerard Unger, *¿Qué ocurre mientras lees? Tipografía y legibilidad*

Ed. Campgráfic. Valencia, 2012 | ISBN 978-84-96657-12-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Holandés

3

PP: 154

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

4

PP: 163

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

5

PP: 179

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

ENUNCIACIÓN

El tamaño óptimo para un texto continuo (o corrido) suele estipularse entre 10 y 11 puntos.

Los tipos de letras más comunes, en sus cuerpos más habituales de nueve, diez y once puntos, cumplen con los deseos de los lectores.

(...) el tamaño de los caracteres debe ser directamente proporcional a la forma del libro.

Se conoce también como el “cuerpo del texto”- y, en definitiva, es el texto principal de lectura, que comprende tamaños desde los 8 hasta los 12 puntos, según la fuente seleccionada.

Para bloques de texto utilizar cuerpos que han sido probados en su eficacia para la lectura. Normalmente, y dependiendo de la altura de x de la tipografía, los cuerpos de texto oscilan entre los 8 y 12 puntos.

ARGUMENTACIÓN

Puesto que la lectura es más efectiva si el ojo logra identificar un mayor número de letras en cada fijación (hasta unos 70mm de longitud), esto sugiere que el tamaño del tipo no debería ser mayor de lo necesario. Es un error de concepto pensar que porque el tipo sea grande será más fácil de leer, Pero evidentemente, existe también un límite respecto al tamaño mínimo en el que puede leerse eficazmente un tipo. (...) Pero la noción de tamaños estándar con relación al tamaño del tipo resulta bastante absurda, ya que aunque todos los tipos compartan tamaños de cuerpo, la altura de x de cada uno de ellos es diferente.

Los editores emplean caracteres grandes como una forma de estímulo, pues estos ayudan a que el lector avance velozmente a través del libro. Sin embargo, es preciso hacer adecuadas compensaciones en las áreas de los márgenes. Si estos no son lo suficientemente amplios, aparecerá el efecto de desbordamiento descrito en el párrafo precedente. Si resultan demasiado generosos, los renglones quedarán cortos, dificultando tanto la composición como la legibilidad.

INTERLINEADO

1

FILIACIÓN

PP: 134

Joseph Müller Brockmann, *Sistema de retículas*

Ed. Gustavo gili. México, 1992 | ISBN 968-887-201-6

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Suizo

2

PP: 171

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

3

PP: 53

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

4

PP: 193

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

5

PP: 157

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

6

PP: 207

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

7

PP: 181-182

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

8

PP: 32

Teo Reissis, *Cinco cuentos tipográficos*

Ed. Nobuko. Argentina, 2005 | ISBN: 9789871135950

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Argentina

ENUNCIACIÓN

12. Conservar el interlineado para todos los textos con tipo de letra del mismo tamaño

13. Emplear 1, 2 o más líneas blancas para las divisiones de textos, nunca medias líneas blancas, para evitar que no alineen las líneas de la columna siguiente.

(No) usar interlínea por defecto (sin interlínea o interlínea sólida), sobre todo cuando el diseño de la fuente tenga ascendentes y descendentes cortas.

No use adicionales al interlineado o espaciado de palabra expandido para equilibrar páginas opuestas, es mejor exportar o importar líneas individuales de las duplas anteriores o siguientes.

Como regla general, es mejor primero aumentar el tamaño del bloque de texto un poco y después reajustar los márgenes, prestando atención a conseguir proporciones absolutas (...)

Mientras más largo sea un renglón, mayor deberá ser la interlínea, y viceversa (...)

Mientras más ancha sea la columna, mayor debe ser el interlineado.

Cuando una hoja se va a imprimir con texto por ambos lados, conviene que las líneas del recto casen perfectamente con las del dorso, sobre todo si el papel es un poco translúcido. Por esa razón es muy importante que entre los párrafos separados existan líneas enteras, no fracciones (...)
Lo mismo vale cuando se compone a dos o más columnas. Si la separación entre párrafos no se hace con líneas enteras (...)

Cuando la interlínea es igual al cuerpo, por ejemplo 14 sobre 14, tendremos una composición compacta, donde la separación mínima entre líneas evita el contacto entre ellas, pero no contribuye a una lectura cómoda y relajada. Para superar esto, es conveniente que la interlínea supere el valor asignado al cuerpo, permitiendo, así una mayor oxigenación al texto.

ARGUMENTACIÓN

La Helvética aparece mucho más apretada entre cada línea de texto que la Centaur, debido a su altura de x grande y sus ascendentes de la siguiente línea. La interlínea sólida se puede constatar en el enfrentamiento de las descendentes con las ascendentes de la siguiente línea.

(...) en caso contrario, hasta el ojo más entrenado perderá constantemente el lugar donde debe continuar la lectura.

(...) de manera que el ojo no se pierda al buscar el principio del siguiente renglón

En caso contrario, los renglones de un lado coincidirá con las interlíneas del otro, produciendo un efecto fastidioso (...) los renglones vecinos se ven fastidiosamente desalineados, sobre todo en los finales de las páginas.

De todas formas no hay que tomar esto como una regla; todo depende, como anunciábamos antes, de la familia tipográfica que se esté usando y las variables actuantes.

El gris tipográfico deseado será el resultado del ajuste entre la familia tipográfica elegida, la o las variables utilizadas, el cuerpo, la interlínea y el espaciado entre letras y entre palabras. Cada una de estas instancias de manera independiente, modifica inexorablemente la totalidad del resultado; y esto no pretende determinar de manera amplia, qué sirve o qué sería mejor para..., ya que aca caso en particular requerirá su forma de resolución específica y esto será definido por la idea del proyecto y todos los involucrados en el mismo. Opinar desconociendo cada etapa en la evolución de los procesos, la visión e ideología de los responsables, se resume a una simple opinión de “forma”, vacía muchas veces de toda justificación que no sea la propia retórica del discurso, o dominante de toda subjetividad que valide tanto la opinión de uno como la de otro.

ALTERACIONES

1

FILIACIÓN

PP: 150

Teo Reissis, *Cinco cuentos tipográficos*

Ed. Nobuko. Argentina, 2005 | ISBN: 9789871135950

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Argentina

2

PP: 167

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

3

PP: 167

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

4

PP: 132

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

5

PP: 133-134

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

6

PP: 131

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

7

PP: 65

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

8

PP: 43

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

ENUNCIACIÓN

Algunas de las variables que específicamente podemos enunciar, no se encuentran necesariamente en todas las fuentes (...) Esto no implica que en el trabajo cotidiano podamos «alterar» cualquier fuente que tengamos a nuestra disposición para llegar a la/las variables faltantes (...) en este caso estamos forzando y/o distorsionando una versión original, con el riesgo que implica a la legibilidad y a la identidad propia de la misma. (...) En todo caso deberíamos usar las propias variables que ya fueron diseñadas (por el propio autor o quien la continúe).

(No) usar negrita, versalita e itálica por defecto en fuentes que no poseen estas variantes.

(No) ensanchar o condensar una tipografía para ajustarla a necesidades de espacio o diferenciación dentro del bloque

Las letras cursivas deben tener el mismo espesor de ojo y el mismo contraste que las redondas correspondientes (...)

Es erróneo utilizar mayúsculas de una fundición menor; es decir emplear, por ejemplo, versales del cuerpo 8 o 9 como si fueran las versalitas del cuerpo 12.

Ofuscado por el formidable poder de su computadora personal, el aficionado de hoy corre un riesgo: Con un simple movimiento, casi un pase mágico, puede extender, estrechar o inclinar una letra redonda. Muchos hemos sucumbido ante la tentación de producir nuestras propias variaciones al no contar con las versiones auténticas. Modificar los caracteres con esos métodos es una conducta casi oligofrénica, sobre todo si el usuario no descubre que hay diferencias entre la letra original y la ramplonería electrónica.

Sea económico en el uso de las romanas inclinadas y sea aún más cuidadoso con las romanas inclinadas artificialmente.

No altere el ancho o la forma de las letras sin necesidad.

ARGUMENTACIÓN

Lo correcto sería emplear una fuente que esté diseñada en forma condensada (derecha). Cada letra de texto está diseñada con una proporción adecuada para la lectura, sea de carácter técnico o de legibilidad. Deformarla sin tener un conocimiento profundo implicaría atentar contra la naturaleza para la cual fue creada en la lectura continua.

(...) así se evita que aparezcan cambios de tono en la composición.

Las versalitas deben tener el mismo espesor de ojo y contraste que, las minúsculas, y esto no se puede lograr usando mayúsculas de un cuerpo menor. Además, el diseño de una versalita es ligeramente distinto al de su mayúscula, debido a las adaptaciones en amplitud a que obligan el tamaño y el contraste.

Alteraciones en la forma no deben producirse con trucos y otros métodos artificiales. Al dibujar una letra ancha, el diseñador encuentra nuevas ilusiones ópticas que no aparecían en el carácter regular correspondiente. Por ejemplo: En una redonda de paloseco, la u puede ser una n invertida. Sin embargo, si se intenta lo mismo en la extendida, se observará que la n invertida parece ser ligeramente más ancha que la n normal, Las variaciones extremas deben limitarse estrictamente al ámbito, publicitario, cuando lo justifique el efecto psicológico.

(...) la itálica no es una romana inclinada, e igualmente una buena romana oblicua es más que una romana con una simple inclinación. La inclinación electrónica directa de las letras cambia el peso de los trazos verticales e inclinados, no obstante el peso de los trazos horizontales permanece igual.

El diseño de familias tipográficas es un arte practicada por pocos y dominada por muy pocos, pero los programas de edición de fuentes permiten que cualquier persona altere instantáneamente los anchos y las formas de las letras a las cuales un artista pudo haber dedicado décadas de estudio, años de inspiración en un raro conjunto de habilidades. El poder de destruir el trabajo de un diseñador de tipos debe ser utilizado con cuidado. (...) La legibilidad de las letras no depende sólo de su forma o la tinta que las imprime, sino que también depende del espacio vacío esculpido entre ellas en toda su vuelta. Cuando un tipo es moldeado y compuesto a mano, ese espacio es definido físicamente por bloques de metal. Cuando este es reducido a un dibujo almacenado en formato digital o fotográfico, comienza a poseer un espacio propio definido por la altura y por el ancho nominal de su cuerpo. Pero en el mundo de los tipos digitales un diseñador o un compositor sin ninguna consideración por las letras puede fácilmente comprimirlas en trenes de ganado y enviarlas al matadero. Cuando las letras son maltratadas de esa manera, sus reservas de legibilidad se agotan. En ese momento, no le queda más nada que decepcionar y embrutecer al lector.

USO DE VARIABLES

1

FILIACIÓN

PP: 57

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*
Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

2

PP: 14

Jan Tschichold, *El abecé de la buena tipografía*
Ed. Campgráfico - Valencia, 2002 | ISBN 84-931677-7-0
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Alemán

3

PP: 179

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*
Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

4

PP: 179-180

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*
Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

5

PP: 175

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*
Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3
NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

ENUNCIACIÓN

Use versales espaciadas para abreviaciones y acrónimos que aparecen en medio de los textos.

(...) en tipografía no se subraya, sino que se compone el título de un cuerpo mayor o de cursiva. En el primer caso, la diferencia entre cuerpos debe percibirse de un modo evidente, ya que una distinción demasiado débil con cuerpos similares suele carecer de nitidez, y consecuentemente de belleza. Por ello, la mayoría de las líneas resaltadas no solo se componen de tamaños más grandes, sino que también se emplean pesos mayores.

Evitar usar demasiados cuerpos y grosores a la vez. Basta utilizar los cuerpos y grosores necesarios para establecer una distinción entre las partes de un mismo texto.

En bloques de texto no usar fuentes demasiado finas o demasiado gruesas, ni demasiado condensadas o excesivamente extendidas. Usar los pesos medios y de proporciones regulares (...) Por la misma razón no distorsionar nunca una tipografía, pues se alterarían las proporciones con que se diseñó para ser leída.

(No) dejar algunas palabras completamente en mayúsculas o siglas dentro de un texto extenso (...) Para ello se emplean las versalitas (...)

ARGUMENTACIÓN

Estas palabras o siglas destacan demasiado entre las minúsculas, situación que no permite la fluidez en la lectura, al igual que los números tabulares o alineados.

SANGRÍAS

1

FILIACIÓN

PP: 172

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

2

PP: 172

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

3

PP: 178

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

4

PP: 189

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

5

PP: 182

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

6

PP: 25

Stanley Morrison, *Principios fundamentales de la tipografía*

Ed. Aguilar. Madrid, 1957 | Sin ISBN

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Británico

7

PP: 48

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

ENUNCIACIÓN

(No) usar sangrías por defecto.

(No) usar sangría al comienzo de un texto, cuando a éste le antecede espacio vacío.

(No) usar sangría y renglones blancos al mismo tiempo.

Hay tres pecados que deben evitarse en los libros y, en general, en todos los textos destinados a la lectura cuidadosa:

- Las sangrías largas

- Las líneas cortas iguales o menores a la sangría, llamadas líneas ladronas,

- Las líneas cortas a las que les falta una sangría o menos para quedar llenas.

Me parece incorrecto sangrar los párrafos si están separados con líneas en blanco

En ningún caso debe sangrarse el principio de un capítulo, puesto que la sangría debe señalar y señala siempre las secciones secundarias, esto es, los Párrafos del texto. La abolición de la sangría en principio de párrafo es una práctica completamente indeseable, sin que constituya un sustitutivo apropiado el componer la primera palabra de versales o versalitas.

El tamaño de la sangría debe ser justamente lo suficiente para que el lector la advierta con facilidad.

En un texto continuo, marque todos los párrafos que siguen al primero con una sangría de al menos una "n".

ARGUMENTACIÓN

La sangría sirve para identificar los párrafos dentro de los bloques de texto, no al principio.

Además de ser una marcación redundante de párrafos, se pierde espacio y se desarticulan los bloques de texto.

(...) porque acarrearán demasiadas dificultades y afean la composición (...)

porque dejan una calle desagradable entre los párrafos.

Sumar las dos soluciones es un exceso al que no le encuentro justificación alguna, aunque debo reconocerlo- no es algo del todo reñido con la tradición editorial.

El párrafo de prosa y su equivalente en verso, la estrofa, son unidades básicas del pensamiento lingüístico y del estilo literario. El tipógrafo necesita articularlos lo suficiente para tornarlos claros, cuidando que esa forma no robe la escena del contenido. Si las unidades del pensamiento o las fronteras entre los pensamientos se muestran más importantes que los pensamientos propios el tipógrafo habrá fracasado.

SOPORTE GRÁFICO

1

2

3

FILIACIÓN

PP: 108

Jan Tschichold, *El abecé de la buena tipografía*

Ed. Campgráfic - Valencia, 2002 | ISBN 84-931677-7-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Alemán

PP: 168

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

PP 48

Jost Hochuli y Robin Kinross, *El diseño de libros*

Ed. Campgráfic. Valencia, 2005 | ISBN 84-933446-6-4

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Suizo

ENUNCIACIÓN

El uso de papel blanco únicamente es correcto cuando hay que imprimir sobre él fotografías en color e imágenes policromas (...)

(No) utilizar bloques de texto en porcentajes de trama, cuando sean inferiores a 14 puntos.

Libros para la lectura prolongada como novelas cuentos:

El formato debiera ser manejable, que pudiera sostenerse siempre que fuera posible con una sola mano, y que por tanto, será relativamente pequeño y estrecho; el papel, suave, flexible no demasiado pesado y alejado lo más posible del blanco deslumbrante; en cuanto a los caracteres por línea, entre un mínimo de 45 y un máximo de 65; un tipo de letra legible, atemporal, de un cuerpo suficientemente grande (sin caer en el exceso), compuesta con medidas ajustadas y un interletrado correcto (tan pequeño como sea posible y tan grande como sea necesario); un interlineado suficiente; sangrado en las primeras líneas para que puedan distinguirse las distintas secciones de texto (...)

ARGUMENTACIÓN

(...), ya que la coloración del papel modifica gradualmente la tonalidad de las imágenes (aunque el reflejo de esto en la reproducción no resulta siempre una desventaja). La valiosa salud de nuestros ojos, no obstante, exige que en todos los demás casos se emplee un papel suavemente coloreado, no blanco.

La trama en una letra pequeña altera su silueta, sobre todo si la lineatura de impresión es baja. El problema se agudiza cuando se dejan textos en colores de cuatricromía, en tamaños pequeños.

VIUDAS Y HUÉRFANAS

1

2

3

4

FILIACIÓN

PP: 52

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

PP: 190

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

PP: 171

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

PP: 164

Francisco G. Pizarro, *Educación tipográfica. Una introducción a la tipografía*

Editorial TPG. Buenos Aires, 2005 | ISBN 987-22227-0-3

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Chileno

ENUNCIACIÓN

Nunca inicie una página por la última línea de un párrafo con varias líneas.

Línea viuda es el renglón corto que queda al principio de una columna, pues se dice que «tiene pasado, pero no tiene futuro»; huérfana es la primera línea de un párrafo que queda al final de la columna, pues se dice que «tiene futuro, pero no tiene pasado». Ambos defectos deben evitarse.

(No) dejar viudas y huérfanas.

(...) adecuar todos los textos para que exista armonía en la página; para ello se evitan viudos, huérfanas y ríos; se usan ligaduras; cuando se justifica forzadamente, se busca el ajuste óptico de la interletra y la interpalabra; si se justifica en bandera, se procura que los cortes sean rítmicos, etcétera.

ARGUMENTACIÓN

Líneas aisladas de un párrafo que comienzan en la última línea de una página se llaman huérfanas. No tienen pasado, pero tienen futuro y no necesitan preocupar al tipógrafo. El resto de los párrafos que terminan en la primera línea de una página se les llama viudas. Ellas tienen pasado pero no tienen futuro. Parecen escorzados y desolados. En mayoría -quizás todas- de las culturas tipográficas del mundo, es costumbre brindarles la compañía de una línea adicional. Esta regla se aplica en estrecha colaboración con el texto.

Siempre desarticulan los bloques de texto.

1

FILIACIÓN

PP: 95

Jan Tschichold, *El abecé de la buena tipografía*

Ed. Campgráfic - Valencia, 2002 | ISBN 84-931677-7-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Alemán

2

PP: 65

José Antonio Millán, *Perdón, imposible.*

Ed. Del nuevo extremo. Argentina, 2005 | ISBN 987-1068-68-9

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Español

3

PP: 46

José Antonio Millán, *Perdón, imposible.*

Ed. Del nuevo extremo. Argentina, 2005 | ISBN 987-1068-68-9

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Español

4

PP: 355

Jorge De Buen Unna, *Manual de Diseño Editorial*

Ed. Santillana. México, 2001 | ISBN: 970-29-0974-0

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Mexicano

5

PP: 82

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

6

PP: 181

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

7

PP: 56

Robert Bringhurst, *Los elementos del estilo tipográfico*

Ed. FC. México, 2008 | ISBN, 9685374198, 9789685374194

NACIONALIDAD DEL AUTOR: Estadounidense

ENUNCIACIÓN

Los márgenes de menos de 10mm de ancho no solo dificultan la lectura, sino que son absolutamente condenables desde el punto de vista técnico.

¿Y cómo combinar la suspensión con la admiración o la interrogación? Afortunadamente, no parece ser un tema sujeto a debate. Un manual tipográfico de hace más de medio siglo acudirá en nuestra ayuda: Cuando los puntos suspensivos van detrás de una frase interrogativa o admirativa, se pondrán detrás del signo de interrogación o admiración si la frase estuviera completa, y se pondrán delante si la frase quedará truncada. Ejemplos: ¿Le diré que ha muerto su padre?... No tengo valor. ¿Pues no decías tú que...?! ¡Me has engañado!

Claramente, en puntuación —como en otros muchos terrenos— debe imperar un principio de economía, y no hay que acumular recursos que significan lo mismo (...). Sin embargo, no es nada infrecuente ver, incluso en obras científicas o en páginas web de prestigiosas instituciones, que además de la separación, del sangrado y del cuerpo menor, el texto citado se pone entre comillas o en cursiva, y a veces se suman todos los procedimientos. Obsérvese la monstruosidad —y el derroche— que supone (...)

Si el lomo es suficientemente espacioso, toda la información debe escribirse a lo ancho; de manera que, cuando el libro esté colocado verticalmente en el estante, el letrero corra de izquierda a derecha, al igual que cualquier otro texto. En cambio, si el lomo es angosto, más vale aprovechar el reducido espacio escribiendo a lo largo de la pieza, que es como se hace en la gran mayoría de los libros modernos.

Componer listas y columnas de cifras alineadas a la derecha o en el punto decimal (coma). (...) Y si fuese necesario agregar notas en una tabla con columnas alineadas a la derecha, el asterisco debe quedar saliendo hacia la derecha de su margen para no romper la alineación.

Incluya márgenes en su proyecto.

El uso de números de caja alta en textos corridos es una actitud ignorante, que rechaza violentamente la verdad de las letras (...)

ARGUMENTACIÓN

(...) ya que los errores de plegado y corte a menudo inevitables, resultan tanto más evidentes cuanto más pequeños son aquellos. Por si fuera poco, los márgenes excesivamente escasos pueden encarecer la edición, ya que a veces requieren un papel de formato mayor.

(Se muestra una imagen a modo de prueba)

Este experimento de legibilidad ilustra cómo se dificulta la lectura cuando los letreros han sido rotados. Según el grado de dificultad, (de lo más legible a lo menos legible, podemos ordenar las rotaciones así: 0° (normal), 90° (de abajo arriba), 270°(de arriba abajo) y 360° completamente invertido).

(...) tienen tres tareas. Necesitan atar el bloque de texto a la página, y amarrar las páginas opuestas entre sí con la fuerza de sus proporciones. En segundo lugar, deben enmarcar el bloque de texto de modo que se ajuste al diseño. Finalmente, buscan proteger el bloque de texto, facilitando la visualización del lector y tornando el manoseo más conveniente (en otras palabras, dejando espacio para los pulgares).

NUEVOS POSTULADOS

El decálogo de postulados canónicos planteado al inicio de esta investigación forma parte de los antecedentes que nos condujeron a este problema objeto de estudio. Luego del abordaje del estudio que incluyó la lectura de todas las publicaciones mencionadas en la Metodología, y la toma de registro de los enunciados hallados, que llegó a una suma de 102, estamos en condiciones de proponer una actualización de aquella lista que definimos como abierta. Por este motivo volvemos a enumerar aquellos once puntos como la base hipotética que sirvió como punto de partida de este trabajo y que hoy es confirmada mediante los ejemplos presentados en el apartado anterior.

1. Conservar el grafismo y el contra-grafismo de toda fuente tipográfica; a menos que su alteración forme parte de una construcción particular de sentido.
2. Jerarquizar la información mediante el uso de variables tipográficas.
3. Componer textos editoriales con fuentes tipográficas pertenecientes un grupo tipológico que las limita para tal fin.
4. Explicitar los elementos paratextuales de identificación y unidad en una pieza editorial (foliado, secciones, etc.)
5. Utilizar el mínimo de fuentes tipográficas posible.
6. Rotar, hasta 90° en sentido antihorario, las líneas tipográficas que requieran componerse en vertical.
7. Utilizar tipografías no estandarizadas para contribuir a la personalidad de una marca.
8. No utilizar los mismos códigos visuales (color, tipografía, tipo de línea, trama, etc.) con diferentes objetivos, en diseño de información.
9. Diseñar a partir de una grilla editorial para establecer márgenes y un orden tipográfico.
10. Eliminar ruidos orto-tipográficos, y tipográficos como ríos, viudas y huérfanas.
11. Evitar la repetición de más de dos cortes de palabra sucesivos en los textos justificados.

A estos once ítems se suman una serie de nuevos postulados canónicos, producto de un trabajo de filtrado, en el que el modelo de esquemas utilizado cumplió un papel fundamental, ya que durante el muestreo hemos encontrado con gran cantidad de enunciados que hacían referencia a la misma temática, y en algunos casos hasta se trataba de los mismos postulados pero con diferentes términos o enfoque de redacción. De esta manera se realizó un trabajo de síntesis, que dio como resultado diecinueve nuevos puntos. En este trabajo la repetición se ha tomado como un recurso importante, que a la hora de definir cada postulado cooperó a hacer de ellos la versión más completa posible. Por este motivo se exponen los siguientes ítems que completan un total de 30 postulados en nuestra lista actualizada:

12. Aplicar el criterio de economía para la edición de textos utilizando la menor cantidad de recursos en lo que respecta a puntuaciones, cursivas, negritas, sangrados de párrafo y demarcaciones de citas de autor.
13. Recurrir al uso de variables tipográficas existentes en la familia diseñada por el autor sin aplicar distorsiones de inclinación (falsa cursiva), grosor de trazo, subrayados y/o falsas versalitas.
14. Compaginar textos en una columna que contenga entre 45 y 75 caracteres (de siete a diez

- palabras) o en múltiples columnas con un ancho de línea que promedie entre 40 y 50.
15. Justificar a la izquierda las líneas cortas tales como bibliografías o notas al pie.
 16. Aumentar el interletrado por defecto de títulos, subtítulos y elementos paratextuales en los que el cuerpo tipográfico sea mayor a estos.
 17. Marcar el inicio de cada párrafo con una sangría de al menos una «n», siempre y cuando este no sea antecedido por una línea blanca.
 18. Destacar las citas textuales mayores a una oración mediante una línea blanca antes de su inicio y después de su fin.
 19. Evitar el corte de palabra en sustantivos propios, cuando el guión se repita más de dos veces consecutivas en textos justificados o cuando el texto se vea interrumpido por una imagen.
 20. Utilizar números de caja baja y versalitas (reales) tanto en las cifras como en las siglas que incluyan los textos editados para lectura inmersiva.
 21. Alinear a la derecha las listas de cifras o según el punto decimal (coma), sin incluir asteriscos o índices de notas en su tabulación.
 22. Incrementar la interlínea en proporción al ancho de la columna.
 23. Pautar grillas editoriales con cantidades enteras (no fracciones) de líneas tipográficas por página, a fin de evitar el desfase entre las columnas y ambas caras del pliego.
 24. Configurar las cajas de texto justificado de manera que se evite la coincidencia de blancos al interior de la misma (denominados calles, escaleras, corrales y ríos).
 25. Espaciar los títulos de cualquier pieza de diseño con un blanco superior al que le sigue.
 26. Componer textos para lectura continua en un tamaño mayor a 8 y menor a 12 puntos.
 27. Combinar familias tipográficas con contraste formal evidente, evitando el uso –por ejemplo– de dos de palo seco para un mismo proyecto.
 28. Confeccionar páginas con márgenes que permitan sostener el libro con una mano y su medida sea siempre mayor a 10 milímetros.
 29. Utilizar papeles blancos como sustrato de impresión en publicaciones editoriales que incluyan fotografías.
 30. Utilizar familias tipográficas en minúscula y en su formato regular (redonda) para bloques de texto y no sus variables de peso más finas o gruesas, tanto como condensadas, extendidas y cursivas.

LA DIDÁCTICA DEL TALLER

El desarrollo del marco teórico de esta tesis ha incorporado conceptos propios de las teorías de la educación, principalmente desde la producción de los obstáculos epistemológicos de Bachelard y la transposición didáctica de Chevallard. Estos nos han servido para interpretar en torno a las teorías de la educación el lugar que los docentes de Tipografía le dan a la bibliografía dentro del aula/taller. No obstante, para analizar como este espacio de trabajo se articula con la bibliografía es importante recurrir a otros elementos que pongan de manifiesto lo que clase a clase sucede hacia su interior.

Conocemos perfectamente esta realidad y nuestra labor docente de semana a semana podría ser suficiente para certificar este aspecto. Pero el rigor científico que este trabajo supone nos interpela a convocar algunos de los materiales anteriormente mencionados que sirvan como prueba empírica de la articulación específica en cuestión.

Nosotros intentamos no dar pautas, ni trazar caminos, ni definir antes de que los alumnos entiendan lo que se está trabajando. Nuestra idea es empujar a que el alumno haga por sí solo su camino, no trazárselo nosotros. Porque cada uno hace el camino que le sale a uno, diferente al del otro. ¿De qué manera vos movés a la persona para que encuentre su propio camino? Y que, a su vez, ese camino lo lleve hacia algo que vos no hayas pensado nunca. Entonces nosotros proponemos orientar y ayudar a los alumnos a encontrar cómo recorrer ese camino que él definió y decidió. (GIMENEZ CORTE, 2016)

Esta frase del docente entrevistado ilustra un poco lo que es en términos generales la didáctica del taller de Tipografía. En este, el planteo de la intuición a la razón que definimos en base a la construcción teórica de Gastón Bachelard se cristaliza al no recurrir a trabajos prácticos que consistan en la producción de tipología de piezas pensadas para la circulación en el mercado. Estas tipologías son por general el objeto en torno al cual se erigen las recetas que podemos encontrar en los manuales de diseño. Esta tarea también presupone salirse un poco de la intención proyectual a la hora de diseñar, para dar lugar a la ejercitación y la búsqueda intuitiva, motivo por el cual las consignas de los trabajos suelen ser más amplias y más extensas que por ejemplo «Diseño de sistema de tres afiches tipográficos». En la cursada de los años 2023 y 2022 se propusieron los siguientes trabajos (cuyas consignas fueron condensadas en una oración para ser enumeradas) que pueden verse ampliadas, tal como se presentan durante la cursada, en el anexo de esta tesis:

TP 1 | Tipografía en el entorno

Desarrollo de un sistema alfabético mediante la fotografía de elementos del no-gráficos del entorno (exterior) que reconstruyan la estructura básica de los signos mayúsculos.

TP 1 | El trazo y el signo

Exploración del propio trazo en base a la experimentación gestual con signos mayúsculos y herramientas de punta redonda gruesas y finas.

TP3 | Forma y contraforma

Experimentación perceptual con estructuras formales de los signos mayúsculos llevados al límite de reconocimiento.

TP4 | Pluma

Acercamiento a los principios de contraste en el trazo mediante la ejercitación de la caligrafía con herramientas de punta chata.

TP5 | Normalización de signos alfabéticos

Homologación superficial y de espaciado en signos trazados manualmente.

TP6 | Clasificación tipográfica

Reconocimiento de las principales características que hacen a la clasificación de familias tipográficas en grupos tipológicos.

TP7 | La tipografía y su dimensión sintáctica

Composición con tipografía como imagen e implementación de entidades morfológicas para la composición de textos.

TP8 | Puesta en página (omitido para la Cohorte 2022)

Diseño editorial de un cuento literario en un pliego de cuatro páginas.

TP9 | Paneles informativos

Diseño de panel tríptico informativo acerca de la tipografía en el siglo xx, retomando la identidad de las vanguardias artísticas⁴ o tipógrafos.

La realización de estos ejercicios es mayoritariamente analógica (con tinta, recortes de papel y utilización de herramientas producidas por los mismos estudiantes) sin computadora ni dispositivos digitales, por lo tanto, se solicita a los estudiantes con concurren a la clase con los materiales necesarios para ejecutarlos. Esto garantiza que todos cuenten con los elementos y gran parte del desarrollo transcurra en el aula/taller bajo la «vigilancia» de los docentes.

Otra cuestión que garantizan este tipo de trabajos prácticos es evitar la casuística. Es decir al no existir tipologías, no existen ejemplos paradigmáticos de ejecución y por ende tampoco recetas de cómo llegar a ellos. En este sentido la transposición didáctica planteada teóricamente por la cátedra se vuelve consistente en su ejecución.

Lo que no dista demasiado del resto de las asignaturas de nuestra casa de estudios es el método de corrección y puesta en común de «enchinchada». Este es un momento de evaluación en el cual pueden surgir referencias hacia los siguientes postulados canónicos:

- Conservar el grafismo y el contra-grafismo de toda fuente tipográfica; a menos que su alteración forme parte de una construcción particular de sentido.
- Jerarquizar la información mediante el uso de variables tipográficas.
- Marcar el inicio de cada párrafo con una sangría de al menos una «n», siempre y cuando este no sea precedido por una línea blanca.
- Utilizar números de caja baja y versalitas (reales) tanto en las cifras como en las siglas que incluyan los textos editados para lectura inmersiva.
- Pautar grillas editoriales con cantidades enteras (no fracciones) de líneas tipográficas por página, a fin de evitar el desfase entre las columnas y ambas caras del pliego.
- Eliminar ruidos orto-tipográficos, y tipográficos como ríos, viudas y huérfanas.

Para estos casos la individualidad de cada docente con su grupo a cargo resulta difícil de observar. Pero tomando como referencia los trabajos enumerados podemos ver que la posibilidad de que sean insertados postulados canónicos durante ese momento, está dada sólo en los últimos tres trabajos de 2023 y sólo dos trabajos de 2022. Es decir en aquellos dónde la tipografía deja de ser un objeto de saber para ser un objeto

4 | Esta ha sido una variable introducida en los últimos años, motivo por el cual la ficha original que se anexa hace referencia a la temática enumerada en segundo lugar.

de la enseñanza (CHEVALLARD), tomada como un recurso para diseñar y de esa manera, adquirir conocimientos.

La mayoría de estos postulados son acreditados por la clase teórica sobre de manejo de texto que se presenta en imágenes. La versión completa de la misma está presente en el anexo de esta tesis. En la diapositiva presentada en la figura se da cuenta como la cátedra alerta sobre el tratamiento formulario de esta temática por tratarse de reglas orto-tipográficas que se basan en tratados y convenciones que –al igual que las reglas ortográficas– difícilmente puedan ser implementadas bajo una figura diferente a la de los postulados canónicos.

CONCLUSIONES

El muestreo documental de las 44 publicaciones que componen la bibliografía de la cátedra arrojó un resultado de 102 enunciados que podrían entenderse como postulados canónicos, de manera tal que en un atisbo cuantitativo podríamos concluir que todas las publicaciones cuentan con al menos dos presencias de alguno de ellos. No obstante, como esta es una investigación en la que la cercanía entre el autor y el problema trasciende los parámetros numéricos, estamos en condiciones de afirmar que esto no es completamente así, puesto que no todas las publicaciones son del mismo género. La naturaleza estilística de cada publicación, sean manuales, ensayos, o libros de historia, es un parámetro que pone en crisis esta conclusión. Los manuales y afines, por ejemplo, se destacan en la cantidad de postulados canónicos recabados muy por encima del resto de las referencias bibliográficas. En la primera columna de cada cuadro suelen repetirse nombres como Bringhurst, De Buen Unna, Tschichold y Gálvez Pizarro, que son autores de publicaciones que pertenecen a este grupo apuntado.

Por el tipo de trabajos prácticos enumerados en el apartado sobre la didáctica del taller se concluye que en la transposición didáctica realizada por la cátedra de Tipografía, los postulados canónicos son considerados en una proporción menor a la de su presencia en la bibliografía, ya que sólo pueden ser implementados postulados canónicos en menos de un tercio de la totalidad de las ejercitaciones. Es decir que en el caso de que todos los docentes incorporen postulados canónicos en las correcciones que llevan a cabo con sus grupos a cargo, sólo se podría llegar a igualar la cifra de 33%, que coincide con el porcentaje de autores (15/44 autores) que hacen referencia a estos enunciados dentro de la totalidad de los libros referenciados en la bibliografía.

Consideramos importante destacar que del 100% de las enunciaciones sólo un 51,96% ha contado con argumentación por parte del autor. Fueron 49 casos en los cuales los autores no han acompañado su postulado canónico con una explicación que justifique su inclusión.

Es también sustancial aclarar que esta realidad no se ve reflejada de forma directa en la propia práctica de la enseñanza, ya que como se ha mencionado, la cátedra estudiada posee una serie de apuntes que referencian la bibliografía como medio de transposición didáctica. De esta manera el compendio bibliográfico analizado no se ofrece como material de consulta directa a los estudiantes, sino integrado al proceso de enseñanza aprendizaje mediante un proceso de transposición que puede verse documentado. En estos materiales, que anexamos a continuación, no hemos encontrado postulados ca-

nónicos, por lo tanto se nota una clara intención de desestimar en su confección aquellos contenidos enunciados como por los autores en tono de postulados canónicos.

Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado.

El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar. Este es el terrible secreto que el concepto de transposición didáctica pone en peligro. No basta sólo con que se profundice una brecha: es preciso que esa brecha necesaria sea negada y excluida de las conciencias como problema, si subsiste tal vez como hecho contingente. (CHEVALLARD, 2000:16-17)

Si bien, esta mediación llevada a cabo por la cátedra aleja al estudiante de las fuentes bibliográficas primarias, se valora su función en tanto filtro de los enunciados explicitados que –en cierto porcentaje– no se condicen con el modo en que la cátedra se propone enseñar tal como hemos evidenciado en las entrevistas. En toda transposición didáctica hay una pérdida de saber sabio. Entre el contenido a enseñar y lo enseñado hay operaciones de transposición en las que algo se transforma y deja de ser como era. Dicho esto, es entendible que en la bibliografía existan postulados canónicos. No obstante, no se considera adecuado hacer de la bibliografía un compendio de manuales sin ningún tipo de reparo, ya que la distancia entre el saber enseñado y el saber sabio se vuelve más extensa y repetitiva. La incorporación de estos materiales para la enseñanza que median entre la bibliografía y el estudiantado es entendido como un proceso de vigilancia epistemológica. En palabras de Perkins y sus principios para la transformación educativa, podríamos decir que se proponen trabajar en las partes difíciles y jugar el juego completo, evitando el traslado directo de los postulados existentes en algunos libros de la bibliografía mediante una selección específica del material.

A su vez, es importante aclarar que los seis postulados canónicos mencionados en el apartado anterior representan sólo un 20% del universo de postulados canónicos actualizados luego del análisis llevado a cabo en esta tesis de maestría, todas estas resultantes confirman la hipótesis de que la práctica docente en la cátedra de Tipografía incluye dinámicas ajenas a la reproducción de los postulados canónicos.

En el modelo de análisis utilizado para la bibliografía pueden verse esquematizados ejemplos de enunciados que por estar aislados de todo tipo de profundización argumentativa pueden ser entendidos como consecuencia del sentido común o de una visión dogmática. Con esto no queremos decir que el autor no conozca ni tenga motivos para defenderlos, ya que esto es poco probable cuando nos referimos a autores de posicionamiento central en el campo cultural del diseño. Por el contrario, hacemos hincapié en estas dos causas que se relacionan con el obstáculo epistemológico del conocimiento general y la opinión, y se contraponen a la idea de la construcción de un nuevo espíritu científico, ya que con estos parámetros el estudiante posiblemente pueda adquirir la regla a implementar a la hora de trabajar profesionalmente con Tipografía, pero no así la capacidad de cuestionar y llegar a la ruptura epistemológica.

En la disciplina en sí, también hay diferentes modos, porque vos podés pensar desde el vamos, el Diseño como una disciplina técnica, o podés llegar a lo técnico por el lado de lo expresivo, que es lo que intenta Silvia. Es un camino más largo, entonces por ahí llegamos, y por ahí no lo

hacemos. (...) En relación a la cátedra, Silvia tiene una tendencia muy grande a convocar diferentes ideas y diferentes autores (diferentes visiones). De hecho, no hay una tendencia canónica muy fuerte. Motivo por el cual es muy raro que se establezcan conceptos en base a visiones de otros como recetas. Generalmente lo que se hace es mostrar varias posturas, no se define ninguna como superior. La cátedra en sí, tiene una bibliografía muy desarrollada, que a los alumnos cuando arrancan la materia se les plantea, en las correcciones de los prácticos se sugiere, y luego se utiliza para corregir. Pero no es algo que se nombre. Con Silvia, por momentos diferimos en el lugar que se le da a la teoría, qué lugar se le da en la bajada de contenido. (MARGÜELLO, 2016)

Teniendo en cuenta el planteo del docente adjunto citado, el recorrido teórico realizado sobre el planteo de la práctica de la enseñanza y su incorporación de materiales para la enseñanza de autoría de la misma cátedra, se nota una intención de no cooperar con la reproducción de postulados canónicos. Aunque como ya manifestamos esto no se da en bloque, ya que existe un grupo de enunciados a los que los docentes pueden remitirse y que en ha sido valorado tanto en la presencia del teórico sobre ortotipografía, como en la entrevista realizada al DGCV Lisandro Giménez Corte, quien manifestó «Yo creo que es inevitable, y sí sirve mostrar. (...) el problema sería sólo quedarse con eso, y que sean las leyes, los mandamientos y principios únicos que van a regir las posibilidades que vos tengas de expresarte a través del diseño.»

En la propuesta de la búsqueda expresiva que los docentes mencionan, se busca llegar al saber sabio mediante una transposición que incluye mediada por la intuición con la idea de romper la generalización del conocimiento, ayudando a quebrarlo. De esta manera se busca poner a los estudiantes delante de una versión del saber más cercana al saber sabio, para que al encontrarse con postulados canónicos no se los considere como un fin en sí mismo. Sino que exista en el alumno el conocimiento para entender de dónde viene esa regla y lo vuelva capaz de aplicar a otros momentos del acto de diseñar.

Finalmente, según los datos recabados en la columna de filiación se ha podido definir el origen del saber que postula estos enunciados como canon. De los 15 autores, sólo cuatro no son de origen europeo, entre los cuales está el estadounidense Robert Brin-ghurst. El resto de los datos provienen de Europa, teniendo mayor presencia los autores de nacionalidad suiza y británica. En base a esto se confirma la hipótesis de que en pertinencia con la dimensión epistémica del canon del Diseño, los postulados canónicos existentes en la bibliografía de Tipografía provienen de autores europeos.

El proceso de esta información ha dejado como dato complementario que sólo una publicación de autor argentino ha registrado postulados canónicos. El libro *Cinco cuentos tipográficos* de Teo Reissis es una publicación que combina cuentos con algunas consideraciones técnicas que el autor considera importantes adquirir. Si bien, este es un dato que no concluye ninguna hipótesis, puede servir de punto de partida para empezar a pensar en nuevas líneas investigativas en torno a la bibliografía sobre Tipografía, tomando como objetivo extender los intereses sobre el canon al resto de la Argentina, y por qué no, a toda América Latina.

C2. Una nueva discusión

Esta labor investigativa ha llegado a su fin. Si bien, el apartado de conclusiones da cuenta de hallazgos congruentes con el planteo del problema, también es disparador de algunos interrogantes en torno al momento de corrección en el aula taller que hoy podrían estar saldados, enriqueciendo los resultados con una visión más completa de la relación entre el canon y la enseñanza de la Tipografía.

La presente investigación carece de detalles en el análisis entre las diferentes fuentes bibliográficas y las prácticas reales en el aula. Esta es una crítica que se toma del predicamento del jurado y se considera absolutamente adecuada, ya que compone una carencia capaz de ser alertada durante la elaboración del plan de tesis. No obstante, dicho plan fue presentado en el mes de julio de 2020, durante el mismo cuatrimestre en el cual la pandemia de COVID-19 había alterado súbitamente la modalidad de la clase, predestinando dos años de dictado virtual de la asignatura objeto de análisis. Aunque el correr del tiempo ha atenuado aquella visión apocalíptica que se tenía sobre la situación, la incertidumbre en torno a la forma de ejercer la docencia era tal que resultaba más asequible enfocar la revisión hacia los documentos de cátedra (como la bibliografía) que poner el lente sobre actividades etnográficas en campo. También, en aquellos meses el tiempo de dedicación a la planificación y el dictado de clases se veía incrementado para el claustro docente, y el resultado de todo este esfuerzo –de igual manera– no lograba ilustrar semana tras semana la realidad que la tesis se proponía investigar. En consecuencia, el desarrollo de la investigación tuvo un período coincidente con la ‘vuelta a la normalidad’, pero para ese entonces el proyecto estaba avanzado en su desarrollo y la atención –equivocadamente– puesta en otras actividades.

La segunda crítica que consideramos importante mencionar en este apartado es la que hace referencia a la limitación en el muestreo de los docentes entrevistados. Si bien, el plan de investigación aprobado oportunamente consideraba el análisis concretado en la cátedra de Tipografía de la UNL, este comentario se ha considerado absolutamente relevante para contribuir a una nueva discusión sobre los resultados. De esta manera se ha ampliado el análisis a la realidad de la carrera de Diseño Gráfico que se dicta en la Universidad Nacional de Rosario.

La Licenciatura en Diseño Gráfico de la UNR es una joven carrera de cuatro años de duración. Cuenta con tres niveles de Tipografía, que ocupan los primeros ciclos lectivos completos, compartiendo esta característica con los talleres verticales de Diseño, y –en parte– con otras asignaturas de similar preeminencia en el plan de estudios: Morfología, Tecnología y Laboratorio de gráfica, sonido y movimiento. En los últimos dos semestres, el cursado de Tipografía se ve reemplazado por la asignatura Diseño Editorial. Dicho enroque puede entenderse como un complemento en el cual se busca explotar las habilidades aprehendidas durante los tres primeros años, aunque también puede concebirse como el vislumbre de una intención con la que se propone enseñar la materia.

Para entender un poco más acerca de esto, se observó el programa de la asignatura en cuestión, estableciendo cruces con lo investigado. La comparación entre los resultados obtenidos en torno a la bibliografía analizada en nuestra casa de estudios, con la existente en el programa de la asignatura de Tipografía de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la UNR, ha evidenciado una coincidencia en quince (15/77) de

los setenta y siete libros citados. No obstante, no todos ellos tienen en su haber enunciados entendidos como postulados canónicos. En base al estudio realizado anteriormente podemos aseverar que suman un total de nueve las publicaciones que—con certeza—contienen dichos postulados. Las mismas son enumeradas a continuación:

- BRINGHURST, R. 2008: *Los elementos del estilo tipográfico*, México, FCE.
 DE BUEN, J. 2001: *Manual de Diseño Editorial*, México, Santillana.
 GILL, E. 2012: *Un ensayo sobre tipografía*, Valencia, Campgràfic.
 HOCHULI, J. 2009: *El detalle en la tipografía*, Valencia, Campgràfic.
 JURY, D. 2007: *¿Qué es la tipografía?*, España, Gustavo Gili.
 JUTE, A. 1996: *Retículas*, Documenta – Rotovision.
 TSCHICHOLD, J. 2009: *El abecé de la buena tipografía*, Valencia, Campgràfic.
 UNGER, G. 2009: *¿Qué ocurre mientras lees?*, Valencia, Campgràfic.
 FRUTIGER, A. 2002: *En torno a la tipografía*, Barcelona, G. Gilli.

Encontramos así una importante diferencia con el muestreo realizado en el desarrollo de esta tesis. Los tres libros que más postulados canónicos han concedido al esquema analítico —pertenecientes a los autores Bringhurst, De Buen y Gálvez Pizarro— no se encuentran retomados en su totalidad, puesto que el último autor ha sido excluido del compendio seleccionado por la cátedra de Tipografía de la UNR en su programa.

Además del análisis documental se han realizado tres entrevistas de guion, una de ellas tuvo como protagonista al titular de la asignatura, y las dos restantes han sido destinadas al intercambio con dos profesoras de la cátedra, en un muestreo similar al realizado con los docentes de Tipografía de la FADU/UNL. Darío Bergero, docente titular de la asignatura homónima en Rosario, se refirió a la bibliografía mencionada destacando la incorporación colaborativa —por parte de los estudiantes— de fuentes que no están presentes en el programa. El docente señaló durante la charla que la corta trayectoria de la licenciatura en la que se inscribe su materia, permite aún ir moldeando las formas en las que se enseña y sobre todo las referencias que se toman para la clase y pueden entenderse como canon. En cuanto a la inclusión de aquellas publicaciones catalogadas por este estudio en el género «manuales», Bergero consideró importante no descartarlas, aunque retomó del libro *Legibilidad y tipografía* (de Horacio Gorodischer), ideas superadoras acerca de la concepción de legibilidad, entendiendo la posibilidad de un signo de ser comprendido, como un aspecto que depende de la estructura compositiva que es su contexto, y constituye en parte la argumentación de los postulados que puedan existir.

Las docentes JTP, Aylen Aviles y Berenice Bertot, sostuvieron lo interesante de estas ideas innovadoras en un contexto de conformación de la materia y la carrera en la cual se encuentra inscripta. Aviles, por su parte propuso los momentos de nivelación de las entregas y preentregas como los más permeables al discurso canónico, mientras que Bertot, alegó grandes diferencias con su experiencia formativa en UNL, por la diferencia sustancial en la matrícula de ingresantes.

Si bien el análisis realizado ha aumentado el caudal de datos de esta tesis, creemos que situar la mirada en otro espacio de similar complejidad al estudiado merece una nueva investigación que considere —entre otras cosas— los tiempos lógicos necesarios para abordar todas las aristas de la cuestión. No obstante, de aquellas líneas que sí han podido contrastarse podemos concluir que los postulados canónicos tienen cierta fir-

meza que trasciende la realidad de nuestra Universidad. Principalmente en el marco bibliográfico, en el cual existe una importante relación. No podemos asegurar la influencia de una universidad sobre otra, porque los planes de estudio son totalmente diferentes, y –a pesar de la cercanía– de los 25 docentes de Tipografía en la UNR, no son más de cinco los formados en nuestra facultad. En cuanto a lo aportado por los docentes consideramos interesante una coincidencia entre las dos casas de estudio: el grado de conocimiento que tienen los docentes de la problemática del canon y la criticidad con el cuál se asume el mismo.

Esta última conclusión, como ya se ha mencionado, parte de la entrevista realizada a Aylen Aviles (ver *Anexo*). La docente se refiere a la nivelación y evaluación dentro del aula/taller como un proceso de descarte en el que se van cortando de forma subjetiva los procesos de diseño que no se consideran aptos. En torno a esto se ha pensado la primera línea de fuga de este trabajo, que es posicionar el lente sobre dinámicas como la «enchinchada» que es una práctica característica de la enseñanza proyectual e influye en la formulación y/o consolidación del canon. Tengamos en cuenta que durante estas actividades suelen explicitarse postulados presentes en la bibliografía y no así la argumentación teórica que lo sostiene. Esto es hoy –para nosotros– una simple conjetura y una perspectiva desde la cual aún no hemos observado la temática, pero nos consta que ya se ha estado trabajando en este sentido en nuestra misma casa de estudios. Nos referimos a la tesis del MG LDCV Gabriel Juani denominada «Las prácticas evaluativas en la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual: la enchinchada como estrategia didáctica para la evaluación de procesos». Dicha labor compone un antecedente interesante a la hora de volcar los resultados de esta investigación a un nuevo proyecto, cuyo objetivo principal sería pensar desde el racionalismo crítico las cualidades del acto de corregir oralmente y en grupo. También proponer la vinculación de estas dinámicas con otras un tanto más caóticas, que nos corran del eje del canon y pongan en valor la visión de los otros, compañeros, docentes y/o estudiantes de otras asignaturas.

Pero este no es el único punto desde el cual consideramos que esta tesis puede expandirse hacia nuevos horizontes. El impulso motivacional lo ha dado siempre el interés por conocer, encontrar obstáculos, romperlos y que de esa acción se generen nuevos intereses, como escribió Bachelard acerca de la formación de un nuevo espíritu científico. En consonancia con esto es que creemos importante cerrar este periplo con otras dos líneas de fuga, posiblemente menos ambiciosas, en las que esta tesis podría volver a proyectarse.

Con los resultados de esta investigación centrados en la dimensión epistémica del canon, se considera plausible pensar si existen postulados canónicos que parten del Canon Vocacional, y qué características define esto en el espacio de una sociedad que se reconoce en él. En torno a esta cuestión deberíamos llevar a cabo un profundo análisis de antecedentes, ya que –si bien– la consideramos una propuesta investigativa inédita, la presente tesis no trajo al debate resultados anteriores que puedan construir un estado del arte. Finalmente, teniendo en cuenta el avance de este trabajo sobre algunos dispositivos y materiales para la enseñanza, se propone pensar en nuevas alternativas a los teóricos proyectables como herramienta para la clase. Teniendo en cuenta la implementación de la imagen como herramienta didáctica, que permita aquella ruptura desde la cual se enriquece al sujeto del aprendizaje, que es –sin dudas– el valor primordial de todo lo que ha sido dicho. ■

Referencias

Bibliografía

- AAVV. 2011. Reflexión académica en Diseño & Comunicación. Buenos Aires, Argentina. Universidad de Palermo.
- APPLE, M. 1986: Ideología y Curriculum. Cap.5, Currículum Oculto. Ediciones AKAL. 1986
- BACHELARD, G. 1978: La formación del espíritu científico. Editorial Siglo XXI.
- BACHELARD, G. 1971: Epistemología. Editorial Siglo XXI. 1971
- BACHELARD, G. 1978: El racionalismo aplicado. Editorial Paidós. Bs As.
- BARBIER, J. 1993: La evaluación en los procesos de formación. Editorial Paidós. Argentina.
- BONSIEPE, G. 2008: Historia del Diseño en América Latina y el Caribe. San Pablo, Ed. Blücher.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. 2005: Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores.
- BREITSCHMID, M. 2012: «In Defense of the Validity of the “Canon” in Architecture », ABE Journal [En ligne], 1 | 2012, mis en ligne le 02 février 2012, consulté le 20 juin 2024.
- CELMAN, S. 2003: Evaluación de aprendizajes universitarios, más allá de la acreditación.
- CHEVALLARD, Y. 2000: La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Argentina. AIQUE.
- CRISPIANI, A. 1995: Las teorías del buen diseño en la Argentina. Del arte concreto al diseño para la periferia. Buenos Aires, Argentina. Seminario de Crítica del Inst. de Arte Americano e Investigaciones Estéticas.
- EDELSTEIN, G. 2000: Modulo 2 Práctica Docente. Universidad Nacional de Lanus.
- EDELSTEIN, G; CORIA, A. 1995: Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires. Kapelusz 1995.
- GONZÁLEZ, S. H. 1994: ¿De qué hablamos cuando hablamos de tipografía? Revista polis. Ediciones UNL
- GUERRI, C. 2014: Nonágono Semiótico. Un modelo operativo para la investigación cualitativa. Buenos Aires, Argentina. Editorial Eudeba.
- LEDESMA, M. 2004: ¿Oficio, profesión, disciplina? En Revista Polis «Edición especial diseño». Santa Fe, Argentina. Ediciones UNL.
- MONDRAGÓN H; OGalde, M. 2011: «Consagrar y excluir: el canon en disputa de la arquitectura moderna en Colombia» 11 abr 2021. ArchDaily en Español. Accedido el 20 Jun 2024.
- PERKINS, D. 2016: El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires, Argentina. Paidós
- PICCO, S. 2017: Las relaciones entre Didáctica y Curriculum: aportes para la práctica. En S. Picco y N. Orienti (Coords.), Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. La Plata, Argentina. EDULP.
- POYNOR, R. 2002: Optic nerve, canon fodder. En «Print» Año 2002. Massachusetts, USA. EBSCO Publishing.
- SAMAJA, J. 2005: Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires, Argentina. Eudeba.

- SCHEPS, G. 2021. Reconocer, entre epílogos y prólogos. Ediciones UNL.
- SULLA, E. 1998: (compilador) El Canon literario. Compilación de textos y bibliografía (1998). Madrid, España. Arco/Libros S.L.
- VALLÉS, M. 1999: Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, España. Editorial Síntesis.
- VIGNELLI, M. 2010: The Vignelli Canon. Baden, Germany. Lars Muller Publishers.
- VILLAS-BOAS, A. 1998: Utopía e disciplina. Rio de Janeiro, Brasil. 2AB Editora.
- VILLAS-BOAS, A. 1997: O que é [e o que nunca foi] design gráfico. Rio de Janeiro, Brasil. 2AB Editora.
- VILLAS-BOAS, A. 2002: Identidade e cultura. Rio de Janeiro, Brasil. 2AB Editora
- VALENTE, F. 2016. Canon en Diseño: Sistematización en los talleres de la FADU/UNL. Supuestos derivados al proceso de enseñanza proyectual. Santa Fe. Biblioteca Centralizada FADU-FHUC-ISM (UNL)
- ZÁTONYI, M. 2002: Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido. Buenos Aires, Argentina. Editorial Nobuko.
- ZATONYI, M (2008). Arte y Creación. Los caminos de la estética. Argentina, Capital intelectual.

Vínculos

WEB DE LA CÁTEDRA GONZÁLEZ
<https://tipografiaonzalez.com.ar/>

BIBLIOTECA CENTRALIZADA UNL
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/>

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA MINCYT
<http://www.bibliotecas.unl.edu.ar/red-de-bibliotecas/biblioteca-electronica-de-ciencia-y-tecnologia/>

PORTALES DE ACCESO ABIERTO
<http://www.bibliotecas.unl.edu.ar/red-de-bibliotecas/publicaciones-de-acceso-abierto/>

PORTALES DE SUSCRIPCIÓN UNL
<http://www.bibliotecas.unl.edu.ar/red-de-bibliotecas/subscripciones-de-la-unl/>

CURSO DE ACTUALIZACIÓN CURRICULAR
<https://www.fadu.unl.edu.ar/posgrado/que-ensenar/>

ANEXO

Nonágono semiótico

Trabajos prácticos

Apuntes de cátedra

Entrevistas de guión

Diapositivas de teórico

Nonágono semiótico | Canon de Diseño de la Comunicación Visual

<p style="text-align: center;">FF</p> <p>Geometría Morfología Teoría del Color</p> <hr/> <p>Sistemas de retículas teorizados, compilados por Müller-Brockman y otros autores que se dedicaron a escribir sobre los métodos y estudios que anteceden a la existencia de una pieza editorial.</p> <hr/> <p>Teoría de la Gestalt. Estudios sobre la forma que le sirven tanto a la existencia técnica, como así también a los valores de la pura forma. Todas las metodologías proyectuales teorizadas en Diseño; por Gui Bonsiepe, Otl Aicher, Jorge Frascara, Norberto Chaves, Bruno Munari, etc.</p>	<p style="text-align: center;">EF</p> <p>Gamas cromáticas. Grillas. Experimentación con diferentes herramientas (materiales de FE que se actualizan en cierto tipo de trabajo y no en otros)</p> <hr/> <p>Bocetos Layout «Monos» Storyboard Muestras</p> <hr/> <p>Diagramación: cuadros rizomáticos, sinópticos, diagramas de flujos. Leyes de la Gestalt, parte de la teoría efectivamente puede ser aplicada a la construcción de una pieza de diseño.</p>	<p style="text-align: center;">VF</p> <p>Uso adecuado del color que es Existencia y Forma, pero que se actualiza como un recurso identitario a la hora de comunicar. Esto sucede principalmente en las obras paradigmáticas del diseño de información. Orden. Permite el acercamiento, del lector. El primer contacto con una pieza gráfica se logra al entender una forma, luego se da lugar a segundos entendimientos. Calidad gráfica. Lo bello ante lo feo. Figuras agradables resultantes de la experimentación con tecnologías de FE.</p> <hr/> <p>Valores estéticos primordiales en la enseñanza proyectual de la FADU/UNL. Hipotéticamente existen y se refugian en las producciones canónicas realizadas a lo largo de la historia.</p> <hr/> <p>Síntesis formal. Aplicaciones formales de esas leyes de la Gestalt: Ley de cierre, Ley de proximidad, Ley de Figura-Fondo.</p>
<p style="text-align: center;">FE</p> <p>Diseñadores Gráficos. También artistas, como generadores posibles de obras canónicas en Diseño, a lo largo de la historia de las artes visuales.</p> <hr/> <p>Cromolitografía. Aerógrafo. Serigrafía Collage. Foto composición Impresión tipográfica. Offset Papel. Celuloide. Tipografía Mac y Windows, como sistemas operativos de incidencia en la construcción histórica del canon en la disciplina Diseño de la Comunicación Visual.</p> <hr/> <p>Escuelas de Diseño como colectivo, movimiento de diseñadores agrupados con sus valores, estrategias, ideologías e intereses. Muchas veces escritos y publicados en lo que se conoce como «manifiestos» dentro de las vanguardias del arte.</p>	<p style="text-align: center;">EE</p> <p>Carteles realizados por autores de los modernismos (Art Nouveau, Deustche Werkbund, Beggarstaff, Plakastil, Sachplakate suizo). Afiches Constructivistas y Art Decó. Puestas en página de las Vanguardias Artísticas del siglo xx. Tipografías Bauhaus y posteriores (de Gill, Renner). Diseño de información del movimiento Isotype. Todas las producciones de la Escuela Suiza (tipografías, diseño editorial, afiches, marcas). Diseño Editorial de la Escuela de Nueva York (Paul Rand, Lustig, Chermayeff, Eisenman). Producción de cartel, y en movimiento, de Saul Bass. Diseño editorial e identidad de Herb Lubalin. Los sistemas de diseño de Aicher. Imágenes conceptuales de Glaser, Chwast. Producciones universales de Fukuda.</p>	<p style="text-align: center;">VE</p> <p>Pertenencia a un grupo de artistas, y creadores de cultura visual, cuya producción es distinguida. Aquí aparecen ciertos ideales y principios que defienden personas incluídas en una Escuela. Sistematicidad en la construcción gráfica, que vuelven «parte de un todo complejo» lo que eran –habitualmente– diseños de complicados mensajes.</p> <hr/> <p>Inteligibilidad y legibilidad de las obras para la sociedad, principalmente en la producción editorial y el diseño de información. Correcta elección de los sistemas de reproducción, cuyos valores determinan el existente y el buen acabado de una obra canónica.</p> <hr/> <p>Comunicación funcional-efectiva. Característica del diseño posterior a la Escuela Suiza. Las piezas gráficas e industriales (ULM) reconocen y regulan ciertos comportamientos sociales en su existencia.</p>
<p style="text-align: center;">FV</p> <p>Psicología, motivos por los cuales una cultura canoniza algo y luego lo reconoce como tal: Constancias formales, isotopías, etc. Posibilidades en la enseñanza del Diseño</p> <hr/> <p>El canon se relaciona con el proyecto en el segundo correlato, ya que en la primeridad del mismo, se construye proyectualmente como cualquier obra de arte ó diseño. En la terceridad, el canon se vuelve una herramienta usada constantemente en la enseñanza proyectual del diseño. Por dicho motivo se da lugar a la creación del nonágono semiótico «Proyecto de Diseño en la FADU». Siguiendo la lógica triádica peirceana.</p> <hr/> <p>Supuestos presentes en la enseñanza de las disciplinas proyectuales; que entienden la contrastación, de las producciones de los alumnos con obras canónicas, como una preeminencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p style="text-align: center;">EV</p> <p>Obras que están ahí y generan referencia a un pasado conocido, ó un reconocimiento que lleva a la imitación de ciertas características formales que se consideran bellas.</p> <hr/> <p>Contenidos en signos visuales ó lingüísticos, mensajes denotados ó connotados que se presentan generando comportamientos internos y concretos en los estudiantes de la FADU, como por ejemplo: asimilación, propia identificación (exaltación, fanatismo, fetichismo), actitudes de devoción.</p> <hr/> <p>Los docentes utilizan la muestra de producciones canónicas la exposición de obras en clases teóricas, la ejemplificación a la hora de corregir trabajos. Son diversas técnicas que pueden confirmar estos supuestos mencionados en FV. O no, ya que la exposición como canon puede generar conductas individuales de rechazo.</p>	<p style="text-align: center;">VV</p> <p>El argumento estratégico principal que articula la existencia de un canon en LDCV, consiste en un dogmatismo natural y/o socialmente aceptado (depende desde que marco teórico se lo observe). Este, es totalmente emparentable a las estrategias de la Iglesia Católica («canonizar» a alguien, es hacerlo Santo). Característica que también se condice con su modo de aplicación verticalista y categórico.</p> <hr/> <p>Su modo de constitución puede tener que ver con la adquisición de centralidad en el campo del Diseño. Normalmente por parte de sus agentes ó la escuela que los agrupe («escuela» como la entendimos en F, E y V).</p> <hr/> <p>Desde estos valores de la cultura, el canon da Legitimidad para decir: Qué es buen diseño y qué no lo es. Da legitimidad a la persona, que emplea cánones del pasado, como un espejo en el cual se miran las producciones contemporáneas de los estudiantes.</p>

tipogonzález1

TIPOGRAFÍA 1. 2017
Cátedra. DCV Silvia H. González

TIPOGRAFÍA EN EL ENTORNO

Introducción al aprendizaje
de la tipografía.

EJ.OA

Objetivos

Comprender y sensibilizarse respecto de la forma, ritmo y estructura de la letra reconociéndola en nuestro entorno.

Entender los rasgos que identifican a las letras mayúsculas.

Analizar en los signos las diferentes relaciones que se plantean entre forma y contraforma.

Trabajar en equipo.

Materiales

Buscar 18 fotografías propias, donde el signo fotografiado tenga una altura aprox. de 8 cm.

Varias hojas A4. Cortante y pegamento.

Palabras Clave

Observar

Entorno

Mayúsculas

Encuadre

Pautas de realización

A partir de la visualización en nuestro entorno de los rasgos que conforman signos tipográficos, analizar elementos orgánicos o inorgánicos (plantas, arquitectura, etcétera...) buscando reconocer signos alfabéticos mayúsculos y fotografiarlos. Es importante que el signo sea claro, pero sin perder un reconocimiento del entorno. Cada alumno deberá producir 18 fotografías (en las que el tamaño del signo sea de 8 cm) que los aportará al grupo. En cada comisión se organizarán 5 ó 6 equipos, que surgirán de encontrar en los signos una unidad formal, dada tanto por estructura, peso, textura, etc.

Entrega

2 hojas tamaño A3 con las fotografías producidas por cada alumno (individual).

Cada equipo entregará su tira con el alfabeto.

Se evaluará tanto las decisiones tomadas individualmente como el trabajo en equipo, la organización y velocidad, y cuan completo resulte el alfabeto.

Duración

2 clases

Cronograma

1° Clase

Lanzamiento EJ.OA

Trabajo en el taller.

2° Clase

Trabajo en el taller

Corrección.

Todas las láminas entregadas deben tener el rótulo como se describe en el apunte de presentación de la cátedra.

tipogonzález1

TIPOGRAFÍA 1. 2017
Cátedra. DCV Silvia H. González

EL TRAZO Y EL SIGNO

Estructura del signo alfabético.
Su relación con distintos materiales.

EJ.0B

Objetivos

Desarrollar la capacidad de análisis formal de los signos en función del instrumento utilizado al realizarlos.

Materiales

Papeles Cónqueror y Román de color blanco. Hojas A4. Pinceles de punta redonda, tinta negra, marcadores color negro fino y grueso de punta redonda, pincel chino, juncos, hisopos, esponja y cualquier otro material con el que se pueda escribir (evitando que sea de punta chata), papel calco.

Palabras Clave

Escritura / Trazo / Gesto / Alfabeto

Pautas de realización

Cada alumno elegirá dos instrumentos diferentes luego de experimentar (uno fino y uno grueso). Se trabajará primero un material y luego otro.

1ra etapa: (experimentación)

Se experimentarán las posibilidades que ofrecen los instrumentos de escritura en la estructura de mayúsculas. Se trazarán signos espontáneos, explotando la calidad y velocidad que brinda cada instrumento. Las letras no deberán dejar de reconocerse en el conjunto de signos (la palabra). El trabajo busca conseguir con cada material, un sistema de signos que mantenga algún criterio de unidad formal.

2da etapa: (análisis)

Completa la experimentación, se analizarán y seleccionarán los signos considerados satisfactorios, eligiendo un sistema para cada uno de los materiales. Se evaluará su grado de reconocimiento del signo, la calidad del trazo, la forma/ contraforma, etc.

Entrega

Se seleccionarán los momentos más importantes del proceso y se presentarán de manera individual en la pieza de 21 x 21 cm propuesta por la cátedra como modalidad de entrega.

Todas las láminas entregadas deben tener el rótulo como se describe en el apunte de presentación de la cátedra.

tipogonzález1

TIPOGRAFÍA 1. 2017
Cátedra. DCV Silvia H. González

FORMA - CONTRAFORMA

Reconocimiento del signo

EJ.0C

Objetivos

Reconocer el signo tipográfico de estructura simple entendiendo los rasgos que identifican a las letras mayúsculas. Comprender las relaciones figura-fondo. Afianzar el trabajo en equipo. Organización del tiempo.

Materiales

Por grupo de 2 alumnos: 24 cuadrados de 10 cm de lado en cartulina blanca y 6 cuadrados en cartulina negra. Bandas de 1; 1,5 y 2 cm de ancho en cartulina blanca y en cartulina negra. 6 cartulinas grises 44 x 14 cm y 42 x 14 cm. Pegamento, cortante.

Palabras Clave

Estructura
Forma/Contraforma
Mayúsculas

Soporte 1: 44 x 14 cm



Soporte 2: 42 x 14 cm



Pieza final: soporte 1 + soporte 2

Pautas de realización

Se trabajará en equipo de dos alumnos. Dentro del campo visual de 10 x 10 cm articular las bandas para analizar los límites de reconocimiento y de la identidad del signo tipográfico (su reconocimiento individual), atendiendo a sus particularidades formales y a su relación forma-contraforma en el plano.

Se seleccionarán: 2 signos del primer grupo, 2 signos del segundo grupo, 1 signo del tercer grupo y 1 signo del cuarto grupo dados, seis signos en total.

A K M N V W X Y Z
E F H I L T
B D J R P U
C G O Q S

Desarrollar de los dos signos de cada grupo: 3 alternativas de reconocimiento límite. Cuando tenemos todos los signos realizados en los cuadrados blancos, organizar cada grupo de signos en una tira de 44 x 14 cm (dejar 2 cm al comienzo para el abrochado).

De los signos realizados, analizar cada grupo y elegir aquel que llevado al límite se siga reconociendo como tal, atendiendo a sus particularidades formales y a su relación forma-contraforma en el plano. Ese signo puede ajustarse, sin modificar la esencia de la elección.

Organizar en el segundo soporte de 42 x 14 cm, el signo elegido y la versión en negativo del mismo (dejar libre el primer espacio 14 x 14cm).

Entrega

6 tiras plegadas y encuadernadas con un Nepaco.

Duración

1 clase

Cronograma

Explicación tp. Trabajo en taller.
Entrega al finalizar la clase.

tipogonzález1

TIPOGRAFÍA 1. 2017
Cátedra. DCV Silvia H. González

NORMALIZACIÓN DE SIGNOS ALFABÉTICOS

TP.1

Objetivos

Desarrollar la capacidad de análisis formal del signo tipográfico.
Trabajar en equipo. Cambiar de escala en el hacer y analizar el signo.

Materiales

(4) papeles de escenografía de 35 x 50 cm, papel vegetal de 60 g formato 35 x 50 cm (4), papel vegetal de 90 g, formato: 70 x 100 cm (1).
Carbonillas, marcador negro grueso y/o tinta negra y pincel, trapo y cinta de papel.
Fotocopia de los signos asignados en el tamaño que fue dado.

Palabras Clave

Gesto
Interletrado
Sistema

Pautas de realización

1ra etapa (individual).

Cada alumno tendrá fotocopias de los signos asignados, los cuales se ubicarán en el ángulo superior izquierdo de cada soporte de 35 x 50 cm en papel de escenografía.
Prestar atención a las características que determinaron la elección de los signos, analizar las formas, contraformas y proporciones.
Luego de la observación, con carbonilla, boctetar los signos en un alto aproximado de 20 cm, teniendo en cuenta los tres sectores que lo conforman.

2da etapa (grupal).

Analizar los distintos signos elaborados por el conjunto de alumnos del nivel. Buscar las aproximaciones formales existentes y organizar equipos de tres alumnos con uno de los signos asignados previamente.

3ra etapa (grupal).

Ajustar los signos seleccionados y trabajar el espaciado de los mismos en las tres opciones, ej: A X F - F X A - A F X

Entrega por grupo

2 láminas de la etapa individual –los signos trabajados por cada alumno– en papel de escenografía (35 x 50 cm).
3 láminas de los signos ajustados en grupo sobre papel de escenografía (35 x 50 cm).
3 láminas con las diferentes alternativas de interletrado en calco de 90 g (70 x 100 cm).

Duración

3 clases

Cronograma

1° Clase
Explicación del TP.2
Trabajo en taller

2° Clase

Trabajo en taller

3° Clase

Trabajo en taller
Entrega TP.2 al final de clase.

Bibliografía sugerida

José Mendoza y Almeida:
La creación de caracteres

nota:

Los datos completos de los libros se encuentran en la bibliografía dada. Estos capítulos los tienen en la selección de textos que dejamos en C. E. A. D.

Todas las láminas entregadas deben tener el rótulo como se describe en el apunte de presentación de la cátedra.

tipogonzález1

TIPOGRAFÍA 1. 2014
Cátedra. DCV Silvia H. González

SIGNOS ALFABÉTICOS

Relación de los signos tipográficos entre sí.
Relación entre grupos de signos (la palabra).
Uso de la pluma.

TP.1

Objetivos

Comprender y sensibilizarse con el trazo, ritmo y estructura de la letra en función del instrumento utilizado.

Lograr una articulación óptica y rítmica entre los distintos signos.

Comprender las identidades individuales como partes de un sistema homogéneo.

Materiales

Papeles Romani blanco 35 x 50 cm, tinta Pelikan 4001, tinta china o tinta Rotring rebajada con agua un 50%. Varilla de madera balsa de 0,5 cm de lado ó pluma gótica de 4 mm apróx., ó caña de mimbre. 2 lápices HB del mismo tamaño, 2 bandas elásticas. Trincheta y lija fina.

Para todas las láminas se trabajará de forma apaisada y dentro de una caja virtual predefinida.

Pautas de realización

1ra lámina: se experimentará y analizará el manejo de las puntas gemelas: trazar bastones verticales, horizontales, oblicuos, curvos, empalmes, etc. variando el ángulo que determinan ambas puntas respecto de la línea de apoyo (0°, 30°, y 45°). (ver Fig.1, Apunte: Uso de la Pluma).

2da lámina: se trabajará ahora con «la pluma» y con un ángulo de 30°. Trazar una línea de bastones verticales, atendiendo a la calidad y proporción del trazo. (ver Fig.3, Apunte: Uso de la Pluma). A continuación y con el trazo vertical ya definido: una línea de bastones verticales, horizontales, oblicuos, curvos, (ver Fig.2, Apunte: Uso de la Pluma).

En la tercera línea de la lámina, y sin perder de vista el trazo vertical que ya definimos comenzar a articular los bastones entre sí. (ver Fig.4, Apunte: Uso de la Pluma), prestando atención a su incidencia en la forma y contraforma de los trazos (terminaciones, empalmes, espesores, ejes, etc.). En esta etapa (bastones ya definidos), trabajar las relaciones de formacontraforma de los signos. Articular los bastones verticales, horizontales, diagonales y curvos configurando signos alfabéticos de estructura simple, que se trabajarán ordenados en 4 grupos según su estructura (ver Fig.5 y 6, Apunte: Uso de la Pluma). De cada signo, probaremos tres formas diferentes de construcción. Analizar los signos y marcar con lápiz el mejor de cada uno de ellos.

3ra lámina: De la lámina anterior, seleccionar los distintos signos individuales que respondan a una misma estructura formal para formar el alfabeto. Transcribir el texto dado (fig.1, Tp.1), articulando los signos entre sí, sin tener en cuenta el espaciado entre palabras.

4ta lámina: con el alfabeto ya seleccionado, transcribir el texto dado (fig.2, Tp.1). Se cuidarán las relaciones de forma-contraforma de todos los elementos que integran el campo visual: letras, palabras, líneas y caja.

Duración

2 clases

Bibliografía sugerida

Ruder, Emil:

Introducción

Forma y contraforma

Escribir e imprimir

—

Arnheim, Rudolf:

La forma

nota:

Los datos completos de los libros se encuentran en la bibliografía dada. Estos capítulos (excepto Introducción) los tienen en la selección de textos que dejamos en C.E.A.D.

tipogonzález1

TIPOGRAFÍA 1. 2017
Cátedra. DCV Silvia H. González

CLASIFICACIÓN TIPOGRÁFICA

TP.3

Objetivos

Reconocer las distintas familias tipográficas y sus variables.

Materiales

2 soportes de cartón monolúcido de 35 x 35 cm.
Rotring o marcador negro fino. Adhesivo, cortante y papel calco para sobrecubiertas. Revistas.

Palabras Clave

Clasificación tipográfica
Variables
Réticula

Pautas de realización

Se trabajará de manera individual.
Se realizarán los cuadros según gráficos adjuntos. Las medidas están expresadas en cm.
Cortar de publicaciones, palabras que muestren las diferentes tipologías de las familias tipográficas.
Con estas palabras completar los cuadros, (tratando de buscar la mayor cantidad posible).

Entrega

2 láminas 35 x 35 cm.

Duración

1 clase

tipogonzález1

TIPOGRAFÍA 1. 2017
Cátedra. DCV Silvia H. González

LA TIPOGRAFÍA Y SU DIMENSIÓN SINTÁCTICA

Letra, número y miscelánea. Relaciones entre signos. Forma y contraforma.

TP.4a

Objetivos

Reconocer los rasgos formales-estructurales que hacen a la definición de una familia tipográfica. Manejar los mecanismos de articulación entre signos.

Materiales

Los tres signos seleccionados más la miscelánea elegida en diferentes tamaños.
Cónqueror blanco o similar 25 x 25 cm, calco de 41 g, cortante, tijera, cemento, barra adhesiva, marcador (negro), lápiz, etc.
Familias de libre uso.

Combinaciones

Ns4	Hw2	Jk3	Cz9	Lx8	lh6
Rd7	Gñ1	Zg1	Dx5	Fg2	VI8
Bq4	Lc3	Dh7	Eñ0	Fs0	Gb7
Hs7	Jñ4	Mk9	Lq2	Mj5	Ng0
Na4	Nf3	Ol5	Pñ7	Qr1	Rd4
Sf6	Tc2	Qx9	Vp8	Wr3	Xe9

Tipologías a trabajar

- Romanas antiguas
- Romanas de transición
- Romanas modernas
- Egipcias
- Geométricas
- Ópticas
- Moduladas
- Incisas

Pautas de realización

Se realizará una composición en un campo de 25 x 25 cm.

Se trabajará individualmente, partiendo de una letra mayúscula, una letra minúscula, un número previamente asignados y una miscelánea elegida por el alumno, todas pertenecientes a una misma familia tipográfica y sus variables.

Se analizará la familia seleccionada y la tipología a la cual pertenece, para entender las características fundamentales de la misma, en función de poder sacar partido gráfico de los signos asignados. Se bocetará en calco de igual formato, las articulaciones entre los cuatro signos para cumplir con los objetivos del ejercicio.

En este trabajo se podrá utilizar la relación forma-contraforma, ritmo, equilibrio, tensión, límite del reconocimiento de un signo, etc.

Entrega

1 lámina con el boceto acabado de la propuesta en un soporte blanco de 25 x 25 cm.

El primer boceto de 25 x 25 cm (collage) con los calcos que permitieron ajustar la composición (pegarlos a un cm en el borde superior y en el dorso de la lámina, para visualizar el calco sobre la composición original)

1 reducción de la lámina final que quedará como archivo de la cátedra. (15 cm de lado)

1 ó 2 hojas A4 con información sobre la familia seleccionada y los alfabetos completos.

Cronograma

2 clases

Cronograma

1° Clase
Explicación tp.
Trabajo en taller.

2° Clase

Corrección.
Trabajo en taller.

3° Clase

Cierre Tp.4a.
Comienzo Tp.4b.

Palabras clave

Sintaxis
Composición
Familias tipográficas
Variables tipográficas

TP8 / Puesta en página ⁵

De un modo simple e intuitivo proponemos un acercamiento introductorio al diseño editorial, conectando textos literarios con las herramientas que hemos construido en el taller. Como materia prima utilizaremos escritos de escritores de nuestra zona, acentuando aún más la reflexión sobre la relación del hacer y el conocer nuestro entorno y territorio de acción.

Objetivos

- Profundizar en el manejo del espacio gráfico y el concepto de puesta en página.
- Explorar las posibilidades compositivas que ofrece la tipografía en el trabajo con párrafos, como así también la percepción visual del texto.
- Resolver la relación entre una estructura redaccional y su puesta en página en una secuencia mínima.
- Profundizar el concepto de legibilidad.

Pautas de realización

- Trabajar individualmente.
- Leer los Apuntes para el TP8.
- Resolver el tp en forma individual.
- A partir del texto asignado trabajar en un pliego de 4 páginas formato A5 (148 x 210 mm/ vertical), definiendo márgenes y caja tipográfica.
- Seleccionar y trabajar con una sola familia tipográfica y la totalidad de sus variables, según la clasificación tipográfica propuesta por la cátedra.
- Definir las diferentes jerarquías de lectura (título, nombre de autor, llamador de nota y nota al pie, texto de corrido, colofón, etc.) y componer persiguiendo la mayor fluidez y legibilidad tanto lingüística como tipográfica.
- Prestar especial atención a los diferentes momentos de la secuencia de puesta en página (inicio, desarrollo y cierre).
- La pieza se resolverá únicamente en fondo blanco y tipografía en color negro.

Materiales

- Textos asignados
- Audios lecturas
- Hojas papel blanco A4
- Familia tipográfica seleccionada completa

Cronograma

- Clase 1 · 29/09: Lanzamiento y explicación del TP8 / Lecturas / Asignación de textos
- Clase 2 · 06/10: Corrección TP8 / Trabajo en taller
- Clase 3 · 20/10: Corrección TP8 / Trabajo en taller
- Clase 4 · 27/10: Entrega TP8

Pautas Entrega TP7

- Pieza final TP8: Pliego Formato A5 (148 x 210 mm) / papel obra // A4 (las necesarias) con set de caracteres completos de la familia y sus variables utilizadas
- PDF de la pieza final TP8 (en Entrega digital TP8)
- Publicar en el Foro General T1 una imagen de carácter reflexivo con la siguiente denominación: T1_2023_TP8_ApellidoJTP_REFLEX_ApellidoEstudiante.jpg. Complementar esta imagen con un breve comentario textual. Encabezar la publicación con el apellido del/ la JTP correspondiente.

⁵ | Este trabajo práctico fue realizado por primera vez en el año 2023 y forma parte de los cambios acontecidos en la cátedra desde el retiro de su anterior titular. Por este motivo su ficha no cuenta con el membrete de la cátedra Tipografía González. El lanzamiento del mismo se realiza en el taller y la información detallada anteriormente llega a los estudiantes utilizando el Aula Virtual de la UNL como canal de comunicación.

tipogonzález1

TIPOGRAFÍA 1. 2015
Cátedra. DCV Silvia H. González

TIPÓGRAFOS

Paneles informativos.

TP.5

Objetivos

Resolver un sistema de 3 paneles, teniendo en cuenta: contenido, estructura, composición, impacto visual, recorrido, niveles de lectura, jerarquías. Analizar y comprender a la tipografía como un componente expresivo en la comunicación y reflexionar sobre el diseño tipográfico en la historia y su relación con el contexto sociocultural que les dio origen.

Materiales

Se podrán usar todos los materiales que se consideren necesarios para abordar el proyecto.

Palabras Clave

Sintaxis
Clasificación
Sistema

Pautas de realización

En grupos de 2 alumnos se realizarán tres paneles con información sobre alguno de los siguientes tipógrafos:

- | | |
|----------------------|---------------------|
| 01. Carter, Matthew | 06. Goudy, Frederic |
| 02. Caslon, William | 07. Gill, Eric |
| 03. Didot, Fermin | 08. Jenson, Nicolas |
| 04. Excoffon, Roger | 09. Renner, Paul |
| 05. Frutiger, Adrian | 10. Zapf, Hermann |

A partir de analizar el trabajo del tipógrafo asignado, considerado relevante en el hacer del diseño tipográfico, generar una guía con aquellos datos que se consideren importantes. Con dicha información, diseñar un sistema formado por 3 paneles informativos de 30 cm x 30 cm cada uno. Se tendrá en cuenta la información en cada panel, como así también la función y la identidad de cada uno de los cuadrados.

Se podrán incluir ilustraciones, pero teniendo en cuenta que la pieza será fundamentalmente tipográfica. El uso del color será libre.

Entrega

Maqueta de la propuesta escala 1:1. Una hoja A3 con la documentación y el análisis realizado sobre el tipógrafo. Adjuntar a la entrega el registro de las 3 principales etapas del ejercicio.

Duración

4 clases

Cronograma

1° Clase

Explicación del TP.5
Trabajo en taller
(esquicio).

2° Clase

Trabajo en taller.
Corrección.

3° Clase

Trabajo en taller.
Corrección.

4° Clase

Entrega TP.5

Todas las láminas entregadas deben tener el rótulo como se describe en el apunte de presentación de la cátedra.

Apuntes de cátedra | Escritura carolingia

Clasificación tipográfica

Evolución de la escritura

Fonograma

Las mayúsculas y la pluma

Uso de la pluma

El trazo

Cálculo tipográfico

Campo visual

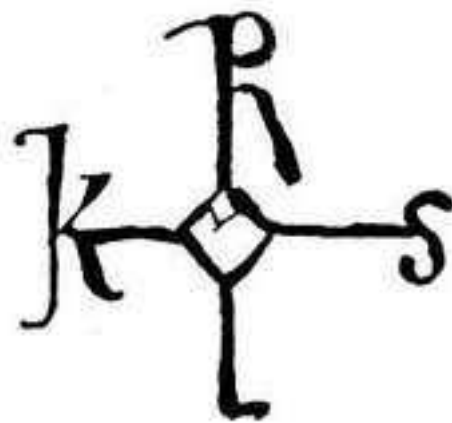
El signo tipográfico

Equilibrio

tipografía/**gonzález**

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual.
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

escritura carolingia



Los documentos oficiales del Imperio finalizaban con el monograma de Carlomagno, quien no sabía escribir.

En el siglo VIII, en el *Scriptorium* de Saint-Martin de Tours, liderado por Alcuino, se desarrolla y se difunde al occidente Cristiano la escritura Carolingia que le debe su nombre a Carlomagno y que tiene un rol fundamental en la evolución de la escritura.

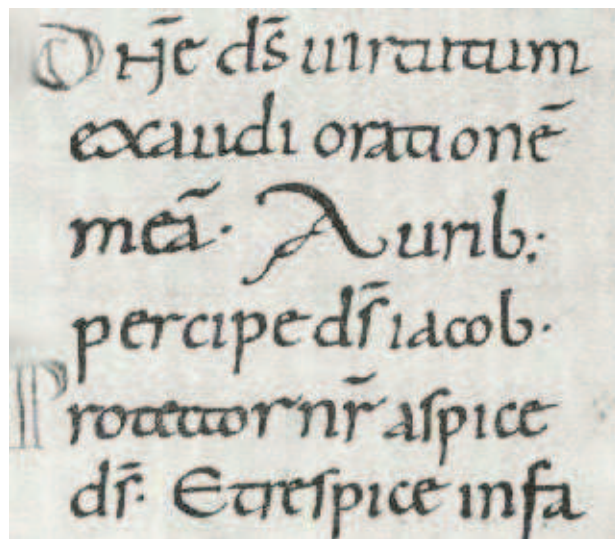
tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual.
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

Escritura carolingia

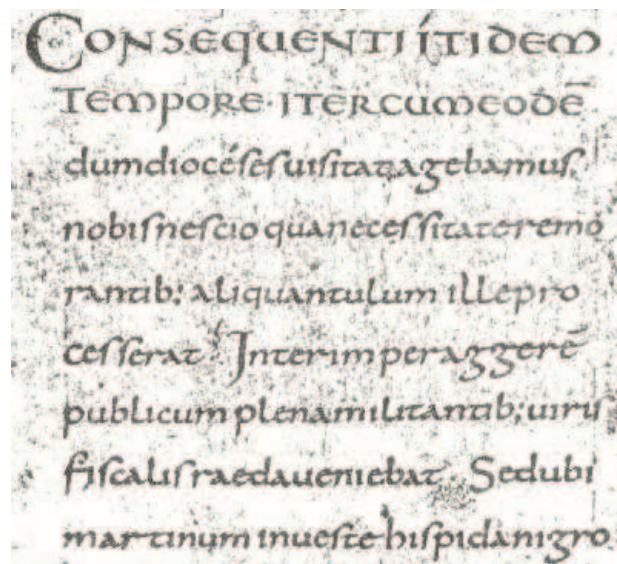
*Manuscrito del siglo X,
Scriptorium de Ivrea, (Italia)*

*Domine deus uirtutum
exaudi orationem
meam. Auribus
percipe deus iacob.
Protector noster aspice
Deus. Et respice infa*

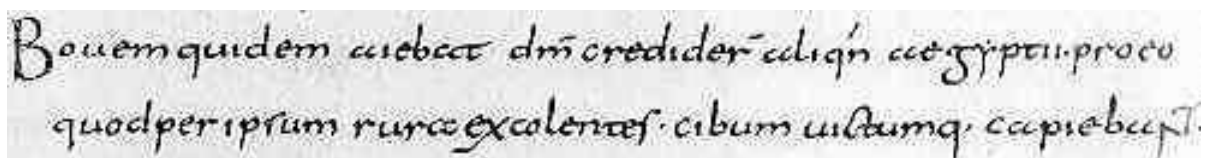


*Biblia de Quedlinsburg,
Monasterio de Tours, (Francia)*

Las dos primeras líneas
son en escritura **uncial**



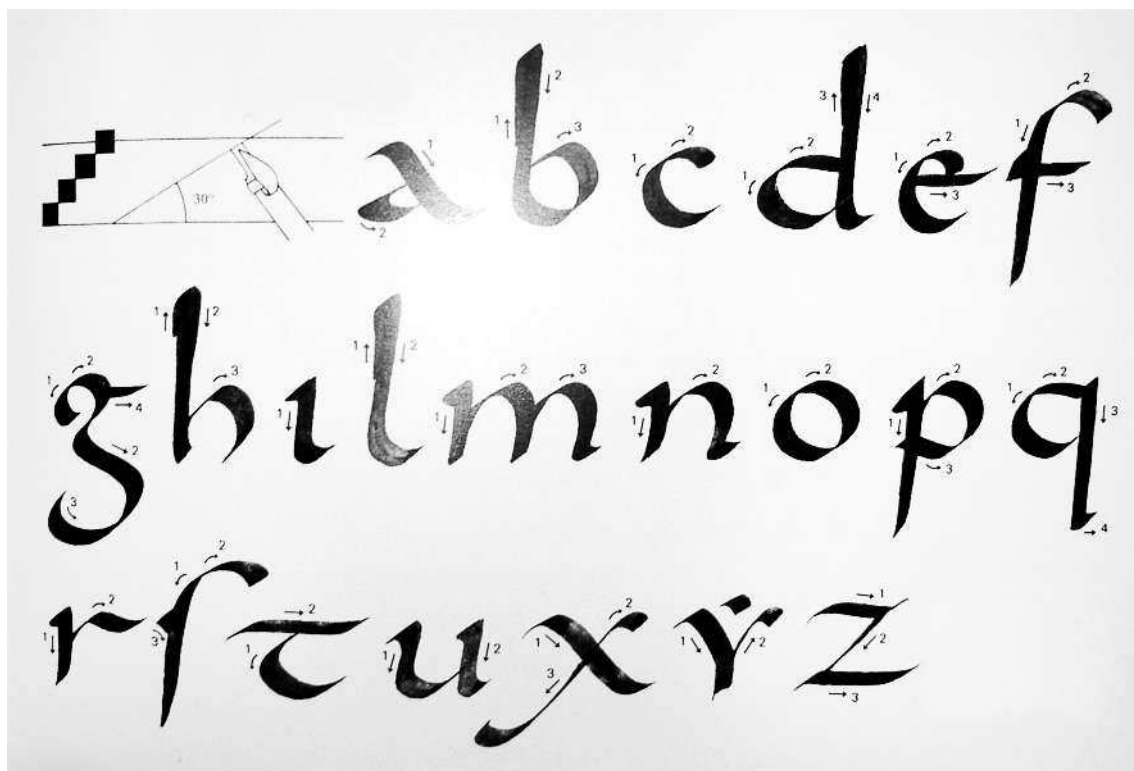
*Manuscrito,
Monasterio de Tours, (Francia)
principios del siglo IX*



Manuscrito de Sulpicio Severo
 Monasterio de Tours, (Francia)

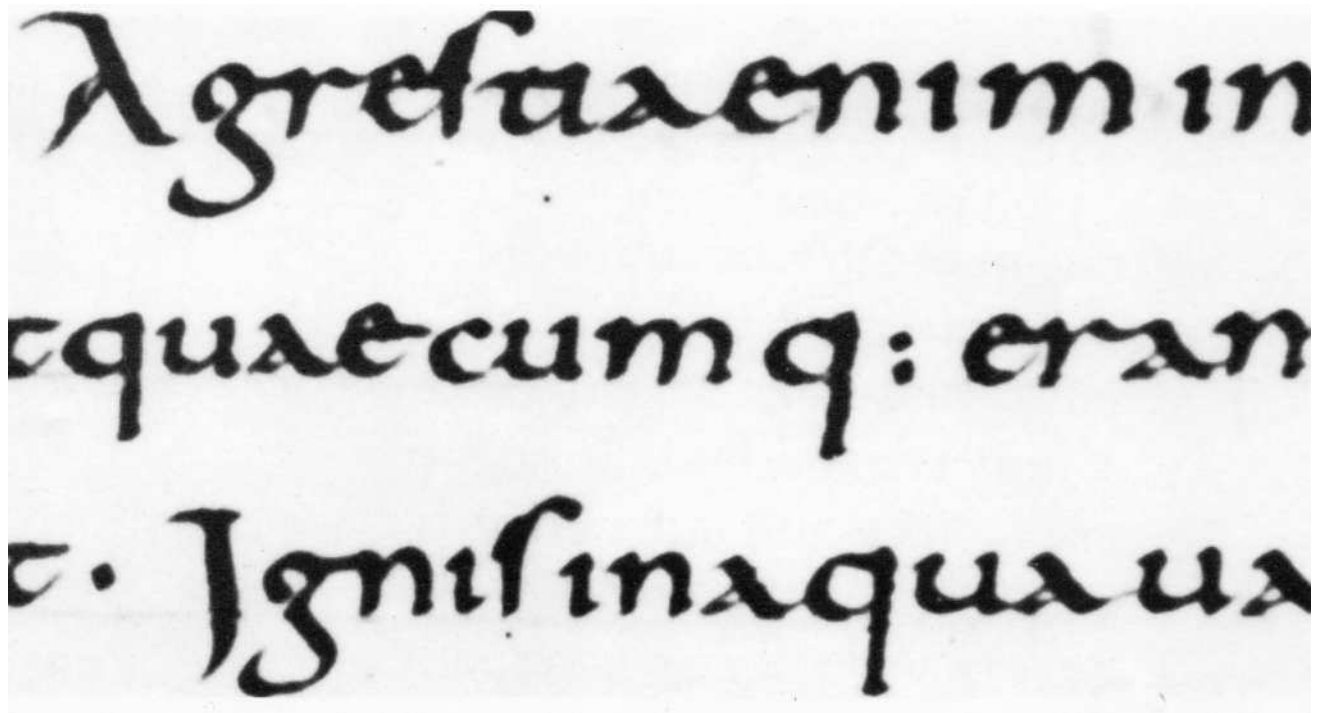
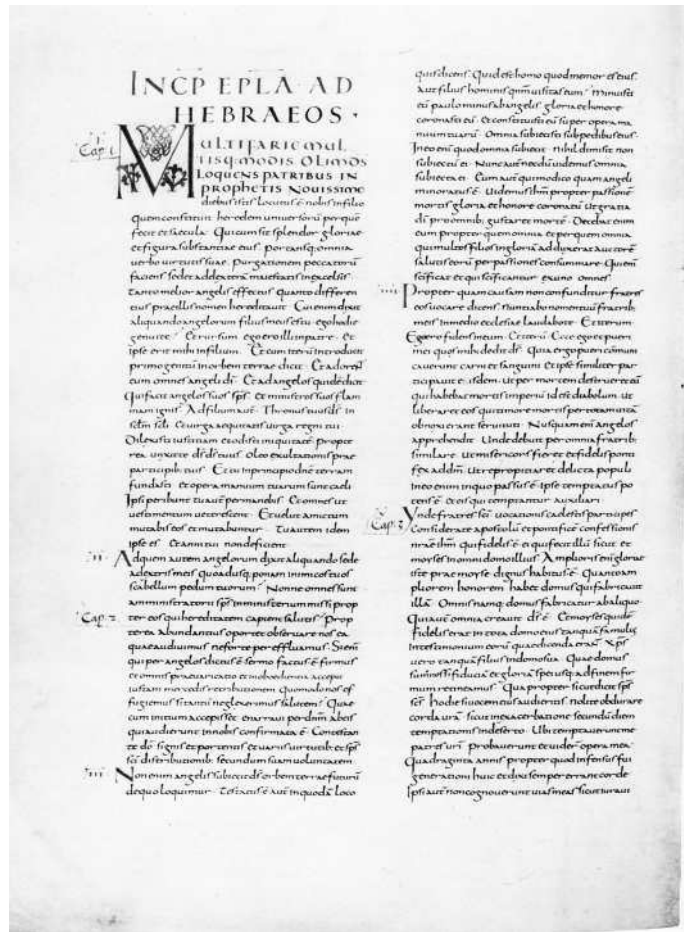
exuberib:caprarum·autouiumpar
 torummanupraeſſiſ. Longalinea
 copioſilacaeſfluere! puer. ſur
 rexiz incolomiſ. Noſobſtapefacta
 tantaereimiraculo. idquodipſa
 cogebat ueritaſ fatebamur. Non

La escritura carolingia clásica de la escuela de Tours es pequeña, con ascendentes y descendentes bien marcados. Cada signo es claramente diferenciado, con generosa interlínea y separación entre palabras. Los trazos verticales están formados por dos trazos: uno ascendente y otro descendente. La letra *i* no tiene punto en tanto la *y* conserva el signo de puntuación. Las letras *u* y *v* eran confundidas. La *s* carolingia es como la *f*, sólo se diferencia esta por el trazo corto a la derecha.



Ej. de Claude Mediavila.

Manuscrito de la Biblia de Grandval
Abadía de St. Martin, Tours (Francia)
Principios del siglo IX
Tamaño original de la pieza: 510x395mm

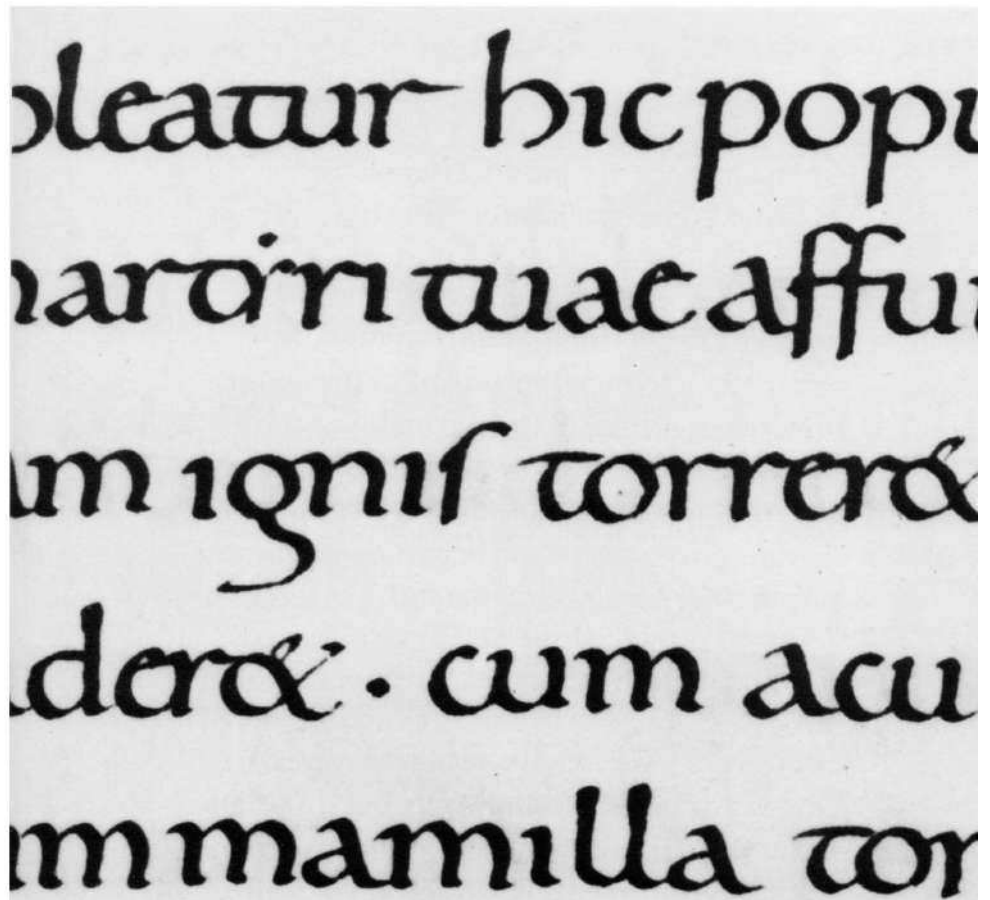
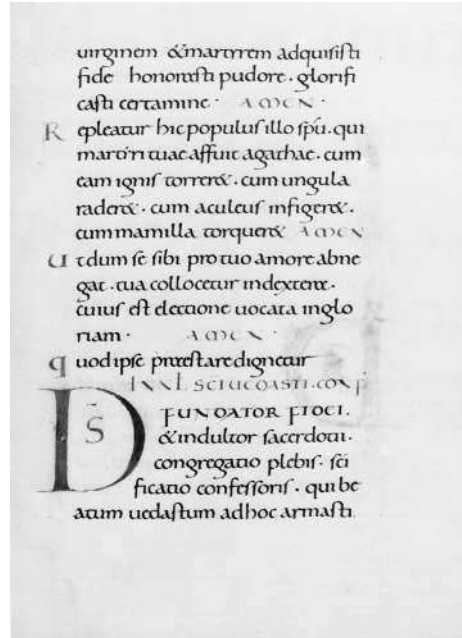


cum q: erant natantia in terra et in

Reproducción al 100% del original

Manuscrito de
Benedictional of Aethelwold
Monasterio de Winchester, (Inglaterra)
Principios del siglo X
Tamaño original de la pieza: 300x217mm

En el siglo X, aparece la **s** tal como la conocemos, al final de las palabras. La **t**, no pasa la caja de x. En el siglo IX subsisten sólo algunas ligaduras: et, ct, rt y st. La **k**, la **v** y la **w** son incorporados en el siglo XX.

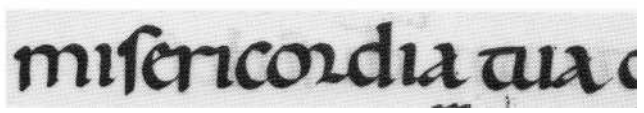
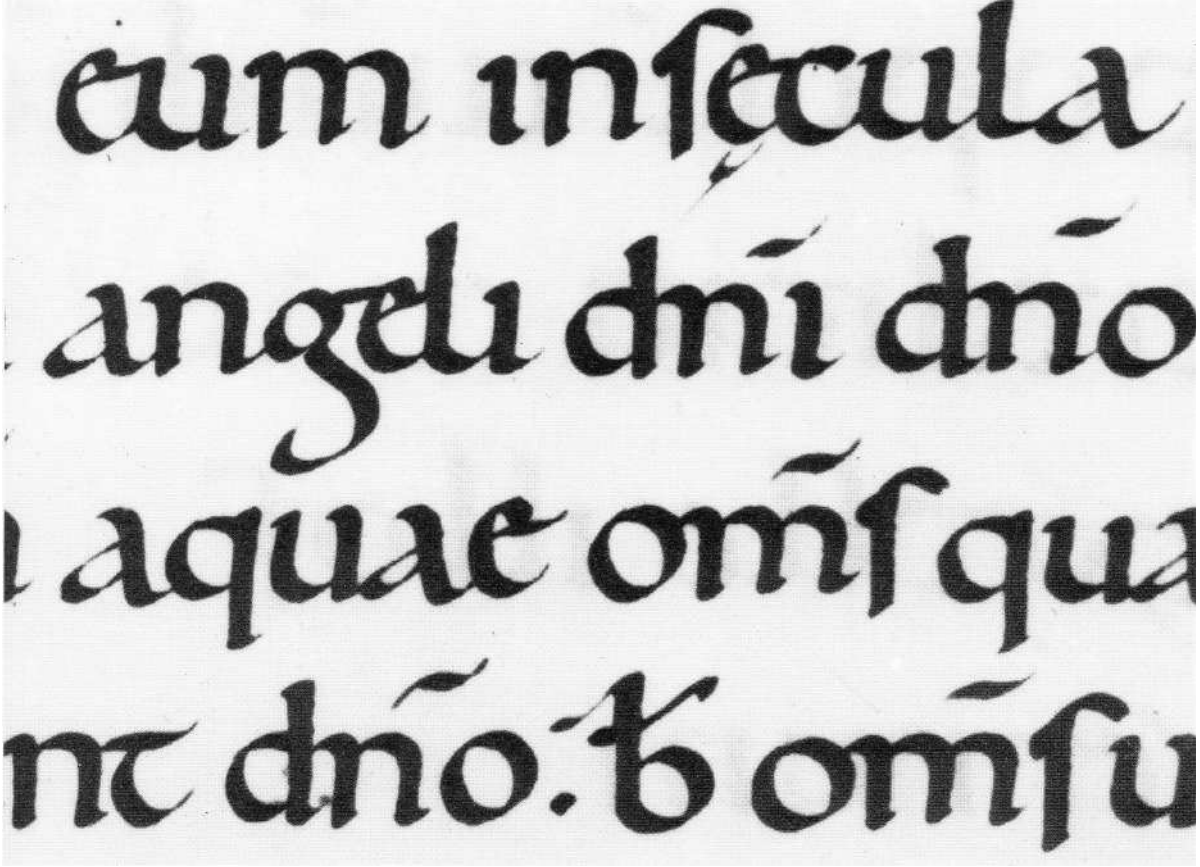
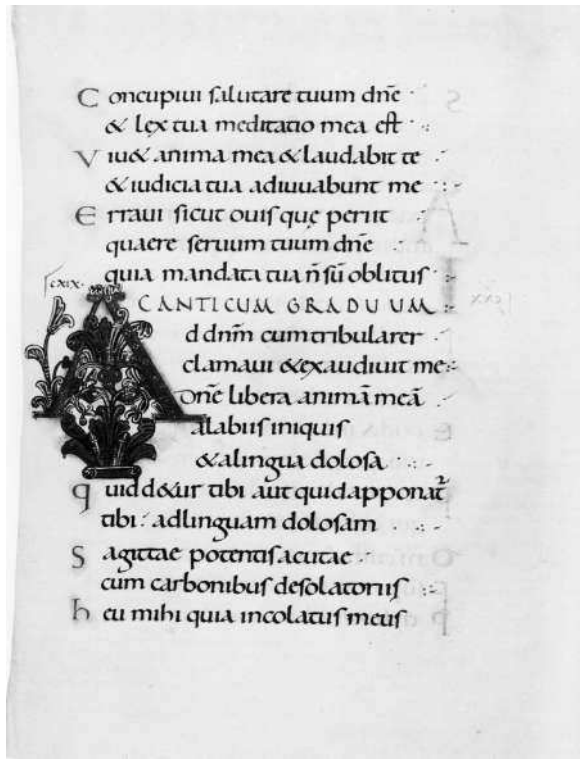


hic populus illo spū. q

Reproducción al 100% del original

Manuscrito del Salmo de Ramsey

Escrito posiblemente al sur de Inglaterra en la Catedral de Priory en Winchester o en Ramsey, (Inglaterra).
Principios del siglo X
Tamaño original de la pieza: 330x250mm



Reproducción al 100% del original

La carolingia no ha tenido modificaciones fundamentales, y es el modelo de escritura tomado por los humanistas del Renacimiento Italiano.

Edward Johnston (1873-1944) toma como modelo la carolingia tardía del siglo X (ver pág. 2 Evolución de la escritura) para crear una caligrafía moderna, una nueva escritura la cual llamó **fundacional** (1906). Escritura que bajo estas formas no se encuentra en ningún manuscrito.



Ej. de Claude Mediavila.

gredian̄ in eccl̄a tam
parente' quā illi. qui
iplos infante' susceptū
sunt cū oblationibz

Ejemplo de Carolingia Tardia.
Italia, SXII.

tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual.
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

apunte clasificación tipográfica

Clasificar (*Del b. lat. classifica-re*) tr. Ordenar o disponer por clases.
(Real Academia Española)

Esta clasificación que realizamos 18 años atrás, se planteó a partir del análisis formal de los signos, que tiene como base la clasificación de Maximilian Vox. En todos estos años, los cambios en la tipografía fueron muchos y encontramos clasificaciones tipográficas planteadas desde diferentes miradas.

En la primera instancia del aprendizaje, nivel 1, consideramos que nuestra clasificación tipográfica sigue vigente.

Entendemos también, que es necesario reformular, reafirmar o enunciar un nuevo criterio de clasificación tipográfica de acuerdo al conocimiento y desarrollo de la tipografía, en el que surgen las tipografías de pantalla, etc, por esa razón es tema en nivel 3, en el trabajo práctico de reflexión y proyecto.

tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual.
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

Clasificación tipográfica

Los caracteres tipográficos están clasificados por familias y la primera clasificación que se estableció fue realizada en 1918 por François Thibaudau, en Francia, luego de analizar formalmente todos los caracteres, los dividió en cuatro grandes familias.

- *Antiguas o bastón*: caracteres sans serif inspirada en las inscripciones griegas. Fue introducida en la imprenta a comienzos del siglo XIX. (Erbar, Futura, Gill, Univers, Helvetica)
- *Elzevir*: llamamos así los caracteres de serif triangular utilizados por la familia de impresores holandeses los Elzevir o Elsevier, establecidos en Leyde, donde nace en 1580 Lodewyck Elzevir y muere en 1617 siendo el último de los grandes impresores del renacimiento. Sus hijos y nietos publicaron hasta 1712 remarcables colecciones de obras en pequeños formatos y cuidada tipografía. A pesar de no ser tipógrafos ni haber utilizado por primera vez los libros de pequeño formato (ya Plantin los utilizaba a mediados del siglo XVI), a toda la tipografía con esas características se las denominó Elzevir. (Garamond)
- *Didot*: caracteres donde la modulación es vertical y las terminaciones del serif son filiformes. (Bodoni)
- *Egipcias*: en estos caracteres los serif tienen el mismo espesor que el trazo vertical.

En 1815 el inglés Vincent Figgins, fundidor de tipos móviles, introdujo los primeros estilos egipcios bajo el nombre de Antique. En esa época dominaba Europa una manía por los artefactos del antiguo Egipto, por lo que otros fundidores de tipos adoptaron el nombre egipcio para sus diseños. El diseño y la denominación original podrían ser de Robert Throne. (Egyptienne)

Esta clasificación sólo se basa en la ausencia o presencia de serif, no tiene en cuenta ni el estilo ni la cronología o el aspecto gráfico de los caracteres, sobre todo ignora la pertenencia a veces múltiple de un carácter a distintas familias. No tiene una manera precisa de clasificarlos.

Consciente de la insuficiencia de esta clasificación **aparece en 1954 una nueva clasificación tipográfica realizada por Maximilien Vox (1894-1974)**, en Francia. **Es una clasificación racional y universal de caracteres latinos, que fue adoptada en 1962 por la ATYPI**, y en diciembre de 1977 la AFNOR presenta con la denominación NFQ 60007 la clasificación Vox con ilustraciones y comentarios de José Mendoza y Almeida inspirados directamente de las palabras de Vox. **Se divide en nueve tipologías.**

- *Humanas*: proceden de los tipos venecianos de fines del siglo XV.

Clasificación Vox

Jenson

Humanas (cpo. 18 pt.)

Garamond

Garaldas (cpo. 18 pt.)

Baskerville

Reales (cpo. 18 pt.)

Bodoni

Didonas (cpo. 18 pt.)

Clarendon

Mecanas (cpo. 18 pt.)

Univers

Lineales (cpo. 18 pt.)

Albertus

ncisas (cpo. 18 pt.)

Mistral

Scriptas (cpo. 18 pt.)

uncial

Manuales (cpo. 18 pt.)

Fette Fraktur

Fraktur (cpo. 18 pt.)

Las mayúsculas imitan las inscripciones lapidarias, y las minúsculas se inspiran en la escritura de Carlomagno recopiada en el siglo XIV en Italia.

La cursiva de las Humanas está inspirada en la cancillería papal con terminaciones que recuerdan a la pluma. Evocan la elegancia amanerada de la cancellesca. (Jenson - Poliphile de Manuccio, recopiada del caracter de 1499 - Baldo de Arrighi).

- **Garaldas:** son letras romanas, típicas del equilibrio de formas (alcanzadas por Claude Garamond y Aldo Manuccio) del renacimiento *italo-francés del siglo XVI*. (Garamond - Caslon - Bembo).
- **Reales:** reflejan el espíritu de la época enciclopedista, más racional, más sensible. Grandjean crea la romana del rey en 1694, basándose en un informe de la Academia de Ciencias, donde se ofrecía una elaborada construcción de la letra. Sesenta años después, Baskerville copia esta tipografía. (Baskerville - Cochin - Times - Photina).
- **Didonas:** es la tipografía del imperio y de la restauración. Caracteres del siglo XIX. (Didot - Bodoni).
- **Mecanas:** tipos funcionales que marcan el espíritu de la época industrial (son las egipcias de Thibaudeau). (Rockwell - Beton - Clarendon).
- **Lineales:** están caracterizadas por la ausencia de serif. Nacidas en 1805, aparecen verdaderamente en 1930 con la Bauhaus, con la creación de la Futura. Proliferan en la segunda mitad del siglo XX. (Gill - Helvetica - Univers).
- **Incisas:** inspiradas en las inscripciones lapidarias, son las formas intermedias entre la romana tradicional y el palo seco. (Albertus - Pascal).
- **Scriptas:** inspiradas en la escritura corriente de la pluma, el pincel, la birome, etc. (Inglesa - Mistral - Etoile).
- **Manuales:** predomina el gesto manual y se percibe el instrumento utilizado. (Uncial - Jacno).
- **Fraktur:** pertenecen a las manuales pero en Alemania, o países de habla alemana, son consideradas una familia aparte: la Gótica.

La clasificación Vox permite definir con precisión los aspectos de un caracter dándole la posibilidad de una pertenencia múltiple.

Por ejemplo, la Pascal es una Garalda Incisa o una Incisa con tendencia Garalda (el esquema de la minúscula es Garalda y el diseño de la totalidad es netamente Incisa: ángulos agudos y terminales ensanchados).

Pareciera que cada 30 años surge una nueva clasificación tipográfica ya que en la década del 80 Jean Alessandrini presenta una nueva clasificación (como no la consideramos relevante para la clasificación tipográfica, la veremos en otra oportunidad).

HAMBURGE hamburgefions

Stempel Garamond

Nuestra clasificación:

Con Serifs

Romanas antiguas:

Posee las características de las Humanas y las Garaldas de la clasificación Vox.

Nicolas Jenson siglo XV Francia: tipografía **Jenson** (1470).

Aldo Manuccio siglo XV Italia: tipografía **Bembo** (1495).

Claude Garamond siglo XVI Francia: tipografía **Garamond** (1532).

- Tienen serif.
- El serif es de terminación redondeada y base ancha (los serifs superiores de las minúsculas están trazados en ángulo).
- El serif se une al bastón de la letra mediante una curva.
- Poco contraste entre gruesos y finos; relación 3 a 2.
- Los trazos curvos de las romanas antiguas usualmente presentan su eje oblicuo.



HAMBURGEF hamburgefions

Baskerville

Romanas de transición:

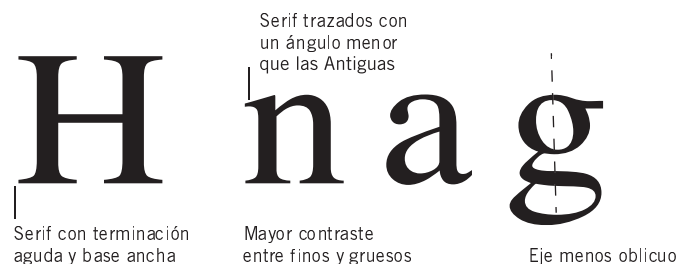
Son las Reales de la clasificación Vox.

William Caslon siglo XVIII Inglaterra: tipografía **Caslon** (1722).

John Baskerville siglo XVIII Inglaterra: tipografía **Baskerville** (1757).

Goodhue siglo XIX Inglaterra: tipografía **Cheltenham** (1896).

- Tienen serifs.
- El serif es de terminación aguda y base ancha (los serif gruesos).
- Presentan mayor contraste que en las romanas. Los trazos curvos presentan su eje en un ángulo menos oblicuo que en el caso de las romanas antiguas. Los caracteres de transición son usualmente más anchos que los caracteres antiguos.



HAMBURGEF

hamburgefions

Bodoni

Romanas modernas:

Tienen las características de las Didonas de la clasificación Vox. Fermín Didot siglo XVIII Francia, tipografía: **Didot** (1784). Giambattista Bodoni siglo XVIII Italia, tipografía: **Bodoni** (1780).

- Tienen serifs.
- El serif es lineal o filiforme.
- El serif se une al bastón de la letra mediante un ángulo recto.
- Los trazos son muy contrastados: finos y gruesos. Los trazos curvos presentan su eje vertical, mientras que los serifs superiores de las minúsculas son totalmente horizontales.

La proporción de las mayúsculas se ha regularizado; letras anchas como la **M** y la **W** aparecen condensadas, mientras que otras letras como la **P** y la **T** aparecen expandidas.

Las romanas modernas poseen un fuerte carácter geométrico en su estructura, generado por sus trazos rigurosamente horizontales, verticales y circulares.



HAMBURGEFI

hamburgefions

TC Lubalin Graph

Egipcias:

Tienen las características de las mecanas de la clasificación Vox y de las Egipcias de la clasificación de Thibaudeau.

En 1815, el fundidor de tipos inglés Vincent Figgins introdujo los primeros estilos egipcios bajo el nombre **Antique**.

En esa época dominaba Europa una manía por los objetos del antiguo Egipto, por los que otros fundidores de tipos adoptaron el nombre egipcio para sus diseños.

Robert Besley siglo XIX tipografía: Clarendon (1845).

Herb Lubalin, Tony DiSpinga y Joe Sundwall siglo XX, USA tipografía: **Lubalin Graph** (1974).

- Tienen serifs.
- El serif es de forma cuadrada y puede llegar a ser tan grueso como los bastones del carácter.
- La unión entre el serif y el bastón puede ser en ángulo recto o también mediante una curva.
- Los trazos son uniformes o presentan poca variación de grosor.



HAMBURGEFI
hamburgefions

Futura

HAMBURGEF
hamburgefions

Univers 55

HAMBURGEFI
hamburgefions

Gill Sans

HAMBURGEFI
hamburgefions

Albertus

Sin serifs o lineales:

Corresponden a las lineales y de las incisas de la clasificación Vox.

La primera sans serif aparece como caracter de imprenta en 1816.

Se la llamó Egipcia Inglesa. Tenían un uso publicitario.

Luego, en 1832, el fundidor William Thorowgood diseña el primer tipo con minúsculas, que se denominó **Grotesca**. Esta fue editada luego por Sthephenson Blake como Groteske 215-216 ó Grot. Y en 1898 aparece la **Akzidenz Grotesk** en Londres.

Estas tipografías no fueron muy utilizadas durante el siglo XIX.

Es a partir del siglo XX donde se desarrollan los caracteres denominados Sans Serifs, y es en 1916, con los trabajos de Edward Jonston para el subterráneo londinense, cuando se normalizan estos caracteres por primera vez.

Geométricos

- No tiene serifs.
- Los trazos son uniformes o presentan variaciones de compensación óptica con el único fin de resaltar sus formas geométricas.

Avant Garde Gothic (Herb Lubalin, 1967).

Bauhaus (ITC- basado en el alfabeto Universal de Bayer, 1975).

Futura (Paul Renner, 1927/29).

Ópticas

- No tienen serifs.
- Los trazos son uniformes o presentan variaciones de compensación óptica con el fin de regularizar las formas de los caracteres.

Frutiger (Adrian Frutiger, 1980).

Helvetica (Max Miedinger, 1957/58).

Univers (Adrian Frutiger, 1957)

Moduladas o humanísticas.

- No tiene serifs.
- Los trazos son lineales y conservan el constante grueso-fino de las familias tipográficas romanas.

Antique Olive (Roger Excoffon, 1962/66).

Gill Sans (Eric Gill, 1928/30).

Incisas

- No tiene serifs.
- Los trazos son variables. Presentan contraste entre gruesos y finos. Trazos inspirados en la escritura lapidaria, con adelgazamiento en su parte central.

Albertus (Berthold Wolpe, 1932/40).

Eras (Albert Hollenstein y Albert Boton, 1976).

Optima (Hermann Zapf, 1958).

hambURG

hambURGe

Uncial

HAMBURGEFI

hamburgefions

Mistral

hambURGe

hamburgefions

Fette Fraktur

HAMBURGEFIO

HAMBURGEFIONS

Peignot

Manuales:

Predomina el gesto manual y se percibe el instrumento utilizado.
Jacno (Marcel Jacno, 1948).

Scriptas:

Inspiradas en la escritura corriente de la pluma, pincel o birome.
Mistral (Roger Excoffon, 1953).

Góticas:

Las que pertenecen a las manuales en Alemania, o países donde se habla el alemán se toma como otra familia: la Gótica. **Fette Fraktur**.

Decorativas:

Aquellas cuyas formas están supeditadas a la moda de su época sin reparar en la función básica de la tipografía.

Hobo (Morris F. Benton, 1910/15).

Peignot (A. M. Cassandre, 1937).

¹ ATypI (Asociación Tipográfica Internacional). Nace en 1957 por un conflicto que enfrenta a dos fundiciones francesas a raíz del plagio de un carácter. Reúne anualmente a profesionales de la tipografía. Se encarga, entre otras cosas, de la relación comercial entre creadores y fundidores, aunque más que un código de las remuneraciones, se trata de un código moral respetado por los miembros de la asociación.

En Estados Unidos, por ejemplo; el nombre del carácter es respetado, protegido y los diseñadores son relativamente bien pagados, pero las copias no son consideradas ilegales, se puede ver en los catálogos norteamericanos "similar to", es decir "exactamente como".

La UNESCO ha reconocido que la ATypI no se limita solo a estrictos fines comerciales y que juega un rol importante en la promoción del libro, de la lectura, es por eso que el 13 de junio de 1975 la reconoce oficialmente como institución no gubernamental.

(Este texto fue escrito hace 15 años, y muchas cosas cambiaron en este tiempo. El "similar to" se ha extendido y la ATypI también)

Más información en: www.atypi.org

tipografía/**gonzález**

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual.
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

Evolución de la escritura

tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual.
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

Evolución de la escritura

A row of 22 Phoenician characters, each with a small letter below it. The characters are stylized and angular. An arrow points to the left below the first few characters.

1. Alfabeto fenicio (c1000 a. C.) ←

A row of 24 Greek characters in a bold, blocky font.

2. Alfabeto griego (c403 a. C.), adaptado de los fenicios.

A row of 26 Latin characters in a classic serif font.

3. Alfabeto romano (c403 a. C.), adaptado del griego.

A row of Latin characters in a square, blocky font.

4. Capital cuadrata (siglo I al IV).

A row of Latin characters in a rustic, slightly irregular font.

5. Capital rústica (siglo IV al V).

A row of Latin characters in a semi-uncial script, with some characters having a 'w' above them.

6. Semiunciales (siglo V).

A row of Latin characters in a Carolingian minuscule script, with some characters having a 'w' above them.

7. Minúscula Carolingia (siglo VIII al XII).

A row of Latin characters in a Gothic script, with some characters having a 'w' above them.

8. Gótica (siglo XII).

A line of Latin text in a Gothic script, printed.

9. Línea impresa por Gutenberg (c1455), diseño derivado de la gótica (fig. 8).

A line of Latin text in a humanist script, printed.

10. Escritura humanística (siglo XV), Italia, basada en la minúscula carolingia (fig. 7).

A line of Latin text in a humanist script, printed.

11. Línea impresa en Venecia (c1475). Diseño de Nicolás Jenson basada en la escritura humanística (fig. 10).

A line of Latin text in an italic script, printed.

12. Primera itálica impresa, basada también en la escritura humanística.

Figuras 1 a 12: James Craig, "Designing with type", N.Y. 1980 (pág. 10).

C oncupiui salutare tuum dñe .
& lex tua meditatio mea est . . .
V iue anima mea & laudabit te .
& iudicia tua adiuuabunt me . . .
E rraui sicut ovis que perit
quaere seruum tuum dñe .
quia mandata tua n̄ sū oblitus . . .
cxxx. CANTICUM GRADUUM .
d dñm cum tribularet .
clamaui & exaudiuit me .
Dñe libera animā meā .
alabis iniquis
& a lingua dolosa . . .
q uiddoaur tibi aut quid apponat
tibi . ad linguam dolosam . . .
S agittae potentis acutae .
cum carbonibus desolatoris . . .
h ui mihi quia incolatus meus

Minúscula carolingia inglesa (c974-986), The Ramsay Psalter. Libro con 214 folios.
Esta página mide aprox. 330 x 250 mm, con letras de 5 mm.

angeli dñi dño
aquae om̄s qua
nt dño. b̄ om̄su

Minúscula carolingia inglesa (c974-986), The Ramsay Psalter. Libro con 214 folios. (Aumentada 2,5 veces).

IN HOC DIE PRIM
ITUR EUOCTEBUM
a

17^o *50dypoll*
enqz t pondmery

Semiuncial (c950), Norte de Inglaterra. Introducción del Evangelio de San Mateo. (Aumentada 3 veces).

uirgam uirtutis qua tu
fum bene regas scām ex
poptm q; uidelicet xpi

Gótica de transición (fines del siglo XII), Inglaterra. (Aumentada 2 veces).

claustrorum hostes
reportans honoren
ter eius audisset pro

Minúscula humanística (c1540), Roma, manuscrito de Giovanni Palatino. (Aumentada 2 veces).

onb̄t̄ populur dī. quī in
onibur̄ ruc̄idocum̄ ruc̄i

Minúscula insular (segunda mitad del siglo VIII), Norte de Inglaterra. (Aumentada 3 veces).

• Agrestia enim in
tquaecumq: eran
τ. Ignis in aqua ua

Minúscula carolingia (primera mitad del siglo IX), Francia. (Aumentada 4 veces).

prudentissimus, omnib
exornatus: In quem eti
m iudicio cadere uisun

Itálica humanística (c1517), Roma, manuscrito de Ludovico Arrighi. (Aumentada 4 veces).

tipografía/gonzález

1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
2 Cátedra: dcv Silvia H. González

3

apunte fonograma

*“Esta nueva tipografía estará muy relacionada
con los esquemas intelectuales de cada autor
y en ella no estarán ausentes el humor, el gag o el guiño.
Si ha tenido éxito, si es eficaz, esta palabra compuesta de tipos
e imágenes podrá ser el vehículo de todo un mensaje,
podrá narrar una historia y hará reflexionar; el lector espectador,
intrigado, tendrá que hacer una pausa mental para apreciar
y captar la astucia, el juego, el humor que se le propone.”*

Jean Larcher

Diseñador y calígrafo francés.

tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
Cátedra: dcv Silvia H. González
- 2
- 3

Fonograma

Su definición

El fonograma puede definirse como la forma gráfica estable que adquiere el nombre a través del diseño y constituye un vehículo de identidad estrictamente tipográfico.

El fonograma es marca de identidad.

"La operación de marcado es una operación de denominación y caracterización." (Gérard Blanchard).

Por eso decimos que en el fonograma, la identificación del emisor ocurre básicamente en tres niveles.

Hay un primer nivel, denotativo, que está dado por el nombre mismo como signo puramente verbal. En el caso de la empresa es la llamada razón social. Según el mecanismo lingüístico que genere dicho nombre, éste tomará distintos aspectos. Norberto Chaves los clasifica en:

Descriptivos: enuncian sintéticamente los atributos de identidad del emisor (Caixa des Pensions, Museo de Arte Decorativo).

Simbólicos: aluden a una imagen literaria (Visa, Camel, Pelikan, Nestlé).

Patronímicos: son el nombre propio del fundador, de la familia, etc. (Lacoste, Ford, Olivetti, Johnson & Johnson).

Toponímicos: aluden al lugar de origen o área de influencia (British Caledonian, Aerolíneas Argentinas).

Contracciones: son una construcción artificial mediante iniciales o siglas (AEG, IBM, SanCor, Arcor).

Existe además un segundo nivel, connotativo, que agrega nuevas capas de significado al nombre. Podríamos decir que este nivel que llamamos connotativo constituye el de la identificación propiamente dicha pues apela a individualizar el nombre a través de una forma tipográfica particular y en algunos casos a expresar los atributos del emisor. En este nivel actúa el diseñador.

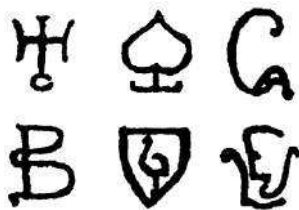
Finalmente hay un tercer nivel de significados que el fonograma adquiere con su uso social, en particular a través de la publicidad. Es por eso que las primeras marcas fueron marcas únicamente de posesión, ya que buscaban definir la pertenencia de un objeto a un emisor. Las actuales, a través de su uso publicitario, apelan a la persuasión del receptor además de identificar al emisor.



Marcaje de una vasija griega



Iniciales usadas por los primeros cristianos



Marcas de propiedad de toros de Camargue.



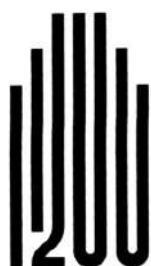
The Pelikan History of Art. Gun Larson

T H E
M A T R I X

Matrix, título de película. Miles Matsumoto.



Et, editorial. Claude Mediavilla.



1200, logo conmemorativo para la ciudad de Münster. Buttgerit & Heidenreich.



Castles. Margo Chase.



Revue, negocio de ropa. Neville Brody.



Spellbound, título de disco. Margo Chase.

La marca se carga de nuevos significados a través del uso social al relacionar las con las imágenes estimulantes que proveen las técnicas publicitarias.

Los mecanismos de generación de un fonograma

La forma gráfica que adquiere el nombre puede clasificarse desde la semiología de la imagen en:

- Figuras sintácticas** en las cuales se recurre a las leyes morfológicas y perceptivas para conferir a la palabra una caracterización (figuras acentuativas, repetitivas, transpositivas, privativas, etc.).
- Figuras semánticas** en las que se expresan los atributos del emisor a través de lo connotativo, del segundo nivel de significados. Los valores que la connotación agrega varían de acuerdo a las diferentes culturas, pues dependen más de la relación signo-usuario que de la relación signo-referente.

La opción tipográfica adecuada permite explorar los lenguajes de la connotación, agregando significados y enriqueciendo la función estrictamente denominativa del nombre.

Hay fonogramas originados en la escritura o en la caligrafía, otros generados a partir de una familia tipográfica ya existente, y finalmente otros a partir de un alfabeto diseñado ex-profeso. La función identificadora se produce en todos los casos en la medida que el diseñador convierta la forma gráfica del nombre en un signo unitario, pregnante, pertinente, original y nunca obvio.

El fonograma y la escritura

Podríamos decir que, en general, las soluciones que parten de la escritura le otorgan caracterización al nombre a través de lo formal, de lo sintáctico.

La capacidad identificadora del nombre es reforzada por medio de la individualización que le da una escritura propia (en este sentido el fonograma se comporta análogamente a lo que en el individuo es su firma, el rasgo personal de su escritura).

Dentro de la variante de fonograma y escritura podemos incluir desde las creaciones nacidas de la caligrafía hasta aquellas que parten de una familia tipográfica dada y se resuelven a través de un diseño manual.

En el caso de la caligrafía existen *“formas y proporciones a respetar, a interpretar o exagerar según ciertos criterios de sensibilidad y expresividad.”* (Claude Mediavilla).

Habría que aclarar que no todas las creaciones que se ven en el mercado están bien resueltas en cuanto a diseño caligráfico, sino que muchas son simplemente copias de rasgos (terminaciones, filetes, etc.) sin un verdadero conocimiento de la técnica.

Los útiles que se utilizan son muy variados. Desde los provenientes de la caligrafía tradicional como el cálamo, la pluma de ave, la pluma metálica, el pincel redondo o chato, a otros, menos convencionales como el marcador, el grafito, el carbón, el bolígrafo.



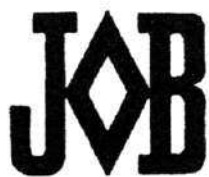
Love, Chaos & Dinner, restaurant-teatro.
Ken Shafter.



Ah!, Antony Hyde y Herb Lubalin.



Firing Squad, Daniel Tsai / 44 Phases.



Evolución histórica de la marca JOB.

En todos los casos el instrumento le otorgará un carácter particular al trabajo que se diferenciará de las formas provenientes de los tipos de imprenta y lo cargará de la expresión del gesto y del instrumento usado.

En general, *“la calidad de una buena escritura depende de su regularidad, su ritmo, la precisión de los trazos y la espontaneidad de las formas”* (Claude Mediavilla).

El fonograma y la tipografía

Dijimos que la identificación se puede desarrollar tanto a través de figuras sintácticas como de figuras semánticas.

El campo de posibilidades en lo formal incluye a todas las familias tipográficas y sus posibles combinaciones y manipulaciones, al manejo de todas las variables tipográficas (tamaño, proporción, forma, valor o tono, inclinación), a las transgresiones de las formas de graficación, al manejo de la composición, de las jerarquías, al recurso de las sustituciones de signos, al uso de formas ambiguas o imposibles, etc.

A los ya citados hay que agregar los recursos que surgen del manejo de las texturas, lo que hace que, a pesar de las limitaciones impuestas por el propio código de la escritura, las variaciones posibles en el campo del diseño sean infinitas.

En las marcas, tanto en las nacidas de la escritura como en las originadas de la tipografía hay sin duda una socialización de las formas. Determinadas soluciones están asociadas en el receptor a un determinado tipo de emisor. Esto es que hay resoluciones formales ya aceptadas en el receptor como pertenecientes a una determinada empresa o producto (tipografía sans serif, mayúsculas y bold para las grandes corporaciones, incisas o romanas para los productos de cosmética, bastardilla para las empresas aéreas, etc.). Este es un aspecto que el diseñador no puede soslayar en el momento de una elección tipográfica, tanto para incorporarlo en su diseño como dato previo, como para transgredirlo.

El fonograma y su contexto

Hasta ahora hemos hablado de las determinantes de una marca desde el punto de vista de lo sintáctico y lo semántico. Pero el contexto donde esa marca va a actuar también es un dato que el diseñador deberá tener en cuenta.

Los soportes donde la marca se va a implementar, las otras marcas con las cuales va a interactuar, con las que de alguna manera se va a “medir”, los códigos culturales del lugar y tiempo son entre otras, premisas de diseño que hacen al contexto.

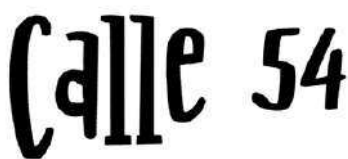
Los soportes destinados a llevar el fonograma y la tecnología de reproducción correspondiente lo condicionarán de alguna manera en sus rasgos formales. No será lo mismo diseñar un fonograma destinado exclusivamente a una papelería que se imprimirá en offset que aquél que deba ser reproducido en marquesinas y tendrá corporeidad en metal, en madera o en neón, o de aquél que se reproducirá a través de video.



Rancid, grupo musical.



Microsoft Internet Explorer.



Calle 54, título de la película. Javier Mariscal



Evolución histórica de la marca 3M.

Por otra parte, cuanto mayor deba ser la diversificación de la implementación del fonograma, éste actuará incluido en un sistema total de mensajes de identificación, esto es, en relación a otros signos identificatorios pertenecientes al mismo emisor, y a su vez en relación a otros sistemas de identidad existentes.

Con respecto a los tiempos de vigencia de una marca existen en los signos de identidad un doble requerimiento.

Por una parte precisan una puesta al día en respuesta a la rápida evolución de las empresas y de la sociedad toda, mientras que por otra demandan una estabilidad para las operaciones de promoción. *“El hecho es buscar los principios de constitución, de organización, de realización del logotipo en tanto sea capaz de representar al emisor y corresponda a los códigos actuales de la sociedad.”* (Gérard Blanchard).

La influencia del tiempo de vigencia toma particular relevancia si comparamos los fonogramas institucionales con otros de vida más efímera, que podemos llamar ocasionales. Estos últimos nacen de acuerdo a las necesidades y en respuesta a eventos puntuales. Sus áreas de aplicación son la publicidad, la prensa, los discos, los libros, el cine, las exposiciones, los acontecimientos deportivos, las convenciones, etc. Los condicionantes de diseño que presenta una marca, por ejemplo, para una olimpiada serán muy diferentes de las que requiere un producto o empresa. En la primera el compromiso con la estabilidad prácticamente no incidirá y será posible que esté mucho más comprometida con las corrientes formales del momento. De todas formas en las marcas empresarias o institucionales se verifica la necesidad de la actualización formal.

El fonograma y la imagen institucional

El fonograma es una parte del concepto genérico de diseño de identidad.

Un sistema de identidad visual es un sistema organizado de signos y de estructuras visuales. Conlleva un código combinatorio y un conjunto de criterios que son estructurantes de la propia identidad. Implica también, por parte del diseñador, la formación de una normativa precisa para la aplicación de la identidad en muy diferentes soportes.

La marca en los sistemas de identidad visual generalmente se resuelve de tres formas: fonograma o logotipo, diagrama/pictograma o isotipo, o la interacción entre ambos, es decir, el isologotipo.

Estos elementos siempre se complementan funcionalmente con el o los colores institucionales constituyendo un código cromático. Existe además, un elemento que forma parte de todo sistema de identidad visual y que es tipográfico: se trata del alfabeto tipo. Generalmente se resuelve a partir de una familia de catálogo, aunque a veces es un alfabeto diseñado especialmente o bien adaptado en alguna de sus variables (Renault, Clarendon; Spirit, Univers). Con él se escriben todos los mensajes que la empresa emite: los datos de dirección y teléfonos en la papelería comercial o institucional, en la folletería, y en algunos casos los textos de avisos publicitarios (Volkswagen, Futura).

Finalmente el elemento que reúne todas las normativas de uso es el manual de diseño. Se presenta en la forma de un clasificador de hojas



Ghost writer, Paula Scher para Pentagram.



Cesare Urbano, Jean Larcher.



Pompeii, restaurante/ Iskra Johnson.



Kidz/ David Pina



Evolución de la marca Wagons Litts

intercambiables o catálogo encuadernado. Constituye una herramienta de trabajo para la aplicación correcta de la línea gráfica de la empresa a través de los signos visuales que definen su identidad. Aparecen en él los rasgos estables, los alternativos, las relaciones de uso posible entre isotipo y logotipo, entre éstos y los textos complementarios, los colores, los usos incorrectos. El manual de diseño actúa garantizando la inalterabilidad de la forma y uso a lo largo del período de vigencia de la identidad.

Bibliografía

Blanchard, Gérard, *La letra*, Ed. CEAC. Barcelona, 1988.

Diethelm, W, *Signet Signal Symbol*, Ed. ABC. Zurich, 1976.

Costa, Joan, *Señalética. De la Señalización al Diseño de Programas*, Ed. CEAC. Barcelona, 1988.

Costa, Joan, *Imagen Global*, Ed. CEAC. Barcelona, 1988.

Costa, Joan, *Identidad Corporativa*, Ed. Trillas. México, 1993.

Chaves, Norberto, *La imagen corporativa*, Ed. Gustavo Gilli. Barcelona.

Mediavilla, Claude, *La Calligraphie*, BAT N° 16. París, 1979.

tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura de Diseño Gráfico en Comunicación Visual
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

apunte las mayúsculas y la pluma



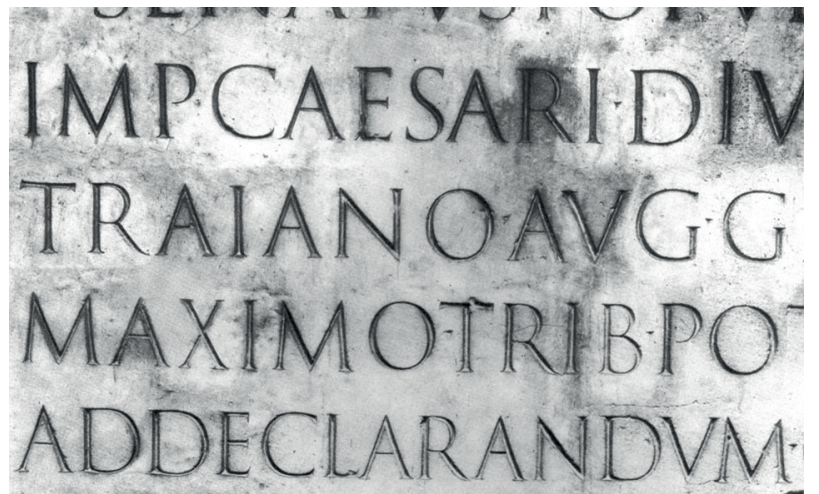
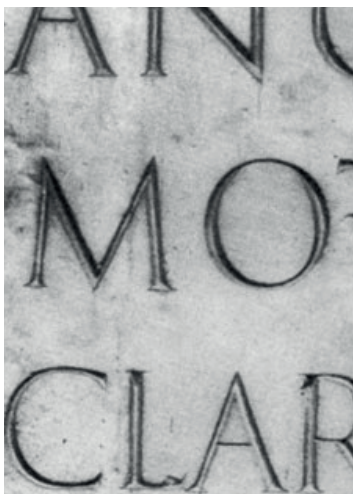
Pallisson, El arte de escribir, siglo XVIII
(Grabado de la Enciclopedia de Diderot y D'Alembert)

tipografía/gonzález

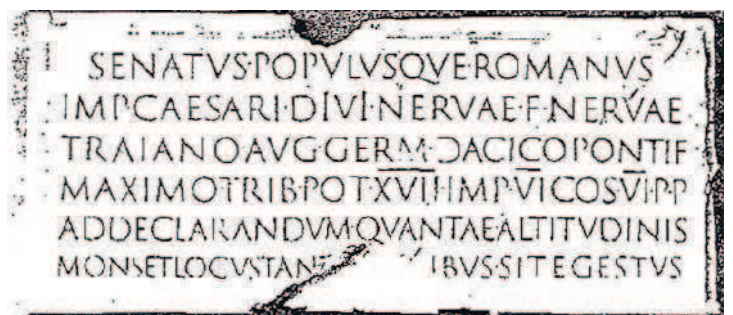
- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura de Diseño Gráfico en Comunicación Visual
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

Mayúsculas

¿De dónde vienen? ¿Para qué fueron utilizadas?



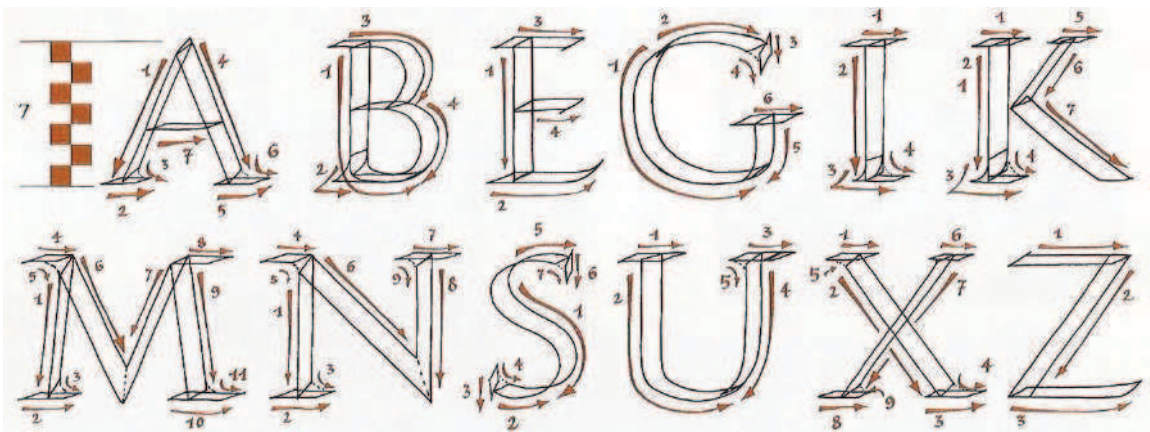
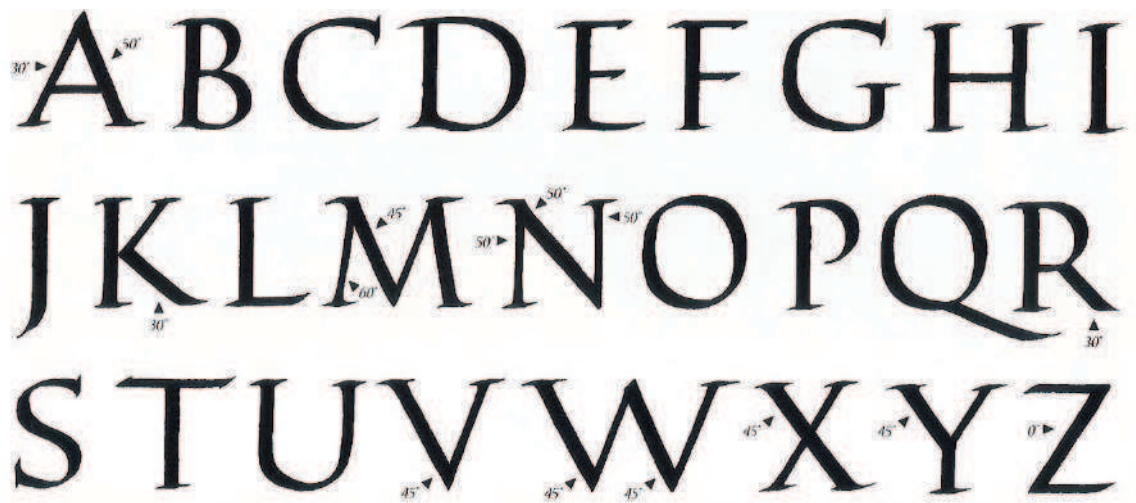
Columna de Trajano, 114 aC, Roma

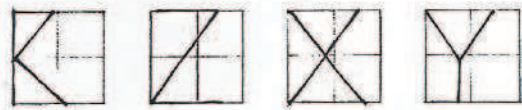
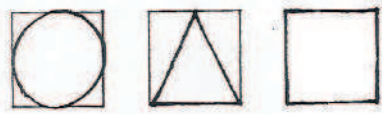




Ejemplos: mayúsculas de Hermann Zapf

▲ ABCDEF
GHIJKLM
NOPQRS
TUVWX
YZ & 1234
567890

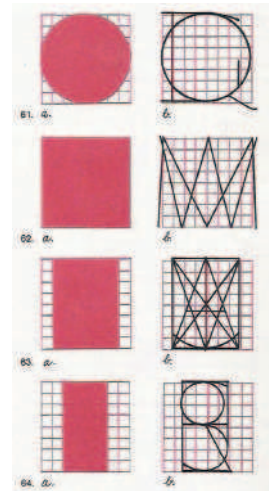




A B C D E F G

H I J K L M N

O P Q R S T U



Monolínea: estudio de proporciones de cada signo

ALFRED · BERT
DAVID · CO · LIV
EVA · FRITS · GER
HARRY · IMRE
JOB · KING · WIL
VILLU · ORHON
XAVIER · URK
SIFRA · TYCHO



Ductus

Es la médula de la letra, surge del número, del orden y la dirección de los trazos en su construcción.

Marca el carácter general de una escritura.

Construcción del signo: uso de puntas gemelas.

Altura del signo - Ángulo - Ductus

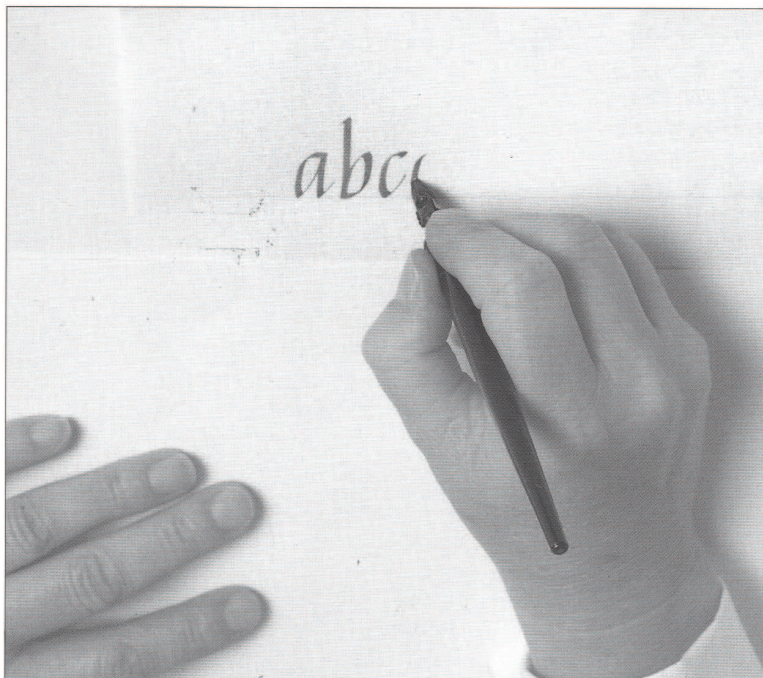
Sujeción de la pluma



BASES DE LA CALIGRAFÍA CON PLUMA

Es importante habituarse a sujetar la pluma firmemente para realizar los cambios de angulación precisos. La mayoría de los calígrafos apoyan la pluma sobre la primera articulación del dedo medio y usan el índice y el pulgar para guiarla y mantener el ángulo. Estas pautas se siguen con los útiles de escritura de punta ancha.

Los errores de angulación son típicos de los principiantes. Es más natural escribir con un ángulo cerrado en relación con la línea de escritura, por lo que es preciso controlarlo constantemente al principio y también asegurarse de que el portaplumas se mantiene en el ángulo correcto con la superficie de escritura (entre 40° y 60°).



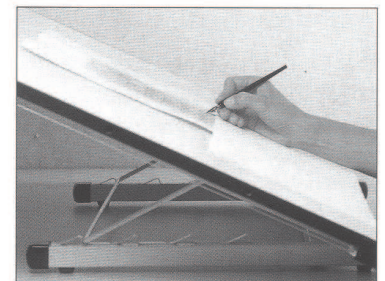
CAMBIOS EN LA INCLINACIÓN

La manera más fácil de modificar el ángulo sin alterar el flujo de escritura es desplazar la pluma entre los dedos índice y pulgar sin cambiar la posición de la mano. Las fotografías ilustran como varía la angulación del portaplumas dentro de un arco de 90°, pasando de 0° a 45°, y luego a 90°.

0°

45°

90°



ÁNGULO DE LA PLUMA CON EL TABLERO
Establezca un ángulo de inclinación de entre 40° y 60° entre la pluma y el tablero. En la fotografía se puede ver cómo la mano reposa sobre el tablero para asegurar la estabilidad.

ESCRITURA CON LA MANO DERECHA
La mayoría de las personas diestras encuentran fácilmente la forma de sostener la pluma sobre la primera articulación del dedo medio y pinzarlo entre el índice y el pulgar.

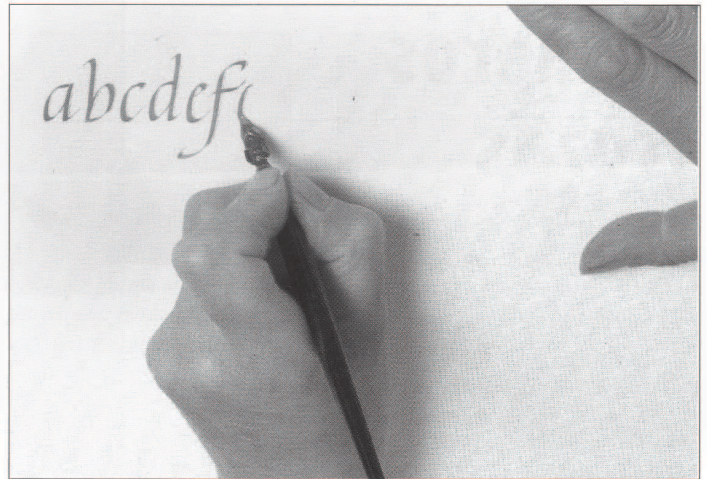
ALGUNOS CONSEJOS PARA LOS ZURDOS

La mayor parte de las letras se componen de trazos que se realizan arrastrando la pluma en lugar de empujándola. Esta dirección estandarizada se ha adecuado a quienes escriben con la mano derecha, que constituyen la mayor parte de la población. Para que los zurdos puedan seguir la dirección de trazo correcta, no sirve aplicar una imagen invertida de dicho estándar, sino que deben adoptar posturas alternativas.

Los calígrafos zurdos han hallado muchos métodos para superar esta dificultad. Sin embargo, se considera que para los principiantes la posición del brazo que mostramos a la derecha es la más efectiva, porque permite que el trazo sea igual que el de la escritura diestra y se puede ver el trabajo desde una perspectiva regular. La alineación del portaplumas y de la plumilla es similar, lo cual supone una ventaja para quienes aprenden con un profesor o con ejemplos de escritura con la derecha. No obstante, esta posición puede no ser válida para todos los zurdos. Abajo, a la derecha, indicamos posiciones alternativas; pruébelas para descubrir con cuál trabaja mejor.

Una dificultad más generalizada para los zurdos es mantener una angulación suficientemente pronunciada. Algunos lo solucionan girando el papel hacia la izquierda, pero esto puede entorpecer la escritura de trazos verticales y al sesgo. Con las plumillas de punta oblicua (véase pág. 30), los zurdos pueden conseguir ángulos correctos.

No se desanime si le cuesta encontrar una posición cómoda: hay grandes calígrafos zurdos y existen soluciones satisfactorias para la mayoría de las dificultades individuales. Hablar con otros zurdos y ver demostraciones puede servir de ayuda, pero recuerde que la mayor parte de los problemas al iniciarse en la caligrafía son comunes para diestros y zurdos.



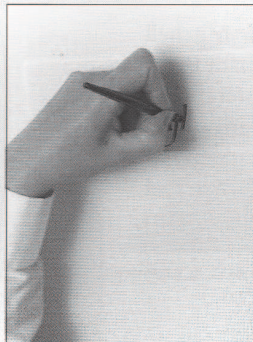
POSICIÓN DEL BRAZO PARA ZURDOS

Gire la mano al máximo hacia la izquierda, a la altura de la muñeca, para depositar la plumilla sobre el papel en el ángulo correcto. Inclinar el papel hacia abajo y hacia la derecha puede servirle de ayuda. Agilice los movimientos del brazo colocando el papel un poco a la izquierda. Es muy útil trabajar con un tablero más ancho y con una lámina de protección que cruce toda su anchura, de modo que pueda desplazar la lámina.

POSICIONES ALTERNATIVAS

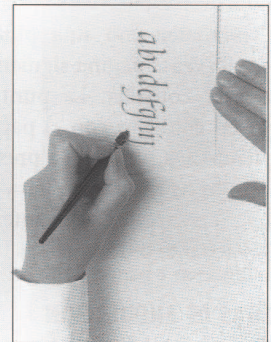
Si por cualquier motivo la posición descrita arriba no es de su agrado, pruebe alguna de estas alternativas.

POSICIÓN DE GANCHO



Coloque la mano sobre la línea de escritura, en forma de "gancho", flexionándola por la muñeca. Después coloque la plumilla sobre el papel en el ángulo correcto y muévala siguiendo la dirección del trazo. Inclinar el papel ligeramente a la derecha le ayudará.

POSICIÓN VERTICAL



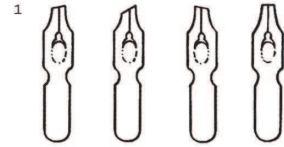
El papel se coloca a 90° de la horizontal y se trabaja de arriba abajo. Esto permite trazar como lo hacen quienes escriben con la mano derecha, pero este ángulo desacostumbrado dificulta la valoración de la forma de las letras a medida que se trabaja.

maría eugenia roballos

Caligrafía para zurdos

caligráfica

¹ Plumas con corte oblicuo hacia la izquierda para zurdos y plumas con cortes para diestros.



El mundo está pensado para diestros. Esto presenta diversas dificultades para quienes utilizan la mano izquierda.

Lamentablemente, la caligrafía no es la excepción, aunque no se debe maximizar esta diferencia, ya que muchas dificultades que se pueden presentar al comenzar con la caligrafía afectan a diestros y zurdos por igual.

Obtener el control de la pluma, de la forma y las proporciones de las letras, el espaciado, llegar a un buen ritmo de escritura, tiene su complejidad, y esto no depende de la mano con la que se escribe.

Antes de disponerse a escribir es necesario tener todos los materiales limpios, contar con una mesa libre y cómoda para trabajar, agua limpia y un trapo o papel absorbente. El papel elegido debe ser de calidad media/buena, ya que ésta influye directamente en el resultado del trabajo caligráfico. Debe estar lo más limpio posible, ya que cualquier resto de grasitud hará que la pluma resbale y no absorba la tinta. Una vez que todos los elementos están dispuestos en la mesa, lo que sigue en importancia es la posición en que se está sentado. La columna debe estar derecha y los pies, apoyados en el suelo o en un banquito apenas elevado. Las piernas no deben cruzarse. Es importante controlar la relación de altura entre la silla y la mesa. Edward Johnston aconseja inclinar la mesa unos 45 grados. El antebrazo y el codo deben apoyar correctamente, sin esfuerzo, y los hombros deben estar relajados. Si la mesa es alta, los brazos tendrán que levantarse para llegar al papel, y si es muy baja, se quebrará el cuello por querer acercarse al renglón de escritura.

La hoja debe ubicarse paralela al borde de la mesa. Hay que evitar torcerla, como se acostumbra cuando se escribe normalmente. Puede estar deslizada hacia la derecha, para los diestros, o hacia la izquierda, para los zurdos. Si lo que se está escribiendo está ubicado hacia la izquierda de la persona (en el caso de ser diestro), el codo chocará con el estómago, no sólo provocando una gran incomodidad sino también interrumpiendo la construcción de la letra. Es útil cubrir el papel sobre el que

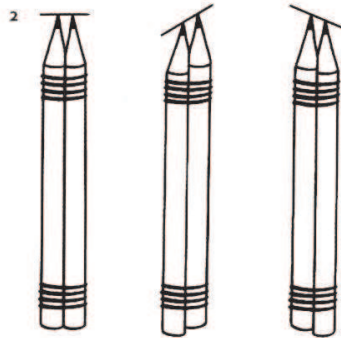
se está trabajando por debajo de la línea de escritura; esto impedirá que la grasitud de la mano pase al papel.

Es muy importante tener los instrumentos de trabajo limpios y en buenas condiciones. La tinta y, en mayor grado, la ténpera, se secan en la pluma, obstruyendo el paso del líquido. Es conveniente enjuagar en agua limpia la pluma para mantener cierta calidad en el trazo. La pluma se carga con un pincel sea cual fuere el medio (tinta, ténpera, acuarela). En el caso de que se trabaje con ténpera, es necesario agregar agua a la mezcla con un gotero a medida que se avanza en el trabajo. Para evitar que una vez seca la ténpera, se quiebre, se pueden agregar dos o tres gotas de goma arábiga en la preparación del color; esto le dará también más elasticidad en el momento de la escritura.

Muchas veces, las personas que habitualmente escriben con la mano izquierda, cuando se inician en la caligrafía encuentran problemas con esa posición que usan hace años y con la que siempre escribieron sin dificultad. En la escritura de todos los días el trazo se limita a una línea que no cambia de espesor a lo largo de la escritura, y su dirección la determina cada escribiente. En la caligrafía existen reglas que imponen la dirección de los trazos y un orden determinado, y el mayor problema es muchas veces el espesor del trazo que, en la caligrafía construida con pluma ancha, es variable. Para las personas que encuentran considerables dificultades para iniciarse en la caligrafía con la mano izquierda, se describirán algunas posiciones propuestas por Gaynor Goffe en un artículo escrito para la revista *The Scribe*.

La posición que adquieren los zurdos tendrá mucho que ver con la posición que están habituados a tomar para escribir normalmente. Si esta posición no es cómoda, se proponen algunos cambios que pueden favorecer la escritura. Una de las posiciones posibles es la mano ubicada por encima de la línea de escritura. Ésta es la que adoptan generalmente los zurdos en la escritura diaria, pero parece tener más desventajas que ventajas. Si bien puede parecer más natural, la caligrafía no se ve muy favorecida. El gran problema de esta posición es que obliga a cambiar la dirección de los trazos; esto provoca un cambio en el ductus originario con el que fueron desarrolladas

² Doble lápiz para diestros y doble lápiz con inclinación para zurdos.



históricamente las escrituras y le quita naturalidad. Otra desventaja muy familiar es que se arrastra la tinta con la mano, ensuciando el trabajo. Sin embargo, permite mantener correctamente el ángulo de la pluma y la muñeca puede moverse libremente. Con el tiempo, esta ventaja puede lograrse con otras posiciones. Una segunda opción es escribir con la hoja de papel girada 90 grados. Así la línea de escritura queda perpendicular al borde de la mesa. La desventaja es que se tiene una visión no común del trabajo caligráfico, que requerirá seguramente una fuerte adaptación visual para poder controlar la verticalidad y la inclinación de las letras.

La gran ventaja es que la mano puede moverse libremente y los trazos mantienen el mismo ductus que aquellos escritos por calígrafos diestros, y el texto no queda tapado por la mano. Para los que recién comienzan, que deben todavía asimilar el orden de los trazos, las direcciones, la verticalidad, etc., esta posición no es recomendable.

La tercera opción no parece ser muy cómoda pero es la que mejores resultados dará luego de bastante práctica y paciencia, y es la recomendada y utilizada por Gaynor Goffe. La mano se ubica por debajo de la línea de escritura, posición muy parecida a la que utilizan los diestros, aunque para los zurdos es menos natural.

Bien sentados delante de la mesa, levemente girados hacia la izquierda con la hoja de papel paralela al borde de la mesa: ésta es la posición correcta de trabajo. La manera de tomar la pluma es exactamente la misma que utilizan los diestros; la diferencia estará en la pluma que se utiliza. Esta posición tiene una desventaja bastante evidente, y es que la muñeca adquiere una posición no natural, lo que hace que sea difícil obtener la inclinación deseada. Para facilitar esto se encuentran en el mercado plumas con un corte en la punta hacia la izquierda. Ann Camp, en su libro *Pen Lettering*, aconseja para los zurdos inclinar la hoja algunos grados con respecto a la línea de la mesa hacia la izquierda; también recomienda usar la pluma con el corte oblicuo, y si éste no fuera suficiente, pronunciar la inclinación del corte a unos 45 grados para evitar tener que girar mucho más la hoja.

En algunas letras la visibilidad se ve reducida porque la mano se antepone a ciertos trazos. La mano tiene que quedar bien girada hacia la izquierda; cuanto más girada esté, más fácilmente se llegará al ángulo correcto. Al principio, la muñeca no parecerá muy flexible y es probable que quede dolorida, pero después de mucha práctica y tiempo, todo malestar desaparecerá.

Existen portaplumas con una prolongación para colocar la pluma con una inclinación de 45 grados aproximadamente (no se consiguen en el país, pero podrían construirse en forma casera); esto permite reducir el esfuerzo por llegar al ángulo correcto; la desventaja es que la mano queda muy lejos del papel y se pierde el control de la pluma.

Hay algunos instrumentos para zurdos fáciles de conseguir o fabricar. Los marcadores de punta ancha vienen con un corte oblicuo hacia la izquierda y se encuentran en varios colores y tamaños. Pueden utilizar para estudiar la construcción de la letra el doble lápiz, preparándolo con la inclinación que se desee. También las cañas de bambú pueden cortarse con la forma más conveniente.

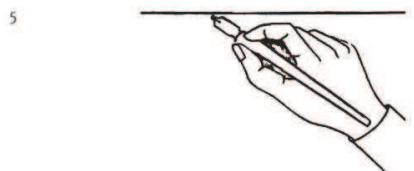
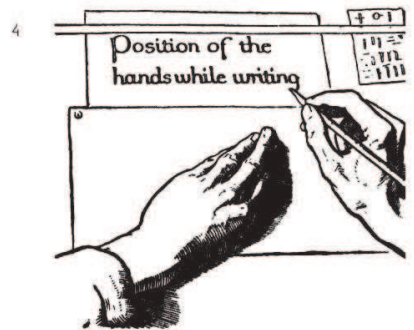
Bibliografía:

Pen Lettering, Ann Camp. A & Black. London.
La caligrafía para zurdos, Gaynor Goffe.
Revista The Scribe (1989), n° 47.
Writing & Illuminating, & Lettering, Edward Johnston, A & Black. London.
The art and science of handwriting, Rosemary Sasson. Intellect Books.
Scrivere meglio, Francesco Ascoli & Giovanni De Faccia. Stampa Alternativa & Graffiti.
The Calligrapher's Handbook, autores varios, A & Black. London.

³ Inclinación y posición de la mano en la mesa inclinada.

⁵ Posición de la mano derecha y de la mano izquierda del de la línea de escritura.

⁴ Posición de la mano sobre la mesa de trabajo. Papel protector.



tipografía/**gonzález**

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura de Diseño Gráfico en Comunicación Visual
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

apunte **uso de la pluma**

tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura de Diseño Gráfico en Comunicación Visual
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

Uso de la pluma

Fig. 1 Puntas gemelas

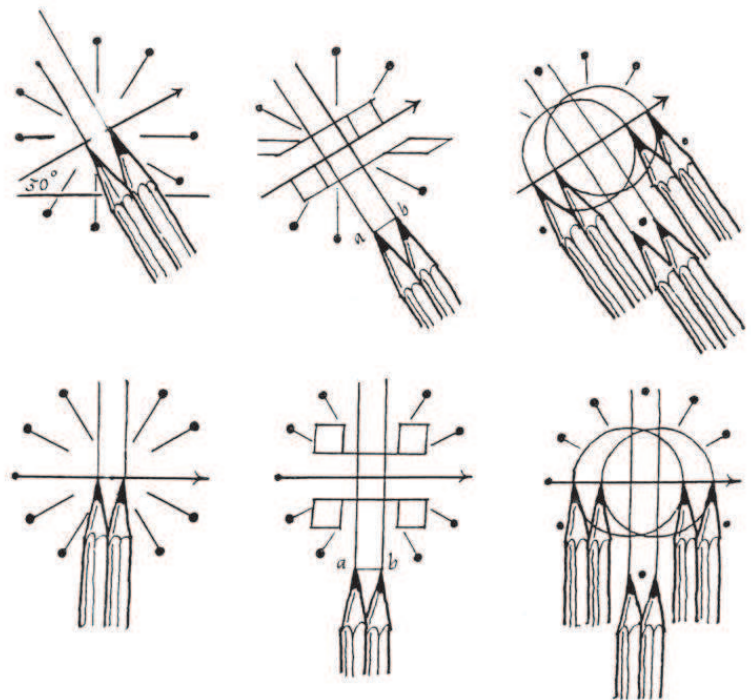
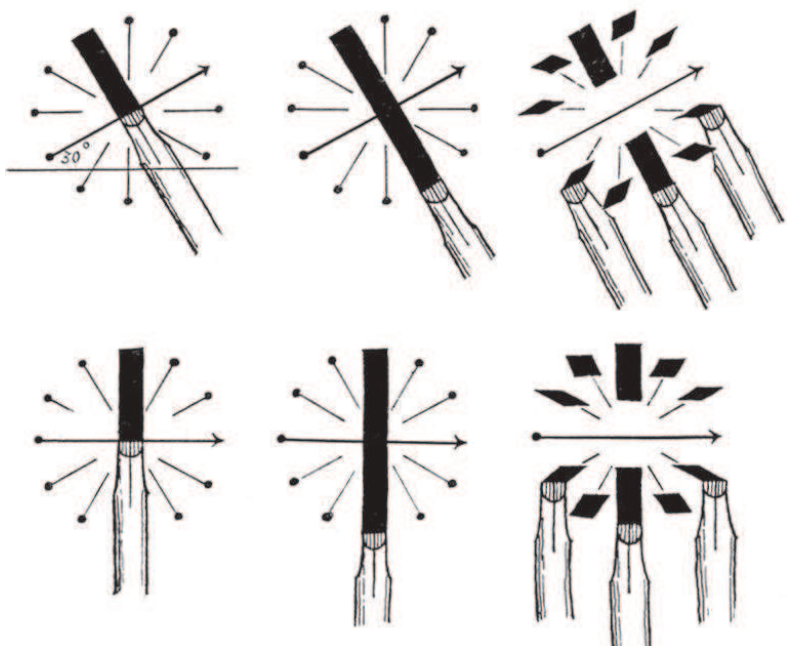


Fig. 2 Ángulo de la pluma



Figuras 1 y 2:
Mahoney, Dorothy, *The Craft of Calligraphy*, New York: Taplinger Publishing Co., INC, 1982, pp.36-37.

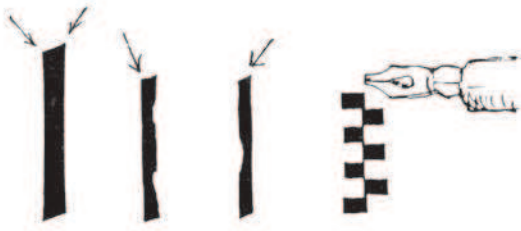


Fig. 3 Calidad y proporción del trazo

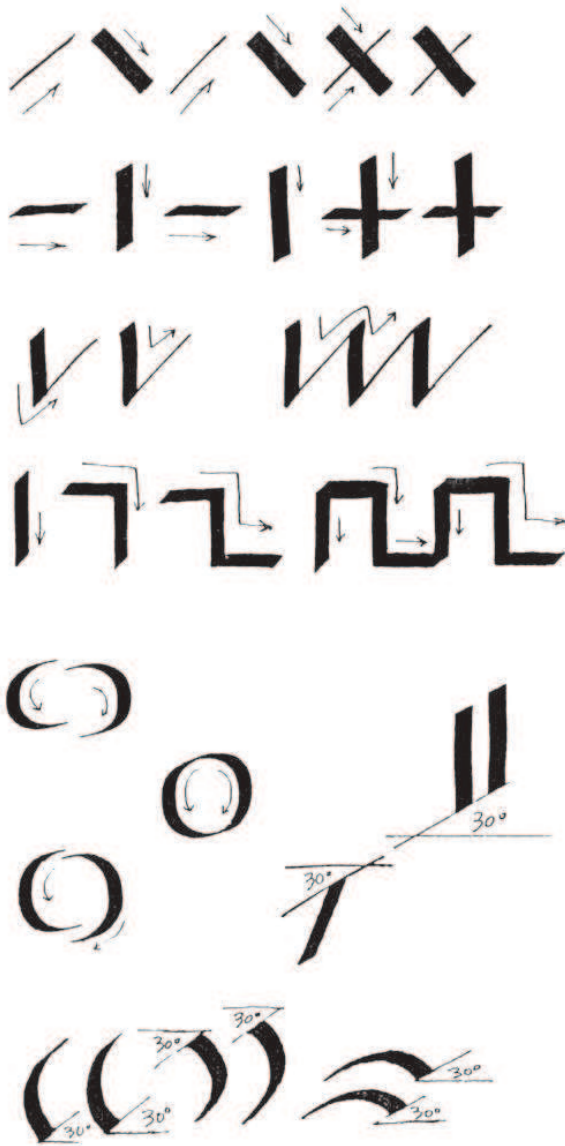


Fig. 4 Ejemplos

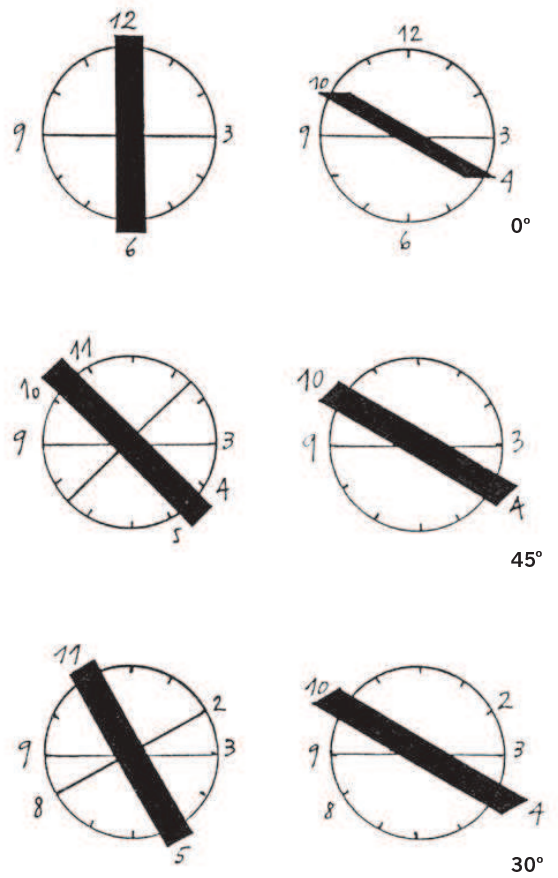


Fig. 5 Grupos de letras según su configuración

I - : E F H I L T
IV / : A K M N V W X Y Z
LP : B D P R
C : O Q C G J J S U

Fig. 6 Direcciones de trazado



La pluma

Pluma de ave de 18 a 20 cm de largo (pavo, ganso o cisne). Secarla de sus aceites naturales. Retirar la barba y limpiar el interior. Hacer un pequeño corte y luego prolongarlo hasta 9 ó 12 mm.

Los lados de la punta deben ser rebanados hasta que el ancho sea menor que el deseado.

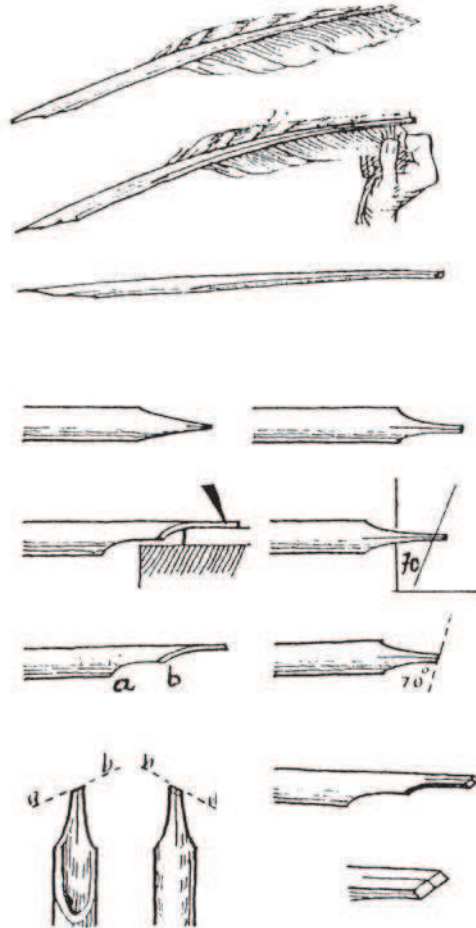
Con el filo del cuchillo apenas sesgado, cortar el extremo de la punta formando un ángulo de 70° con respecto al eje.

Examinar de ambos lados a través de una lupa, y verificar que los extremos de las dos mitades de la punta estén en una misma línea recta.

Fig. 7 Corte de la pluma ampliada.

La cinta de metal va situada de 2 a 3 mm del extremo.

La curva más larga debe ser mas bien aplanada como para contener abundante tinta (A) no muy curva pues contendría muy poca tinta (B) y no muy plana ya que la tinta rebalsaría la pluma (C).



Plumas que requieren recortado



Plumas para uso común



Plumas para trabajos muy finos que tengan ángulos agudos

Fig. 7



Fig. 8

En una caña de 20 cm de largo, cortar en forma oblicua uno de sus extremos.



Fig 8

Fig. 9

Retirar la parte blanda del interior, dejando solamente la superficie dura del exterior.

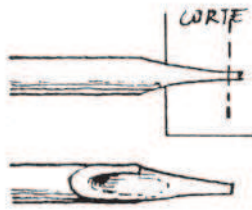


Fig 10

Fig. 10

Cortar el extremo de la caña en forma perpendicular, con el filo del cuchillo en posición vertical.

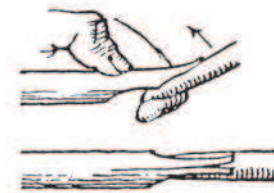


Fig 12

Fig. 11

Hacer un pequeño corte longitudinal a-b.

Fig. 12

Con el mango de un pincel prolongar el corte hasta unos 18 mm haciendo un movimiento suave hacia arriba.

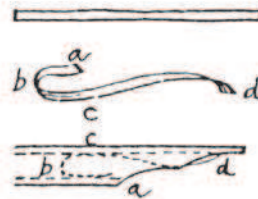


Fig 14

Fig. 13

Con el filo del cuchillo en posición vertical sacar el primer corte a-b formando un ángulo de 70° con respecto al eje.

Fig. 14

Cortar una cinta de metal delgado de 5 cm de largo y ancho igual a la punta. Darle la forma curva de la figura **abcd**. El cuerpo **abc** debe ser insertado y mantiene la cinta en la posición correcta. La curva **cd** retiene la tinta, la punta **d** debe estar a 3 mm del extremo.

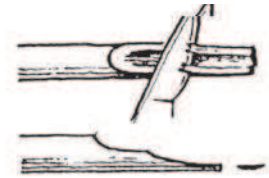


Fig 9

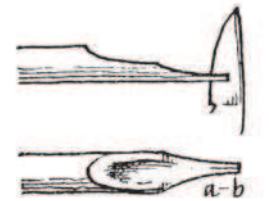


Fig 11

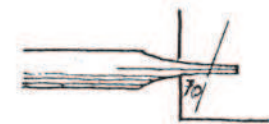


Fig 13

Figuras 7 a 14 y dibujos pluma:

Mahoney, Dorothy, *The Craft of Calligraphy*, New York: Taplinger Publishing Co., INC, 1982, pp.29-30.

tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura de Diseño Gráfico en Comunicación Visual
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

apunte el trazo

*“Y todo lo que pretendo,
queda por ver si efectivamente lo he logrado,
es que otros, la mayoría de los cuales no llegaré a conocer,
se vivan a partir de esa minúscula sucesión de signos
que mientras alguien no los anima,
apenas son un trazo de tinta”.*

Haroldo Conti, escritor
(1925 - desaparecido 1976)

tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
Cátedra: dcv Silvia H. González
- 2
- 3

El trazo

“La escritura, históricamente, es una actividad continuamente contradictoria, articulada sobre una postulación doble: por una parte, es objeto estrictamente mercantil, un instrumento de poder y de discriminación, una expresión de la más cruda realidad social; por la otra, un medio de goce, ligado a las pulsiones más profundas del cuerpo y a las manifestaciones más sutiles y más afortunadas del arte”.

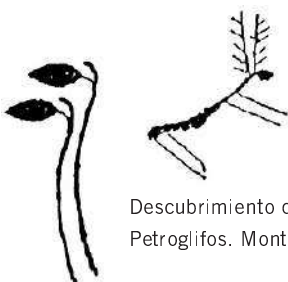
Roland Barthes, semiólogo
(1915 - 1980)



Altamira



Caza de jabalíes.
Gasulla, Remigia (Castellón).



Descubrimiento del trazo.
Petroglifos. Monte Bego.

Del trazo a la escritura alfabética

La escritura es la base fundamental de la actividad tipográfica. La palabra escrita, al tener a la letra como el signo estructural mínimo que representa los sonidos y articulaciones del idioma, es uno de los sistemas más importantes de la comunicación visual.

Buscando los orígenes de la letra y entendiendo a la letra como vehículo de comunicación es que partimos del trazo, ese rasgo apenas perceptible de un intento expresivo.

“El trazo como emanación gestual de un complejo movimiento ener-gético y creativo”. (Joan Costa)

Durante milenios el hombre trazó signos con el deseo de fijar el recuerdo de ciertos actos mágicos, religiosos, civiles, de explicarse el mundo y de apropiárselo de alguna manera; esta inquietud por expresarse lo llevó a fijar fragmentos de sus percepciones en un soporte físico duradero, ignorando su envergadura cultural posterior.

El trazo es el punto de partida común a dos formas de comunicación: el dibujo y la escritura. El trazo icónico originará todos los modos de representación visual (perceptiva); el trazo abstracto, la representación conceptual, simbólica. A pesar de tener la misma raíz antropológica se desarrollarán en forma independiente entre sí.

“La conciencia del tacto y la funcionalidad progresiva de las manos –destreza manual– cambiaría el entorno humano, de un lugar simplemente habitable, a un mundo operacional y por eso mismo modificable”. (Joan Costa)

Podría decirse que el hombre descubre las imágenes cuando ve la impronta de sus pies en el barro, cuando un objeto en contacto con otro deja una marca, cuando queda una señal al frotar una piedra en una superficie dura. Un trazo pigmentado adquirirá una presencia especial. Del azar a la voluntad, el trazo podrá ser también un producto de su intención, de su gesto. Los primeros rastros de este proceso se encuentran en las pinturas rupestres (del latín rupes: roca) de Altamira (España) o en Lascaux (Francia), 20000 - 15000 años a. C.

Los protografismos (del griego proto: primario y grapho: trazar, dibujar) de Maz-d'Azil (sur de Francia) 8000 años a. C., representan trazos cuyas formas abreviadas sugieren signos de alguna escritura.

Al parecer tenían funciones mnemóticas, simbólicas. Dibujados o pintados se los llama petrogramas; tallados o grabados, petroglifos. También



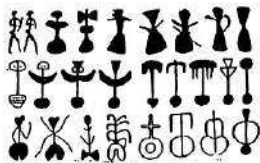
Guijarros de Maz-d'Azil.



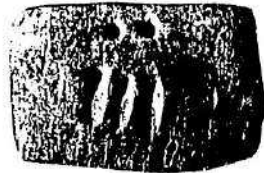
Monte Bego. 2000 a. C.



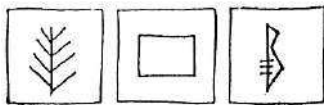
Pictograma del implorante.



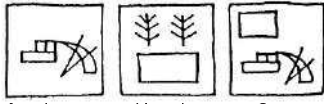
Evolución del signo gráfico de la mujer.



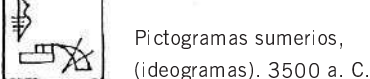
Uruc. 3150 a. C. Signo en arcilla



Cereal Demarcación Persona



Arado Huerto Campo



Campesino



Pictogramas egipcios, 3500 a. C.

llamados pictografismos (del latín *pictum*: pintar), suelen verse como las primeras esquematizaciones de una geometría innata, o como limitaciones de una gestualidad gráfica que comenzaba. Estos signos sumamente abstractos no serían producto de una precariedad gráfica, si entendemos con Globot que “pensar es esquematizar”¹. El grafismo comienza con la abstracción, no con la imitación de lo real.

Todas las civilizaciones primitivas tuvieron sistemas de comunicación y se valieron de medios mnemotécnicos diferentes como los quipos peruanos para contar, los objetos utilizados para evocar (piedra sepulcral), los wampur de los indios Iroquis americanos, el codex hamburgensis azteca (anotaciones matemáticas y astronómicas).

En este largo proceso que iniciándose con los protografismos conduce a la escritura alfabética, se pueden reconocer distintos sistemas de representación. A diferencia de los pictogramas en los que una figura representaba un objeto, en los ideogramas (del griego *idea*: idea y *grama*: signo) se representaba un concepto. Estos trazos que servían para expresar lo que veían, no tenían ninguna relación con la lengua.

La progresiva esquematización de la figuras es parte del proceso de transformación pictórica que conduce a signos convencionales, en los que el grado de abstracción es tan grande que el signo y el objeto representado no guardan una relación de similitud. Un ejemplo claro de esto es el pictograma del implorante, también llamado “hombre del aleluya”.

Este proceso se fue dando lentamente. Los signos (puramente convencionales) adhieren al sonido del lenguaje hablado y se someten a las reglas de la fonética; ya no evocan una idea pero sí a la palabra que designa al objeto. (Logogramas [del griego *logos*: palabra, lenguaje y *grama*: signo]).

Algunos lingüistas sostienen que la escritura es un instrumento para el registro del habla y todas las etapas en que no sirvió para este fin no pueden considerarse escritura auténtica; por lo cual la pictografía e ideografía no serían escrituras. Pero si entendemos que tanto un sistema como otro tenían un fin común, que era el de la comunicación por medios convencionales visibles, no podemos limitar así la definición.

El signo se volvía cada vez más monosémico en la medida en que era más codificado y menos espontáneo.

Asociar íntimamente el sonido con el signo gráfico, establecer códigos de comunicación, plasmar en forma duradera las percepciones e ideas y poder referirse a ellas en su ausencia, constituye uno de los descubrimientos mayores, tal vez el primer progreso de las comunicaciones de la especie humana sobre las demás especies animales. Es así que se ha desarrollado la fonetización de la escritura, visualmente traducida por los fonogramas (Fonema: [del griego *phonema*: sonido de la voz]) que dan origen a la escritura silábica y a la escritura alfabética.

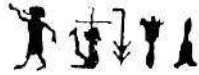
La escritura silábica deriva lentamente del sistema anterior y no llega en sus comienzos a liberarse del todo de él. A todo el stock de signos ideográficos se los vaciaba de su valor de evocación visual para sólo guardar su valor auditivo.

La gran innovación de la escritura alfabética consiste en que por primera vez las consonantes no están integradas en sílabas sino que se registran como unidades mínimas de sonido. En los silabarios las vocales ya tenían signos que las representaban. El sonido de la **a** puede existir por sí mismo pero no el de una **b**: la consonante necesita de una vocal para que pueda ser pronunciada **ba** o **ab**. El alfabeto separa al escribirlo al sonido de la **a** y **b**. Traducen los fonemas en signos.

Ideogramas



El ojo derecho es suyo su rayo

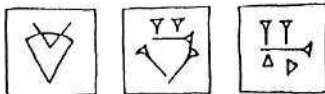


Oh Khnum, rey del alto y del bajo Egipto

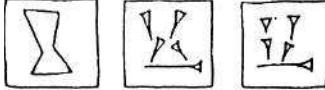
Sumerio 3500 a. C. Babilónico 2000 a. C. Asirio 1000 a. C.



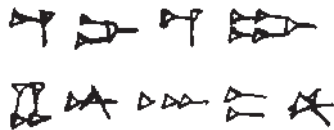
Pez



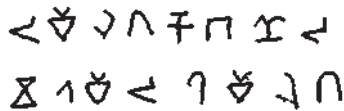
Toro



Pierna



Signos del alfabeto de Ugarit.



Signos del alfabeto de Biblos.



Pictograma buey casa



aleph (buey) sonido a beth (casa) sonido b

Fenicio 1200 a. C.



alpha beta Griego 900 a. C.



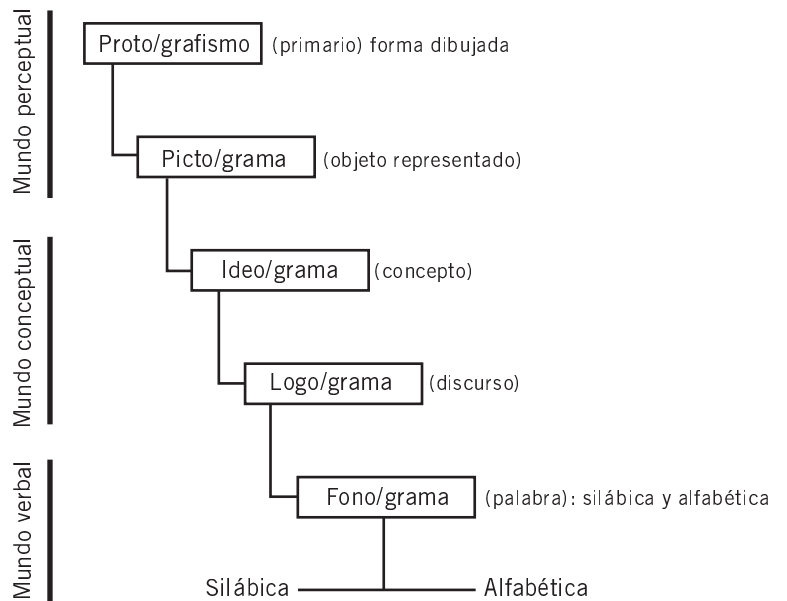
A latina B latina Columna Trajano 114 d. C.

Todo lenguaje humano podía ser significado con el nuevo alfabeto; se había creado una herramienta universal de conocimiento y comunicación.

“La escritura nunca puede ser considerada como un exacto equivalente del lenguaje hablado. Ese estado ideal de equivalencia absoluta en que cada unidad lingual está expresada por un signo, y cada signo expresa sólo una unidad lingual, no ha sido alcanzado nunca en la escritura. Incluso el alfabeto, la forma de escritura más perfecta, abunda en contradicciones en las correspondencias entre signo y sonido.. La afirmación general que la escritura completa expresa la lengua, no debe entenderse, sin embargo, como que no expresa nada más que la lengua. Toda escritura, incluso la fonética más desarrollada abunda en formas que, al ser leídas en voz alta son ambiguas y dan lugar a confusiones. La existencia de los llamados “morfemas visuales”, es decir formas o grafismos que expresan el significado tan sólo por escrito, es muestra patente que la escritura puede funcionar a veces como medio de comunicación aparte y como añadidura a la lengua ”2.

De lo dibujado a lo escrito

Iconicidad decreciente de la forma gráfica



Notas:

1. Citado por Joan Costa, La Letra, Enciclopedia del Diseño, 1a. ed., Barcelona, Ediciones Ceac, 1988.
2. Ignace J. Gelb, A study of Writing, Chicago, The University of Chicago Press, Londres, 1952.

tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura de Diseño Gráfico en Comunicación Visual
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

apunte tipografía y diseño editorial

“La investigación de los tipos constituye una de las ramas más elementales de conocimiento para el especialista en crímenes, aunque confieso que una vez, siendo yo muy joven, confundí la Leeds Mercury con la Western Morning News. Pero un editorial del Times es completamente característico (...)”

Sherlock Holmes, “El perro de los Baskerville”
Sir Arthur Conan Doyle, escritor
(1850 - 1930)

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura de Diseño Gráfico en Comunicación Visual
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

El diseño de la pieza editorial

El formato

La materialización del objeto editorial se constituye a partir de un tamaño y forma determinados que denominamos formato.

La elección del formato está relacionada con el tipo de libro que se plantee editar, es una decisión que la toma el equipo editorial y responde a diferentes factores que van desde el contenido hasta el aspecto económico. Esto tiene una relación directa con el uso del pliego de papel.

Formato

Deriva de *forma*, antiguamente se llamaba así, al tamiz utilizado para la fabricación manual del papel.

Muchas veces el formato le es dado al diseñador, ya sea porque pertenece a una colección determinada o porque el técnico editorial debe realizar sólo el original para imprimir.

La correcta articulación entre texto e imagen está directamente relacionada al formato, tanto en su forma como en su tamaño.

Códice

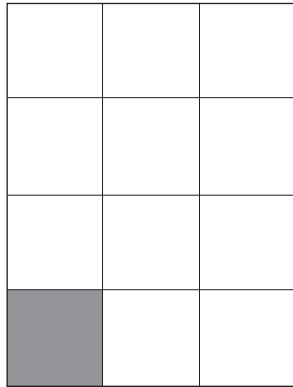
Del lat. *codex*. Libro anterior a la invención de la imprenta.
Libro manuscrito de cierta antigüedad.

Encontramos libros: con formas cuadradas; rectangulares o troquelados en variadísimas figuras (como en los libros para niños). Pequeñitos; para leer sosteniéndolos con una sola mano, generalmente de texto corrido; o aquellos que tienen ilustraciones y un formato mayor, o los diccionarios, generalmente con un peso que debemos sostenerlos con las dos manos o los libros apaisados que necesitamos apoyarlos para leerlos.

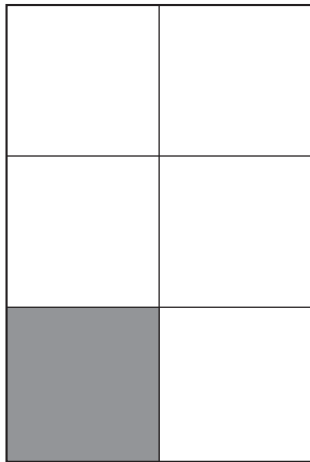
La forma que encontramos más frecuentemente en las publicaciones es la rectangular, incluso en los diferentes soportes de escritura que antecedieron al libro como las tablillas de arcilla de Babilonia o los códices; y desde la Biblia impresa por Gutenberg hasta hoy.

Quizás porque el rectángulo, en palabras de E. Martin, “...puede aducir una cierta semejanza con la proporción física del hombre, ya que es la figura geométrica que más se le acomoda. Otra razón, por ser la figura que admite líneas más regulares en su anchura. Y, desde luego, la mayor facilidad de obtención —por cortes y dobleces normales, rectos— del rectángulo sobre la mayoría de las demás figuras; y además, porque la experiencia secular demuestra que es la más agradable de ver y la más cómoda de leer.”

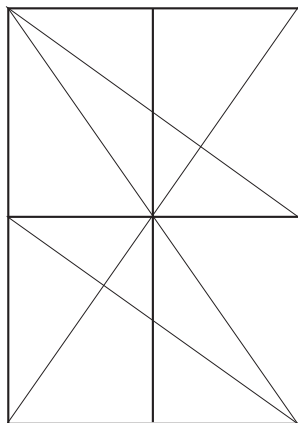
Debemos tener en cuenta, que si bien como dijimos, la forma y el tamaño son los que definen el libro, es **fundamental la proporción** que se da **entre** la relación de **las medidas y el tamaño**. **Esto se manifiesta en las páginas y hace que el libro resulte agradable en su lectura.**



Rectángulo estático 3:4



Rectángulo estático ternario 2:3



Rectángulo dinámico

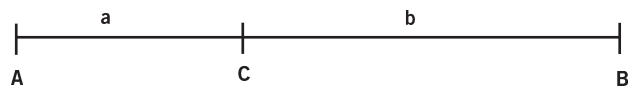
Entonces, si acordamos que la forma más utilizada es el **rectángulo**, y nos interesa encontrar una relación de proporciones armónicas, comencemos con analizar los diferentes tipos de rectángulos.

Estos pueden ser **estáticos** o **dinámicos**.

Estáticos: son aquellos que tienen una relación entre el lado mayor y el lado menor dada por un número racional ya sea entero o fracción; es decir, tienen una medida común y que está contenida en un número exacto de veces (módulo) en ambos lados.

Dinámicos: son los rectángulos cuyos lados mayor y menor no son conmensurables, por lo tanto no tienen una medida módulo; pero si son conmensurables sus cuadrados. Dentro de los rectángulos dinámicos está los llamados, **áureo, de oro** o **divina proporción**. En los primeros tratados de Arquitectura, se planteaba que para que un todo dividido en partes desiguales sea armónico, debe haber una relación entre la parte menor y la parte mayor, la misma proporción que entre la parte mayor y el todo.

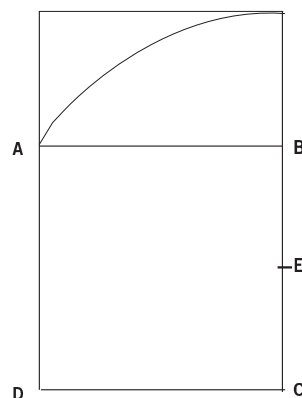
Si queremos encontrar la proporción áurea (C) en un segmento (AB) la parte a debe ser a la parte b, como la b es al todo (a+b)



La **sección áurea**, que se designa con la letra griega **phi ø** es **(1:1,618)**.

Se simplifica en la práctica con la relación aproximada de **3:5, 5:8, 8:13, 13:21, 21:34**, etc.

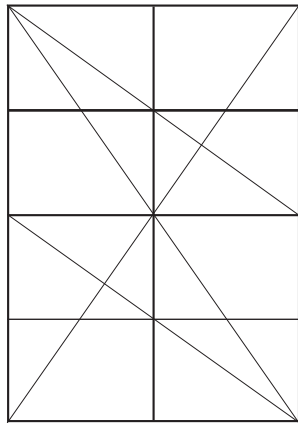
La construcción de rectángulos áureos la podemos hacer conociendo el lado menor. Se construye un cuadrado (ABCD) y haciendo centro entre C y B marcamos el punto E y desde ese punto marcamos un arco que corta la prolongación CB.



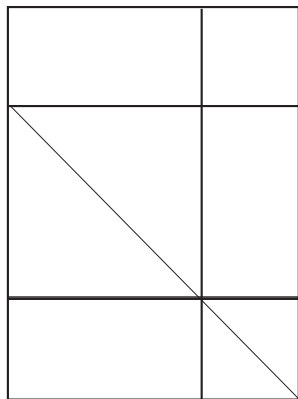
La serie **Fibonacci**, que se refiere a una relación numérica realizada por el matemático italiano (1180-1240) tiene la proporción **1:2, 2:3**.

Para los libros de **gran formato** las proporciones utilizadas suelen ser: **3:4** y **5:9**. La relación **2:3**, que se aproxima al sección áurea y que es la más utilizada se puede emplear en cualquier formato.

Recordar que las proporciones que hacen al formato del libro, se deben relacionar siempre con el pliego de papel para un mayor aprovechamiento del mismo.



Rectángulo dinámico



Rectángulo dinámico

Comparación entre razones

- Relación áurea 1:1,6 / 5:8
- Relación ternaria 1:1,5 / 5:5,7

Razón

Es la relación entre los lados de un rectángulo y se expresa en forma de cociente, (de mayor a menor o viceversa)

Ejemplo

Rectángulo en relación 2:3

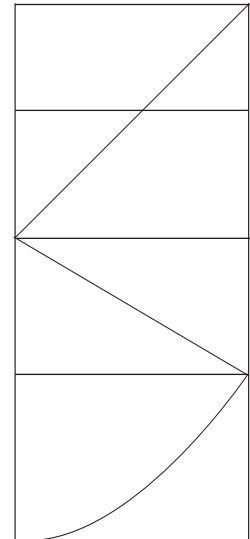
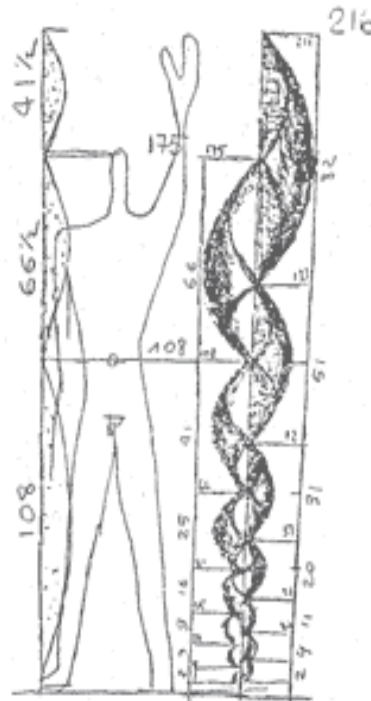
Si tengo el lado menor: 17 cm

$$17 \times \frac{3}{2} = 25,5$$

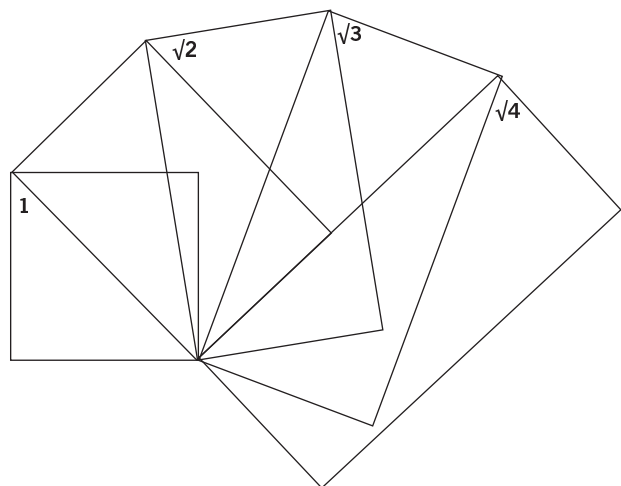
Si tengo el lado mayor: 25,5 cm

$$25,5 \times \frac{2}{3} = 17$$

Le Corbusier (arquitecto francés) ideó el **Modulor**, sistema que se basa en las medidas naturales del hombre y en la sección áurea. Tomó como escala el francés medio de 1,70 m de estatura.



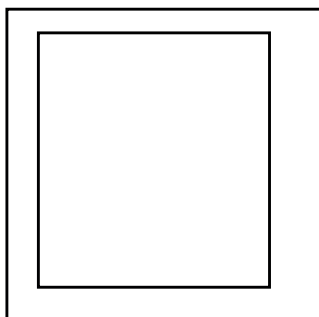
Rectángulo armónico dinámico según el Modulor



Si bien el formato áureo es el que guarda las proporciones más armónicas, éstas hay un formato llamado **ternario**, que guarda relación entre el áureo y los papeles normalizados. En el **rectángulo ternario** los lados tienen la relación **2:3**. Esta proporción no tiene mayor desperdicio de papel y los cálculos son más fáciles de realizar. Si conocemos la relación que deben tener los lados y si tenemos la medida de uno de ellos, multiplicamos esa medida por la *razón* o su inversa (ver ejemplo)



Raúl Rosario
Divina proporción tipográfica ternaria
 Estudio de diversos incunables
 y de los impresos de Gutenberg.



Mancha y márgenes en relación áurea

Proporciones entre la página y la mancha tipográfica

Una vez que tenemos definido el formato, debemos buscar la relación con la mancha tipográfica. Si no guardamos proporción entre estos dos rectángulos, perderíamos todo lo conseguido para definir el formato y tamaño del impreso.

Desde los libros impresos por Gutenberg, y en los cuales hay un cuidadosa proporción matemática entre el texto y la página, muchos tipógrafos e impresores se han ocupado de este tema.

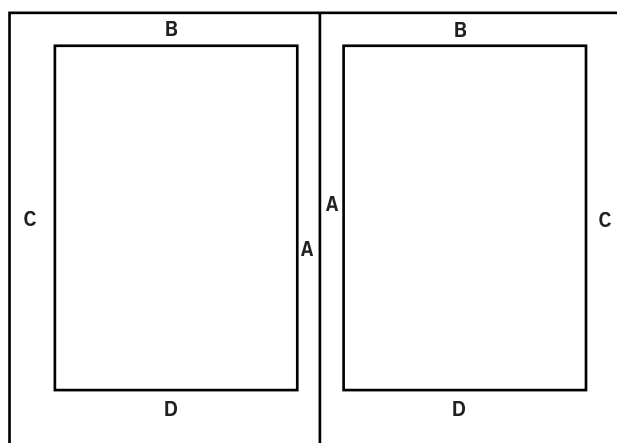
Por otra parte, es necesario mencionar también, que la autoedición hay distorcionado bastante estos principios editoriales y que debemos recuperarlos debido a que el producto final es muy diferente.

La relación entre mancha tipográfica y blancos de la página dependerá también del tipo de libro que desee. Los márgenes en un libro de arte serán más generosos que en un libro de colección, como puede ser una novela.

Y a su vez será importante conocer la cantidad de páginas y el encuadrado para tomar la decisión de los márgenes y que suele tomarse con la página sin refilar; este corte tendrá una variación entre 2 y 5 mm.

En este punto del trabajo estamos relacionando las páginas enfrentadas, es decir, la doble página y cuyos márgenes se denomina:

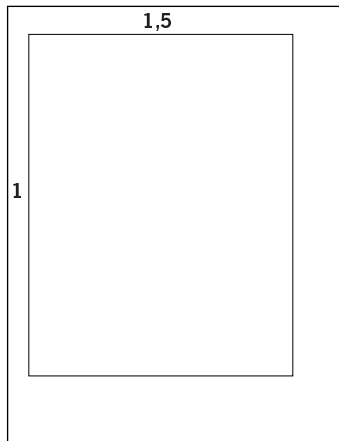
A: de lomo, **B:** de cabeza, **C:** de corte y **D:** de pie.



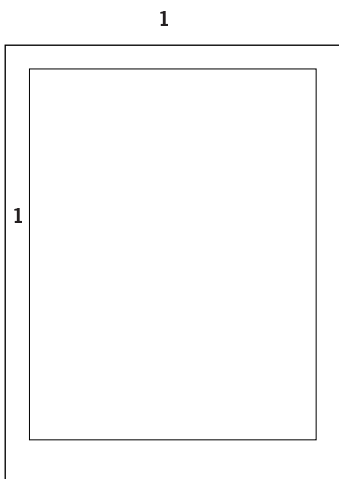
Del mismo modo que veíamos en la construcción del formato como más armónico al rectángulo áureo —pero no el más utilizado— la relación entre los blancos y el bloque de texto en los libros debería guardar esta misma proporción áurea.

El blanco de los márgenes en una relación ternaria (2:3) podemos vincularla en este orden: **2:3:4:6** dados en: margen de **lomo**, margen de **cabeza**, margen de **corte** y margen de **pie**.

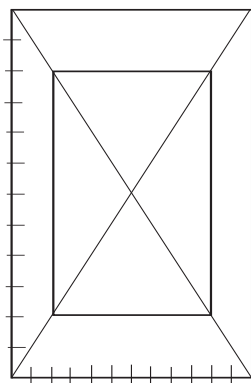
Siempre partimos de la página impar, por ser la que abre a la lectura. Entonces...si el margen del **lomo** tiene un **blanco x**; el **corte** tendrá **doblo de x**. El margen de **cabeza** será **x + 1/2 de x** y el margen de **pie** tendrá el **doblo** que el margen **de cabeza**.



Blancos bien proporcionados



Blancos mal proporcionados



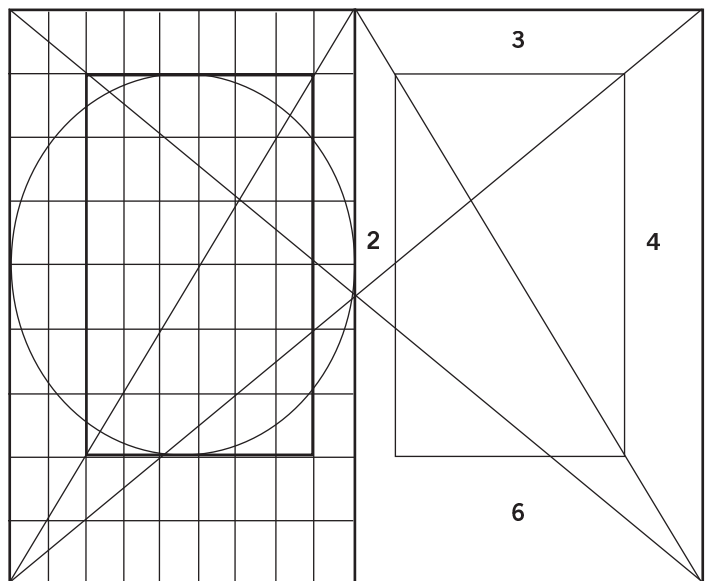
Sistema Villard de Honnecourt

Los ensayos Jan Tschichold, Raúl Rosarivo o Josef Muller-Brockman sobre tamaño de página y la relación entre ella y la mancha tipográfica están basados en el análisis de diferentes incunables o de los impresos que van desde Gutenberg al Renacimiento. En todas las épocas, filósofos, arquitectos o artistas han reflexionado y teorizado sobre la proporción.

El canon ternario 2:3 de una doble página de los libros antiguos nos muestra la relación entre formato, márgenes de blanco y mancha tipográfica.

Se construye dividiendo el alto y el ancho de la página en 9 partes y también en 9 partes la diagonal. Nos da claramente la proporción óptima de blanco en los márgenes: 2 / 3 / 4 / 6

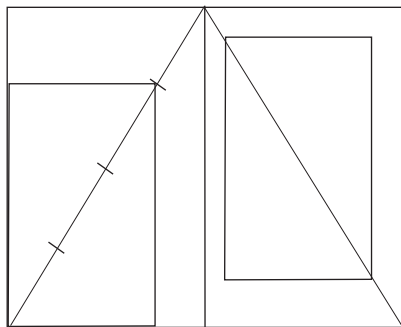
En la página de la izquierda (par) vemos la cuadrícula que marca los 9 campos en que fue dividido el rectángulo en el lado menor y en el mayor. Las 9 divisiones que tiene la diagonal y el círculo que marca el alto de la mancha tipográfica es igual al ancho de la página. la página impar nos marca los márgenes de blanco tal como explicamos antes.



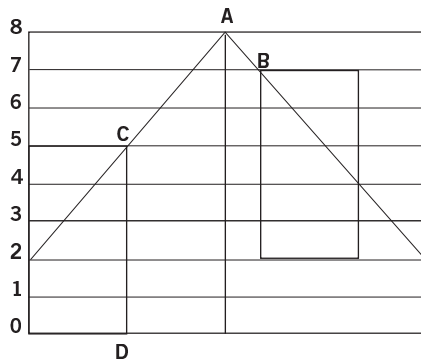
Otro modo de construir la proporción texto-página es el **Villard**, ideado por el arquitecto francés entre los años 1230-35 y que consiste en **dividir** la página tanto en el **alto** y como en el **ancho** en **doce partes** en cualquier tipo de rectángulo.

Para ubicar la mancha en un rectángulo en relación 3:4 es muy fácil realizarlo a partir de dividir la diagonal en cuatro partes iguales y trazar el rectángulo-mancha, que luego se desplaza en la diagonal de la página de acuerdo a la relación márgenes-blancos y obtenemos así la proporción áurea del texto.

Para los libros de arte, donde es necesario trabajar las imágenes y textos con márgenes generosos, un sistema muy fácil es dividir el lado mayor en 8 partes iguales. Trazar una diagonal desde el vértice de la doble página



Mancha a partir de la división de 4 partes en la diagonal



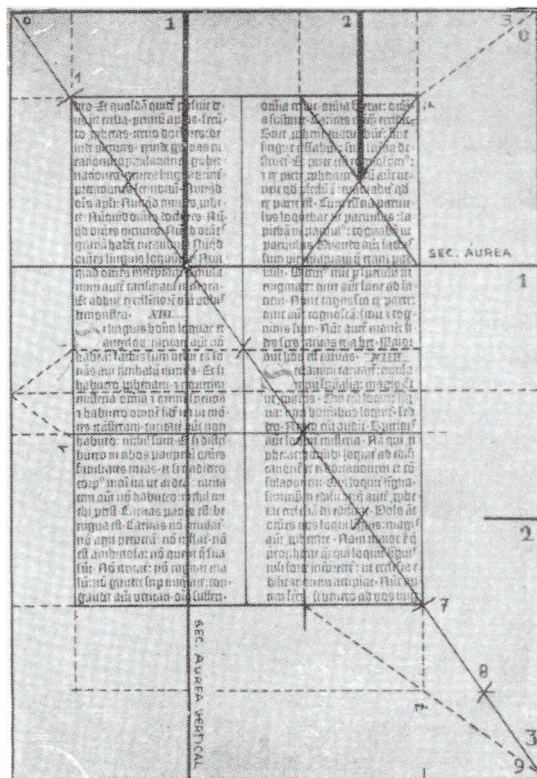
Mancha a partir de la división de 8 partes en el lado mayor

Página de la Biblia de 36 líneas impresa por Gutenberg
Con el estudio de proporciones realizado por Raúl Rosarivo

hasta la segunda partición. En la quinta partición trazo una horizontal hasta cortar la diagonal 2 A. El rectángulo que obtengo me da la relación armónica de la mancha. Desplazo este rectángulo en la diagonal de la página derecha, ubicándolo de acuerdo a los márgenes blancos proporcionales.

La mancha tipográfica que más se utiliza por su facilidad de construcción y adaptación a los diferentes tipos de ediciones, es la que surge de dividir en nueve partes iguales el alto de la página y también en nueve partes iguales el ancho de la misma. Trazar las diagonales de las páginas y el rectángulo-mancha surge a partir de cruzar en tres puntos la diagonal. Y podemos utilizar en los márgenes en una relación 2 : 3 : 4 : 5 como plantea muller Brockman. Esta relación se utiliza tanto en vertical como en formato apaisado.

Todos estos análisis de formato del impreso y su relación con los blancos, se completa con una adecuada utilización tipográfica. La mancha luego de la elección tipográfica, cuerpos e interlineados se ajustará en la construcción de la grilla o retícula que es la que sostiene todos los elementos en el campo visual.



Bibliografía

- Augé, Robert, *La imprenta*, Paraninfo, Madrid, 1971.
- Fontana, José, *El gráfico moderno*, Buenos Aires, Fontana y Traverso, 1930.
- Frassinelli, Carlo, *Tratado de arquitectura tipográfica*, Madrid, Aguilar, 1948.
- Kolterjahn, Guillermo, *Tratado elemental de las artes gráficas*, Bs As, Albatros, 1964.
- Martín, Euniciano, *La composición en las artes plásticas*, Barcelona, 1970.
- McLean, Ruari, *Jan Tschichold: typographer*, Boston, Godine, 1975.
- Rosarivo, Raúl, *Divina proporción tipográfica ternaria*, Buenos Aires, 1948.

tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura de Diseño Gráfico en Comunicación Visual
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

apunte el campo visual

IL PLEUT



En diciembre de 1916 Pierre Alber-Birot publicaba en su revista SIC nº12, el poema **Il Pleut** escrito por **Apollinaire** en 1914

Ediciones Mercure de Francia en 1918, lo publicaba nuevamente ilustrando el artículo: *"Del espacio figurado al espacio signficante"*.

**Maravilloso uso del campo visual
¡con tipografía en plomo!**

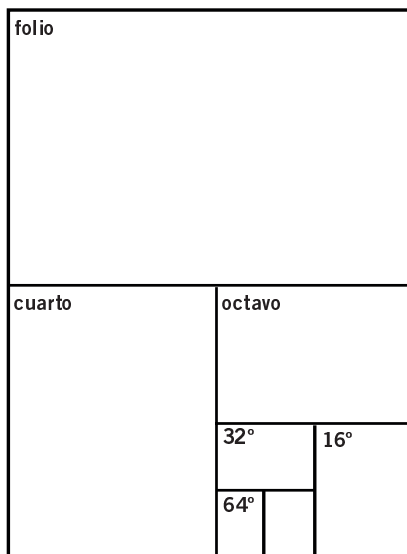
tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura de Diseño Gráfico en Comunicación Visual
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

El campo visual

La tipografía y la imagen actúan en un espacio gráfico con diferentes usos, particiones y articulaciones. Rudolf Arneheim lo denomina **mapa estructural del campo visual**.

La superficie no impresa—los blancos— de ese espacio gráfico, es parte integrante del diseño en forma activa junto la **mancha tipográfica**, que es la superficie a imprimir.



Denominación antigua de formatos

- in-plano:** 32 x 44 cm (2 páginas)
- in-folio:** 22 x 32 cm (4 páginas)
- in-cuarto:** 16 x 22 cm (8 páginas)
- in-octavo:** 11 x 16 cm (16 páginas)

No se debe concebir la superficie impresa sobre un soporte inerte, ya que el éxito del conjunto dependerá de cómo se decidan estos blancos.

Podemos hablar de dos espacios básicos de lectura:

El espacio códice, que corresponde al libro, la revista, el folleto. Su lectura es básicamente secuencial.

El espacio de la hoja, no enrollada ni plegada cualquiera sea su tamaño, desde el membrete de una carta hasta un afiche. La lectura es global y su tipografía particularmente “visible”, predominando sobre lo legible.

La elección de ese espacio gráfico tiene una relación directa con el soporte, es decir, con el papel.

Nos referiremos entonces a algunos datos básicos, de utilidad para el diseñador de libros. Cuando éstos comenzaron a imprimirse, el papel utilizado era fabricado a mano (se denominaba **papel de tina**) y se partía de un único formato que era aproximadamente de **32 x 44 cm**. Al referirnos a las medidas, tanto en pliegos de papel como en formatos de libros, siempre la primera medida es el ancho y la segunda el alto.

Si el libro estaba realizado con el formato original del papel y sin doblez alguno, se lo llamaba **in-plano**; el pliego original de papel podía tener diferentes dobleces y se los denominaba de acuerdo a ellos. Estos nombres correspondían exactamente a un formato de papel y sirvieron también para designar los tamaños de los libros.

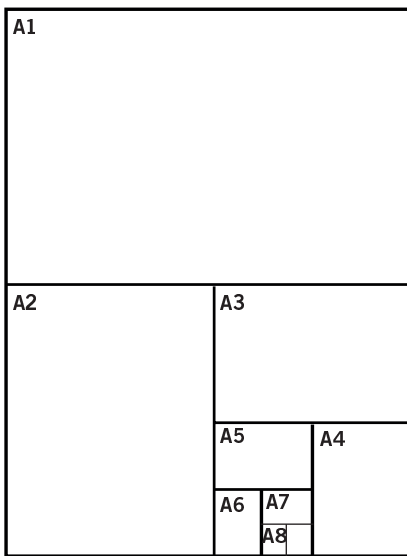
Cuando se mecanizó la confección de los papeles, tanto en bobinas como en hojas, cada papelería tenía medidas propias. Aún así, había tamaños fijos que se los llamaba básicos y eran utilizados tradicionalmente para imprimir diarios y revistas:

Gran Cícero	formato: 77 x 110 cm y 77 x 55 cm
Cícero	“ : 70 x 100 cm y 70 x 50 cm
Doble marca mayor	“ : 64 x 88 cm y 65 x 90 cm
Marca mayor	“ : 64 x 44 cm y 65 x 45 cm
Doble coquille	“ : 56 x 88 cm
Coquille	“ : 56 x 44 cm

DIN

(Das Ist Norm = ésto es normal)

En Alemania en 1884 se fijaron los formatos más habituales y en 1922 se establece el uso de formatos DIN, que paulatimamente es adoptado por todos los países.



Formatos de papel de la serie A / ISO

- A0:** 841 x 1189 mm
- A1:** 594 x 841 mm
- A2:** 420 x 594 mm
- A3:** 297 x 420 mm
- A4:** 210 x 297 mm
- A5:** 148 x 210 mm
- A6:** 105 x 148 mm
- A7:** 74 x 105 mm
- A8:** 52 x 74 mm
- A9:** 37 x 52 mm
- A10:** 26 x 37 mm

Para los impresos más pequeños, generalmente para uso comercial, también tenían una denominación propia:

- formato: 22 x 32 cm
- “ : 22 x 16 cm
- “ : 22 x 28 cm
- “ : 22 x 14 cm
- “ : 11 x 16 cm

Los impresores de libros con un profundo conocimiento del oficio, (no quedan muchos) siguen llamando a los formatos de libro: **folio**, **cuarto**, **octavo**, etc., aún cuando cuando las medidas, no responden al formato original. Para evitar en parte toda esta confusión, se los denominan por la altura del libro encuadernado:

- altura mayor a: 38 cm
- “ entre: 28 y 38 cm
- “ “ : 20 y 28 cm
- “ “ : 15 y 20 cm
- “ “ : 10 y 15 cm
- “ menor de: 10 cm

Y en plan de aumentar la confusión encontramos que en las imprentas, estas medidas, **folio**, **cuarto**, **octavo**, **diesiseisavo**, **veinticuatroavos**, etc. se utilizan para denominar los **pliegos de cuatro**, **ocho**, **diesiséis**, **treinta y dos páginas** y que no corresponden a la medida del papel ni del libro!

Debido a los diferentes formatos de soporte papel hay una normalización que procura unificar criterios; a partir de las normas alemanas **DIN** y respaldada por las normas **ISO** (Organización Internacional de Normalización) ésta organización de los formatos permite un mayor aprovechamiento del papel, producción en serie, facilidad en el almacenamiento, agilidad en el cálculo de presupuestos, etc. Este sistema de normalización está fundamentada por principios técnico-científicos y por el sistema métrico decimal; está basado en tres reglas:

- 1/ todo formato se obtiene de partir por la mitad el inmediato superior.**
- 2/ los formatos son todos semejantes;** es decir que la relación entre sus dos dimensiones es la misma.

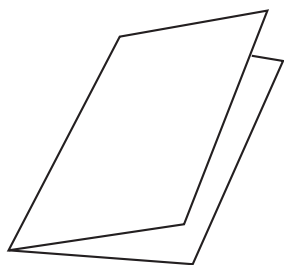
De la regla 1 y de la 2 deducimos:

$$\text{lado menor} : \text{lado mayor} = 1 : \sqrt{2}$$

3/ el formato de origen es un rectángulo de un metro cuadrado de superficie; con los dos lados en la relación constante **1 : $\sqrt{2}$** . Mide entonces, 841 x 1189 mm.

$$\frac{0,841 \text{ m}}{1,189 \text{ m}} = \frac{1}{\sqrt{2}} \quad 0,841 \text{ m} \times 1,189 \text{ m} = 1 \text{ m}^2$$

El formato de origen se lo denomina **A0** (A cero). Los formatos submúltiplos, **A1**, **A2**, **A3**, etc. surgen de dividir el inmediato superior por la mitad, paralelamente al lado menor, se los designan con la letra **A**. El número proviene de la cantidad de veces o dobleces que contiene al pliego origen.



Pliego de 4 páginas: Folio

3	2
----- corte	
4	1
----- X pinza	

Pliego de 4 páginas
(los pliegos siempre son múltiplo de 4)

B 2	1
----- corte	
A 3	6

A 4	5 B

Pliego de 6 páginas

La normalización **A** no es única; está la denominada serie **B** con formatos intermedios. Y entre estas dos series otros tamaños intermedios que forman las series **C** y **D**.

En Argentina, los papeles para uso editorial no responden a esta normalización. La principal papelería proveedora de estos suministros aquí, ofrece estos formatos para uso editorial:

estucado brillante 65 x 95 (115 y 90 gramos)
dos caras 74 x 110 (115, 135, 150 y 90 g)
 82 x 118 (115 y 150 g)

bobinas 82 (60 y 90 g) y 95 cm (115 g)

estucado brillante 65 x 95 (85 y 90 g)
una cara 72 x 102 (85 y 90 g)
 74 x 110 (85 y 90 g)
 82 x 118 (85 g)

estucado mate 65 x 95 (115, 135, 150 y 90 g)
 74 x 110 (115, 135, 150 y 90 g)
 82 x 118 (90, 115 y 150 g)

Uso editorial, significa que los papeles están desgravados de impuestos (IVA) y es necesario estar registrados para su compra.

El **gramaje** (que significa el peso en gramos) es el peso del metro cuadrado de determinado papel. Y si decíamos que el pliego básico **A0** es igual a la **superficie de un metro cuadrado**, el cálculo de **gramaje** es más fácil ya que **corresponde al peso de una hoja**.

El gramaje no tiene relación con el grueso del papel debido a que éste depende de los factores que intervienen en la fabricación. Razón por la que podemos tener papeles gruesos y de menor gramaje que otros más delgados.

La denominación **pliego** tiene diferentes significados:

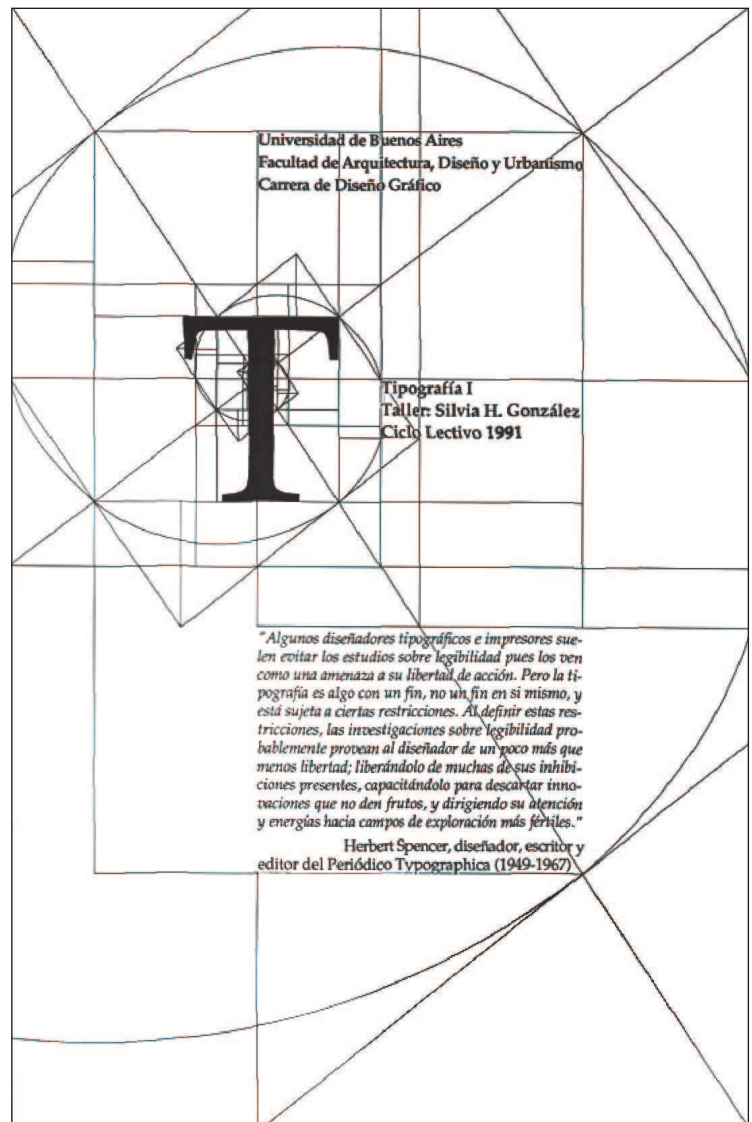
- Hoja grande de papel, que se venden en paquetes de 500 (resma).
- Hoja donde se hace la impresión.
- Número de páginas impresas en ese papel.
- Número de páginas impuestas en la rama para ser impresas.
- Hoja de papel que ya tiene una o dos caras impresas.
- Cada una de las hojas impresas y plegadas que forman el libro.

En la edición de libros es importante tener en cuenta: el peso y el grosor del papel, su opacidad y calidad; que junto al diseño constituyen el objeto libro.

tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura de Diseño Gráfico en Comunicación Visual
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

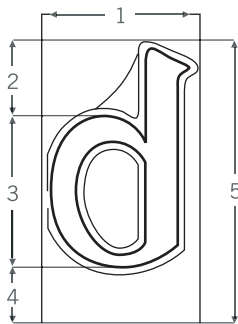
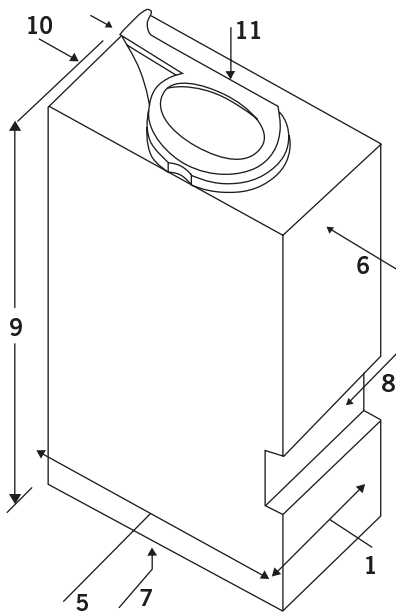
apunte el signo tipográfico



Tapa de uno de los primeros apuntes sobre legibilidad que teníamos en la cátedra.

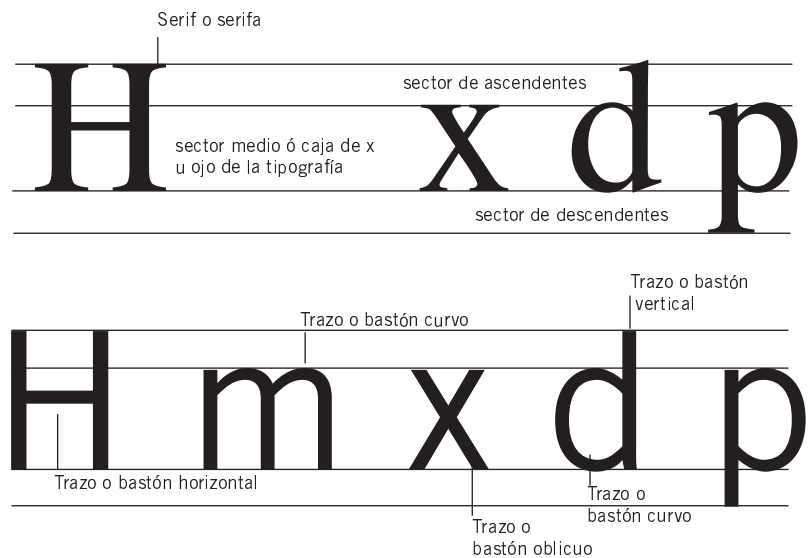
tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura de Diseño Gráfico en Comunicación Visual
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González



- 1 . Ancho
- 2 . Ascendente
- 3 . Altura de x
- 4 . Espacio para descendente
- 5 . Cuerpo
- 6 . Cara anterior
- 7 . Pie
- 8 . Cran
- 9 . Altura (al papel)
- 10 . Cara posterior
- 11 . Hombro o rebaba

El signo tipográfico



Cuerpo tipográfico

La altura de la tipografía se divide en tres sectores: alto, medio, bajo. En general la suma de los tres sectores más un pequeño espacio blanco (llamado hombro) –necesario para que no se toquen los rasgos ascendentes de una línea con los descendentes de la otra– constituye el valor de cuerpo. El origen de esta denominación se encuentra en el sistema tipográfico.

La proporción entre los tres sectores no es constante en todas las tipografías, generando grises diferentes, que se tendrán en cuenta en la diagramación.

El aumento del sector medio trae aparejado un crecimiento notorio de las minúsculas en la composición general, con un mejoramiento de la legibilidad en cuerpos chicos.

El tipo "Times New Roman", creado para el diario Times por Stanley Morrison, tiene un alto grado de legibilidad debido a la generosa altura de "x".

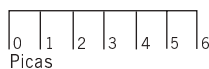
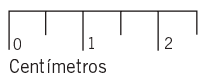
De todo esto se desprende que dos familias del mismo cuerpo puedan tener letras de distinto tamaño.

Por otra parte, hay fuentes que tienen sólo mayúsculas, que al carecer de rasgos ascendentes y descendentes, permiten un tamaño mayor al signo en un cuerpo dado.

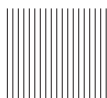
Para una altura a cubrir de 12,5 mm necesitará un cuerpo 50 de Univers y casi un cuerpo 60 de Garamond.

Nombres antiguos de los caracteres

- 3 puntos** = ala de mosca
- 6 puntos** = nomenclatura
- 8 puntos** = gallarda
- 10 puntos** = filosofía
- 12 puntos** = cíceros o lectura
- 14 puntos** = texto
- 16 puntos** = texto gordo
- 18 puntos** = parangona
- 20 puntos** = misal
- 24 puntos** = palestina
- 32 puntos** = cañón
- 36 puntos** = gran cañón
- 48 puntos** = real
- 60 puntos** = doble cañón
- 72 puntos** = doble gran cañón



36 puntos **em**
divididos en
18 unidades



Sistemas de medidas

La tipografía es una realidad mensurable y por ello ha necesitado de la utilización de unidades que permitan su medición.

Antes que nada estableceremos cuáles son esas unidades, teniendo en cuenta que ellas varían según el sistema de composición utilizado.

En nuestro país se usa el cíceros en el sistema de impresión tipográfica y la pica para la fotocomposición y otros sistemas de composición, aunque es muy común que los tipógrafos hablen de picas, al referirse a los cíceros.

En la actualidad, la computadora ha renombrado algunos términos; pero retomemos un poco el tiempo...

Hasta principios de siglo XVIII no hubo un intento de establecer un sistema de medición unitario. Esto ocurrió en Francia cuando **Pierre Fournier propuso una unidad de medida para los tipos a la que llamó punto**, perfeccionando en 1742 el prototipo que inició Fertel en 1723.

La iniciativa de Fournier fue desarrollada por su compatriota Firmin Didot, que estableció un sistema unitario en Europa; sin embargo, Inglaterra y América desarrollaron uno diferente basado en la pulgada.

Así, en la actualidad funcionan dos sistemas de unidades diferentes, aunque ambos tienen como unidad mínima al punto y **permiten medir el alto de las letras, así como la separación entre letras, palabras, líneas, interlíneas, etc.**

Punto anglo-americano

1 punto: 0,352 mm

12 puntos = 1 pica = 4,224 mm

6 picas (72 puntos) = 1 pulgada anglo americana

1 pie = 12 pulgadas = 72 picas = 864 puntos = 304,128 mm

Punto didot

1 punto = 0,376 mm

12 puntos = 1 cíceros = 4,512 mm

6 cíceros (72 puntos) = 1 pulgada

1 pie = 12 pulgadas = 72 cíceros = 864 puntos = 324,864 mm

La necesidad de normalizar los sistemas de medición está planteada a nivel internacional, y se habla de promover el **sistema métrico decimal**, llevando el punto tipográfico a 1/4 mm; pero esto presupone una transformación muy costosa, y por el momento no hay acuerdo en llevarla adelante. Hoy en día las computadoras pueden efectuar trabajos pedidos en cíceros, picas o cm, o convertir una unidad en otra.

En las máquinas fotocomponedoras se empleaba un sistema unitario para contar y medir. Esa unidad de medida se denominaba **em** que se vinculaba al ancho de la letra **M**. Se solían usar divisores en 18 unidades. La "M" mide 18 unidades y la "t" sólo 6.

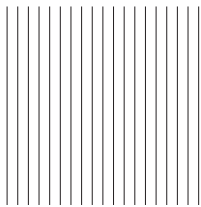
Este sistema ajustaba exactamente el espaciado. El espacio em variaba según la tipografía.

El pixel como unidad de medida.

El "punto" como unidad de medida tipográfica convive con otra unidad relativa al soporte electrónico.

La utilización tipográfica en medios electrónicos (en los cuales la tipografía

72 puntos **em** divididos en 18 unidades



18 unidades em

10 u. em

6 u. em

Trade Gothic Cuerpo 6

Trade Gothic Cuerpo 8

Trade Gothic Cuerpo 10

Trade Gothic Cuerpo 12

Trade Gothic Cuerpo 14

T. Gothic Cpo 18

T. G. Cpo 24

Cpo 36

se compone o lee desde una pantalla) ha originado condicionantes técnicos donde las relaciones descritas anteriormente no son suficientes y en algunos casos son casi nulas.

La pantalla de una computadora está compuesta por una retícula de píxeles, (unidad mínima de graficación), que originan diferencias en el tamaño de la grilla y la relación con diferentes pantallas.

Así como en sus valores pre-establecidos de fábrica, un monitor de 14" tiene una resolución de 640 x 400 píxeles y un monitor de 17" tiene una de 800 x 600 píxeles; cualquier imagen graficada se verá de distinto tamaño de acuerdo al monitor que se utilice. Por consiguiente el tamaño tipográfico se convierte en un valor relativo al tamaño "real". Así, una tipografía en cuerpo 12 podrá verse de distinto tamaño en sucesivos soportes.

Esto crea la unidad de medida actual para soportes electrónicos: **El pixel**. Y permite tener un mayor control en el tamaño tipográfico en relación a la resolución de cada monitor en los que se lea el carácter.

Las medidas de pantalla han variado mucho y se han incorporado las pantallas planas y de cristal líquido (LCD) donde la visualización de la tipografía tiene un nivel de ajuste casi como en el papel, al trabajar la subdivisión del píxel con las *Clear type*.

Legibilidad

Vemos aquí algunos puntos para la comprensión de elementos que hacen al diseño tipográfico, que contribuyen a la claridad de los caracteres individuales. Refiriéndonos particularmente a los caracteres para la impresión, debido a que en el diseño de caracteres para pantalla —se suman o se modifican— otras particularidades a tener en cuenta.

Legibilidad, término que puede involucrar dos significados: la claridad de los caracteres individuales y la facilidad con que son descifrados.

1) Legibilidad tipográfica (*legibility en inglés*). La claridad de los caracteres individuales que involucra aspectos del diseño tipográfico como forma y contraforma, características, tono, peso, proporción, regularidad, tamaño de los caracteres en relación al cuerpo tipográfico, etc. La percepción visual del texto.

2) Legibilidad lingüística (*readability*). La facilidad con que un texto continuo es leído, de aspectos estrictamente verbales.

El nivel de comprensión y confort visual en la lectura del material impreso depende también de cómo esté realizada la puesta en página.

Este aspecto de la legibilidad es influenciado por el largo de línea, el alineamiento de las líneas en la página, el espacio entre letras, palabras y líneas, el color de fondo que se utilice, etc.

El uso de una tipografía bien diseñada no es garantía de tipografía legible. En un sentido estricto puede decirse que la tipografía legible representa el hecho de comunicar información objetivamente. Los diseñadores tipográfi-

E F H I L T

i l t

C G O Q S

c e g o s

A V W X

v w x y

B P R D J U

a b d p q m n u r h j f

K M N Y Z

k z

fig. 1 Trade Gothic

l **egibilidad**

Legibilidad

fig. 2 Helvetica Bold 65

a c d e k q r t u

fig. 3 Helvetica Bold 65

cos muchas veces han transgredido las reglas de legibilidad con propósitos expresivos y, con instintiva curiosidad, han experimentado con tipografía, imponiendo nuevos sentidos y cambiando los estándares de comunicación tipográfica. La tipografía innovadora desafía los edictos del pasado y redefine los conceptos de legibilidad y funcionalidad.

El conocimiento sobre legibilidad está basado en un legado de historia tipográfica y una aguda conciencia del mundo visible. Este conocimiento evoluciona constantemente, creando nuevos estándares de legibilidad y tipografía funcional.

Diferenciación entre las formas de las letras.

El propósito primario de la forma de una letra es transmitir un significado reconocible a la mente del lector. Deben ser diseñadas con claridad para que cada una sea fácilmente identificada.

Debe existir el suficiente contraste formal entre las letras de un alfabeto para que puedan distinguirse fácilmente unas de otras y el lector pueda descifrar la información sin confusiones.

Según sus trazos dominantes, las 26 letras del alfabeto pueden ser divididas en cinco grupos (fig. 1): Verticales, curvas, oblicuas, combinación de trazos verticales y curvas y combinación de oblicuas con verticales. Como se puede ver, las letras dentro de cada grupo tiene características similares y pueden llegar a ser confundidas entre sí.

Nótese (fig. 2) cómo las mitades superiores de las letras son más diferenciadas y reconocibles que las mitades inferiores y las mitades derechas (fig. 3) más reconocibles que las mitades izquierdas.

(Hay excepciones, por ejemplo, **b** y **p**).

Las letras del alfabeto que más ayudan al reconocimiento de palabras por parte del lector son las que tienen rasgos ascendentes o descendentes.

Varios trabajos sobre legibilidad coinciden en ordenar las letras minúsculas según su grado de “distinguidad” individual en el siguiente orden:

d k m g h b p w u l j t v z r o f n a x y e i q c s

Sin embargo, este orden puede variar según la tipografía.

Las letras con más posibilidades de ser confundidas entre sí son, **f i j l t**.

El diseñador tipográfico debe cuidadosamente estudiar sus diseños en función de identificar y anular potenciales problemas de legibilidad.

En algunas familias tipográficas, los pares de letras **bd** y **pq** son imágenes invertidas unas de otras. Esta simplificación reduce la legibilidad al eliminar elementos que son muy usados para identificar letras y palabras. Y la no diferenciación de los signos tipográficos por los altos grados de simetría no sólo ocurre entre las personas con dislexia¹. En cambio, la mayoría de las tipografías con serifs rompen intencionalmente esta simetría (fig. 4), creando mayor diferenciación entre los caracteres.

En tal sentido, aunque la geometrización y la simplificación pueden otorgar cierta regularidad y unidad formal dentro de un alfabeto cuando son aplicadas indiscriminadamente en un diseño tipográfico, reducen la legibilidad al disminuir las diferencias entre los caracteres.

(ITC Bauhaus)

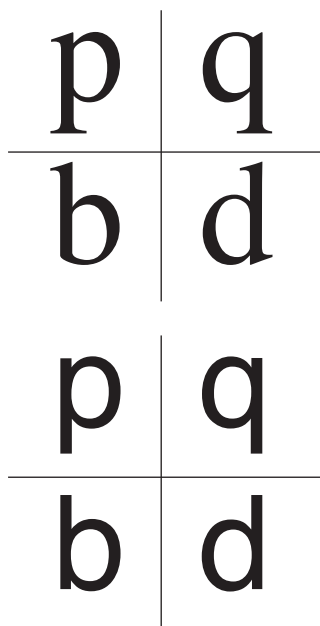


fig. 4 Times Roman
Helvetica Roman 55



fig. 5 Clarendon



fig. 6 Frutiger 65 Bold

Forma y contraforma. Diseñar con los blancos

La percepción de una letra se basa en la relación forma/contraforma de la misma. La contraforma (el espacio negativo que encierra la forma de la letra) es tan significativa en cuestión de legibilidad como la forma de las letras en sí (fig. 5).

El trazo es producto del manejo de los blancos internos y externos.

Este principio se extiende también a todos los aspectos del campo visual.

Legibilidad en base a la apertura de las formas

En determinados diseños tipográficos para la función de señalización, la apertura de las formas permite una mejor lectura bajo visibilidad adversa, poca luz ambiental, mucha distancia o ángulo visual agudo.

Buen ejemplo de esto es el alfabeto Roissy, diseñado por Adrian Frutiger en 1975 para la señalización del aeropuerto Charles de Gaulle en París. Esta tipografía fue la base del alfabeto Frutiger desarrollado entre 1975 y 1980 por Hunziker, ayudante de Frutiger. (fig. 6)

En la figura 7 podemos ver una comparación entre la tipografía Frutiger y la tipografía Helvética. La forma de cada signo es, en general más abierta en Frutiger que en Helvética y la diferencia entre letra y letra es mayor en la primera. La mayor crítica que puede hacerse a la tipografía Frutiger en términos de legibilidad, es en relación a la mayúscula **Q**, cuyo interior es confundible con el de la **O**.

Compensaciones ópticas en función de la regularidad de los signos

Muchas veces, por las razones de legibilidad explicadas anteriormente, es necesario que los caracteres tengan una apariencia lo más simple o regular posible al ojo humano; pero esto no puede ser logrado con procedimientos puramente geométricos, pues el ojo tiene tendencia a ampliar todos los valores horizontales y registrar de modo más débil los verticales. Esta característica de la visión exige ciertas rectificaciones sobre el diseño de tipografías para resolver los problemas que plantean las ilusiones ópticas, como por ejemplo:

- 1) Para el ojo, el tamaño aparente de las figuras depende de sus formas. Esto obliga en los caracteres circulares **O**, **C**, **G**, **Q**, a aumentar levemente la altura para que ópticamente tengan el mismo alto que los otros caracteres. De dibujarse del mismo tamaño, los caracteres circulares parecerían más pequeños. En la fig. 18 se muestra una conocida ilusión óptica que revela la tendencia del ojo a subordinar el tamaño aparente de las figuras a su forma, junto a un ejemplo que muestra la sutil diferencia de altura entre una **I** y una **O**.
- 2) La división transversal de una figura en dos partes geoméricamente iguales hace que la parte inferior parezca más pequeña. Por esta razón, los bastones horizontales medios en las mayúsculas **E**, **F**, **B**, etc., están situados ligeramente más altos que la división geométrica. Ver en la fig. 9, a la izquierda, un cuadrado dividido geoméricamente en dos partes iguales; a la derecha un carácter dividido ópticamente en dos partes iguales.
- 3) Un bastón en posición horizontal parece más grueso que el mismo

CGSQ
CGSQ
aces
aces

fig. 7 Frutiger 65 Bold
Helvetica Bold 65



fig. 8 Univers 65



fig. 9 Univers 65

L Ea

fig. 10 Univers 65



fig. 11 Univers 65



fig. 12 Univers Roman 55

bastón colocado en posición vertical². Para compensar ésto y lograr que los trazos parezcan tener siempre el mismo grosor, los bastones horizontales se trazan ligeramente más finos que los verticales.

Concepto válido también para los trazos curvos.

Ver en la fig. 10 a la izquierda, dos bastones del mismo grosor en diferentes posiciones; a la derecha, dos caracteres en los que ésta ilusión óptica ha sido compensada.

- 4) Un círculo construido geoméricamente parece más ancho que alto. Para compensar esto, la **O** junto a otros caracteres circulares, deben presentar una altura superior a su ancho. Ver en la fig. 11 a la izquierda, un círculo construido geoméricamente; a la derecha, un gráfico que revela el grado de compensación en la letra **O**.

Aumento del sector medio (altura de las minúsculas)

La altura de las minúsculas, también llamado sector medio, sector “x” u ojo de la tipografía varía según la tipografía³; en las tipografías antiguas, creadas casi exclusivamente para componer textos en libros, las minúsculas eran pequeñas en proporción a las mayúsculas y dejan suficiente espacio entre las líneas de texto como para mantener una lectura fluida. (fig. 12)

(Stempel Garamond Cpo 9/12)

En el siglo XX con la llegada de la publicidad, los anuncios, los sistemas de señalización, los titulares en los diarios, etc., se crearon nuevas tipografías que aumentaron el tamaño de las minúsculas dentro del cuerpo, sacrificando el largo de los rasgos ascendentes para obtener una mejor legibilidad (fig. 13). En estas tipografías la altura de las minúsculas es 6/8 de la altura de las mayúsculas, en lugar de 5/8 como en las tipografías antiguas. Y permite así aumentar la legibilidad en cuerpos chicos. Esta transformación hace necesario un interlineado mayor. Al componer textos corridos se debe agregar espacio extra entre las líneas para lograr una buena legibilidad.

(Helvetica Regular Cpo 9/12)

Los diseños clásicos comenzaron a rediseñarse de acuerdo a esta nuevas pautas: un gran aumento del sector medio y mayor control de los espacios blancos internos de los caracteres para mantener claridad, legibilidad, aún en cuerpos pequeños.

Esto trajo como resultado, versiones de Garamond o Baskerville que poco tienen que ver con los diseños originales.

Hamburgefions Hamburgefions

Aquí pueden verse: izquierda, caracteres de ITC Garamond; derecha, caracteres de Stempel Garamond, estos últimos más ajustados al diseño original de Garamond).

Con la digitalización de signos, muchos de los caracteres antiguos también son modificados.



fig. 13 Futura Medium
Frutiger Roman



Janson Text Roman cpo. 48
Helvetica Roman 55 cpo. 48

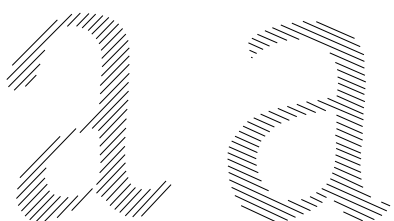


fig. 14 Garamond Óptima

Regularidad de los caracteres en función de la legibilidad

Está comprobado que hay en las personas una tendencia general a percibir cualquier forma con la máxima simplicidad, regularidad y simetría.

Si se le muestra a un individuo una forma casi circular, pero ligeramente elíptica, u otra que es casi un cuadrado, probablemente pensará que se trata respectivamente de un círculo o de un cuadrado. Al ver una forma ligeramente asimétrica, pasará por alto la carencia de simetría.

Dicho de otro modo, tendemos a percibir las formas con un contorno tan “bueno” como sea posible.

Las cualidades que definen a una forma como “buena” son, entre otras, regularidad, simplicidad, simetría, continuidad, equilibrio. Y son percibidas con facilidad y precisión todas las formas que las contengan.

Aquellas formas que tienden a ser percibidas como formas más simples y más regulares de lo que realmente son, exigen un trabajo extra para nuestro cerebro dificultando en cierta medida el proceso de percepción.

En realidad, las “buenas” formas son fáciles de percibir porque responden mejor a las formas regulares y simples que tenemos inscritas en la memoria: círculos, triángulos, cuadrados, etc. Es así que el cerebro realiza la asociación entre las formas percibidas y las formas incorporadas, con menos dificultad.

Trasladando estos conceptos al campo de la tipografía, podemos decir que tenemos inscripto en nuestra memoria un “factor común” de los muchos estilos diferentes que hemos leído hasta ahora. Que es muy simplificado y regularizado a través del proceso de percepción, así como un “esqueleto común” (fig. 14).

Teniendo en cuenta esto, una tipografía será más legible cuando las formas de las letras mejor respondan a las formas a que tenemos incorporadas; cuando nuestro cerebro asocia más rápidamente y con menos trabajo la letra leída-real con el concepto-imagen internalizado de la misma.

Las tipografías muy estilizadas que dejan de lado la forma elemental de los signos son contraproducentes desde el punto de vista de la legibilidad por el trabajo necesario para asociarlas a las formas incorporadas.

En la fig. 15 se muestra un ejemplo extremo de un alfabeto que resulta ilegible, ha sido diseñado solamente con bastones verticales y horizontales, sin reparar en las expectativas del lector.

Pero hay que aclarar que el concepto-imagen que tenemos internalizado en la memoria está constituido por nuestra experiencia en las lecturas de distintos estilos. Es una cuestión cultural, y varía según la época y las costumbres de la gente (por ej, hoy en día la mayoría de la gente está familiarizada con la lectura de alfabetos sans serifs y en 1896 los primeros alfabetos sans serif fueron llamados “Grotesk” —Grotescas—, por la sensación de extrañeza que producían en los lectores). Fig. 16.

Es interesante también, ver, como el hipertexto, se traslada de la pantalla a la página impresa, modificando los modos de abordar el texto y la imagen, y por lo tanto la lectura.

Contraste de los signos

El contraste es la diferencia de grosor entre los trazos de una tipografía. La legibilidad es reducida en las tipografías con alto contraste entre gruesos y finos. Los trazos finos son menos visibles y los gruesos disminuyen la contraforma (fig. 17).

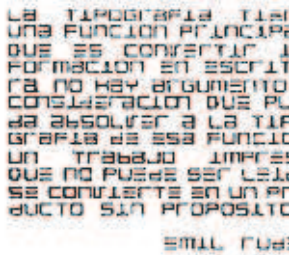


fig. 15



fig. 16
Diferentes representaciones de la M.

Las tipografías con grandes contrastes entre finos y gruesos cuando son utilizadas para componer largos pasajes de textos, producen un efecto de “intermitencia” que dificulta la lectura.

fig. 17 Bodoni Poster



Grupo de signos: la palabra

Las palabras son combinaciones de letras. La palabra hablada determina la manera de unir las letras y es competencia del diseñador verificar que la compaginación de los distintos signos de como resultado un producto homogéneo y agradable a la vista.

Normalmente no son necesarias correcciones manuales en textos compuestos en tamaños menores de 12 pt. En medidas mayores de 14 pt, las irregularidades son detectadas por nuestro ojo y es necesario corregirlas.

Grupo de palabras: la línea

Así como las letras se suceden unas a otras formando la palabra, éstas se suceden conformando una línea.

En la palabra, el espaciado entre letras es un elemento de mucha relevancia para la configuración final. En la línea sucede lo mismo con el espaciado entre palabras. Cualquier dificultad en la lectura significa pérdida de comunicación y de capacidad para entender lo leído. Según una norma empírica, para un texto de alguna longitud debe haber, como término medio, siete palabras por línea. Tanto las líneas demasiado largas como las demasiado cortas pueden fatigar.

Básicamente, el espaciado entre palabras tiene que apuntar a producir los intervalos que permitan leer todas las palabras con la misma fuerza, necesitando recurrir a ajustes ópticos sobre el espaciado entre la última letra de una palabra y la primera de la siguiente.

La interlínea

El espacio entre una línea y otra del texto se lo denomina interlineado, y se le debe conceder tanta importancia como a la longitud de las líneas.

La medida de interlineado se determina midiendo de base a base de cada línea, en la unidad de medida tipográfica en que ha sido realizada cada composición. Un buen interlineado estabiliza el ritmo de la lectura, lo leído se recibe y se conserva en la memoria sin esfuerzo, se aprende mejor.

La elección del interlineado debe atender también a razones de legibilidad, puede responder a la intención de generar distintos grises con la tipografía elegida. Los textos largos no sólo deberán tener un interlineado relativamente grande, sino que también pueden estar separados por señales de párrafo mediante una inicial o versalita o utilizando sangría.

La utilización de una línea en blanco entre párrafos nos permite ópticamente señalarlos.

Formas de las palabras

La gente percibe palabras o grupos de palabras al leer, no registramos las letras individualmente. La forma de una palabra es una combinación de las contraformas de sus letras. Cuando la palabra está compuesta por formas más irregulares y diferenciadas se hace más reconocible.

Es por ello que las compuestas por minúsculas tienen un reconocimiento mayor que cuando es formada sólo por mayúsculas.

¿Cómo leen las nuevas generaciones? ¿se ha modificado?

A

¿Cómo leen las nuevas generaciones? ¿se ha modificado?

B

Se ha comprobado que si el texto **A** casi no es descifrable, el texto **B** es leído por una proporción apreciable de sujetos, aunque contiene sólo la mitad superior de la tipografía completa **C**⁴.

¿Cómo leen las nuevas generaciones? ¿se ha modificado?

C

Notas

¹ Dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura que tiende a confundir entre izquierda y derecha.

² Algunos psicólogos sostienen que este efecto es consecuencia de la asimilación mental de la fuerza de gravedad.

³ No confundir esta última expresión con la utilizada por quienes trabajan con tipografía de plomo, cuando se refieren a la parte impresora en relieve del tipo móvil.

⁴ Comprobación hecha desde 1843 por McLi-clair: *Reduction possible de tous les traits d'impression*. Paris. Panchouke. 1843

Podemos decir que el dibujo detallado de cada letra no es indispensable en la lectura de un texto. Y la existencia o ausencia de ensambladuras situadas al pie de los trazos, que denominamos serif, no parece ser un factor determinante determinante en el reconocimiento de los signos.

Serif versus Sans serif

Si comparamos el grado de legibilidad entre las familias tipográficas con serif y las tipografías sans serif o de palo seco, podemos encontrar que tanto unas como otras pueden tener un buen grado de reconocimiento o legibilidad. Esto dependerá de la elección que se haga y de su uso.

Se sostiene, a menudo, que los caracteres clásicos romanos tienen claras ventajas de legibilidad en su uso para escritura de texto corrido en relación a las tipografías sin serif. Si bien la presencia de serif ayuda al lector en el seguimiento de la línea de texto y contribuye también a diferenciar más los caracteres entre sí (por ejemplo, el serif al final del bastón horizontal de la E acentúa la diferencia con la F), muchas veces la elección tipográfica o el cuerpo no apropiado da vuelta este concepto. Tener en cuenta que no siempre la tipografía Garamond o Baskerville nos garantizan una buena legibilidad.

En señalización, como en textos compuestos en cuerpos muy chicos, las tipografías sans serif suelen tener un mayor reconocimiento sobre las romanas.

Es importante tener claro que tanto en la elección tipográfica como en el uso de las variables, no hablamos de conceptos cerrados. La intensidad de diseño que se plantee, nos permite modificarlos.

Verificamos a continuación y a modo de ejemplo básico, como un mismo texto visualmente se ve diferente utilizando un mismo cuerpo tipográfico en una tipografía con serif (Stempel Garamond Roman cpo. 9) y en una tipografía sin serif, (Frutiger Roman cpo. 9)

“Es un error frecuente atribuir las destrucciones de libros a hombres ignorantes, inconscientes de su odio. Cuanto más culto es un pueblo o un hombre, más dispuesto está a eliminar libros bajo la presión de mitos apocalípticos. Sobran los ejemplos de filósofos, eruditos y escritores que reivindican la biblioclastia. Descartes pidió a sus lectores que quemaran los libros antiguos. Nabokov quemó El Quijote en el Memorial Hall, ante más de 600 alumnos. En esa historia de destrucción de libros un 60 por ciento desaparece por destrucción voluntaria”.

Fernando Báez, autor del libro *Historia universal de la destrucción de libros*

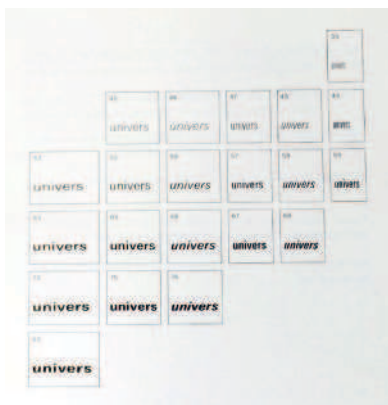
“Es un error frecuente atribuir las destrucciones de libros a hombres ignorantes, inconscientes de su odio. Cuanto más culto es un pueblo o un hombre, más dispuesto está a eliminar libros bajo la presión de mitos apocalípticos. Sobran los ejemplos de filósofos, eruditos y escritores que reivindican la biblioclastia. Descartes pidió a sus lectores que quemaran los libros antiguos. Nabokov quemó El Quijote en el Memorial Hall, ante más de 600 alumnos. En esa historia de destrucción de libros un 60 por ciento desaparece por destrucción voluntaria”.

Fernando Báez, autor del libro *Historia universal de la destrucción de los libros*.

Variables tipográficas

Nos referimos a la tipografía para ser impresa y tomamos entonces las variables básicas.

En 1954 Adrian Frutiger se plantea un nuevo diseño tipográfico, y lo aborda desde la necesidad de desarrollar una familia tipográfica que contemplase diferentes variedades de trazos. Diseña la Univers (1957), formada por un sistema de 21 variables, que parten de la Univers 55. Los pesos están designados por los decimales, las diferentes proporciones por el incremento de los dígitos. La dirección está dada por los números impares para los signos regulares ó normales y los números pares para las itálicas. En el esquema tanto a la izquierda como a la derecha de U55, cada trazo tiene el mismo espesor, variando los blancos internos. Esta tipografía se diseñó también teniendo en cuenta el gris que daba en la página cuando se utilizaba en diferentes idiomas. Una relación entre ascendentes y descendentes sin muy marcadas diferencias, con una amplia caja de x. Es decir, si tengo un texto en alemán, donde hay una profusión de mayúsculas, se verá con un gris parejo a un texto en inglés o en castellano. Esta organización por medio de números deja de ser usada cuando los signos son digitalizados.



Cuadro sinóptico de las 21 series de Univers, diseñadas por Frutiger.

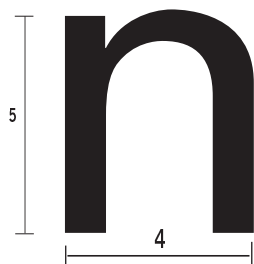


fig. 18 Univers Roman 55

Variable de proporción (ancho del signo)

Para definir la idea del ancho, tomaremos la imagen de una sola letra, elegiremos la **H**, por su estructura. Esta letra parecerá “normal” al lector si el ancho es, aproximadamente, igual a 4/5 de su altura. Extrapolado al alfabeto de las minúsculas hallamos las mismas proporciones en el perfil de una **n** normal (fig. 18). Es importante señalar que los tipos diseñados para componer textos, —aquellos con los que el lector capta gran cantidad de información—, presentan en un 99% anchos “normales”. Si el ancho es menor que 4/5 de la altura la letra se denominará “con-

Variables de proporción

castellano	inglés	francés
ultra condensada	-	serré
condensada	condensed	étroit
expandida	expanded	large

Variables de tono

castellano	inglés	francés
ultra blanca	-	-
blanca	lights	maigres
normal	medium	demi-gras
negrita	bold	gras
negra	black	extra-gras
extra negra	ultra black	noir
-	heavy	-

Variables de dirección

castellano	inglés	francés
redonda/normal	regular	romain
itálica	italic	italique
oblicua	oblique	oblique

Tipografía para texto (c)

book type / texte type / body type (i)
caractère de labeur (f)

Se denomina así la tipografía diseñada para ser utilizada hasta cuerpo 12.

Tipografía para títulos (c)

display typeface (i)
caractère de titrage (f)

contrabastardilla

Alfereta tipografía de Solotype

densada”, y si es igual o mayor que la altura, se denominará “expandida”. Las tipografías muy expandidas o muy condensadas disminuyen notablemente la legibilidad de los textos.

Esta es una tipografía ultra condensada, Univers 59 cuerpo 9.

Esta es una tipografía condensada, Univers 57 cuerpo 9.

Esta es una tipografía normal o regular, Univers 55 cuerpo 9.

Esta es una tipografía expandida, Univers 53 cuerpo 9.

Variable de tono (valor, peso o grosor del signo)

El peso o grosor se puede definir como el grueso de los bastones (trazo) en relación a los blancos, tanto internos como externos del signo. Frutiger plantea que el grueso normal es un 15% del alto de las mayúsculas. Las tipografías con un peso medio son las más legibles. (Trade Gothic medium)

Los tipos muy livianos (“lights” o “maigres”) no pueden ser distinguidos fácilmente del fondo y por, lo tanto, no definen correctamente las contraformas. (Univers light)

Una tipografía que es muy negra (“bold” o “gras”) sacrifica la contraforma esencial para una buena legibilidad. (Univers 75 Black)

Variable de dirección (inclinación del signo)

Aunque las palabras compuestas en itálica (inclinadas) son muy efectivas cuando son usadas ocasionalmente dentro de un texto para proveer énfasis, la gente no está acostumbrada a leer textos compuestos enteramente en itálicas. Esto baja la velocidad del proceso de lectura, especialmente cuando el texto es largo. Si acordamos con A. Frutiger que la inclinación normal de los signos es de 12 grados, —los trazos tienen el mismo espesor que las tipografías regulares—, en una inclinación menor (10°), no hay una diferenciación clara con respecto a los trazos verticales, y aquellas de más de 16° ofrecen demasiado contraste entre los trazos.

Hay pocas familias tipográficas en contrabastardilla, (inclinación inversa). ej. Alfereta (2004) de Solotype para MyFonts; Blanchard Solid (principios de los años 70 de Letraset).

Esta es una tipografía normal o redonda. (Times cuerpo 9)

Esta es una tipografía itálica o bastardilla. (Times itálica cuerpo 9)

Aldo Manuzio, en 1501, toma como modelo un manuscrito autógrafo de Petrarca y crea la tipografía itálica. Denominada en sus comienzos cancilleresca o aldina.

Variable de tamaño (cuerpo del signo) (ver pág. 2)

A lo largo de este apunte hemos utilizado la variable de tamaño para diferenciar las jerarquías del texto, dadas en títulos, subtítulos, notas, etc.

EULA (End User License Agreement)

Abreviación en inglés de Acuerdo o contrato de Licencia del Usuario. Todas las tipografías requieren de una licencia y derechos de utilización (EULA); ellas son propiedad de sus autores o de las empresas que las comercializan y son freeware, shareware, demos o de dominio público.

Atypi, (Association Typographique Internationale)

Es la primera organización mundial dedicada a la tipografía, fundada de 1957 en París, Francia)

Shareware typo

Tipografías para poder evaluar de forma gratuita pero por un tiempo, uso o características limitadas.

Freeware typo

Tipografías totalmente gratuitas.

Biblioteca tipográfica (type library)

Del mismo modo que muchos de los términos tipográficos se conservan de la época del plomo, encontramos nuevamente una denominación que viene de otro ámbito —los libros— para agrupar las tipografías digitales.

La primera biblioteca tipográfica que contamos es aquella que trae el sistema operativo de la computadora que utilizamos. Dentro de ellas, que son de libre uso, encontramos tipografías que sólo se utilizan en pantalla y otras para imprimir. Los programas también tienen sus bibliotecas tipográficas.

Las tipografías requieren tener una licencia y derechos de utilización (EULA). Diferentes asociaciones, entre ellas Atypi, trabajan en el tema de uso y derechos de los diseñadores de tipografías.

También hay sitios donde podemos encontrar tipografías de libre uso y otros que permiten bajar las tipografías para bocetar pero en el momento de la realización del original, es necesario tener la licencia.

Algunos sitios sugeridos con información tipográfica:

www.adobe.com/type

www.microsoft.com/typography/

www.ourtype.com

Fundidora que tiene un excelente sistema para probar fuentes on line.

www.myfonts.com

Sitio interesante para comprar fuentes tipográficas.

www.identifont.com/free-fonts.html

Sitio con un completo archivo de fuentes digitales, que permite comparar, buscar, identificarlas.

Bibliografía

- Craig, James, *Production for the graphic designer*, Londres, Watson Gupthill, 1974.
 Frutiger, Adrian, *Type, Sign, Symbol*, Zurich, ABC, 1980.
 Richaudeau, François, *La lisibilité*, Retz, Paris, 1984.
 Martín, Euniciano, *La composición en las artes gráficas*, Barcelona, Bosco, 1970.
 VVAA, *Communication et langages*, Paris, Retz, 1977.



Jackson Burke

Nació en el año 1908 en San Francisco, California, Estados Unidos; falleció en 1975. Estudió en la Universidad de California, Berkely. Entre 1949 y 1963 fue director de desarrollo tipográfico para Mergenthaler-Linotype.

Otros diseños tipográficos de Burke: Majestic (1953/56), Aurora (1960).

Familia Trade Gothic

Trade Gothic
Trade Gothic Oblique
Trade Gothic Bold

Trade Gothic Bold No 2
Trade Gothic Bold No 2 Oblique

Trade Gothic Light
Trade Gothic Light Oblique

Trade Gothic LH Extended
Trade Gothic LH Bold Extended

Trade Gothic Condensed No. 18
Trade Gothic Condensed No. 18 Oblique

Trade Gothic Bold Condensed No. 20
Trade Gothic Bold Cond. No. 20 Oblique

Trade Gothic

La familia tipográfica Trade Gothic es la seleccionada para el material impreso de diseño editorial. Las diferentes jerarquías de información están manejadas con el uso de variables tipográficas. Se utilizaron cuatro variables. La variable de dirección es la oblicua, que se diferencia de bastardilla o itálica por ser la inclinación de la normal.

Diseñador: Jackson Burke / **Año:** entre 1948 y 1960

Fundidora digital: Linotype.

Trade Gothic presenta una caja de x alta, aún cuando mantiene el estilo de las grescas del siglo XIX.

Esta tipografía tiene un diseño clásico para el uso en diarios, particularmente para títulos y avisos, debido a las versiones condensadas, que incrementan la versatilidad de la familia, ya que permiten mucha información en poco espacio.

A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y

Z a b c d e f g h i j k l m n ñ o p q r s t u v w x y z

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 ¡ ! ¿ ? ({ [\$ @ % : & . / #

Trade Gothic Medium cuerpo 12 pt.

A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y

Z a b c d e f g h i j k l m n ñ o p q r s t u v w x y z

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 ¡ ! ¿ ? ({ [\$ @ % : & . / #

Trade Gothic Medium Oblique cuerpo 12 pt.

A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y

Z a b c d e f g h i j k l m n ñ o p q r s t u v w x y z

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 ¡ ! ¿ ? ({ [\$ @ % : & . / #

Trade Gothic Bold Nro. 2 cuerpo 12 pt.

A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y

Z a b c d e f g h i j k l m n ñ o p q r s t u v w x y z

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 ¡ ! ¿ ? ({ [\$ @ % : & . / #

Trade Gothic Bold Nro. 2 cuerpo 12 pt.

tipografía/gonzález

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura de Diseño Gráfico en Comunicación Visual
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

Equilibrio

Crespi, Irene, Ferrario, Jorge, **Léxico técnico de las artes plásticas**, Buenos Aires:
Eudeba, 1985.

- 1 Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Carrera de Diseño Gráfico
- 2 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Licenciatura de Diseño Gráfico en Comunicación Visual
- 3 Cátedra: dcv Silvia H. González

Equilibrio

Fuerzas opuestas en unidad. Semejanza en el énfasis (V.) de los elementos. Distribución de las partes por la cual el todo ha llegado a una situación de reposo. No obstante, la idea de equilibrio implica fuerza y dirección, por lo tanto también movimiento (V.).

Según la física, el equilibrio es el estado de un cuerpo en el cual las fuerzas que operan en él, se compensan mutuamente.

Esta noción recibe cambiada también en el arte mediante la percepción. Así como en el campo de la física se habla de fuerzas, ejes, puntos de equilibrio, filcro, centro de gravedad, etcétera, así en el arte los distintos factores psicológicos determinantes del equilibrio reciben similar denominación y concepto. Sin embargo, ello no implica que rijan las mismas leyes: la imagen fotográfica de una figura humana en acción, puede aparecer falta de equilibrio no obstante hallarse en la realidad en una posición estable, por el contrario, un objeto escultórico puede necesitar de un artificio para sostenerse en equilibrio físico y sin embargo aparecer visualmente estable.

Es obvio entonces que los valores perceptuales no guardan necesaria correspondencia con los factores propios del equilibrio físico.

El equilibrio perceptual es un factor formal de primera magnitud y parece originarse en la distribución compensada de las fuerzas fisiológicas del área cortical correspondiente.

En la pintura, el equilibrio está referido a los bordes o marcos del cuadro. De acuerdo a éste se crea un campo visual limitado, sujeto a las reglas del llamado mapa estructural (V.).

En la escultura o en cualquier trabajo de arte carente de marco, el eje o centro está referido a la propia obra y sus relaciones con el campo ambiental que la contiene. En una composición equilibrada se manifiesta una mínima coherencia entre el todo y las partes, tanto que parece imposible alterar, aunque sea ligeramente, la ubicación de uno de sus componentes. El equilibrio se relaciona principalmente con el peso compositivo (V.), la dirección (V.), la anisotropía (V.) y con las leyes y postulados de la armonía (V.) estética. Dice Arnheim al respecto “una composición desequilibrada luce arbitraria y transitoria y por consiguiente es inválida”.

“Los elementos exhiben una tendencia a desplazarse o a alterar su forma de modo que se establezca un orden más adecuado a la estructura total... En tales condiciones, el enunciado artístico se vuelve incomprensible.”

El equilibrio puede ser axial, referido a los ejes vertical–horizontal, presentes o implícitos –(V.) **Reflexión**; radial, es decir alrededor de un punto por rotación (V.) **Simetría**, oculto, donde no se equilibra con respecto a ejes ni puntos explícitos, sino controlando atracciones con un sentido dinámico que se relaciona con el movimiento (V.) y la tensión (V.) (figs. 13 y 14).

Equilibrio estático

Se dice del equilibrio absoluto en el que la integración de las partes carece de tensión dinámica por generar fuerzas e inducir campos (V.) de igual calidad óptica y potencial. (V.) **Simetría** y **Tensión**.

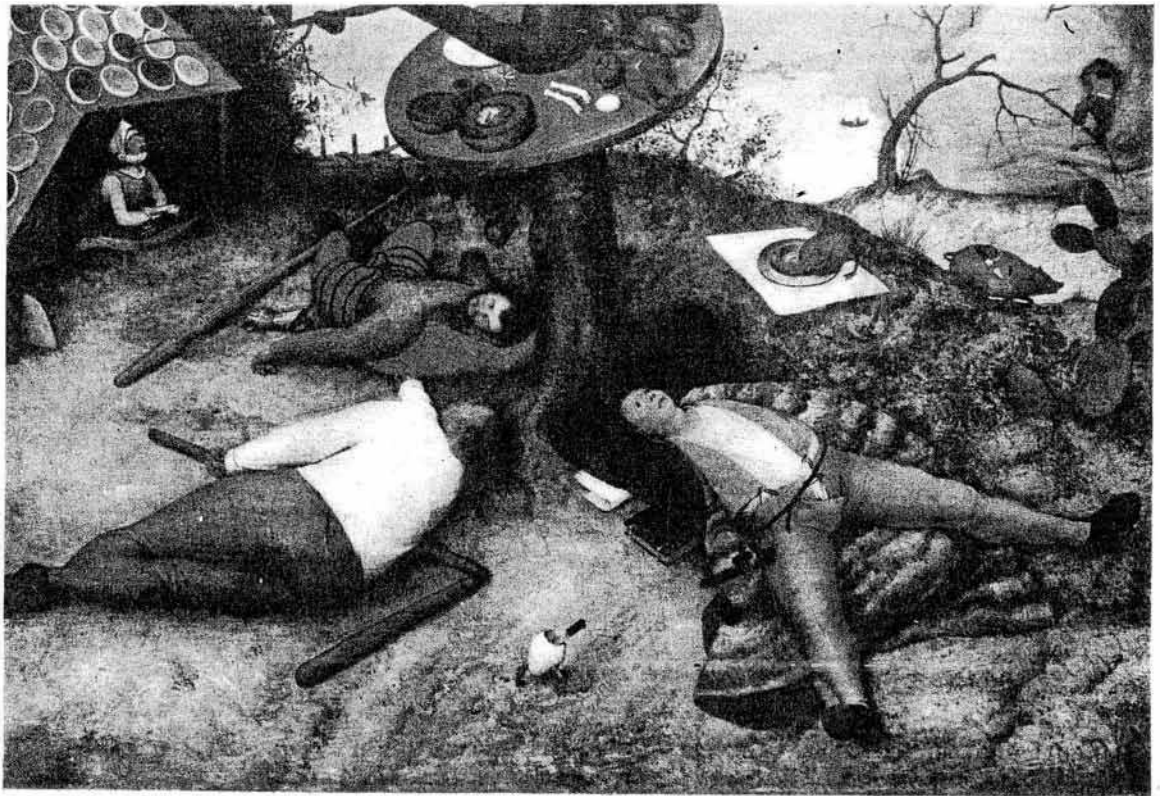


Fig. 13 (a). **EQUILIBRIO**
(Ponte de Narni, J. C. B. Corot)

El equilibrio como factor compensador de fuerzas perceptuales se fundamenta en el control de pesos y direcciones, en consecuencia es generador de movimiento.

En el caso de la reproducción, el equilibrio es axial, con dirección tensional hacia la derecha del pequeño árbol central, el agua, así como la zona clara en que se hallan las figuras, tensiones que, junto a la masa oscura sobre el mismo lado, son factores de balance de las grandes masas de la izquierda.

/n



13 (b)

Fig. 13 (b). **EQUILIBRIO RADIAL**
(*El país de jaja*, P. Brueghel)

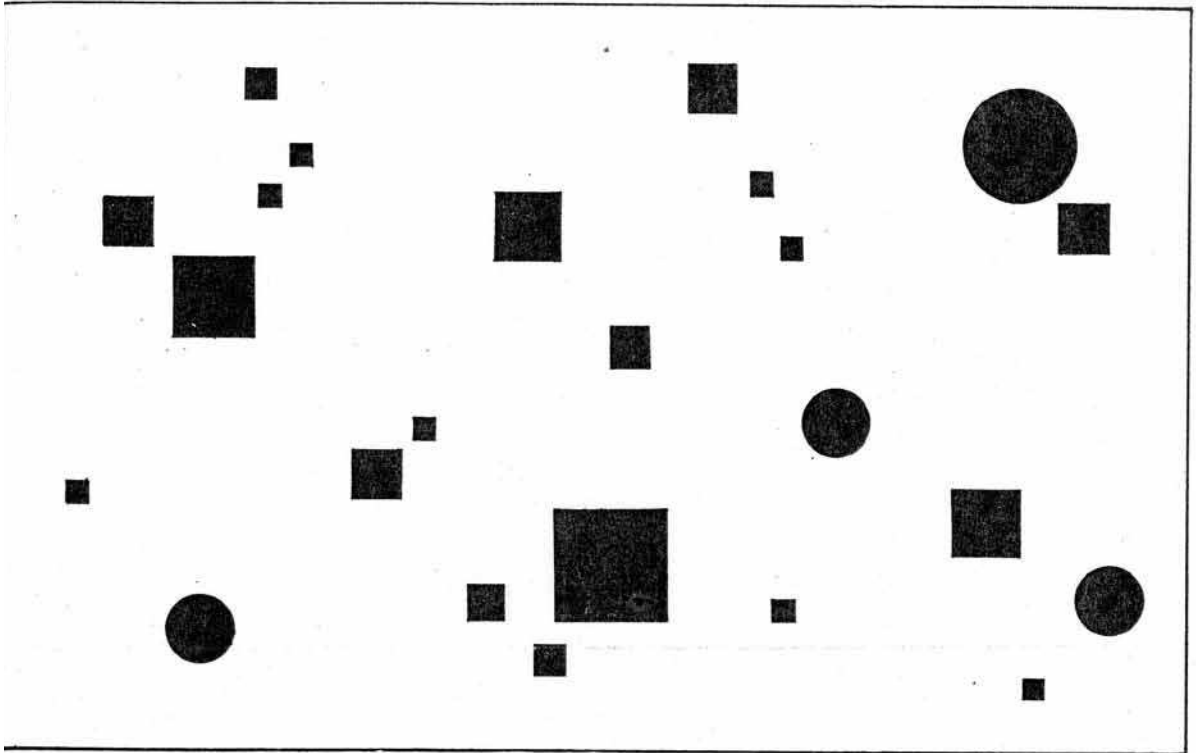
Aquí el sentido de equilibrio resulta de la distribución de fuerzas y direcciones, teniendo como elemento de control de las mismas un punto central, alrededor del cual parecen girar.

Fig. 13 (c). **EQUILIBRIO OCULTO**

La dinámica del equilibrio no está sujeta, en este caso, a ejes o puntos centrales, por el contrario las fuerzas de atracción visual deben quebrantar la posible percepción de la estructura del campo.

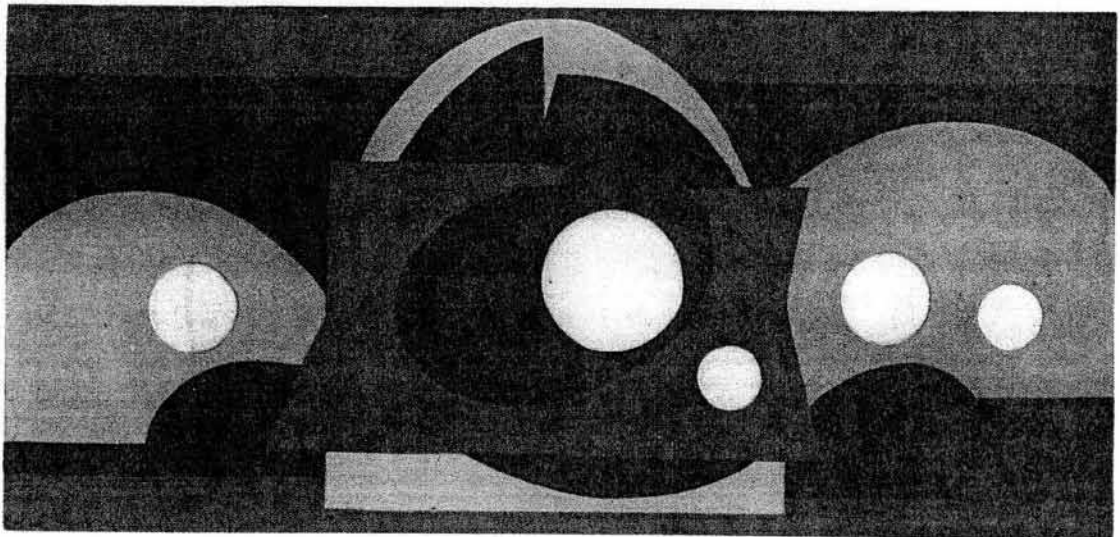
Fig. 14. **EQUILIBRIO DE SATURACIÓN**

La pureza del tono es factor de fuerte atracción visual. Es por ello que en el campo del equilibrio, áreas pequeñas de color fuertemente saturado y con el grado de contraste de valor necesario, pueden equilibrar áreas mayores de color poco saturado.



13 (c)

14



Martín Margüello

¿Cómo definís la disciplina del diseño de la comunicación visual o diseño gráfico? Teniendo en cuenta aquel reconocido debate en la forma de nombrarlo. ¿Qué autores te identifican más dentro de nuestro campo?

MARTÍN MARGÜELLO: en relación a lo académico yo creo que la disciplina, la carrera de diseño gráfico (más allá del nombre) varía según el contexto en donde está. Si comparamos la Universidad de La Plata con esta casa de estudios, probablemente concluyamos en que la primera es una carrera de arte. Del mismo modo que, en la Universidad de La Plata, cuando nos manifiesta que la carrera de Diseño que aquí se estudia parece una carrera de Arquitectura. Creo que las carreras dependen mucho del lugar de su nacimiento. En ese sentido me parece que la de acá hace más hincapié en el proyecto, y en la reflexión que sobre el proyecto se tiene. Creo que desde que pasó de ser una carrera de pregrado a conformarse como Licenciatura, esta realidad se acentuó (al menos en el plano teórico) como también se acentuó en lo que respecta a la comunicación. Y ahí es donde la comunicación visual se mezcla con el proyecto, porque en definitiva, el título siempre fue diseñador gráfico en comunicación visual y esta es una de las grandes diferencias con las carreras de diseño en institutos, universidades públicas y/o privadas de otros puntos del país.

Acá en la FADU, la carrera tiene un acento en lo proyectual y en la comunicación, ambas áreas van de la mano. Acá el diseño es «diseño clásico y comunicacional» al mismo tiempo. Por eso considero que en nuestro espacio no existe este debate entre Diseño Gráfico y Diseño de la Comunicación Visual. Sin profundizar mucho, creo que eso es lo que se pretende y verbaliza.

¿Y vos en eso?

MM: En mi caso, todo se mezcla con la formación personal. Tengo una formación típica del docente graduado de la casa. Pero cuando yo estudiaba la carrera, en paralelo estudiaba el profesorado en artes visuales. De modo tal que toda la parte que tiene que ver con morfología, métodos creativos, relación entre el ojo y la mano, percepción, imagen –e inclusive una parte de mi formación teórica en historia - no lo aprendí acá. Todo eso lo aprendí en otro lado y; este sentido, creo que pude hacer un cierre. Mi concepción tiene que ver con ese cierre particular, que justamente no es propio de la casa. Como dije anteriormente, acá hay un acento fuerte en el proyecto, pero este acento se hace más efectivo en las consignas de los prácticos, no necesariamente en la forma en que está estructurada la carrera.

Y sobre el acento en Comunicación, que mencionamos, debo admitir que como alumno vi muchos problemas que hoy -quizás- han mejorado. En la etapa inicial del taller de morfología y comunicación, donde todavía se sigue viendo la comunicación visual asociada a más que nada la publicidad, o a la imagen corporativa de las empresas, se genera como una visión del proyecto y de la disciplina muy acotada. Entonces se entiende al diseño como si no hubiera una materia prima en la percepción, en la búsqueda de la comunicación, en la expresión. Eso es complejo para el alumno de la FADU. En lo personal, me sirvió lo aprendido en otro lado, y esto me mostró otra pata.

Para mí está clara la idea que se tiene de la disciplina, sobre todo en los planes de estudio; por momentos, esta misma no se ve manifestada en el trabajo puntual de las cátedras. A modo de ejemplo, si yo en un plan de estudio escribo «desarrollo del alfabeto», unos docentes lo van a tomar desde un lado y otros pueden interpretarlo desde un lugar diferente. Ninguno de los dos está equivocado. Entonces si bien podemos coincidir en los planes, también podemos entrar a los mismos temas por lados diversos.

[VIDEO]

MM: Cuando empieza dice «las grandes empresas y las academias son las que definen el Canon», apuntás a un recorte sociológico ¿No? Te hago esta pregunta porque creo que la causa de que el Canon esté naturalizado -o visto como natural- en realidad es una postura ideológica. Con esto quiero decir que «ser natural» significa no tener causas históricas. Entonces, considero que el punto de partida que vos ponés al comenzar el video, es un recorte que debemos tener en cuenta antes de seguir hablando.

Claro, en realidad es una suerte de crítica a que esto sea natural. Verlo desde el materialismo dialéctico no es pensarlo como «natural». Desde mi marco teórico, propongo estas palabras como un lanzamiento, algo que nos dé una base para debatir el tema.

MM: Efectivamente, si lo mirás desde ese punto de vista, por supuesto que no. Pero lo que vos estás haciendo acá es exponer el canon y a mí lo primero que me dispara –de entrada- es una discordancia. Todo lo que viene después a esa primera idea, como el planteo del canon como una institución, está en discordancia.

A mi modo de ver, hay una intención en todo eso (lo ex-

puesto acerca del Canon). Desde esas mismas intenciones se hace un recorte disciplinar -en cómo entendemos el Diseño o la Comunicación- que es ideológico, y va más allá de la disciplina en sí. No sé si realmente se trata de voluntades políticas, porque pensándolo en ese campo, las cosas también podrían correrse hacia otros lados. En contraposición considero adecuado emplear un término que Silvia González utiliza bastante entre nosotros, y es lo que ella llama «militancia ciudadana». Esto es, no adherir en bloque a ninguna tendencia, pero ser consciente de todas las tendencias que existen, porque creo que en todas hay intereses en juego. Que haya intereses no es malo. Por el contrario, el interés, la motivación y la intencionalidad sobre algo es lo que motiva a la acción. Pero debemos dejar en claro que si hablamos de las disciplinas en sí, esto es un recorte. La facultad tiene ese recorte, que creo, la lleva en diferentes direcciones pedagógicas y didácticas; también a cierto perfil del profesional, porque tiene que ver con qué va a hacer el profesional cuando se egrese.

El concepto de canon es bastante crítico. Considero que debemos diferenciar el canon de una convención que nos permita pensar. Me parece que el canon es más rígido que esto último, es inamovible. Me gusta más el concepto de canon relacionado a la música, que a las artes visuales. Está más cerca del mantra que de otra cosa. Muchas voces diciendo lo mismo, generan algo nuevo. Y eso nuevo es bastante indescifrable, está bastante fuera de las percepciones prefijadas, o que uno puede medir.

Uno elige en qué lugar se para, solemos elegir los lentes para mirar las cosas. De hecho no es lo mismo ser marxista, o partir de ahí, que partir desde otro lado. Desde ya, esa diferencia te pone en un lugar. Si este video lo que persigue es decir lo que vos me estás diciendo, no se ve. Acá me está planteando más que la crítica parte de una base que es «esto está naturalizado y este es el orden de las cosas». Entonces no hace más que reproducir eso. Para mí la función de la educación, va en una dirección aun mayor, que la de reproducir cosas naturalizadas. La educación va en la dirección de desnaturalizar. Si desnaturalizas, sos capaz de romper y abrir el juego; y desde ahí, ver las cosas de otro modo. Me interesa ese lugar de la educación, pero no debemos olvidar que para llegar a eso se deben establecer cosas. No podemos estar rompiendo todo el tiempo.

¿Crees que existe un canon en la carrera de esta facultad?

MM: No (no existe un canon en la carrera de esta facultad) por varias cosas. La carrera no tiene director, entonces aun no tiene una línea. Creo que cuando la carrera se hizo licenciatura se tomaron algunas decisiones que estaban basadas en un perfil de carrera y un perfil de egresado de la misma. Se incorporaron cosas nuevas que luego se descontrolaron a nivel práctico en cada cátedra, quizá por la poca relación entre las mismas. Entonces no hay posibilidad de que haya un canon, sino lo contrario. Ojalá hubiera uno, por más rígido que sea; puesto que al menos tendríamos algo para romper. Actualmente no podemos hacerlo. Desde mi cursada como alumno, no vi cambios sustanciales en la relación entre las cátedras. Yo no percibo un canon.

En cuanto al canon y la dinámica de la clase, no tengo demasiado para agregar; podríamos pensar en cómo es una dinámica de una clase universitaria. ¿Qué es lo que creemos que tiene que hacer un docente universitario? Lo que a mí

me gusta, por ejemplo, es disociar la formalidad asociada a la eficiencia, entonces, trabajo mucho con el humor y su ironía, que nos permite cosas fuera de lugar. Con esas cosas puedo romper aquello que está naturalizado. Porque ¿qué es el humor? Es algo que está fuera de lugar, es una forma de despedazar la cuestión. Y eso mismo –no desde el lado del humor- también lo tiene Silvia González. Me refiero a una veta muy artística, muy plástica en su modo de entender la tipografía, que es una a su vez una elección. Si una persona es más plástica, es -en consecuencia- menos técnica.

En la disciplina en sí, también hay diferentes modos, porque vos podés pensar desde el vamos, el Diseño como una disciplina técnica, o podés llegar a lo técnico por el lado de lo expresivo, que es lo que intenta Silvia. Es un camino más largo, entonces por ahí llegamos, y por ahí no lo hacemos.

¿Cuál sería la otra forma? El diseño editorial. El diseño editorial es «así, así, así y así». Estas son las cinco tipografías de texto, estas son las que no son para texto. Es Canon, y como tal, es fácil de aplicar. Entonces, ¿cuál es el riesgo?

Los canónicos pueden decir que estos chicos (nuestros alumnos) no saben nada. Pero hay una realidad, y es que si querés conocer el canon del diseño editorial, no tenés más que agarrar el manual de diseño editorial y leerlo.

Puede que el alumno sienta que no está aprendiendo nada en nuestra cátedra, sobre todo, cuando alguien viene con este Canon y le dice «esta es la verdad». El trabajo que realizamos con pluma es tan anti-canónico que, lo que nosotros mostramos, no existe a nivel en materia de caligrafía (a treinta grados y con todos los signos son iguales). El que hace caligrafía rota la pluma constantemente. No obstante, a la cátedra no le interesa que los estudiantes aprendan caligrafía. Lo que queremos es que quede la experiencia. Esa experiencia como dato que queda en la cabeza sería frágil si no la relacionáramos con algo, desaparecería.

Ahora, ¿qué está mal y qué está bien? Para mí todo está bien, ¿qué es lo que falla? Quizá que no haya nadie que esté mirando todo eso desde arriba. Entonces la confusión queda en el alumno.

Si bien el Canon puede ser un refugio en la práctica, también debemos tener cuidado con este en la medida en que se conforma como un refugio para aquellos que no quieren estudiar la parte teórica. Hay muchos docentes que por no entrar en lo canónico, no llegan a buen puerto. Porque no es lo mismo cuestionar sin conocer profundamente lo canónico. El que se va por el otro camino, sin conocer la receta, probablemente se pierda. Yo no doy manejo estricto de grilla, porque me interesa lo otro. Ahora, yo no supiera lo que es el manejo estricto de grilla, si nunca lo hubiese aprendido y practicado, no tendría sentido lo que estoy dando. A pesar de ir por un camino diferente, no estaría rompiendo el canon, no estaría rompiendo nada.

Yo veo que por la orientación disciplinar, aquí hay una tendencia del proyecto hacia lo Suizo...

MM: no sé, me parece que es más un resultado de esta falta de dirección, por sobre una elección estética o comunicacional. Es también el refugiarse en cosas que funcionan por naturaleza, la naturaleza de los estudios gráficos y de las producciones de la escuela Suiza son cosas que funcionan siempre, porque –justamente- los que sus agentes buscaban era que no haya riesgo de error. Para un alumno -en base a lo que se le enseña- es más fácil expresarse desde la escuela

Suiza que desde otras visualidades, porque es donde tiene herramientas más claras. Luego todo tiene que ver con el tipo de experimentación estética que se hace a lo largo de la carrera; y en nuestra carrera no trabajamos mucha experimentación expresiva y estética. Desde mi parecer, los niveles iniciales de los talleres tienen gran influencia en esto. Influye también, que hacia adentro de los talleres, haya líneas de entendimiento diferentes.

Y en todo eso, lo que das vos, ¿va por el lado del canon?

MM: En relación a la cátedra, Silvia tiene una tendencia muy grande a convocar diferentes ideas y diferentes autores (diferentes visiones). De hecho, no hay una tendencia canónica muy fuerte. Motivo por el cual es muy raro que se establezcan conceptos en base a visiones de otros como recetas. Generalmente lo que se hace es mostrar varias posturas, no se define ninguna como superior. La cátedra en sí, tiene una bibliografía muy desarrollada, que a los alumnos cuando arrancan la materia se les plantea, en las correcciones de los prácticos se sugiere, y luego se utiliza para corregir. Pero no es algo que se nombre. Con Silvia, por momentos diferimos en el lugar que se le da a la teoría, qué lugar se le da en la bajada de contenido. Para mí es más importante el cierre que haga el alumno, que todo lo que leyó. Lógicamente, si no leyó nada no va a hacer ningún cierre. Me parece que, la visión anti canónica te lleva a un lugar de indefinición, si vas por la pregunta más que por la respuesta. Entonces para nosotros la teoría, lo que viene a hacer, es a apoyar esa indefinición. Si pensamos en los teóricos, estos también funcionan como un recorte que nosotros hacemos, pero pocas veces funcionan como una muestra de lo que hay que hacer después. Silvia se maneja de la intuición a la razón, no de la razón a lo expresivo. En eso ella está mucho más cercana a una dinámica más propia de las artes visuales que del diseño. Busca un taller donde se pueda ir probando diferentes posibilidades, donde el alumno va seleccionando y experimentando. De todos modos yo creo que la cátedra de tipografía, tal como es hoy, funcionaría mejor como agente de cambio en una estructura de carrera más clara. Ante esta realidad se corre el riesgo de ser un agente de confusión, y no un espacio generador de dudas interesantes.

■ ■ ■

Lisandro Gimenez Corte

Primero quería saber cómo definirías vos al diseño. Y qué postura tenés en torno al debate típico: Diseño Gráfico vs. Comunicación Visual

LISANDRO GIMENEZ CORTE: cómo definiría al diseño, probablemente como un modo de pensar y hacer, con una función de comunicación visual. Pero no necesariamente comunicación en el sentido más estricto de la palabra. Sino con la idea de poder difundir algo, promocionar algo, y probablemente, generar algo en el receptor. Todo esto, con la técnica y con el modelo que cada uno requiera.

Si y considerando las distintas posturas (como bien sabrás, hay algunos autores que se inclinan más por el lado del mercado, del marketing, la comunicación estratégica, etc.) Qué me podés decir?

LG: ¿Lo que pienso o cómo lo vivo? Todo depende, porque son dos cosas distintas. Respecto a lo que pienso, el propósito del diseño puede estar enfocado hacia múltiples direcciones. Puede tranquilamente ser el mercado, o proponerse generar alguna sensación en el otro con un tinte más desde el lado del arte. Lo que yo hago en particular, profesionalmente, es desarrollar cosas para el mercado. Y desde mi trabajo para el municipio trabajo en la difusión de cuestiones sociales, si se quiere, pero más prácticas.

Y volviendo a la cuestión académica, ¿qué opinás acerca de la relación entre el diseño y la proyectualidad? Viste que hay algunos discursos que dicen que el diseño tiene que basarse en cuestiones más científicas, de psicología, de comunicación, y hay otras personas que se enfocan más en el trabajo a prueba y error, la búsqueda desde el taller, etc.

LG: Yo si tengo que elegir un lado, me inclino más por hacer y ver cómo funciona, y menos hacia el lado científico –que normalmente- se pregunta cómo deberían ser las cosas. En el campo, no soy de los que busco un focus, veo qué quiere la gente, analizo. Porque -no recuerdo quien decía- «la gente quiere siempre más o menos lo mismo». Cuando viene alguien y genera, una innovación, o un quiebre, la gente no te lo pide. Por lo general la va a estar solicitando aquello que conoce, mejor, peor, pero conoce al fin. Me parece que dentro del rol del diseñador está esto de generar cosas nuevas que son inesperadas, y el único modo de hacerlo es desde el deseo propio, desde la propia inquietud, desde la propia exploración, experimentación y de ver cómo impacta eso después. Siempre uno piensa en un contexto, en un modelo, en un usuario, en una metodología, pero muchas veces surgen ideas que son de uno, que las llevamos adentro y que pueden generar innovación y cambio.

Eso es lo que intentan buscar en los talleres ¿no?

LG: Sí. Nosotros intentamos no dar pautas, ni trazar caminos, ni definir antes de que los alumnos entiendan lo que se está trabajando. Nuestra idea es empujar a que el alumno haga por sí solo su camino, no trazárselo nosotros. Porque cada uno hace el camino que le sale a uno, diferente al del otro. ¿De qué manera vos movés a la persona para que encuentre su propio camino? Y que, a su vez, ese camino lo lleve hacia algo que vos no hayas pensado nunca. Entonces nosotros proponemos orientar y ayudar a los alumnos a encontrar cómo recorrer ese camino que él definió y decidió.

[VIDEO]

Lo que más quería remarcar eran las cuestiones conceptuales que vimos, para saber –principalmente- si alguna vez habías pensado el concepto...

LG: Si, el concepto lo había escuchado. Probablemente no explicado con tanta profundidad. Creo que es algo que uno tiene en el aire pero no lo tiene asimilado, ni tampoco nunca se puso a pensar en verdad profundamente qué significa o de qué sirve. No sé si uno lo tiene inconscientemente o no. Respecto qué pienso del concepto, creo que tiene que ver con eso que hablamos: desde la inconsciencia uno lo promueve porque es lo que uno copió, es lo que uno leyó, es lo que uno estudió, y finalmente lo que reproduce.

¿Y pensás que acá en la FADU se va por un camino único en ese sentido o qué opinás?

LG: Yo creo que, algunos son los clásicos, los que nos formaron desde el lugar de referentes. Después podemos preguntarnos por qué sucedió todo eso, seguramente también tendrá una explicación. Pero creo que hoy por hoy (si bien siguen siendo citados permanentemente, como cuando damos algo de vanguardias históricas) se esquematiza un poco más con el nuevo acceso a la información que tenemos. Porque si hablamos de la época de los libros, donde el acceso a la información era más restringida, es lógico que nos llegue a todos lo mismo (era a lo que teníamos acceso y lo que reproducíamos). No obstante, con el acceso a la información de hoy (mucho más plural) a través de internet, sus compras online de libros, etc. hay posibilidad de abrirse a otras

cosas. Entonces comenzamos a pensar más en diseñadores latinoamericanos, y seguimos consultando pero vemos un poquito más lejos a esos que están en la “biblia” del diseño.

Todo se vuelve un poco más permeable...

LG: Si, y también creo que uno tiene acceso (mucho más rápido) a cosas más actuales. Y por ahí hay gente que está escribiendo hoy, algo que mañana lo lees, y está bueno para referenciar en la cátedra. No necesitás que ese autor se instale como una persona validada por todos para poder citarlo. Me parece que en ese sentido es como un poco más abierto, más relajado y más posible salir del canon. Pero vuelvo a lo mismo, en la columna vertebral el diseño sigue estructurado sobre lo que planteás, lo otro son matices. Los programas de estudio son esa estructura, después el docente en el taller puede encontrar otras cosas, o los propios alumnos pueden encontrar otras cosas e ir metiendo eso. Hoy por hoy todos tienen la bibliografía y luego la linkografía, que es un espacio donde podés ir sumando cosas nuevas. Me ha pasado de poner ejemplos de cosas que pasan acá mismo en Santa Fe, como para que los alumnos vean. Y esto es gracias al trabajo de taller –y el trabajo del docente en los mismos- que tal vez, en una materia teórica se vuelva imposible, porque tienen otra dinámica.

Por lo que yo veo en tipografía, no ponen una recopilación de ejemplos paradigmáticos cada vez que lanzan un trabajo práctico...

LG: A veces sí y a veces no, depende. Pero muchas veces también ponemos piezas de autores -conocidos o desconocidos- porque nos sirve más para entender de qué va la pieza, y las cosas positivas que tiene. Muchas veces nos ha pasado de mostrar cosas que no estaban tan buenas y también las decimos, porqué no. Otras tantas veces, a la hora de encarar un proyecto, apelamos a cosas para mostrar no por su nivel de resolución, sino para explicar el producto a diseñar que por lo general no son típicos (naipes tipográficos, por ejemplo). O si pensamos en el libro de edición especial que estamos haciendo ahora, sabemos que tampoco está lleno en la sociedad, entonces tenemos que mostrar distintas cosas para que los alumnos entiendan de qué estamos hablando. Para eso buscamos diseñadores “NN”, que son los que más nos funcionan.

Si, recuerdo algunos casos en los cuales esta cuestión histórica del canon, pasaba a ser –directamente- la excusa que articula el trabajo. Con esto me refiero a cuando hacen trabajos que cuentan acerca de los diseñadores, escuelas y movimientos.

LG: Claro, el canon está en la vanguardia, en el contenido, y en esos trabajos cuesta ver cómo cada uno lo traslada. Incluso, en esas situaciones nosotros les aclaramos que no tienen que hacer una separata para representar la vanguardia, sino una separata que cuente sobre la misma. Si la decisión es consciente, consistente, tranquilamente puedo hacer este proceso. Obviamente los estudiantes tienen una referencia, que es el contenido que a vos te dan. También les decimos que no hagan como si se diseñasen en esa épo-

ca, sino que piensen también hoy qué representaría eso, que representaría para nosotros entender la concepción del pop y trasladarla hoy. No usar los recursos de esa época, ya que tal vez hoy puede ser representado lo mismo con otros recursos. La idea principal es justamente, correrse un poco de que eso está bien y que eso es, indefectiblemente, lo que hay que seguir.

Ya que veníamos hablando de los programas y planes de estudio, vos que fuiste alumno, ¿qué opinás de lo que sería la primacía de la escuela europea y el funcionalismo en nuestra facultad? Y también -por la experiencia que tenés en la práctica profesional- ¿cómo lo ves?

LG: Y, es difícil. Es lo que más prima, pero probablemente porque es lo más claro conceptualmente para bajar a los alumnos. Como se trata de procesos bastante lógicos y racionales, me parece que es más fácil que sirva como andamiaje para enseñarlo y para aprenderlo, por sobre otras cosas que van por otro lado más subjetivo. En segundo lugar es lo que más se acerca a nuestro campo disciplinar. Si vos decís diseño de la comunicación visual (y toda lo funcional que conlleva esa denominación) creo que es natural que se articule desde ese lado, con la Escuela Suiza. También creo que todos estamos formados en esa línea, creo que es la línea que tiene un poco la facultad. En la carrera de arquitectura me parece que también prima esa corriente.

...hasta la forma de armar el plan de estudio es así, se empieza con un taller estilo Bauhaus...

LG: Claro, y sí. Porque fuimos heredando todo eso, y es lo que seguimos heredando. Porque es lo que quedó, lo que nos enseñaron, y lo que seguimos viendo que podemos ordenar. Después otros modos, otras visiones y demás, las vamos mechando pero es más difícil decir “voy a enseñar de acuerdo a este criterio” o “voy a aplicar tal o cual criterio”.

Si, de hecho cuando ves los chicos que vienen me México, o en Brasil como intercambistas, que tienen otro tipo de formación (cercana al oficio de diseñador) notás que la enseñanza puede estar estructurada de otra manera...

LG: Claro, es la carrera lo que te define cómo es ese canon, el plan de estudio, en el perfil del egresado en el campo disciplinar, etc. Acá está claro que nos orientan en esa concepción disciplinar. Acá se quiere formar un profesional y no un técnico, pero no por desmerecer lo técnico, sino que son elecciones. Acá sabés que no venís a aprender a imprimir o a reproducir en serigrafía. Capaz que en algunos aspectos estaría bueno, no lo sabemos...

En cuanto al canon, ¿considerás positiva o negativa su inclusión en el taller? ¿Sirve?

LG: Yo creo que es inevitable, y sí sirve mostrar. Porque necesariamente vos además de lo que decís tenés que ejemplificarlo. Tenemos información verbal y visual, que consumimos permanentemente. Ahora, el problema sería sólo quedarse con eso, y que sean las leyes, los mandamientos y principios

únicos que van a regir las posibilidades que vos tengas de expresarte a través del diseño. Por eso está bueno decir lo que ya sabemos, pero también tener la otra mirada sobre otras cosas que pasan, sobre todo las otras posibilidades que hay. Abrir el juego. En lo discursivo nosotros siempre intentamos hacerlo. Nosotros creo que siempre planteamos. Silvia lo expone en las clases: «no hay un modo» no hay una forma; hay caminos y el camino es el de cada uno. Mostrar imágenes y citar los cánones es inevitable, entendiendo que es algo de una época, de un momento, que son referentes que se construyeron; pero que pasan muchísimas otras cosas (que es lo ideal). En síntesis, creo que los modelos están para servir en un momento y un lugar.

¿Para vos esto también opera en el afuera, más allá de la facultad?

LG: Si, yo creo que opera. Yo hace muchos años que trabajo. Mis primeros laburos eran bastante rigurosos en todo esto. Cuando yo me recibí –en Santa Fe en el 97, 98- los primeros laburos que hice a nivel profesional tenían una onda escuela suiza, y eso era bastante novedoso para el medio. Apelabas a eso por lo que te decían. En primera instancia porque sabías que funcionaba, porque era lógico, porque era conceptualmente correcto, porque tenía elementos ordenadores que te servían mucho en el laburo, porque era distinto de lo que se hacía en Santa Fe en esa época. Era todo mucho más publicitario (en el mal sentido). A mí, a nivel profesional, me sirvió y me sigue sirviendo, entendiendo que es un andamiaje para luego moverte. Después en el laburo uno intenta ir explorando distintas facetas y distintas cosas, y tratar de ir pensando sobre cada proyecto, cliente y necesidad. Esto lo vi cuando empezamos a laburar en el sistema de identidad de la universidad. Conceptualmente fue un ordenador para todos. La imagen de la UNL era una entidad muy desordenada, sin lógica, sin criterio, sin ordenamiento y demás, y eso fue un modelo que vehiculizó un ordenamiento que sirvió mucho a nivel institucional. Lo que ayudó a que después, para afuera, se vea una imagen única, coherente, consistente, ordenada, clara, etc. Hoy por hoy trabajo en cosas muy distintas, creo; pero uno siempre tiene un estilo, un modelo, una cosa que lo conduce.

En cuanto a Santa Fe con los estudios que hay, ¿pensás que los egresados que salen de acá tiene una forma de diseñar que se pueda vincular al Canon?

LG: Yo no sé si los egresados de acá tienen una forma, a mi me parece que no. Me parece que hay un poco de todo. Hay caminos distintos que van eligiendo los egresados, y que también en el campo disciplinar que se fue ampliando y diversificando, uno va encontrando distintos caminos. Los diseñadores que hacen exclusivamente motion, o digital, van encontrando distintos estilos y distintos modos de hacer las cosas. No sé si son originales, pero creo que no tienen que ver necesariamente con lo que se muestra como canon en la facultad. Creo que si estás con la cabeza y el ojo abierto, hoy estás viendo todo el tiempo distintas cosas, super actuales de todos lados. Por lo menos estando frente a una computadora únicamente, sin ni siquiera salir a la calle, y viendo eso viste que uno va asimilando o viendo o entendiendo distintos modos de hacer que muchas veces se nos van apropiando.

14 do. Todo nos queda en la retina. Y si bien talvez a mi me quedó muy inherente un modo de procesar el proyecto (yo necesito procesar el proyecto con criterio, orden, mapeo de información, hoja de ruta o como quieras llamarlo, teniendo un camino lógico) eso no deriva necesariamente en resultados similares. Deriva en el camino que deriva..

■ ■ ■

Silvia H. González

Empecemos hablando de Diseño ¿cómo se entiende el diseño desde la visión de Silvia González?

SG: A mí, en el marco de la universidad, me interesa juntar lo proyectual y lo conceptual, y trabajar casi en paralelo con esas dos áreas. Considero que la construcción del diseño se hace desde esos dos lugares. No se hace solamente «con la mano», ni tampoco utilizando sólo la cabeza. Quizás piense así por mi interés particular en que el estudiante pueda entender qué es el proyecto, y no sólo una moda (estética) del momento. Ya que lo estético puede ir cambiando, pero el contenido o la acción de pensar y proyectar es una concepción igual en todos los momentos. Busco dar a entender esa construcción a través de los años. Es lo que pienso en relación al tiempo en que me formé. No entiendo al diseño de otro modo.

A grandes rasgos, veo en la cátedra de Tipografía, una mayor relevancia del oficio, del trabajo manual...

SG: Si, yo no me atrevería a nombrarlo como “el oficio”, porque nunca planteo sólo lo práctico. A veces me encuentro con una especie de resistencia (por parte de los estudiantes) a leer y entender por qué hacemos lo que hacemos, en nuestra cátedra.

Vemos la tipografía desde dos espacios claros; uno es el trazo, que es el comienzo de lo tipográfico; y el otro que es la pantalla, como un despertar tipográfico que apareció con la era digital. Que abrió otro paradigma.

El primer práctico que hacemos, lleva el título “tipografía en el entorno”. Como su nombre lo dice, consiste en mirar lo que nos rodea y ver cómo podemos encontrar estructuras de símbolos en mayúscula. Los pedimos en mayúscula, para coincidir con el correlato de lo que fue el desarrollo de la letra, el signo y la tipografía, históricamente. Luego damos lugar a otra instancia de la cursada, a la que llamamos “me

miro yo”. En esta buscamos que los alumnos empiecen a entender su propia escritura, y a analizarla. De esta manera estudiamos las minúsculas. Posteriormente dedicamos una parte de la cursada a entender la estructura básica de la tipografía, con aquel ejercicio que realizamos con tiras de papel. Como verás, los tres ejercicios tienen que ver con un punto de partida de entender la tipografía, dejando en claro que no son formas porque sí.

Estos trabajos hacen hincapié en la percepción, llevan consigo una idea de desaprender acerca de lo que venimos viendo, para poder mirar de nuevo el entorno...

SG: Sí. En lo personal, me interesa trabajar desde la intuición a la razón, abriendo el juego. Porque todos – desde la tipografía o el diseño en general– estamos acostumbrados a ciertas formas de hacer lo tipográfico. No obstante, en una formación sistemática como la que se lleva a cabo en la Universidad, también se debe razonar y reflexionar. Por este motivo, me gusta plantearlo como un pasaje de intuición-razón, lo que también, es un modo de plantearse la enseñanza en general.

¿Qué nombre te gusta más para la disciplina? ¿Diseño de la comunicación visual o Diseño Gráfico?

SG: Creo que, dependiendo de la denominación, estamos hablando de dos cosas distintas. La comunicación visual involucra al diseño gráfico. Considero que en una carrera que se llama Diseño de la Comunicación Visual, merece una formación más fuerte en comunicación, que una carrera que sólo lleva el nombre de diseño gráfico.

La comunicación no es algo que se aprende en uno o dos cuatrimestres. En la institución donde me formé le dedicábamos mucho más tiempo. Lo mismo sucedía con las horas cátedra de Historia del Diseño. Estudié desde el año 72 al 76 en La Plata, lugar donde la carrera se llamaba Diseño en Comunicación Visual (cursábamos cinco años de carrera donde teníamos dos años de comunicación, cuatro asignaturas de tecnología y cuatro talleres de diseño). Noté que cuando empezó a dictarse la carrera en la Universidad de Buenos Aires, volvió a popularizarse el título de Diseñador Gráfico. Por eso, todos querían ser diseñadores gráficos, estaba mal vista la comunicación visual. Pero como todo va y viene, ahora la mayoría quiere ser comunicador visual. Yo soy comunicadora visual, y siempre tuve esa línea.

Con “esa línea”, ¿te referís a toda la cuestión de conceptos teóricos que provienen de las ciencias de la Comunicación y nos diferencia de los Diseñadores Gráficos?

SG: Si, tampoco considero positiva la teoría de la comunicación sola. Hoy ya no quedan muchos teóricos que hablen sólo de Diseño Gráfico. Por lo general, los que así nombraban nuestra profesión, eran los que venían del oficio, u otras carreras. Motivo por el cual no entendían la comunicación visual y la formación sobre la misma.

Recuerdo en el libro de Verónica Devalle “La travesía de la forma”, la autora escribe sobre Tomás Maldonado. Dice que, mientras este profesor estaba en la Escuela de Ulm,

mantenía un contacto fluido con la universidad argentina, por lo que la transformación que se hace en términos de comunicación visual dentro de nuestras universidades, tuvo una fuerte herencia europea en relación a otros países de Latinoamérica. Quizás en La Plata el cambio tuvo que ver con esto. ¿No?

SG: Si, no estoy totalmente segura. Quien empezó a hablar sobre la función de la comunicación visual en el Diseño, fue Luis Prieto que es argentino y viajó a Suiza. Es verdad que hay otros mucho más conocidos, quizá porque tienen más prensa. Pero hay muchas cosas también que se hacían antes de que aparezcan estos reconocidos personajes.

[VIDEO]

¿Qué pensás de este concepto? ¿Te parece bien el planteo?

SG: Bueno, hay distintos puntos sobre los cuales nos podemos detener.

Mucho de lo que planteás tiene que ver con la bibliografía que hay en español. En general, las cosas que han llegado a la Argentina son las traducidas por Gustavo Gili (Brockmann, Meggs y los autores que leemos). Entonces, habiendo sólo algunos textos a disposición, la lectura se inclina hacia un lado.

En segundo lugar, considero que siempre existió un discurso fuerte, que decía que no se podía estudiar diseño porque no existía el Diseño en la academia, cuando en realidad sí existía. Yo venía de un pueblito y me fui a estudiar a La Plata. Mientras, en la facultad de Mendoza también existía, y en estos dos lugares leía mucho. Recuerdo que en mi facultad había otro tipo de libros, aunque no estaban en español. Si bien, no me parece un requisito que todos sepan hablar inglés, sería un gran aporte que los docentes estén preparados para leer bibliografía en lengua extranjera. Hoy noto que tanto estudiantes como docentes, no tienen cultura de la lectura y la búsqueda de material.

Dicho esto, creo –e intento llevar a la práctica- la idea de que los titulares tenemos la obligación de incorporar nuevas bibliografías. Porque estos libros, no están cuestionados o re-pensados, sino que son más que un canon, parecen dogmas. Con esta idea de trabajo nosotros buscamos que se proyecte desde nuestros propios apuntes, es decir, desde los temas que consideramos adecuados. De hecho hay muchos textos que elaboramos entre los integrantes de la cátedra, los cuales no llegan a publicarse como libro.

Hoy particularmente estuve leyendo unas tesinas (de tipografía) en la biblioteca, y me llamó la atención que en ningún lado se mencionan los apuntes que proporcionó nuestra cátedra. Cuando, dentro del desarrollo de las mismas, había mucho de los materiales que hice yo misma con bibliografía nada accesible, en la década del 90. Para cerrar, considero que en tipografía -como en otros aspectos de la vida- no hay una forma correcta de ver las cosas. Durante años, grandes popes nacionales decían que con cinco tipografías bastaba para un proyecto; y a mí, eso siempre me pareció un poco pobre. A mí me parece que lo rico está en las distintas lecturas, diversas construcciones que –tomando diferentes textos- confluyen en algo.

Y del concepto de canon ¿qué es lo que conocías?

SG: Massimo Vignelli es uno de los que menciona este concepto. La idea de él es ¿Si tenés esos cinco textos literarios, para qué necesitás más? Si hay cinco discos buenos, ¿para qué necesitás más? Me contrapongo a esto, porque me parece absolutamente reduccionista. Te propongo que leas el texto “Nuestra mirada”, de mi autoría. Está subido al sitio de la cátedra, y salió publicado aquí en Santa Fé, para la conmemoración de los diez años de la carrera de Diseño. Ahí está plasmado desde dónde entiendo la tipografía y su enseñanza. En este texto me olvido de esos dogmas de los que hablábamos, para dar lugar a otros pensamientos.

Como esbozo de una hipótesis, considero que el canon cumple con la función de excluir cosas (que quizá son ricas para la innovación en la disciplina) y esto termina atentando contra la creatividad y las nuevas propuestas de los estudiantes y profesionales.

SG: Se puede tener una metodología, un sistema y a la vez ser creativo. Siempre y cuando no se caiga en los extremos. Cuando yo estudiaba podías encontrarte con dos tipos de estudiantes, a uno lo llamábamos «estudiante scudra». Con este mote nos referíamos a aquellos que pensaban demasiado, y por eso eran rectos como una escuadra. En su contrapartida, estaba otro tipo de estudiante que se dedicaba a diseñar desde la locura, sin disciplina. Ninguno de esos dos servía, ni sirve actualmente.

Lo rico de un proyecto es dónde, cómo y cuándo, el alumno hace experiencia. Hay mucho para aprovechar aquí en la Argentina. Y en particular en la Ciudad de Buenos Aires, que fue la que replicó programas hacia todos los puntos del país, sin dar lugar a pensar si estaba bien lo que se hacía.

No suelo llevar a mi cátedra diseños de mi autoría (para poner como ejemplo), porque entiendo que uno lo que tiene que enseñar es el proyecto, con mayor amplitud. Nunca me gustó ese personalismo. Pero ocasiones en las cuales me invitan a hablar sobre mi práctica profesional, tengo una imagen que me describe. La imagen plantea claramente lo que fue mi formación, y qué fue lo que me llevó -a lo largo de todos estos años- a ser como soy.

Fui formada en una época en la cual el canon era la escuela Suiza. Y en ese momento también había otro diseño, otra gráfica que tenía que ver con las tapas de los discos de los Beatles (las cuales no eran catalogadas como diseño). Por suerte yo tuve profesores con una cabeza super abierta, como fue Norberto Coppola o Jorge Sandiansky, que valorizaban la diversidad en la creación. A mí siempre me gustó la música, y en consecuencia me gustaba ese diseño, entonces trataba de implementarlo en mis proyectos de la facultad.

Entonces; para hablar un poco acerca del taller, ¿vos creés que esto del canon tiene aspectos negativos?

SG: No, yo creo que está bueno analizar, ver qué es lo que está sucediendo. Porque la construcción del conocimiento se hace desde distintas puntas. Carson, McCoy o Brody, fueron diseñadores que los argentinos nunca entendimos. Cuando surgieron estos nombres, no había libros escritos en español que explicaran por qué hacían lo que hacían, nadie los entendía. Aunque he visto mucho de ellos en los

talleres de diseño. Vi como algunos tomaban las formas de ellos, y no el porqué de lo que hacían. Por esto, creo que es importante tener un bagaje de conocimiento. Y desde allí se vuelve más fácil mejorar nuestro entendimiento de estas producciones históricas, ya que en ningún caso sus obras fueron moda, o formas sin contenido.

En la FADU, en general ¿ves la supremacía de algún un canon?

SG: Siento que a veces se puede hablar de canon, o directamente de recetas. Cuando vos al estudiante le facilitás la tarea, dando instrucciones para que su diseño funcione (funcione entre comillas, ironizó) es más fácil ser docente. Los estudiantes suelen sentirse cómodos con eso, porque se les da resuelta una parte de su labor. A mí esos métodos no me parecen adecuados, nunca doy recetas.

Con esto me refiero a dar los cuerpos y los interlineados que se deben usar para diseño editorial. Por el contrario sí me interesa desarrollar un planteo teórico para cualquier práctico que hagamos. Si el contexto fuese un instituto politécnico, quizá sí sea una metodología acorde; porque es el lugar en donde se acostumbra a enseñar este tipo de cuestiones a los alumnos. La Universidad no, ya que es reflexión y es proyecto.

En la Universidad, muchos estudiantes vienen a buscar aprender el oficio, para salir cuantos antes a la calle, a trabajar como un profesional liberal.

SG: Vienen porque hay muchos docentes que se dedican a enseñar esto. Yo jamás propongo una sola voz, busco analizar diferentes situaciones de diseño desde estéticas totalmente distintas; porque lo que nosotros tenemos que entender –dentro del aula- es cómo se concibe el proyecto, y qué se pone en juego para llevar adelante el mismo. La estética está en un segundo plano, los proyectos pueden tener una gráfica suiza, una gráfica de constructivista, o la que el alumno desee.

Este año trabajamos con tipografías de diseñadores como Carson, Brody, etc. La idea del trabajo no era copiar las formas de ellos, ya que de nada sirve hacerlo sin entender por qué. Nuestra propuesta para este trabajo, no fue diseñar “a modo de Brody o Carson”, sino entender sus pensamientos y propuestas. Diseñar como un estudiante de diseño de 2015 que busca contar acerca del trabajo de aquellos diseñadores.

Enseñar tipografía es difícil, y es más difícil aun, hacerlo desde esta perspectiva. Al comienzo, los alumnos no lo entienden, pero luego de terminar la cursada de Tipografía II, vienen a contarme cómo finalmente entendieron mi opción por enseñar lo que enseñé. Muchos de los que hablan de la tipografía, están más obsesionados por buscar terminologías innovadoras o modos, que por las cosas realmente importantes. Ahora se habla, por ejemplo, de “ortotipografía” como algo novedoso; y yo estudié eso hace muchos años. Es una receta que siempre se estudió, aunque no se la llamaba así. Entonces, si vos le transferís a otro que esto es lo válido porque se llama de algún modo extraño, tendrás estudiantes que crean y acepten. Ahora, también tendrás estudiantes que puedan reflexionar y asociar determinadas cosas, y probablemente digan “esto también puede funcionar”.

Esta forma de pensar de los alumnos parte también desde la escuela primaria. La construcción visual -que tenemos todos- está un poco deformada desde el comienzo. Cuando somos niños, no nos hablan de retícula ni de grilla, pero nos hacen escribir o dibujar dentro de márgenes. Nos hacen no ir al borde de la página, por ejemplo, sin explicarnos por qué. Esto es problemático porque uno tiene que saber cuándo puede ir a los bordes, y cuándo no.

Para bajar a la cátedra y su canon, ¿proponen algo de bibliografía en particular?

SG: Todos tienen la bibliografía, y siempre la comentamos y la ponemos en cuestión. A mí hay algo que me interesa de una cátedra, y es que la misma no consiste sólo en el titular., tampoco en los docentes, sino que también deben ser tenidos en cuenta a los alumnos.

Lo más difícil que tienen las cátedras grandes, es la equidad en la forma de calificar. Es decir, que un 8 como nota, signifique lo mismo en todas las comisiones. Ese es uno de los grandes desafíos de tener una cátedra y va de la mano de la información y los conocimientos con los que cuentan los docentes que la integran, que son muy difíciles de trabajar. Muchas cátedras son islas de docentes, en el sentido de que cada uno hace y deshace como quiere. Esto quizás suceda porque los docentes, en su totalidad, no provienen de carreras de diseño. Aunque el pensamiento proyectual de la arquitectura sea muy parecido al del Diseño, la realidad en la academia es diferente. Lo mismo sucede con los docentes que vienen del oficio.

Yo doy clases en Buenos Aires y aquí. En ambas universidades el programa es el mismo, la cantidad de grupos y estudiantes es la misma, pero siempre hay algo que diferencia las dos cursadas. Ninguna es mejor que la otra, son distintas. Ahora, por ejemplo, estamos trabajando en la UNL con la edición especial de un libro sobre la muestra de Deutscher Werkbund en Santa Fe. Y lógicamente podemos llevar el mismo trabajo a la Universidad de Buenos Aires.

El planteo en la UNL y la UBA, ¿es el mismo?

SG: Si, yo tengo mis fuertes discrepancias con las otras cátedras. Tipografía en la UBA tiene seis cátedras, de las cuales hay tres con las que acordamos bastantes cosas; y otras tres con las que no tenemos mucho en común. Casualmente (o no) los tres titulares que coincidimos, somos quienes hemos hecho la carrera de diseño durante nuestra formación, aunque sea en épocas distintas. Pero, insisto, aquel que viene del oficio o de la arquitectura, normalmente no viene el mismo planteo. Todo el mundo tiene derecho a confrontar o decir “no pienso así” y por qué. Esto es lo bueno de la universidad. Conjuga miradas distintas pero que siempre tienen algo en común, y en este caso el eje que nos une es «pensar el proyecto».

¿Cómo ves el canon en la práctica profesional?

SG: Veo que no es bueno aquel que sólo se dedica a la docencia. Tampoco me parece totalmente positivo que un docente sólo se dedique a la práctica profesional. En una materia proyectual es positivo que los titulares -y los

equipos docentes- ejerzan la profesión. Ya que para hablar de ciertas cosas, es mejor saber de donde vienen y cómo están hechas.

Yo empecé a trabajar en la segunda mitad del año 70, en Francia, o sea que hace muchos años que trabajo profesionalmente. Si lo que yo hubiera aprendido tenía que ver con las modas, como muchas veces se enseña en la Universidad, habría fracasado. Porque las modas pasan rápido, y cada vez más rápido. Por este motivo, suelo decirle a los estudiantes: “Si uno aprende lo proyectual para el momento y para la moda, está frito.”



Aylen AVILES

Bueno, veníamos hablando un poco de las herencia de la UNL en la FAPyD de Rosario ¿Se nota algo de eso?

Poco, quizás existe algo más fuerte que viene de la UBA. Por cómo está estructurada la carrera de la estructura. Porque es una carrera que luego de 30 años se hizo pública y tenés un ingreso de 1800 personas. Cosa que en la UNL no sucede. Entonces creo que es una carrera que tuvo que mirar más a la UBA. De igual manera algo que las diferencia con la carrera de Buenos Aires es que hay solo una cátedra. Estaría buenísimo que haya más cátedras de Tipografía en Rosario por la cantidad de estudiantes que tenemos. y para que ellos puedan elegir. Otra diferencia es que en la UNR hay un nivel de Tipografía 3, y luego viene Diseño Editorial también dentro de la currícula, que no es ni optativa, ni electiva. Es una facultad con muchísima carga de tipografía. Cuestión que también se conecta con la bienvenida a la Maestría en Diseño de Medios Editoriales de la FADU/UNL.

Esta profundidad permite hablar de identidad, composición, de muchas cosas y de forma integral, desarmando todo lo que implica el quehacer del diseño Presentar el diseño editorial en la currícula y no como especialización es un gran acierto, nos da más tiempo como para desglosar los contenidos de tipografía.

¿Qué opinas acerca de que la facultad insertó la carrera con el nombre de Licenciatura en Diseño Gráfico y no como Comunicación Visual, como en la UNL? Siendo que eso puede formar parte de un largo debate epistémico.

Me parece que la cuestión del nombre fue una cosa más política que de visión de la carrera. O sea, allá ya existe la carrera de comunicación social y creo que tiene que ver con eso. Quizá dejaron el nombre como una lucha media perdida y nada más. Porque la realidad es que los chicos tienen mucho de comunicación y semiótica. Esto no coincide con el nombre. La visión que la carrera tiene del diseño es comunicacional, igual que la de acá (UNL) y el motivo del nombre lo desconozco.

Eso podría hipotetizarse también como parte de la herencia de la UBA. Como es una carrera en formación me imagino que está nutrida por docentes de diferentes universidades.

Hay de la UBA, de la UNL y de Rosario. Esas son las tres universidades que están representadas. En cuanto al diseño concepto del Diseño que cada uno trae, considero que hay muchos de conceptos comunicacionales aplicados a tipografía. En Tipografía 1 se intentó dar un paso hacia atrás.

No hablar tanto de lo semántico porque suele ser un espacio medio abstracto en donde todo empieza a perderse en la significación y dar un paso de atrás como para empezar a ver la forma de la letra. Por ejemplo, los primeros trabajos prácticos tienen que ver con sistemas de escritura no latinos. Entonces de ese lado, el ojo, al no saber que la "A" es una "A", porque ve pero no puede leer, no puede saber qué dice, empieza a ver la forma y los rasgos morfológicos del signo. Las partes que no conocemos. De repente presentamos un signo árabe o japonés en alguna de sus corrientes, que para muchos es un garabato. Mirar un sistema de escritura no latino me parece una muestra clave para entender desde qué lugar se está posicionando a la tipografía en la buena UNR. Esto de estudiar hacia adentro de la letra y luego hacia afuera, entendiendo la palabra y luego entendiendo la línea. Después el párrafo, desde una forma muy técnica casi matemática en donde se apunta a lograr un lenguaje específico, exacto. El programa no está ordenado para diseñar con tipografía, sino para aprender sobre los recursos de diseño tipográfico. Luego de mi formación en UNL, ingresar como docente en la UNR me hizo sentir que estaba cursando de nuevo. Y eso es producto de ese paso atrás.

¿Estamos hablando de algo más relativo al diseño de familias tipográficas?

No tanto, porque en el medio de los trabajos vamos enganchando con el aprender a usarlas, aprender a ver la letra, entenderla, pero también aprender a usarla. El primer trabajo de este año en Tipografía 2, fue hacer un espécimen tipográfico de familias que le dábamos nosotros, los docentes. Y tenían que hacer signos nuevos para esa misma familia que podían ser diacríticos o nuevos fonemas, pictogramas, etc. Y ahí se enganchó sistema con familia, tipología y clasificación en torno al espécimen que era nada más que la excusa para que hagan todo el resto. Para que los estudiantes lleguen a los signos diseñados (sea descuartizando signos existentes o generando un signo realmente nuevo) tuvieron que empezar a ver y entender cómo estaba trazado, como es el ductus de lo que hemos dado, si tienen o no tienen más de cinco trazos y bueno, la complejidad y todo eso. Está bueno el planteo, yo creo que se va mediando entre esto de entender la tipografía con aprender a diseñarla. En el medio hay mucho énfasis en qué elijo, porque lo elijo, entender qué uso y en qué va a derivar eso. Yendo a lo más fino, por ejemplo, si elegiste mal la tinta o el papel te comió el punto, y demás situaciones.

(VIDEO)

Bueno ¿qué piensas acerca del concepto de Canon? ¿Alguna vez lo pensaste?

Sí, siempre cuando veo que hago yo o que hacen otros estoy pensando en el canon. Porque el canon también determina qué tanto te la está jugando al diseñar. Todos cuando diseñamos sabemos que tipo de diseño es el que es correcto, porque conocemos el canon, y a la vez también sabemos qué cosas de este estamos rompiendo.

Viendo esto de la regla de lo de los bello y lo feo considero que no hay belleza. Pero también creo que el problema de la belleza es que está percutida porque está muy inserta en la esfera social. Entonces también me parece que el aula es el momento para romper esa belleza, sino ¿cuándo lo vas a experimentar? después podés decidir en tu práctica profesional para que lado tirás. El aula es el lugar para gestionar la belleza y la fealdad entonces, hay que entrenar el criterio estético, ver que mirar y que no y pensar en el consenso, la institucionalización, los acuerdos que se hacen disciplinarte y definen que está bien. Considero que el canon tienen diferentes picos de intensidad, en su momento la Helvética se usaba para todo y de repente se plantea muerte a la Helvética. Luego se abre otra esfera de discusión y así como que va generando una cadena y lo que era canónico, ya pasa de serlo y así es como que se van desdoblado/turnando. Hay micro cánones o consensos más temporales que vienen más de la mano de las tendencias, que no se debería confundir con lo que es el señor canon. Que tiene origen Griego, se consolidó en el Renacimiento y es algo insuperable. Es esa perfección en lo matemático, aplicado a lo tipografico desde lo áureo. Alrededor de eso puede haber otras esferas que no creo que lleguen a ser canónicas, pero que simulan serlo, al menos por un tiempo

Y ¿qué encontrás de esto en tu propia práctica de la enseñanza? ¿Existe un Canon en la FAPyD?

Sí, pero lo que le gana a esto las distintas formaciones que tuvimos. La formación de los docentes que vienen de la UBA no es la misma que las de los diseñadores formados en Rosario, que tampoco coincide con un docente que viene del campo de la arquitectura. También hay otros que vienen de diseño indumentaria, y se forma un rejunte. Porque la carrera se inició el año pasado. Nosotros que venimos de UNL quizá somos los que más tendemos a ordenar y limitar las cosas. Y si bien en términos bibliográficos están los autores canónicos de siempre también existe una producción editorial grande en la actualidad. Por ejemplo, hay un libro de tapa negra con letras, de un autor de apellido Tubaro, que es súper práctico, tiene un argumento que valora la expertise en tipografía, es decir, plantea que cualquiera puede manipular tipografía, pero da las herramientas necesarias para hacerlo entendiendo el cómo y el por qué. Después tomamos lo de Campgràfic, aunque hay diferencias/fricciones. Estamos incorporando nuevos autores. Tenemos el libro de Horacio, por ejemplo, que para los chicos es sumamente práctico, lo leyeron prácticamente completo, aunque le damos fragmentos notamos que se enganchan bastante. Horacio Gorodischer vino con una gran línea que acá también la tenía Silvia en su momento, ella arrancaba mucho más experimental y después pasaba a trabajar lo editorial. Allá le dan importancia a lo experimental pero se pasa enseguida a lo matemático, a lo técnico.

Es interesante, porque hay muchos libros que de hecho están en el plan de la FADU/UNL que plantean un quehacer desde manuales. Compendios de lo que yo conceptualizo como postulados canónicos: enunciados de

naturaleza oral, que terminamos reproduciendo los docentes en el aula o no, pero que existen en algún lugar de la bibliografía. Como por ejemplo en «Los elementos del estilo tipográfico» de Bringhurst.

Seguro. Yo considero que si vos quieres romper lo que sea. Antes te tengo que dar las herramientas. El canon también es necesario. No es cuestión de negarlo y proponer lo canónico como malo. Lo necesitamos porque también da orden, porque da parámetros y un montón de cosas. Si alguien va a imprimir un libro triangular seguramente tenga que empezar a romper un montón de cánones que aprendió. Pero bueno, los libros no son triangulares. Si quieres hacerlo, lo podés hacer, pero tenés que entender que para poder hacerlo triangular tuviste que haber entendido cómo se hace un libro normal, A4, A5 o A6, articulando los parámetros de siempre. El canon se transita hasta que en algún momento lo podés ir soltando, si querés, o te aferras más.

Exactamente, es una realidad necesaria, no solamente para el diseño, sino para todas las artes.

Yo trabajo en el Museo Rosa Galisteo que es un museo de arte moderno con mucho óleo, y mucho marco. Allí cuando apareció el arte contemporáneo que empezó a romper todas las estructuras de la categoría estética hasta convertirse en canon, fue un momento bisagra. De hecho hay una obra del museo que fue escupida por una persona por el enojo que le generaba ver unos paños bordados en vez de cuadros pintados al óleo. Y era un premio expuesto en el Salón de Mayo, imagínate. Hicieron notas periodísticas que salieron en todos lados, tuvieron que hacer un trabajo importante para lavarlo con todo lo que implica la conservación de las obras. Ese romper las reglas, llegó al enojo de un sector quizá más conservador o cómodo en el canon, que tuvo esa reacción. Fue en 2018.

Esas situaciones, en el día a día del taller ¿existen?

Existe la famosa nivelación. La nivelación es jugar con el canon, es la regla.

Hace un momento hablaste de tipología de piezas y dijiste que un libro no es triangular sino rectangular. Y eso me hizo pensar que los postulados suelen llamarse más a la clase cuando uno trabaja estas tipologías de piezas. Porque uno de los parámetros que se toman a la hora de nivelar la producción de los estudiantes es si se parecen o no a la pieza que se está diseñando.

Si, pasó con los especímenes, porque algunos parecían una imagen tipográfica agrandada, porque no trabajaban suficientes jerarquías, entonces aparecía todo gigante y sin un propósito. Otros especímenes eran por demás de informativos, y los que quedaban en el medio eran los más cercanos a la pieza que se estaba buscando. Entonces la pieza ayuda, porque da contexto, te da pie para explicar qué se busca.

En Tipografía 1 el año pasado terminaron trabajando con exlibris, por ejemplo que no es una pieza, pero sí es una más objetual para que se entienda qué tienen que mirar. En Tipografía 2 este año arrancaron con espécimen, el medio del año trabajan un colofón.

Todo esto se da sabiendo que está la materia Diseño Editorial y sabes con cómo termina esa seguidilla. Porque se pueden ir metiendo de a poco estas cosas para que cuando lleguen a ver la profundidad del conjunto, no les parezca ajeno. En la FADU cambia porque tenés que decidir entre hacer la materia de decir editorial o no.

Hay decisiones que tienen que ver con saber cómo va a terminar esto. En taller de diseño, por ejemplo, trabajan más piezas: desplegables, afiches, revistas, etc. Entonces nosotros pensamos en cómo le damos desde Tipografía -que es una materia troncal- las herramientas para que entiendan cómo trabajar cuando las realicen en las otras materias. Me parece que está bien pensado. La tipografía es un recurso que podés manejar de una manera muy precisa muy técnica y que lo podés trasladar a lo que quieras diseñar.

Me parece interesante el planteo de Tipografía I, porque los postulados canónicos no se vuelven tan visibles cuando trabajamos con ejercitaciones o con consignas que no terminen en una pieza.

Sí, eso es verdad. La pieza condiciona mucho

Y cuando ustedes presentan algo para ver, ¿de dónde lo suelen extraer?

De lo que nos han mostrado a nosotros, el contenido fuerte termina siendo el video con la historia de Helvética que está bien mostrarlo. Pero hay mucha gente que ahora está investigando y metiéndose más de lleno en la tipografía. Siento que hay una movida más grande que antes. Con investigaciones acerca de la cuestión idiomática, de cómo pasar de un alfabeto latino a otro. Entre los docentes nos vivimos enviando información, de muchas páginas con cosas no resueltas, en las que la gente está trabajando. Eso es contenido más propio de Tipografía 3, donde mostramos un universo de la tipografía explorado desde acá.

Presentamos que en términos analógicos para atrás hay mucho y en términos digitales de también tenemos para explorar. Tipografía 3 se trata de recolectar esa complejidad mayor y trabajar con piezas, trabajar como la tipografía puede emplearse ante necesidades que tienen que ver con los soportes. Entran otros cánones, que no terminan siendo canones sino estandarizaciones, cosas que se hacen así porque es la forma en la que se pueden hacer, denominada la forma correcta, porque involucra programación y otras cosas.

Por eso lo que estamos mirando quizás no es directamente lo compartimos porque está todo aún en proceso, porque es una parte a explorar y que hay gente que ya le está explorando. Hacia atrás de esa línea, sí, compartimos los clásicos. Como eso que no falla, porque también lo tenés que tener para pasar hacia el otro lado. A diferencia de la FADU, no hay un

TP en el que trabajemos con diseñadores y tipógrafos históricos, pero de alguna manera llegan.

En mi caso, siempre termino insistiendo en el diseño editorial más puro porque es lo que hago fuera. Los docentes que también trabajan en el Taller de Diseño dan Tipografía de otra forma, pero bueno hay un consenso general y después cada quien va metiendo sus recursos. Yo llevo mucho libros, hablo de interlineados y párrafos o incorporo conceptos de grilla cuando todavía quizás no es el momento. Está el consenso general pero está dentro todo va cambiando.

Por último, quería preguntarte sobre aspectos positivos y negativos que veas en el Canon y los postulados canónicos, ya sea en la enseñanza como en la práctica profesional.

No estoy peleada con el canon. Me parece que es necesario. Sí, me parece que tiene que tener sus variaciones, su altos y bajos. Debemos ser cuidadosos con lo que parece canon y no es, aquellas cuestiones de tendencias o modos que no logran no logran percudir ese canon ni penetrarlo. Y entender que lo que sostiene al final todas esas tendencias, si puede ser lo canónico. Tampoco hay que temerle a lo feo. Parece una batalla perdida, pero en el aula se debería alentar esa variación en la regla, alentar también ir a explorar esto de que las cosas no se hacen así porque sí. No vamos haciendo cosas feas para llegar a lo bello, no es que exista, por decirlo de alguna manera, una meritocracia de lo bello. Me parece que cada cosa amerita su fealdad o su belleza de acuerdo en lo que se esté trabajando.

En cuanto a los autores, diseñadores y nombres propios, no los citamos tanto porque nuestro encare de la tipografía termina siendo más técnico. Se llega al contenido desde otro lado, no desde el mirar a Saúl Bass, sino desde mostrar como trabajó.

Para hablar de Frutiger y como diseñaba. Primero tenés que hablar de otras cosas, de su trabajo, entender su tipografía, porqué tiene tantas variables, porque lo ha pensado. Ver estos diseñadores de forma superficial, es ver el estilo de alguien y no sus decisiones. Nosotros primero desentramamos las decisiones para después empezar a mostrar como las fueron hilando.

Los postulados canónicos son como una versión digerida del canon para que poder llegar a lo que estábamos hablando. Son recetas que forman parte de la transposición didáctica para el alumno ahora. Hay diferentes formas como de frenar ese ese encanto, una es lo que me estás diciendo vos, desentramar los porqués. Yo considero que esto se logra observando críticamente la bibliografía ¿que qué herramientas utilizan ustedes?

Nosotros ya nos damos cuenta quién es el que toma ciertas decisiones porque sabe que no le va a errar, y sabemos también quién es el que está experimentando y experimentando y quizá no llega a lo que quiere llegar, pero tomó el camino largo y eso también se valora. Me parece que ahí hay que poner un poco el ojo y premiar un poco más. Evaluar el proceso, y el riesgo de las decisiones de diseño. Una vez me pasó en la pre-entrega de un trabajo de

espécimen que estaba todo “perfecto y acomodadito”, pero no tenía vida. Esa pieza no reflejaba la tipografía en cuestión, si yo ponía una tipografía u otra daba igual. No estaba mostrándome la tipografía. Hasta que veo en el mismo programa de diseño en el que me estaban mostrando el trabajo, la punta de otra mesa de trabajo que tenía otros momentos del proceso de la pieza. Era una mesa de trabajo escondida que tenía un montón de problemas, pero que respondía a la familia que le había tocado. Y que no era intercambiable como la estructura de la pieza que estaban entregando. Yo ahí les expliqué que pueden ir por acá o ir por allá, si van por acá piensen si quieren tomar el riesgo porque esto va a estar aprobado, pero es el camino más fácil. Les dije «es una decisión que ustedes tienen que resolver, pero va a estar bien la decisión que tomen» para motivar y no presionar a que se queden en lo correcto, escondido, ordenado, engrillado, encasillado. Cuando pasó eso yo me di cuenta que tengo que empezar también en estas cosas. Que las piezas nunca están cerradas del todo. Empezar a ver más esos riesgos. Darme cuenta cuando me sacan la ficha a mí, de lo que saben más o menos saben que valoro.

Hay diferentes formas en las cuales podemos el Canon. Ya sea en una sucesión de obras, libros, postulados canónicos, formas de hacer, etc. En estas últimas juega un papel importante lo que pasa dentro de la persona que lo juzga, que es el docente. Y que en algún punto también empieza a emparentarse con reconocer en el docente qué es lo que qué es lo que considera lo bello y cuál es el parámetro que usa, pero esto ya es disparador de una nueva investigación. Hemos llegado al final de la entrevista, te agradezco y dejo abierto el micrófono por si querés agregar algo más a lo que conversamos.

Si, que en el segundo año de Tipografía (a diferencia del primer nivel) con la experiencia de de la mesa de trabajo escondida creo que podría escribir un artículo. Porque la verdad que es algo que me dejó pensando en esta idea de que tomen riesgos y acompañar

Berenice Bertot

En primer lugar quiero avanzar sobre la concepción del diseño gráfico que tienen ustedes, como cátedra y vos - particularmente- como docente

Yo creo que mientras uno va conociendo todas las ramas del diseño también se va destacando o involucrando más en las áreas que más le gustan. Se empieza a ver el diseño desde otro punto de vista y a entender que no sé no lo puede limitar. Que es mucho más amplio de lo que uno cree, da la oportunidad de destacarse y desenvolverse en la disciplina desde esa área que a uno le gusta. A mí siempre me gustó la tipografía y desde el diseño entendí que es como una herramienta dentro de la comunicación visual que nos permite -a partir de un montón de ramas- definir, entender, interpretar y solucionar cuestiones que se pueden tomar desde diferentes ramas del diseño.

A diferencia de la UNL, en la facultad de Rosario, la carrera lleva de nombre «Licenciatura en Diseño Gráfico» ¿Vos como docente que estudió en UNL, notás alguna diferencia de encuadre?

Sí, creo que hay una intención de que el eje sea más industrial o más orientado al producto. A las empresas. Hay cátedras que buscan, a mí parecer y por los prácticos que realizan, trabajar no tanto en la interpretación desde el diseño, sino en cómo hacer algo nuevo, algo que persiga la innovación como concepto.

Es decir, que la innovación y el mercado como parámetros tienen una presencia superlativa por sobre lo que es entender el diseño como operador cultural, cómo pasan en la FADU.

En ese sentido. Bien! Nosotros cuando estudiamos tuvimos más en cuenta la vinculación del diseño con la cultura o con el arte. Y esa primera parte de ver y experimentar.

En ese punto es pensar que, si bien tiene otra denominación, está inscrita en una facultad de arquitectura. Al igual que la de acá, entonces como que hay una forma de que vaya por el oficio o tenga bastante relación con el mercado es difícil salirse del paraguas del pensamiento proyectual.

Sí, en ese sentido si.

(VIDEO)

¿Qué opinás del concepto de Canon? ¿Lo consideras importante?

Siempre. Lo considero importante a la hora de empezar a enseñar. Y en el marco académico es muy necesario para el proceso que hizo UNR al abrir una carrera, generar un plan de trabajo y una cátedra. Que es lo que reúne aquellas teorías y autores que los que integramos la cátedra consideramos y seguimos.

¿En qué materiales de la enseñanza o momentos ves que este concepto tiene implicancia?

A la hora de plantear alguna actividad o dar una clase, uno se apoya en autores y teorías. También en nuestra formación, lo que planteó la gente que nos formó. También quienes dirigen la cátedra, que desde el primer momento plantean tomar tales ejes, teorías y autores que, entre comillas, forman parte de nuestro canon.

No sé qué autores utilizarán las otras materias. No sabemos en se apoyan por eso hablo desde mi conocimiento personal. Lo que para mí fueron las teorías, los autores y los libros que formaban parte del canon.

¿Existe el canon en la cátedra de Tipografía de la FAPyD?

Llevamos poco tiempo, pero creo que no, porque no nos basamos ni rescatamos muchos ejemplos de la historia. Utilizamos referentes nuevos. Nuevas referencias que hablen de lo mismo pero. Podríamos, pero no utilizamos imágenes paradigmáticas. Para hablar del tipo móvil no tomamos el libro de Meggs y su historia. Sino que tomamos revistas, artículos, qué dicen otros diseñadores sobre eso.

También Horacio al organizar la cátedra propuso la materia en base al libro que él había escrito que se llama Legibilidad y Tipografía. Entonces la clase se vincula mucho a lo que él hizo y expone ese libro bien. Y yo creo que también la cátedra que conformó se vincula con los saberes de él. También impulsamos Diseño Editorial con él, entonces no es ajeno, ni canónico, sino que es algo que podemos identificar y tomar.

¿Y esas referencias más actuales se presentan en teóricos o apuntes?

Eso depende mucho del tema y del práctico. Y también de quién lleve adelante la clase teórica. Si vamos a hacer un práctico sobre -por ejemplo- *exlibris*, aquella persona que introduce la clase al TP decide tomar tal o cual artículo o autor que hable sobre *exlibris*, retomar conocimientos que ya tiene, etc. Depende de lo que vayamos a presentar.

De ahí siempre surgen recomendaciones entre nosotros, de libros, artículos, etc.

¿Tienen apuntes propios de la cátedra?

No

¿Entre estas referencias actuales que me comentaste, hay presencia latinoamericana?

Hay de todo. Como él publicó en Campgráfico, hay varias producciones de ellos que usamos, más que nada con los

gráficos, que suelen entenderse mejor. Más que nada en varios autores que retomamos en tipografía 1 para trabajar el trazo y la herramienta. Son autores bastante actuales.

Vos estuviste en la UNL -como pasante- y en la UNR como docente. Por eso quería preguntarte, qué semejanzas y diferencias encontras desde estas dos experiencias.

Y yo creo que en Tipografía 1, que es la base para muchos chicos que entran a la carrera sin saber absolutamente nada acerca de tipografía. La UNL tiene un momento previo e interesante en el que se le da mucha importancia a la experimentación y al trabajo sobre el papel o sea en realidad. En UNR pueden trabajar los primeros TP a mano, pero siento que en algún punto esto se limita y acuden a la computadora enseguida. En UNL trabajamos mucho con lo analógico y en eso de experimentar, algo que en UNR no le dimos lugar. Si se trabaja en experimentar desde otros aspectos, pero no tanto desde el uso de herramientas de escritura, que era algo divertido, introductorio, permitía soltar la mano, etc. También en la UNL la cátedra decide hacer su propia clasificación. Nosotros nos encontramos muchas veces usando autores a los cuales los chicos no pueden acceder, porque los libros salen muy caros. Entonces, que la cátedra haga su propio sus propios apuntes como pasa en UNL me parece que está bueno, tomar decisiones, hacer propios recortes y archivos, dando foco a lo que interesa. Es algo que UNR no se hace, pero que esto se va a incorporar cuando crezca la carrera y las cátedras puedan conformarse bien porque todavía es todo nuevo y son muchos chicos, es difícil.

Darío Bergero

La idea principal es charlar un poco acerca de la perspectiva que tienen del diseño. Entrar en ese debate epistémico desde la cátedra en la que sos titular. Cuestión que se me ocurre iniciar preguntando qué denominación le dan a la disciplina, es decir, si toman la definición de “diseño de comunicación visual” o simplemente “diseño gráfico”.

Trabajamos en la cátedra de Tipografía y dentro de eso seguimos un poco lo que está planteado en la carrera que se llama Licenciatura en Diseño Gráfico. Pensando en un marco más global de la cuestión, yo si posiciono mi perspectiva desde la comunicación visual. Como un amplio paraguas del cuál el diseño gráfico es parte.

Pero la concepción de la carrera es la del “diseño gráfico” y se piensa desde ese lugar. El plan fue armado por Mónica Pujol.

La carrera está en formación. Empezó en 2023 por lo que este es el segundo año de clases. Con lo cual hay muchas cosas que se están salvando en la primera experiencia. Esto sucede porque es una carrera joven que no ha llegado ni a completar un primer ciclo. Entonces, se enfrenta con muchos de los problemas que existen en la Argentina. Más en el ámbito específico del diseño en donde -Rosario incluido- no existe una planta docente o de recursos humanos formados en diseño que pueda trabajar dando clases.

Hay muchos estudiantes que trabajan como profesionales autodidactas o egresados de institutos terciarios y quizá no se involucran tanto en este sentido.

¿Y la carrera en general tiene un tinte proyectual?

Sí, porque está inscripta en la Facultad de Arquitectura de Planeamiento y Diseño (FAPyD).

A su vez, como docente titular de tipografía también traslado lo que hago en el taller de Diseño al trabajar esta concepción del diseño entendiendo el proyecto como base. En lo que compete al taller de tipografía, concibo una parte más proyectual en la que hay mucho de prueba, de error en relación a un mundo muy profuso y amplio.

Desde mi perspectiva, veo que cambia bastante este enfoque cuando se trata de una facultad de artes como la de UNLP, o como puede suceder en universidades en la que el Diseño Gráfico está inscripto en unidades académicas que tienen más vinculación con la comunicación social.

Para mí es muy pronto aún. La carrera recién tiene dos años. Uno podría llegar a una conclusión, solo leyendo los programas de asignaturas. Pero estas todavía no están

concuradas. Entonces podemos notar algunas tendencias pero no asegurar nada.

Yo tengo una mirada proyectual del diseño que trato de llevarla a la materia y creo que, lo que la tendencia que construyamos con el resto de los colegas se va a ir dando con el paso de los años. ¿Hay cierta mirada proyectual del diseño? Puede ser. Podríamos decir que no se impone la mirada propia Bellas Artes porque estamos dentro del ámbito de la Facultad de Arquitectura y Planeamiento. O sea lo que hay es una suposición porque estamos en los primeros años de la carrera, en la que empieza a tomar forma. Y hasta los mismos docentes están todavía en formación.

En torno a lo que es la Escuela Superior de Diseño de Rosario ¿Existe alguna influencia?

Hay muchos docentes que son de la Escuela Superior de Diseño, pero también hay varios de otros institutos en los que se daba diseño, que -algunos de ellos- creo que se han cerrado a partir de esta movida. La FAPyD tenía un título, que era para todos los que tenían realizado el terciario. Había dos titulaciones de dos años de duración, en las que te daban como un grado de Licenciatura en Comunicación Visual. El Diseño de Comunicación Visual era un post título que ahora dieron de baja por la creación de la carrera. Al crear una carrera de grado, ese post título ya no tenía mucho sentido.

Podríamos decir que la plantilla de docente de la UNR actualmente se nutre de la Escuela Superior de Rosario, la UNL y de la UBA, no?

Bueno el año pasado eramos veinte (20) docentes en tipografía, de los cuales ocho o nueve eran de Santa Fe. Y este año bajó muchísimo por la falta de aporte económico para los traslados. Muchos docentes de UNL han dejado de ir. Si bien actualmente somos pocos de Santa Fe, tuvimos que ampliar la cantidad de docentes. Tenemos más o menos 25 jefes de trabajo práctico.

Y de esos 25 hay solo una persona de Buenos Aires para dos niveles (Tipografía 1 y Tipografía 2) Que el año que viene serán tres. Hoy tenemos una matrícula de 800/900 alumnos por año.

Un poco más del doble de lo que estamos acostumbrados en las clases de la UNL.

Es mucha gente, para la organización logística y la práctica de la enseñanza. Porque siempre surge la duda de ¿dónde dan una teórica?. Entremos en el zoom, pero básicamente siempre hay problemas problemas en torno a los espacios físicos. Son aspectos a solucionar que también forman parte de la enseñanza. Han sucedido situaciones en las que fuimos a dar clases a un aula a la que no pudimos entrar por estar afectada a una mesa examen, por ejemplo.

(VIDEO)

¿Qué opinás del concepto de Canon?

No he estudiado específicamente cosas sobre canon, pero es una palabra que se usa mucho. Aplicado el diseño se usa poco. Lo veo mucho en el arte, como en el cine. Pensarlo en desde el Diseño creo que está bueno. Por eso el tema de tu Tesis me resulta original. Muchos de los conceptos que hay en el vídeo, como se va sedimentando la cultura, avalando e institucionalizando ciertos conceptos que luego se dan como por sobreentendidos, por seguros, al punto de decir «esto se hace así».

Considero que sería útil pensar cuáles son los límites de esto y como uno puede salirse un poco o correr sus límites.

Bien y vos... ¿crees que en la FAPyD se intenta imponer alguno de esos límites?

Si bien es un poco complejo alternar estas cosas instauradas, siempre tratamos de buscar la mirada crítica como horizonte de todos los ejercicios que realizamos. Ya sea en cómo lo trabajamos los docentes, como también en los trabajos prácticos y las clases teóricas que doy yo la idea es tratar de tener una mirada crítica sobre los conceptos que se vuelcan. Que son herramientas a poner en práctica. No barajamos con una «mirada canónica» de la cosa. Está carrera es un bebé que está en sus primeros pasos y este año es el primero en soy titular de dos talleres con muchísimas bajas y muchísimas altas., por lo que lo tomo como algo para pensar. Creo que igualmente, ser nuevo posibilita trabajar cosas que no son canónicas porque hay más posibilidades de correr los límites y plantear algo diferente a lo establecido

¿En qué momento de la clase se te ocurre que podés diferenciarte? ¿En qué tipo de trabajos?

Principalmente a la hora de citar autores, establecer definiciones. Por ejemplo, hay definiciones sobre legibilidad que vos querés plantear y quizá no son aceptadas. Entonces se recurre a las más aceptadas. Lo mismo en torno a los orígenes de la tipografía.

Considero que si vos seguís un autor por ahí podés llegar a un resultado, que siguiendo a otro sería diferente. Hay cosas que todavía están en debate que pueden llegar a plantearse. A mí me gusta mucho en los ejercicios plantear un autor y contrastarlo con otro autor que dice otra cosa y a partir de ahí trabajar realizar un ejercicio con esas dos ideas.

¿A qué hacés referencia cuando decis ejercicio?

Un trabajo práctico no es lo mismo que un ejercicio. Al ejercicio lo hacemos en clases generalmente. Repito, como la masividad es tal hay que aprovechar optimizar los espacios y tiempos de trabajo, implementar una dinámica de muchos más trabajo en taller, dividiendo el grupo en varias aulas de todos los edificios que tiene la FAPyD. Mi idea es que esas cuatro horas que están ahí se aprovechen para trabajar en ejercicios, más allá de que hay un trabajo práctico general. Entonces hay mucho trabajo en el taller. Y eso también va de la mano del jefe de trabajo práctico que es quien va a guiar ese proceso y el que puede llegar a implementar estas cosas. Si bien hay un paraguas donde nosotros establecemos

algunos conceptos básicos a trabajar en el ejercicio, después corre ahí la mano del docente y su experiencia. Si genera y estimula esa mirada esa mirada crítica y puede correr un poco esos límites.

¿Qué diferencia tiene un ejercicio con un trabajo práctico?

Un trabajo práctico plantea una problemática, por ejemplo «el aprendizaje de la forma de los signos». Para llegar al objetivo de entender el arquetipo de los signos en la clase realizamos diferentes ejercicios como: dibujar dos signos, cortar y pegar parte de ellos en otros, agrupaciones. Acá (en la FADU/UNL) se usaba la palabra encierro, que a mí no me gustaba, o esquicio que viene de la Arquitectura

Entiendo, nosotros en la cátedra de Tipografía, usamos el concepto de ejercitación y lo diferenciamos del trabajo porque acuden menos a una tipología de pieza. Es decir, para hacer una revista que es una tipología, se realizan ejercicios que van vinculados a la identidad, al trabajo de diagramación de página o diferentes cuestiones que van componiendo la tipología de pieza que conocemos como «Revista».

No lo trabajamos así en tipografía, al menos en los primeros años. Porque primero me interesa que puedan llegar a problematizar algunas cosas respecto de la tipografía que no son con piezas concretas. Se corre el riesgo de que esto suceda porque tengo también muchos docentes que forman parte del taller de diseño. Esos jefes de trabajo prácticos a mí siempre me interesaba que no trabajen el diseño en una pieza concreta porque después se corre el riesgo de llegar a enseñar a cómo se hace esa pieza y no el problema de diseño en cuestión, como puede ser en Tipografía, la forma arquetípica de la del signo. En cambio si nos disponemos a hacer un libro, siento que no se logra aprender otra cosa que el diseño de la pieza en sí. Por ejemplo, si vamos a hacer un afiche, se preocupan por generar un núcleo y ciertas jerarquías de manera tal que se pierde el problema del signo. Si bien siempre hay algún resultado al que se arriba, en los primeros años se trabaja en paneles o cosas más informativas y mucho ejercicio de este tipo, en clase. Luego las piezas a las que llegamos son relacionadas más al mundo editorial y el manejo de texto. Pero sí, en los primeros años trato de que no haya tanto vínculo con la cosa real/material de la pieza gráfica. Para evitar ese problema, que se bifurque el contenido y se pierda el objetivo que es enseñar el manejo tipográfico..

Mientras te escuchaba, pensaba en el tema que es la razón de ser de mi tesis de maestría, y en que existe una forma en el hacer editorial: la forma de gestionar la legibilidad de una página por ejemplo, que tiene que ver con un canon que está escrito en los manuales diseño editorial y que yo denomino postulados canónicos. ¿Podés percibir si eso sucede en el aula de la UNR?

El 90% de las definiciones de legibilidad centran la identificación de la letra en la letra en sí. Y la legibilidad depende de muchos factores que exceden su forma. Hay un montón de cosas que tienen que ver con el contexto en la cual esa letra se lee, por ejemplo. Que son físicos, faciales e incluso culturales. Que nos llevan a leer un texto en otro idioma y no entender nada de lo que dice solamente por cuestiones de composición. Me parece que uno tiene que plantear acá esa diferencia.

Como docentes podemos seguir reproduciendo conceptos ya aprendidos o buscamos permanentemente una actualización de estos mediante una posible crítica. En la que vemos que empiezan es lo que empieza a regir en estos conceptos.

Existe el cómo hacer una página de un libro de lectura corrido para lectura de inmersión que -como vos dijiste- consta en elegir una tipografía romana antigua de nueve a doce con una interlínea de dos o tres puntos más. Y, ¿con eso vamos a andar bien no? Pero bueno, eso también tiene que ver con muchas cosas que pasan antes, que tienen que ver con la modalidad de lectura, con la injerencia que sea que hayan tenido los objetos editoriales en nuestra cultura y también con una tradición que ha instaurado un modo de hacer.

Después sí está la cuestión de si se ve bien el tamaño. Si te gusta o no te gusta. En diseño importa mucho que las cosas parezcan a lo que se deben parecer. Entonces para que un afiche sea un afiche tiene que tener tales cosas y no otras. Chávez, por ejemplo, nombra los seis aspectos para que el afiche sea un afiche en la pequeña teoría del cartel. Y bueno uno podría hacer un afiche sin esas seis cosas, pero qué es lo que se vuelve canónico, ¿entonces, la teoría de Chávez o la práctica?

Esa teoría en mi en mi tesis es parte de lo que llamo «postulados canónicos», son enunciados de naturaleza oral que se desprenden del canon. Y que se han objetivado en bibliografías o llegan al taller en las correcciones de los docentes. De manera tal que los estudiantes no hace falta que vayan a un libro para llegar al canon. Vi que en UNR hay varios libros -que coinciden con las referencias bibliográficas de la cátedra de tipografía de la UNL, que son tomados como obras maestra de la tipografía, por ejemplo los manuales de diseño editorial, que son un gran cúmulo de postulados canónicos. Ante esto, quería preguntarte, cómo se da el recorrido de un libro dentro de la cátedra, es decir, ustedes en ¿realizan propios apuntes?

Que se comparta la bibliografía quiere decir que existe cierto aval. Esto forma parte del cómo las teorías llegan a ser teorías: una persona publica un libro y resulta que eso empieza a coincidir con mucho de lo que nosotros pensamos. En realidad, muchos de nosotros estamos formados en una disciplina proyectual y esta -al venir de la praxis- ha tenido que construir su teoría. En la construcción de la teorías de que han venido después del hacer propiamente dicho, entran a jugar diferentes factores: cómo se instauran los autores y las teorías como dominantes, paradigmáticas o fuera del paradigma, canónicas o no canónicas. Esto tiene que ver con ciertos consensos que conforman lo correcto.

Por otro lado, está el cómo yo puedo bajar esa teoría a una clase práctica y establecerla en el taller. Que no es solamente dar una clase teórica y repetir el concepto. Sino que se trata de mostrar autores que han estructurado el saber disciplinar y que no quiere decir que sean los únicos. ¿Por qué son canónicos? No lo sé. Pero cuando uno los lee empieza a encontrar respuestas.

Hace un tiempo le comenté a Horacio Gorodischer que, cuando leía sobre legibilidad, muchas veces sentía que faltaba algo que no se estaba considerando. Algo que cuando él hizo su libro lo encontré, y es esto que veníamos hablando de que la percepción va más allá de la forma de la letra. Algo que tiene que ver con un entorno de donde la letra está ubicada y muchos otros factores que suceden fuera del objeto en sí en el que la letra está impresa.

Desde esos lugares es que podemos ver lo que vos planteas. No sabría decirte cómo un autor, se vuelve canónico. Me parece que ahí ya hay cuestiones que tiene que ver más con ciertos avales que se van produciendo en la formación de uno. ¿Cómo empezar a buscar autores? Lees, un libro, vas a la bibliografía, ves que el libro tiene en la bibliografía y buscás los libros que más o menos te parecen interesantes, y a partir de ahí hacés una búsqueda de esos libros, si ves que en todos los libros hay coincidencia bibliográficas.

De igual manera el canon termina resolviéndose cuando la sociedad se reconoce en eso. En esto que vos mencionás hay un montón de cuestiones que tienen que ver con un capital social. Pienso por ejemplo, que en nuestro país la mayoría de los libros que ocupan lugar en la bibliografía de los programas de las cátedras son principalmente los producidos por Gustavo Gili.

Si, porque publicaba en español. Hoy en día Campgrafic tiene la mejor colección de tipografía que existe. Una vez me junté con dos o tres personas para crear una editorial y publicar libros relacionados a la tipografía y el mundo editorial. Y me resultó imposible. Es un contexto en donde no se puede prever a tres meses. Hay un montón de autores acá y gente que sabe mucho de Tipografía en la Argentina, pero no queda otra que publicar afuera. Con la contra de que los libros se vuelven inaccesibles. En este contexto no se le puede pedir a un estudiante que se compre un libro de \$50.000. Hay muchas dificultades que vinciden en eso.

Son muchos esos factores los que trabajan en diálogo y a la vez en tensión para producir algo canónico, que no tienen sólo que ver con el contexto UNL/UNR

Y entonces ¿cómo recurren a la bibliografía los estudiantes?

Tenemos un aula Moodle que es como el entorno virtual de la UNL y mandamos por ahí algunos libros «curados» de la biblioteca. Pero un gran problema es que la bibliotecaria tiene que conseguir esos libros, algunos inaccesibles, otros que no fueron reeditados y no pueden comprarse usados por licitación mediante una publicación de Mercado Libre, ya que existe un mecanismo institucional que tiene que hacer la Universidad y es una traba que se va a ir resolviendo con

tiempo. Entonces, si bien nosotros le damos un listado de bibliografía, tratamos de conseguir algunas cosas en .pdf y en gran medida los estudiantes también nos facilitan material. Nos dicen «Profe encontré esto en este libro» y entonces ahí vamos a verlo. Eso pasa en muchos casos. También tratamos de siempre buscar dentro de lo posible bibliografía que se pueda conseguir. Y dar los mecanismos para que accedan a esa bibliografía.

**FORMA DE DAR LOS LIBROS COLABORATIVA
ESTUDIANTES PARTICIPAN
CUESTION VINCULADA A LO INSTITUCIONAL QUE
INCIDE EN EL CANON
CARRERA EN FORMACION**

Casi un tercio de los docentes es de UNL

Coincide con bere de q ser nuevo permite plantear estos temas

No se toma la idea de legibilidad puesta en la forma del signo. Sino en el contexto. Eso deja tecleando lls postulados csnonicos fisicos faciales y estructurales

No proponen tipologias de pieza en primer año. Igual q unl 8 docent

Pwro asi como.no descarta las tipologias tampoco descarta los postulados de chavez. Que son la forma de q una cosa parezca un cartel

Campgrafic mucha presencia



La enseñanza de Tipografía en la Universidad

tipografía/gonzález

UBA Universidad de Buenos Aires

UNL Universidad Nacional del Litoral

Ortografía = ≠ ¿? Ortotipografía

Ortografía

Conjunto de normas
que regulan la escritura de una lengua.

*Forma correcta de escribir
respetando las normas de la ortografía.*

¿cuáles son?

Ortotipografía

Conjunto de reglas y convenciones
entre la ortografía y la tipografía.

Es el modo en el cual
ese conjunto de normas
que regulan la escritura de una lengua
se aplican a la tipografía.

¿cómo trabajamos con ellas?

- Signos que desconocemos
- Signos que utilizamos equivocadamente

Signos de entonación

¿? ¡!

Tipos de comillas

“ ” ‘ ’ “ ” ‹ › ‹‹ ››

Apóstrofos

’ °

Signos horizontales

— — - _

Signos verticales, diagonales

| /

Signos contenedores

() [] {}

Puntos

. ... • ●

Blancos tipográficos

«...se utilizan en estas situaciones [...]»

¿Te parece?

¡Te parece!

¿¿Te parece??

¡¡Te parece!!

¿¡Te parece!?

¿¿¡¡Te parece!!!??

horas **h** ~~hs. h.~~

centímetros **cm** ~~cms. cm.~~

kilómetros **km** ~~kms. km.~~

gramos **g** ~~grs. gr.~~

Diseño gráfico - Tipografía

Diseño gráfico · Tipografía

- Diseño gráfico
- Tipografía

(págs. 2-6)

(1990-2016)

cursamos 8:30–12:30 **h**

—destacamos algo—

—lectura—

_tp5_estudiante_2016

El estudiante declaró: «Me dijo: “tengo que conocer las reglas”».

Al emperador se le pasó a la firma una sentencia que decía así:

Perdón imposible, que cumpla su condena.

Al monarca le ganó su magnanimidad y antes de firmarla movió la coma de sitio:

Perdón, imposible que cumpla su condena.

¡No es verdad!

¡No, es verdad!

¡No ¿es verdad?!

todo esto, para....: ¡Tipografía 1!;

también —¿por qué no?—

para Tipografía 2 (y «Tipografía 3»).

- Marginado a la izquierda
- Columna americana
- Texto en bandera

La lectura es el acto más libre
y solitario de un individuo.
No se puede aprender nada sin leer
y, cuando encuentras algo que te complace,
es un placer irrepetible,
una auténtica orgía del cerebro.
Para experimentarla, no es
ni siquiera necesario dedicarle
muchas horas: leer veinte páginas
de un libro importante
te puede cambiar la vida.

- Centrado

La lectura es el acto más libre
y solitario de un individuo.
No se puede aprender nada sin leer
y, cuando encuentras algo
que te complace, es un placer irrepetible,
una auténtica orgía del cerebro.
Para experimentarla, no es
ni siquiera necesario dedicarle
muchas horas: leer veinte páginas
de un libro importante
te puede cambiar la vida.

- Marginado a la derecha
- Columna americana
- Texto en bandera

La lectura es el acto más libre
y solitario de un individuo.
No se puede aprender nada sin leer
y, cuando encuentras algo que te
complace, es un placer irrepetible,
una auténtica orgía del cerebro.
Para experimentarla, no es
ni siquiera necesario dedicarle
muchas horas: leer veinte páginas
de un libro importante
te puede cambiar la vida.

- **Marginado a la izquierda**
- **Columna americana**
- **Texto en bandera**

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

- **Centrado**

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

- **Marginado a la derecha**
- **Columna americana**
- **Texto en bandera**

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

- **Texto justificado**

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

• Texto justificado

No utilizar más de tres cortes de palabra seguidos.

La sucesión de guiones

atraen la atención y se ven como un punteo.

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

- **Justificado forzado**

Evitar forzar el texto, esta operación genera “ríos”.

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

- **Párrafo ordinario**
- **Sangría ordinaria**

La lectura es el acto más libre
y solitario de un individuo.
No se puede aprender nada sin leer
y, cuando encuentras algo que te
complace, es un placer irrepetible,
una auténtica orgía del cerebro.
Para experimentarla, no es
ni siquiera necesario dedicarle
muchas horas: leer veinte páginas
de un libro importante
te puede cambiar la vida.

- **Párrafo francés**
- **Sangría francesa**

La lectura es el acto más libre
y solitario de un individuo.
No se puede aprender nada sin leer
y, cuando encuentras algo que te
complace, es un placer irrepetible,
una auténtica orgía del cerebro.
Para experimentarla, no es
ni siquiera necesario dedicarle
muchas horas: leer veinte páginas
de un libro importante
te puede cambiar la vida.

- **Párrafo moderno o alemán**

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo.

No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro.

Para experimentarla, no es necesariamente necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

- **Párrafo ordinario**
- **Sangría ordinaria**

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

- **Párrafo francés**
- **Sangría francesa**

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

- **Párrafo moderno o alemán**

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

- **Capitular**

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

- Primera línea en versalitas

LA LECTURA ES EL ACTO MÁS LIBRE
y solitario de un individuo.
No se puede aprender nada sin leer
y, cuando encuentras algo que te
complace, es un placer irrepetible,
una auténtica orgía del cerebro.
Para experimentarla, no es ni siquiera
necesario dedicarle muchas horas:
leer veinte páginas de un libro im-
portante te puede cambiar la vida.

- Destacados
con negrita e itálica.

La **lectura** es el acto más libre
y solitario de un individuo.
No se puede aprender nada sin leer
y, cuando encuentras algo que
te complace, es un *placer irrepetible*,
una auténtica orgía del cerebro.
Para experimentarla, no es ni siquiera
necesario dedicarle muchas horas:
leer veinte páginas de un libro importante
te puede *cambiar la vida*.

- **Capitular**

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

- **Primera línea en versalitas**

LA LECTURA ES EL ACTO MÁS LIBRE y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

- **Destacados con negrita e itálica.**

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un *placer irrepetible*, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede *cambiar la vida*.

• Ajuste óptico

Los signos de puntuación: comillas, puntos, comas, etc. quedan por fuera de la caja de texto.

“La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

“La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle mu-

- **Viuda**

Última línea de un párrafo

que no alcanza a llegar a la mitad de la caja.

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica orgía del cerebro. Para experimentarla, no es ni siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cam-
biar la vida.

- **Huérfana**

Última línea de un párrafo que queda separada de éste tanto por iniciar la columna que le sigue, como por iniciar la página siguiente.

La lectura es el acto más libre y solitario de un individuo. No se puede aprender nada sin leer y, cuando encuentras algo que te complace, es un placer irrepetible, una auténtica

orgía del cerebro.

Para experimentarla, no es siquiera necesario dedicarle muchas horas: leer veinte páginas de un libro importante te puede cambiar la vida.

- **Números, siglas, diccionarios, párrafos**

En 1990 comenzó a dictarse la materia Tipografía en la carrera de Diseño Gráfico en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, para nosotros la FADU UBA. Una de las cátedras que comenzaron a dictar la materia, tiene como titular a la Diseñadora en Comunicación Visual (DCV) Silvia H. González, egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) quien también da clases en la Licenciatura de Diseño de la Comunicación Visual, de la Universidad Nacional del Litoral (LCCV, UNL) desde la creación de la carrera en 1994.

La DCV S.H.González, desde 1998 dicta en FADU UBA la materia electiva Tipografía III.

En 1990 comenzó a dictarse la materia Tipografía en la carrera de Diseño Gráfico en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, para nosotros la FADU UBA. Una de las cátedras que comenzaron a dictar la materia, tiene como titular a la Diseñadora en Comunicación Visual (DCV) Silvia H. González, egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) quien también da clases en la Licenciatura de Diseño de la Comunicación Visual, de la Universidad Nacional del Litoral (LCCV, UNL) desde la creación de la carrera en 1994.

La DCV S.H.González desde 1998 dicta en FADU UBA la materia electiva Tipografía III.

En 1990 comenzó a dictarse la materia Tipografía en la carrera de Diseño Gráfico en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, para nosotros la FADU UBA. Una de las cátedras que comenzaron a dictar la materia, tiene como titular a la Diseñadora en Comunicación Visual (DCV) Silvia H. González, egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) quien también da clases en la Licenciatura de Diseño de la Comunicación Visual, de la Universidad Nacional del Litoral (LCCV, UNL) desde la creación de la carrera en 1994.

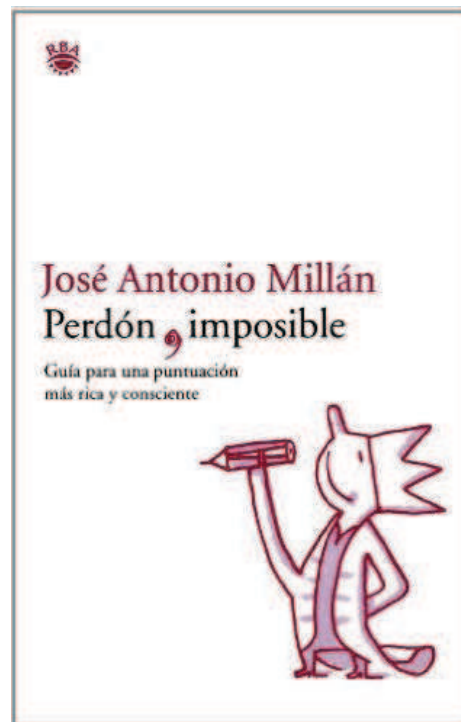
La DCV S.H.G desde 1998 dicta en FADU UBA la materia electiva Tipografía III.

Textos y paratextos



Cassany
ISBN: 84-339-1392-1

Alvarado
ISBN: 950-0131-2



José Antonio Millán
Perdón, imposible

ISBN: 987-1068-68-9

Raquel Marín Álvarez
Ortotipografía para diseñadores

ISBN: 978-84-252-2603-8