

Memorias del
**IV Encuentro
de Educación
Tipográfica**

eet

Buenos Aires, Argentina. 2017

IV Encuentro de Educación Tipográfica

Instituto de Arte Americano, Buenos Aires, Argentina. 2017

Organización general

Miguel Catopodis
Marina Garone Gravier

Organización local

Verónica Devalle

Comité asesor

Horacio Gorodischer
Alejandra Perié

Colaborador

Mauro Gullino

Aval académico

SIB-Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la UNAM (México)

Auspicios honorarios

Association Typographique Internationale (ATypI)
Instituto de Arte Americano (FADU-UBA)
Red de carreras de Diseño en Universidades Públicas Latinoamericanas (Disur)
Tipos Latinos Argentina
Fundidora Typo Type
Unión de Diseñadores Gráficos de Buenos Aires (UDGBA)

Memorias del IV Encuentro de Educación Tipográfica

Autores

Esteban Diehl
Constanza Milanese
Marcela Romero
Yanina Arabena
Guillermo Vizzari
Silvia Cordero Vega
Vicente Lamónaca
Juan Lo Bianco
Carlos Venancio

Edición y corrección

Marina Garone Gravier
Horacio Gorodischer
Alejandra Perié

Puesta en página

Miguel Catopodis

Tipografías utilizadas

Source Sans Pro (Google Fonts)
Alegreya (Huerta Tipográfica)



TipoType



udgba



Presentación del EET

Los Encuentros de Educación Tipográfica (EET) surgen en 2014 a partir de la necesidad de un espacio de reflexión en torno a la educación tipográfica en Argentina

El Encuentro de Educación Tipográfica es una actividad académica impulsada de manera independiente por los diseñadores, docentes y autores en materia de Tipografía Miguel Catopodis y Marina Garone Gravier, y que ha contado con la colaboración de un nutrido grupo de colegas. Cuenta con el aval académico del Seminario Interdisciplinario de Bibliología del Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la UNAM (México) y, además, con el auspicio de la Asociación Tipográfica Internacional (ATypI), DISUR (red de carreras de Diseño en Universidades Latinoamericanas) y Tipos Latinos Argentina, entre otros.

El planteamiento del EET es ofrecer un espacio que permita abordar temas que directa o indirectamente atañen a la docencia tipográfica a nivel de grado, a saber:

Perfil docente que existe en Argentina

Relaciones entre la producción teórica regional con las asignaturas tipográficas de grado

Recursos (didácticos, bibliográficos, tecnológicos) utilizados en la educación tipográfica

Relación de la actividad tipográfica profesional con el ámbito académico

Situación de acceso a los recursos digitales, tales como fuentes tipográficas y bibliografía

¿Quiénes organizamos el Encuentro de Educación Tipográfica?

El encuentro se planteó con una organización general (Miguel Catopodis y Marina Garone Gravier) y una organización local, de acuerdo a cada una de las sedes (2014: Andrea Gergich; 2015: Alejandra Perié, Fernando Fraenza, Sebastián Della Giustina y Soledad Bossio; 2016: Eliana E. Perniche, 2017 Verónica Devalle). Además, cuenta con un comité asesor conformado por Alejandra Perié y Horacio Gorodischer, y con la colaboración en el área digital y de difusión de Mauro Gullino.

Ediciones anteriores del Encuentro de Educación Tipográfica

EET1

El Primer Encuentro de Educación Tipográfica se llevó a cabo el sábado 12 de abril de 2014, en el auditorio de la Fundación Gutenberg, Belgrano 4299, Ciudad de Buenos Aires. Estuvo organizado en torno a 3 ejes temáticos: Mesa 1. La producción teórica y su relación con el campo académico local; Mesa 2. Entre la educación tipográfica y la vida profesional; y Mesa 3. El acceso a las fuentes digitales.

En la primera mesa de la jornada se analizaron la relación entre la producción teórica e histórica y con los sectores académicos y se preguntó sobre cuál es los vínculos entre la producción teórica regional en materia de Tipografía y los estudiantes y docentes de dicha asignatura. En esa oportunidad los docentes participantes en la discusión fueron Fabio Ares, Carlos Carpintero, Fernando Fraenza, Enrique Longinotti con la moderación de Marina Garone. En la Mesa 2 se abordó el trayecto que recorren los estudiantes una vez egresados, preguntándose si los conocimientos tipográficos adquiridos durante su formación son suficientes, actualizados y finalmente si los prepara para enfrentar desafíos reales. Es decir si contemplan las necesidades profesionales de quienes ingresan al mercado laboral del presente. Los convocados para esa reflexión fueron Cecilia Brarda, María Laura Garrido, Horacio Gorodischer, Marcela Romero, Andrés Torresi y moderó Miguel Catopodis. Finalmente, en la tercera

mesa que moderó José Scaglione, se analizaron las modalidades de acceso a las tipografías digitales que tienen los estudiantes de las carreras de Diseño y el rol que estas juegan en la formación tipográfica; los modelos de licencias, las necesidades académicas de estos recursos así como las perspectivas y relación con otras herramientas y con los contenidos de las carreras en general y de las cátedras en particular. Respondieron algunos aspectos de ese debate Rubén Fontana, Pablo Cosgaya, Ariel DiLisio y Aldo De Losa.

EET2

El II Encuentro de Educación Tipográfica tuvo lugar el viernes 29 de mayo de 2015 y la sede fue el Centro Cultural España de Córdoba (CCEC), ciudad de Córdoba. En esa edición se plantearon otros tres ejes de discusión: Mesa 1. Enseñar Tipografía, ayer y hoy; Mesa 2. Caligrafía y Tipografía; y Mesa 3. Tipografía y conocimiento.

En el primer caso se analizaron los cambios en la educación tipográfica a lo largo de los últimos años, especialmente para evaluar el impacto que ha tenido en la docencia el surgimiento de la tipografía digital. ¿La educación tipográfica es la misma hoy que la impartida durante el surgimiento de la tipografía digital? ¿Qué vigencia mantienen aquellos ejercicios ya clásicos? ¿Qué saberes y destrezas perdieron efectividad y cuáles se incorporaron o necesitan atenderse? ¿Cuáles han sido los cambios principales en la educación tipográfica de los últimos tiempos? Por otra parte se analizaron los perfiles de egresados que buscan las instituciones educativas. Asimismo se trazó un plano prospectivo acerca del panorama hacia el futuro. Los ponentes participantes en esa mesa fueron: Soledad Martínez, María Teresa Bruno, Horacio Gorodischer y el moderador fue Miguel Catopodis.

La segunda mesa se centró en el rol de la Caligrafía en la enseñanza actual de la Tipografía con la finalidad de comprender y diseñar el alfabeto; el rol de la caligrafía para una cultura tipográfica masiva y la conservación del patrimonio caligráfico y la valoración de la tradición y el diseño tipográfico. Con la moderación de Marina Garone Gravier, participaron Fabio Ares, Sebastián Della Giustina, Sergio Rodríguez, y Betina Naab.

La última mesa de la segunda edición versó sobre Tipografía y conocimiento, contó como ponentes con Miguel Catopodis, Fernando Fraenza, y Marina Garone Gravier. La moderadora fue Alejandra Perié. Se discutió sobre la tipografía más allá de su función práctica, qué ramas del conocimiento tipográfico se integran en la educación. La diferencia entre educación tipográfica para profesionales y para profanos; la Tipografía como ámbito ejemplar de lo que es propio y experto al interior de la esfera del Diseño. y la Tipografía en diálogo con otras disciplinas.

EET3

Para el tercer Encuentro buscamos extender la reflexión que suele surgir en las mesas y optamos por invitar a los participantes a enviar unos breves textos que reflejaran algunas de sus opiniones en torno a cada uno de los ejes propuestos. Los tres ejes temáticos son: Mesa 1. La Tipografía en el programa de las carreras de Diseño: ubicación, desubicación o limbo; Mesa 2. Estrategias educativas en el aula. Experiencias en contextos diversos; y Mesa 3. Legibilidad. Mitos y verdades.

Celebrar el conocimiento

Miguel Catopodis

Celebremos este IV Encuentro de Educación Tipográfica. El solo hecho de que una iniciativa que se ha propuesto reflexionar sobre la educación tipográfica, originada y sostenida a base de pura motivación, suceda por cuarto año consecutivo da lugar al regocijo. Al considerar además que el actual contexto es adverso para la actividad educativa en general y, como sabemos, esquivo al reconocimiento de la tarea de los docentes como uno de los ejes centrales para el crecimiento, entonces, no podemos menos que sentir satisfacción por estar hoy aquí reunidos.

La Tipografía atraviesa prácticamente todos los estratos del conocimiento. Desde el surgimiento de los primeros sistemas alfabéticos, el pensamiento se encuentra, por decirlo de algún modo, referenciado a la palabra escrita. Con la aparición de la tecnología de los tipos móviles, el alfabeto latino se cristaliza en su forma visual. Y a partir de entonces la Tipografía es manifestación de cultura en su sentido más amplio, abarcando a las ciencias, la literatura, el periodismo, la identidad de instituciones, los espacios públicos, el diseño de la información y la comunicación en general.

Del metal de los tipos fundidos a la inmaterialidad de los procesos digitales, de los punzones a las curvas de Bézier, los continuos cambios tecnológicos modificaron ámbitos de trabajo, paradigmas y prácticas. En forma silenciosa, la enseñanza de los oficios desempeñó un rol activo en la construcción de saber tipográfico. De los maestros impresores a los docentes contemporáneos, el conocimiento tipográfico fue traspasando generaciones. A partir del siglo XX se incorpora, primero, a las Escuelas de Artes Gráficas, luego a las aulas universitarias de las carreras de Diseño Gráfico y Comunicación Visual. Así, se plantea como un espacio de saber autónomo articulado con otras asignaturas. Es un proceso orgánico que implica al nivel de grado así como alcanza niveles de posgrado.

En este nuevo Encuentro de Educación Tipográfica nos proponemos poner en debate la inserción de la Tipografía en los programas de estudio de las distintas carreras universitarias vinculadas al Diseño y la Comunicación Visual, abordando diferentes temáticas que hacen a su historia, la producción teórica y la enseñanza de los saberes específicos. Para ello, 3 paneles de prestigiosos colegas exponen sus reflexiones en torno a la Evaluación de proyectos tipográficos, la práctica del Lettering en el aula y la Selección tipográfica.

En estas Memorias quedan plasmadas los trazos centrales de las ideas desarrolladas durante el IV Encuentro de Educación Tipográfica, que en esta ocasión contó con la hospitalidad del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas de la FADU-UBA.

Buenos Aires, mayo de 2017

Memorias del

IV Encuentro de Educación Tipográfica

1. La evaluación de proyectos tipográficos

Uno de los aspectos que mayores desafíos y controversias presenta en la práctica docente es la evaluación de los trabajos prácticos. Los ejercicios desarrollados por los alumnos en carreras de Diseño plantean su propia singularidad a la hora de ser evaluados ya que congregan elementos de síntesis conceptual, expresión estética y destreza técnica, y cada uno tiene sus propias variables y especificidades. Esta mesa se dedicó a reflexionar sobre las metodologías y los criterios de evaluación aplicados a proyectos de asignaturas tipográficas.

El equipo docente: Sumar miradas para fortalecer la enseñanza de la Tipografía

Palabras clave: equipo docente, evaluación, participación.

Esteban Diehl

La Carrera de Diseño Gráfico comenzó a dictarse hace 17 años dentro del ámbito privado de la Universidad de Flores sede Comahue, en la ciudad de Cipolletti, Provincia de Río Negro.

Cipolletti, se encuentra al lado de la ciudad de Neuquén, que es la ciudad más importante y con mayor crecimiento de la Patagonia. Entre ambas poseen alrededor de 400.000 habitantes, y en los últimos años se observa un fuerte crecimiento de la carrera y de demanda de profesionales en la región.

En la zona ya existía la Escuela de Diseño en el Hábitat que otorga título terciario de Diseñador Gráfico, y desde hace 4 años comenzó a dictarse en la Universidad Nacional de Río Negro con título universitario en la ciudad de Roca, en Río Negro.

Casi la totalidad de los docentes provino siempre de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad de Cuyo, Mendoza, con muy buena formación en comunicación visual y poca en tipografía.

En el año 2014 incorporamos un nuevo plan de estudios que otorga un título intermedio de Diseñador Gráfico y que tiene una duración de 3 años, con la posibilidad de hacer 1 año más y obtener el título de grado de Licenciado en Diseño Gráfico.

Con la aparición del nuevo plan de estudios y enfatizando la importancia de la asignatura Tipografía dentro del programa de la carrera, logramos organizar 5 materias cuatrimestrales correlativas aumentando la carga horaria de 200 a 280 horas.

Las materias quedaron conformadas de la siguiente manera:

1° Año: Introducción a la Tipografía: 2 horas semanales.

2° Año: Tipografía 1: 3 horas semanales y Tipografía 2: 4 horas semanales.

3° Año: Editorial 1 y Editorial 2: cada una con 4 horas semanales.

Sabemos que para dictar las materias la cantidad de docentes está íntimamente ligada a la cantidad de alumnos, esto permite que las universidades públicas, por ejemplo, dispongan de un docente titular, JTP, docentes y ayudantes. La realidad de UFLO está muy lejos de parecerse a esta estructura ya que allí contamos con alrededor de 20 alumnos por materia, lo que nos permite tener un docente titular y hasta dos ayudantes no rentados. Esta situación se dificulta más ante la falta de profesionales idóneos en la región, por lo cual, desde hace 9 años, me desempeño como único docente titular de las materias relacionadas a la tipografía.

Diagnóstico

Por lo general, uno de los principales problemas que enfrentamos cuando nuestros alumnos comienzan a cursar, es la franca actitud pasiva que traen consigo de sus formaciones anteriores: poco preocupados por tomar la iniciativa para resolver los problemas que se les presentan y meramente expectantes de que los docentes los orienten. En estos grupos reducidos de alumnos no existe el anonimato, los docentes rápidamente llegamos a conocerlos, y salvo raras ex-

cepciones, esto acentúa su vergüenza o temor a exponerse tanto ellos como a sus compañeros. Tampoco cuentan con alguna metodología previa de trabajo proyectual, y sus escasos conocimientos dificultan la buena resolución de ejercicios. No intentan, por ejemplo, averiguar cómo otros resolvieron los mismos problemas que se les presentan, y, de este modo, poder observar cuántas formas distintas existen de resolverlos. Ante este primer escenario, durante la cursada los incentivamos para que modifiquen estas actitudes.

Metodología

Nos interesa diferenciarnos de la educación conductista, en donde el docente plantea problemas a los alumnos, y los induce a llegar a cierto resultado, debido a que en nuestra disciplina existen diversas formas de resolver un mismo problema. Es por eso que desde hace algunos años, decidimos sumar diferentes miradas, incorporando ayudantes que paulatinamente se irán formando como docentes.

Otro aspecto importante a destacar es que fomentamos la participación de los alumnos en las evaluaciones. De esta manera todos los actores del aula adoptamos una actitud activa que nos permite enriquecer considerablemente la calidad y la funcionalidad de las correcciones.

La cursada comienza con una clase donde intentamos conocer a los alumnos, sus expectativas y sus conocimientos previos. Es una clase distendida donde nos presentamos y planteamos claramente los objetivos, los trabajos que vamos a realizar, la dinámica que estos tendrán en clase y qué esperamos de ellos.

Las clases se dictan en aulas taller y se estructuran de tres formas:

1) Clases teóricas:

Nuestras clases comienzan con el lanzamiento de un trabajo práctico mediante una clase teórica, acompañada de material audiovisual que nos permite introducirnos en el tema, allí mostramos ejemplos de trabajos similares (con aciertos y errores) intentando, por un lado, que los alumnos comiencen a visualizar las problemáticas que se le van a presentar, y, por otro, apreciar las diferentes formas que tienen para resolverlo. Luego despejamos las dudas en conjunto mientras compartimos material impreso sobre el tema.

En la misma clase se le entrega a los alumnos material teórico-histórico que refuerzan los conceptos a trabajar y un apunte con las consignas del trabajo a realizar, donde se especifica claramente qué es lo que tienen que ejercitar y qué es lo que vamos a evaluar. A partir de ese momento, los alumnos comienzan a realizar su trabajo.

2) Clases prácticas:

Las clases siguientes al lanzamiento del TP, las utilizamos para trabajar en clase. Junto con los ayudantes, evacuamos dudas y observamos los procesos que realizan los alumnos. Si hubiese llegado a surgir alguna inquietud que no se haya planteado en la clase teórica, o que los alumnos aún no comprenden o problemas generales para resolver problemas puntuales, incorporamos esquicios (ejercicios de muy corta duración que se realizan en clase) para reforzar estos temas y poder afrontarlos.

Dentro de lo posible, estas clases comienzan con una colgada general (corrección de los trabajos pegados a una pared visible por todos) que se evalúa de forma colectiva, donde los alumnos, al mismo tiempo, reconocen aciertos y errores, despejan sus dudas y aprenden a desarrollar sus criterios de crítica constructiva y respetuosa de su trabajo y de los de sus compañeros. Esto último es un aspecto importantísimo dentro de los objetivos programáticos que establecemos para la asignatura.

La universidad dispone de una pequeña biblioteca y una sala con computadoras para uso de los alumnos, y estos, por lo general tienen la posibilidad de concurrir con su computadora. Es por eso que intentamos que cuenten con el tiempo suficiente para realizar la mayor parte de su trabajo durante las horas de clase.

3) Evaluación colectiva:

Los trabajos prácticos culminan con una entrega que también se evalúa mediante una colgada y donde participan todos los integrantes del aula. Aquí los docentes, en base a criterios preestablecidos, incentivan a los alumnos para que participen y vayan descubriendo errores y aciertos de los trabajos.

Estas evaluaciones (colgada mediante) nos ayudan a solucionar al mismo tiempo al menos tres aspectos: *a)* Evitar una única mirada conductista por parte del docente, *b)* Propiciar un rol activo por parte de los alumnos, *c)* Favorecer miradas diversas de todos los integrantes del aula.

Nuestros alumnos tienen todo un cuatrimestre para demostrar que han aprendido los contenidos mínimos planteados por el docente titular para cada nivel de la materia. Para ello, deben realizar un trabajo final integrador donde ponen a prueba todo lo aprendido, y de este modo promocionar la materia. Para llegar a este trabajo final los alumnos realizan una serie de trabajos prácticos que funcionan como un proceso acumulativo de saberes. Estos trabajos previos podrán estar bien resueltos o contener errores; los vemos como parte del aprendizaje y nos ayudan a tener una nota conceptual de los alumnos a partir de su compromiso, participación y evolución para ponderar al momento de evaluar el trabajo final.

Particularmente, como docente titular encargado de definir los diferentes programas, me interesa que, a la hora de realizar los ejercicios, los alumnos asuman riesgos y exploren otras alternativas además de las que ya conocen para resolverlos. Ante esta situación, creo que las evaluaciones colectivas previas al trabajo final, los ayuda a quitarse el peso de aprobar un trabajo y les facilita entender a estas evaluaciones intermedias como un proceso donde lo importante no es equivocarse, sino correr riesgos en búsqueda de mejores soluciones, que en definitiva les permitirá aprender más.

Es por eso que vemos a la cursada como un espacio donde el alumno realiza diversos procesos para ir incorporando conocimientos y organizamos los trabajos para que cada uno los confronte con nuevos aprendizajes mientras tienen posibilidad de corregir los problemas que no hayan podido resolver en el trabajo práctico anterior.

Además de todas las cuestiones áulicas, contamos con un grupo de Facebook que nos sirve para intercambiar información relevante a la materia, donde compartimos los apuntes prácticos, teóricos e históricos, las pantallas de las clases teóricas y los ejemplos vistos en clase, a fin de que los alumnos puedan evacuar sus dudas. Esta plataforma nos permite que los alumnos sigan trabajando entre ellos fuera de las horas de clase y evacuar dudas no resueltas.

Desafíos

Nuestro desafío es formar ayudantes dentro de la disciplina que nos permita no sólo pensar a futuro una estructura donde las materias de Tipografía cuenten con más de un profesor, sino también que estos promisorios docentes tengan la posibilidad de hacerse cargo de otras materias donde exista alguna falta de acompañamiento sobre estos saberes, y de este modo, potenciar el aprendizaje de la tipografía a nivel general dentro de la carrera.

Con estos objetivos planteados, desde el 2015 la materia de 1° Año «Introducción a la Tipografía» quedó a cargo de un exayudante graduado preparado para realizar esa tarea.

Experiencias

Cuando los alumnos inician la cursada, todos son diferentes y tienen incorporados diversos conocimientos previos. Los primeros trabajos prácticos nos ayudan a conocer, dentro del grupo, aquellos que tienen más facilidad para interpretarlos y aquellos que tienen más dificultades. Al ser un grupo reducido nos permite ver los avances de aprendizaje que va realizando cada uno en particular. Conocer su realidad nos permite potenciar sus virtudes y ayudarlo a que supere, por él mismo, sus debilidades.

Estar a cargo de las cuatro materias cuatrimestrales correlativas de Tipografía y Editorial me permite organizar los contenidos con una complejidad creciente a lo largo de ese trayecto, y también percibir los avances o problemas que presentan los alumnos o el grupo a la hora de realizar un trabajo. Luego en caso requerido, poder realizar modificaciones o reforzar algún concepto no entendido. Conocer tanto al alumnos individualmente como al grupo nos permite flexibilizar nuestro programa y adaptar la enseñanza según los conocimientos y aprendizajes que realiza cada estudiante dentro de este proceso.

Lo ideal sería que la materia cuente con varios docentes titulares que le otorguen diferentes miradas a la asignatura, para evitar que se produzca una indeseable centralización. Espero que en un tiempo no muy lejano la UFLO logre alcanzar esta variable que inexorablemente enriquecerá la enseñanza.

Criterios

Partimos de la base que la evaluación forma parte del currículo universitario y, al mismo tiempo, posee un carácter netamente profesionalizador, por lo tanto creemos que, para ser acreditados como profesionales frente a la sociedad, los alumnos que culminen las materias deben poseer no sólo los conocimientos mínimos sino haber madurado esta faceta determinante de autocrítica.

Por lo tanto, para el armado del currículo de las materias nos enfocamos en los contenidos mínimos que el alumno debería aprender para alcanzar las competencias básicas que le permitan ejercer la profesión. Entendemos que el alumno deberá seguir su proceso formativo individualmente o en otros ámbitos luego de finalizar sus estudios.

Los contenidos mínimos generales que planteamos en las cuatro materias son:

Que el alumno logre educar su mirada en el uso de tipografías, espacios y ritmos. Que pueda sensibilizarla en el uso de los espacios interletra, interpalabra, interlínea y los del resto de la composición. Diferenciar los diferentes tipos de párrafos y el color de texto. Que conozcan las familias tipográficas y todos los componentes de la caja tipográfica; sus componentes formales y estilísticos. Que aprenda a diferenciar las funciones de la tipografía como texto, imagen y/o miscelánea. Que aprendan a combinarlas en sus diferentes usos. Que sepan elegir la tipografía según los requerimientos del receptor, de la pieza o de la implementación tecnológica. Que incorporen la importancia del uso de jerarquías tipográficas y su uso en el espacio y composición. Que aprendan a organizar la información. Que experimenten el trabajo de operaciones morfológicas sobre las tipografías. Que comprendan la importancia de la tipografía a la hora de generar identidades. Que aprendan a trabajar y adaptar el uso de tipografías en formatos pequeños y grandes. Que conozcan, incorporen y aprendan a utilizar los recursos editoriales específicamente tipográficos; puesta en página, modulación y grilla tipográfica. Que experimenten el uso de estos recursos en diferentes formatos: libro, revista, suplemento y fanzine. Que conozcan los requerimientos técnicos y comunicacionales de cada una de estas piezas. Que aprendan criterios de legibilidad, recorridos de lectura y organización de la información.

Criterios activos

Los trabajos prácticos se evalúan mediante colgada en forma grupal, poseen simplemente una nota conceptual que le sirve al docente para ponderar junto a las conductas de participación, trabajo individual, crecimiento y asistencia. A la hora de evaluar el trabajo final, se evalúa con la misma metodología, y en este caso permite la promoción de los alumnos que cumplen con los requisitos mínimos planteados por el docente al inicio de la cursada.

Independientemente de esta nota final acreditadora, la evaluación en general se realiza durante toda la cursada desde el primer día de clases; esto nos permite evaluar el proceso de evolución de los alumnos. En ese camino se enfrentan a la resolución de problemas planteados por el docente, donde se pondera el compromiso y los riesgos que toman por sobre el resultado obtenido. Nos interesa que los alumnos se preocupen más por aprender que por aprobar, ya que lo segundo sería consecuencia lógica de lo primero.

Somos conscientes que en la enseñanza del oficio tipográfico es imposible abarcar la totalidad de conocimientos que nos gustaría impartir debido a la acotada cantidad de horas cátedra de las que disponemos.

Los alumnos deben conocer claramente cuáles son los objetivos de cada trabajo y qué es lo que se va a evaluar en cada uno de ellos. Partiendo de la base que además de los aspectos tipográficos, también se evalúa y analiza el uso de tipografías, en un contexto donde además los alumnos profundizan conocimientos sobre temas relacionados a otras materias.

La entrega de los trabajos también se realiza mediante colgada, donde los alumnos pueden observar diferentes formas de resolver un mismo problema, y fomentamos la participación en la evaluación para que aprendan a visualizar aciertos y errores.

Criterios reactivos

Cuando en una corrección por medio de colgada, se les consulta a los alumnos sobre los trabajos que ven, siempre comienzan diciendo: «a mí me gusta ese, o ese otro». Los dejamos opinar un rato, y les preguntamos: ¿Qué objetivos tenía el trabajo? y ¿Qué íbamos a evaluar? Entendemos a la evaluación como parte del aprendizaje, y es muy importante que los alumnos tengan en claro estas preguntas. No evaluamos la percepción personal de si es «lindo» o «feo», sino la pertinencia de los aspectos funcionales y estéticos requeridos para la resolución de los problemas planteados.

Síntesis

Consciente de estar forjando futuros profesionales, considero que además de adquirir los conocimientos específicos de nuestras materias, debemos formar futuros evaluadores. Éstos deben aprender a tener una mirada crítica y constructiva sobre su propio trabajo y el de los demás, y adquirir la capacidad para exponerlo y justificarlo ante sus compañeros, el docente o un futuro cliente.

Creo que lo que más se les dificulta a los alumnos es aprender a sensibilizar su mirada para ver el funcionamiento de los espacios donde interactúan las tipografías, entender que nuestros ojos muchas veces nos mienten, aprender a corregir ilusiones ópticas o generar correcciones tipográficas según el soporte donde vamos a implementar las tipografías. Pienso que la mejor forma para poder adquirir estos conocimientos es, además de conocer las cuestiones teóricas, entrenar una intensa capacidad de observación y comparación a través de ejercicios que intenten resolver un mismo problema. Es por eso que centramos nuestros esfuerzos en las correcciones.

Inquietudes abiertas al debate

¿Cómo saber si, a partir de la evaluación de trabajos «correctos», el alumno logró incorporar los conocimientos impartidos? ¿Cómo saber si a partir de las correcciones no indujimos (involuntariamente) a que lleguen a buenos resultados? ¿Cómo saber si, por sí mismos, tienen en claro cómo resolver problemas similares en otros contextos?

Me interesa que los alumnos entiendan la importancia y el potencial de compartir sus conocimientos para enriquecernos todos a partir del aporte colectivo. Creo que el docente no sólo enseña, como si ello implicara una vía unilateral, sino que aprende al mismo tiempo que interactúa con los alumnos.

Esta dinámica de cursada supone una actitud activa donde los alumnos comparten, cuestionan, debaten y dialogan de forma respetuosa y constructiva sobre los problemas que se les presentan.

La idea no es que logren un consenso, sino que cuestionen y enriquezcan su trabajo individual con el trabajo de otro; sus compañeros, ayudantes y profesor. Es por eso, que a partir de consignas claras sobre qué es lo que estamos evaluando, ellos fortalecen sus conocimientos para descubrir dónde se encuentran los aciertos, dónde los errores, y cómo pueden solucionarlos.

El objetivo es que aprendan a investigar, a examinar cómo otros resolvieron problemas similares, a que confronten sus ideas con el resto de la clase y que puedan formar sus propias opiniones partiendo del problema que intentan resolver.

Esperamos poder cumplir en el corto plazo con los desafíos propuestos y poder sumar docentes que nos permitan tener nuevas miradas y voces para fortalecer la enseñanza de la Tipografía en la región.

Recalculando nuestra manera de evaluar proyectos en las asignaturas tipográficas

Palabras clave: evaluación, información, criterios de evaluación, transparencia, objetividad, proceso, resultados

Constanza Milanese

Algunas reflexiones en torno a la evaluación

El objetivo de esta ponencia es reflexionar acerca de las formas de evaluación vigentes en las asignaturas de Tipografía de la Carrera de Diseño Gráfico, analizar sus fortalezas y revisar aquellos aspectos que presentan dificultades, con el fin de proponer alternativas de acción superadoras.

Comenzaremos diciendo que la evaluación se ha convertido en los últimos años en un tema central para el ámbito educativo en general, constituyendo un complejo campo de análisis que articula dimensiones tanto conceptuales como prácticas. Cuando hablamos de evaluación en el ámbito de la educación formal, se la suele vincular con el examen y, en la carrera de Diseño Gráfico en particular, con la instancia de entrega de proyectos. Pero debemos tener en cuenta que este es solo un aspecto de la evaluación, ya que el término es mucho más amplio y abarca una amplia variedad de acciones que se llevan a cabo con el fin de recabar información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo que intentamos transmitir es que la evaluación es un proceso más complejo y amplio que la instancia puntual de una entrega final y que supone, desde la conceptualización que estamos planteando, la búsqueda de información sobre la marcha del proceso de aprendizaje de los alumnos, con el fin de emitir un juicio de valor y tomar una decisión sobre la acreditación de dichos aprendizajes.

Como en todo proceso de búsqueda de información, los docentes debemos preguntarnos, en primer lugar, por qué evaluamos. Considerando las distintas intenciones de la evaluación y de acuerdo al marco conceptual y epistemológico en que nos ubiquemos, es oportuno reflexionar si lo que buscamos es medir y cuantificar el desempeño de los alumnos efectuando una lectura lo más objetiva posible de la realidad o también comprender, a través de una mirada más interpretativa, el motivo por el cual no fueron alcanzados los objetivos, lo cual nos permite, a su vez, realizar ajustes y replanteos sobre el proceso de enseñanza planificado. En este sentido, es importante tener en cuenta que nuestros propios valores y concepciones sobre cómo se enseña y se aprende van a determinar la manera en que organicemos nuestra propia evaluación.

Por otra parte, también debemos preguntarnos para qué evaluamos, y es este interrogante el que nos lleva a distinguir diferentes finalidades de la evaluación según el uso que se haga de los resultados y los momentos en que se la lleve a cabo. Así es como podemos hablar de una primera etapa, llamada evaluación diagnóstica, que nos permite obtener información acerca del estado inicial del objeto y definir puntos de partida para secuenciar la enseñanza de la materia. Una segunda etapa, llamada evaluación formativa, fundamental, en tanto nos facilita analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin no solo de adecuar los contenidos si fuera necesario, sino también revisar y redefinir las acciones que llevamos a cabo en las aulas tendientes a generar aprendizajes en nuestros alumnos. Y por último, el momento de evaluación sumativa, que nos brinda información para tomar decisiones sobre la acreditación de los aprendizajes y analizar el desarrollo del programa propuesto.

De acuerdo a todo lo que venimos planteando, podemos decir que la evaluación es un pro-

ceso complejo, con etapas, que debe realizarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y que debe estar alineado con nuestra propuesta de enseñanza. En este sentido, deberá estar en estrecha relación con nuestros objetivos de aprendizaje, deberá apuntar a aquello que realmente enseñamos y, por último, deberá ser pensado como un proceso de búsqueda de información en diversos momentos del proceso didáctico y no como una última etapa.

Analizando nuestras forma de evaluar en la materias tipográficas

Ahora bien, sumergiéndonos en el campo del Diseño Gráfico, podemos decir que los conocimientos específicos que configuran la docencia tipográfica, así como la concepción sobre cómo se enseña y se aprende, como lo mencionamos anteriormente, influyen no solo en las estrategias de enseñanza que implementan los docentes a la hora de enseñar los contenidos, sino que también inciden en sus formas de evaluar y en las decisiones que toman acerca de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Teniendo en cuenta las estrategias metodológicas más utilizadas en las aulas, a saber, la realización de trabajos prácticos que constan de una parte teórica inicial y una posterior secuencia de actividades que guían la consecución de los objetivos planteados para el desarrollo del diseño propuesto, podemos decir que los docentes organizan las instancias de evaluación contemplando su función formativa y sumativa. Es decir, evalúan tanto el proceso como los resultados en la entrega final.

La evaluación formativa se lleva a cabo a través de correcciones parciales individuales o grupales, que le permiten al docente obtener evidencias, haciendo transparente el proceso de aprendizaje del alumno. A partir de dichas correcciones, el profesor analiza, interpreta y brinda retroalimentación sobre el trabajo del alumno, permitiéndole tomar conciencia de sus dificultades, revisar sus diseños y efectuar los reajustes necesarios. De esta manera, los alumnos llegan mejor preparados a la entrega final. Por lo dicho, resulta fundamental entonces comunicar al alumno sus avances en el proceso necesario para el logro de los objetivos. A su vez, el hecho de que el profesor obtenga información acerca de cómo van aprendiendo los alumnos, si comprenden el desarrollo de la materia y si pueden resolver las propuestas planteadas, retroalimenta el proceso de enseñanza dándole la posibilidad de repensar su propia modalidad de trabajo y efectuar los cambios que considere convenientes.

En cuanto a la instancia de evaluación sumativa, la cual cumple con una de las finalidades más importantes de la evaluación, la finalidad social, relacionada con la certificación de saberes, se concreta a través de la entrega final. Podemos decir que el docente evalúa los resultados guiado, en muchas ocasiones, por una grilla de corrección, lista de cotejo o rúbrica, que contiene los criterios de evaluación, que determinarán si la producción alcanzada por el alumno es muy buena, buena o regular, facilitando así el nivel de objetividad a la hora de establecer un juicio de valor sobre el objeto evaluado y tomar una decisión que definirá la acreditación o no de los aprendizajes. Ahora bien, una cuestión muy importante a tener en cuenta es que muchos docentes no consideran el uso de esta rúbrica de manera explícita ni sistemática. Es decir, no realizan un registro de las correcciones efectuadas y en algunos casos lo hacen de una manera informal, llevando registros personales que el alumno desconoce, generando situaciones de pérdida de información relevante. Asimismo, y como consecuencia de lo mencionado, suele suceder que no siempre se hacen explícitos los criterios de evaluación, los cuales, si bien figuran por lo general en las guías de trabajos prácticos, no se mencionan cuando se lanza un nuevo proyecto, ni se retoman durante su desarrollo, a pesar de ser fundamentales en tanto guían el proceso y determinan, hacia su finalización, la aprobación o no de la entrega final. En este sentido, lo que intentamos transmitir es la importancia del trabajo con los criterios de corrección, en primer lugar al interior de las cátedras, definiendo criterios claros y comunes a

todos los docentes que la integran y, en segundo lugar, en las aulas, dándolos a conocer a los alumnos, haciéndolos explícitos, de manera que ellos tengan conocimiento de cuáles son los parámetros que determinarán el nivel de desempeño logrado, definiendo así la aprobación o no de sus entregas.

Tal como lo expresa un especialista en esta área:

«La cuestión estriba en ser capaces de establecer criterios objetivos (o cuando menos, criterios claros y públicos) que marquen el nivel de competencia vinculado a la acreditación que se pretende obtener». (Zabalza Beraza, 2001 : 290).

Por otra parte, es importante tener en cuenta que esta rúbrica de evaluación de resultados puede ser utilizada perfectamente para evaluar y acompañar también el proceso de aprendizaje de los alumnos, con el objetivo de llevar un registro de los avances o dificultades que se vayan presentando clase a clase. En este sentido, la idea sería que el docente efectúe las correcciones pertinentes con la grilla en mano, tomando nota de los aspectos evaluados. Asimismo sería importante sugerirles a los alumnos que tomen nota de las correcciones y aspectos a revisar, de modo que no haya pérdida de información de una clase para la otra. Otro aspecto que consideramos positivo de esta forma de evaluación procesual es que los alumnos se sienten más comprometidos en la realización de sus tareas, ya que existe un registro que da cuenta de su performance a lo largo de la cursada. Información que será sumamente valiosa para la instancia de evaluación final.

Por último, y cambiando el ángulo de aproximación, si bien consideramos fundamental que una evaluación holística contemple tanto el conocimiento teórico como el conocimiento en acción, en tanto habilidades y competencias a evaluar, debemos reconocer que en las asignaturas de la carrera de Diseño, incluidas las materias tipográficas, se observa, que a la hora de evaluar, y siguiendo la clasificación presentada por López Pastor (2009), el peso está puesto en las competencias profesionales más que en el conocimiento teórico. Este último es presentado en la clase de lanzamiento del proyecto por parte del docente, a través de la exposición teórica, acompañada por lo general con recursos visuales que ilustran y facilitan la visualización y el seguimiento de la información transmitida. No obstante, en líneas generales es poco el trabajo que el alumno realiza en torno al mismo. Es decir que resulta escaso el trabajo de lectura que el alumno hace con el material bibliográfico, y con los contenidos teóricos en general, sobre todo teniendo en cuenta que son esenciales para poder fundamentar y dar cuenta de las decisiones tomadas en el proceso de diseño de las piezas solicitadas. Sería oportuno, una vez presentado el tema, que los alumnos cuenten con alguna instancia en clase o fuera del aula, donde puedan fortalecer el trabajo con los textos, guiados con alguna propuesta del docente, ya sea una guía de lectura, la elaboración de un resumen, o la realización de un mapa conceptual, entre otros. Estas actividades permitirán a los alumnos profundizar sus conocimientos teóricos y establecer luego claras relaciones con los prácticos a realizar. Es necesario recuperar el valor de los contenidos teóricos en una carrera con una impronta práctica tan fuerte.

Para finalizar creemos que hay mucho por hacer en el campo de la evaluación de las asignaturas tipográficas, no obstante sabemos que hay muchas herramientas sencillas de aplicar, como las descriptas, que sin lugar a duda mejorarán la calidad de las prácticas evaluativas.

Bibliografía

- Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1997) *Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Castejón Oliva, J.; Capilonch Bujosa, M.; González Fernández, N. y López Pastor, V.M. (2009). «Técnicas e instrumentos de evaluación». En López Pastor, V.M. (Coord.). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Elola, N. y Toranzos, L. (2009) «Evaluación educativa: una aproximación conceptual». En DINIECE, *Hacia una cultura de la evaluación*. (pp 15-16)
- Litwin, E. (1998) «La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza». En A. Camillioni. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós
- López Pastor, V.M. (Coord.).(2009). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea (pp 65-62)
- Zabalza Beraza, M.A. (2001) «Evaluación de los aprendizajes en la universidad». En García, A.; Valcárcel Muñoz y Repiso (Coord.) *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

La evaluación como parte del aprendizaje en la cátedra Cosgaya

Palabras clave: tipografía, diseño gráfico, FADU, UBA

Marcela Romero

La escritura de este artículo parte de repensar una práctica reflexiva que hemos desarrollado durante muchos años y entre muchas personas. Tiene la intención de exponer un modo de hacer y señalar algunos aportes teóricos que sustentan la idea de que la evaluación es parte de la enseñanza y del aprendizaje.

Tipografía está concebida en el Plan de Estudios de la Carrera de Diseño Gráfico de la FADU-UBA como una asignatura proyectual y se desarrolla en circunstancias de taller, por lo que se tiene la oportunidad de ver trabajar y/o trabajar en conjunto con los estudiantes, permitiendo el acceso a algunos rasgos de sus procesos de aprendizaje.

Consideramos que la evaluación tiene la doble función de formación y de acreditación. A los fines de este artículo se hará hincapié en la primera función, ya que valoramos que, si los sujetos involucrados la ejercen con autonomía y responsabilidad, es potencialmente transformadora (Celman, 1998).

Las tareas que realizamos en el taller son de distinta índole: de presentación y reflexión de conceptos o teorías, de consenso de significados, de abordaje de problemas, de proyectación, de práctica de técnicas y/o herramientas, de indagación formal, de desarrollo gráfico, de análisis, de co, auto y evaluación, entre muchas otras. Y, en nuestro caso, debemos considerar que se realizan en simultáneo, en 6 comisiones distintas en un mismo nivel que involucra unos 230 estudiantes y 20 docentes.

Estas actividades, siempre pensadas como formativas, constituyen una constelación dinámica donde el estudiante aprende a partir de lo que sabe, de lo que saben sus compañeros, de la bibliografía y de lo que posibilitan los docentes. Pero también aprende de su experiencia y de la de sus compañeros. De sus errores y de los errores de los otros. Del análisis propio, del de sus pares y del de los profesores. De lo que él elige o desecha o de las elecciones de sus pares. Y también aprende de la evaluación de su propio trabajo o de trabajos ajenos. Y del modo en que están hechas cada una de estas cosas (Litwin, 2008).

Según Álvarez Méndez (1996), en la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo.

Transparentar que en la preparación de las clases usamos el análisis, la crítica, la elección, la discusión o la argumentación y utilizar estos recursos en las actividades de clase posibilitará que los estudiantes las incorporen para construir su propio aprendizaje y de este modo se formen como sujetos capaces de trabajar con el conocimiento y que esto los transforme.

En el taller, durante el transcurso de un trabajo práctico desarrollamos evaluaciones de proceso cuya intención es analizar y comprender, en especial, el tipo y cualidad de las relaciones que el estudiante establece y que dan sentido a su trabajo. Esta evaluación es realizada tanto por el estudiante-autor, por sus compañeros y por integrantes del equipo de cátedra. A nosotros, los docentes, nos permite diagnosticar, tender puentes cognitivos, posibilitar la exploración de nuevos campos.

En relación a eso, dice Celman (1998): «Las hipótesis explicativas que se elaboren de este análisis, permitirán no solo entender qué pasó, sino, fundamentalmente, constituirlo en una experiencia educativa para su mejora». Consideramos fundamental esta instancia, más que nada, teniendo en cuenta que el aprendizaje en nuestra Facultad se desarrolla en un contexto de masividad y que entender cómo aprendió un compañero puede ser una puerta de ingreso al aprendizaje de otro.

El trabajo en el taller permite que la evaluación en la que participan todos sus integrantes no suceda solo en la instancia final, luego de la entrega del trabajo, si no durante el desarrollo del mismo y que el estudiante deba optar, categorizar, valorizar las críticas recibidas y diseñar cómo continúa el trabajo.

Si estas evaluaciones se hacen con criterios trabajados con los estudiantes, explicitando qué y cómo será evaluado, por qué son esos los problemas y conceptos tenidos en cuenta y cuál es la jerarquización entre ellos no solo se aprende, también se transparenta el proceso facilitando su regulación (Perrenoud, 2002).

Entendemos por criterios de evaluación las pautas, reglas y características que se utilizan para juzgar la calidad del trabajo realizado. Deben incluir qué se valora en coincidencia con los objetivos planteados, qué conocimientos o habilidades se requieren para realizar la tarea y en qué medida.

En nuestra práctica en la Cátedra Cosgaya trabajamos con criterios más sintéticos para la evaluación de proceso que se desarrolla en el taller durante el práctico y estos no contemplan una calificación. Son un instrumento pensado para el análisis y tienen una vinculación directa con los objetivos del práctico y con su propuesta de realización.

En la elaboración de esos criterios participamos todos los docentes del nivel, es decir que se derivan del consenso, producto del trabajo colaborativo. Luego de la utilización en el taller con los estudiantes, pueden ser enriquecidos y modificados.

Los criterios utilizados para la evaluación de la entrega, es decir para la instancia final del trabajo práctico, son más analíticos, más detallados y cuentan con una gradación que permite calificar, además de evaluar. También son elaborados colaborativamente.

La instancia de evaluación y calificación de los prácticos (es decir la instancia de acreditación de la evaluación) es, en la Cátedra Cosgaya, una actividad pública a la que los estudiantes están invitados y en la que trabajamos todos los docentes del nivel en sobre todos los trabajos prácticos entregados.

Los criterios con los que evaluamos las entregas de los estudiantes –tenemos en cuenta que pueden ser 230 y que ellos pueden estar presentes– nos permiten:

- compartir qué, cómo y cuánto se evaluará en el trabajo
- acelerar la tarea partiendo de criterios ya acordados
- construir la argumentación y comunicarla de modo comprensible para estudiantes y docentes
- escuchar, comprender y reflexionar críticamente sobre argumentos de otro
- reducir el peso de la subjetividad personal, al confrontar varias subjetividades
- procurar que la calificación de los trabajos de distintas comisiones sea equitativa
- construir consensos entre los integrantes con distinta trayectoria
- cruzar opiniones entre quienes solo se enfrentan al trabajo entregado y los docentes de la comisión que conocen el proceso
- transparentar los argumentos para alejar del autoritarismo el juicio de valor que implica la evaluación.

Estas evaluaciones finales se desarrollan en dos etapas. A la primera la llamamos pre-nivelación, se hace entre los docentes de una comisión y sobre los trabajos de sus estudiantes. Se analizan, se evalúan, se anotan palabras claves que serán utilizadas en la devolución, se marcan detalles y se propone una calificación tentativa que será considerada por el conjunto de los docentes del nivel en la segunda etapa. La nivelación, la segunda etapa, es la definición de la calificación de todas las entregas como consecuencia del consenso de opiniones de todos los docentes del nivel. Tenemos aquí la oportunidad de ver y analizar todos los trabajos del nivel propuestos para una misma nota y la progresión de la escala de notas de una misma comisión permitiéndonos reducir al mínimo posible las inconsistencias de las calificaciones desde el consenso objetivo (Álvarez Méndez, 2000) de los criterios. También posibilita el enriquecimiento de las anotaciones para la devolución de los trabajos porque se suma lo aportado por docentes de todo el nivel.

El carácter público de la evaluación enunciado con anterioridad, les permite a los estudiantes revisar, ampliar y profundizar los conceptos trabajados, incrementar el vocabulario específico, confrontar su análisis con el de los profesores, visualizar las múltiples resoluciones a una misma consigna, conocer la argumentación en torno a las diferentes apreciaciones y, según muchos estudiantes expresan en la consulta de fin de curso, es altamente enriquecedora al contribuir a la formación del juicio crítico. Para los docentes, también es de aprendizaje. Aprendemos de las formas de hacer de los colegas y también de la argumentación con que sostienen sus ideas. Además, profundiza y complejiza lo que sabemos sobre la problemática del trabajo en cuestión.

En síntesis, creemos que la posibilidad de seguir aprendiendo en la evaluación es un valor que debemos cultivar ya que tiene la potencialidad de proporcionar datos sobre el estado actual y de proyectar caminos.

Aprender evaluando y evaluar aprendiendo son dos situaciones que, si bien demandan tiempo, trabajo, estudio, compromiso, esfuerzo, paciencia y ética, entre otras cosas, permiten visualizar modos, elaborar estrategias, armar planes de acción, apuntar tareas, detectar problemas, conocer conceptos que permitan acercarse al conocimiento para hacerlo propio.

Ámbitos como el de este Encuentro nos dan la posibilidad de conversar, compartir preocupaciones y búsquedas, intercambiar ideas, formular preguntas, discernir, contarnos experiencias, señalar situaciones, coincidir, identificar hallazgos, tomar posiciones... es decir, evaluar y, según creo, aprender.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2007). *Didáctica, currículo y evaluación*, España: Miño Dávila editores.
- Celman, Susana (1998) «¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?» en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós
- Litwin, Edith (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires Paidós.
- Perrenoud, Philippe (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Editorial Colihue.

2. Lettering y Tipografía en el aula

Un destacado panel aborda la relación entre el Lettering (rotulismo) –práctica que en los últimos años muestra un sorprendente desarrollo–, y la Tipografía. ¿Es necesaria su inclusión en los planes de estudio? ¿Qué aporta al desarrollo de las habilidades manuales, técnicas y conceptuales de la formación del alumno? Los expositores exponen sobre el lugar de esta práctica en el dictado de materias tipográficas y su articulación con ejercicios específicos en el aula.

El Lettering hoy.

Cambio de paradigma en el dibujo de letras

Palabras clave: tendencia, lettering, paradigma, estilo, educación, definiciones.

Yanina Arabena y Guillermo Vizzari

Según nuestra percepción en el ámbito local tan sólo basta con ojear una revista, estar unos pocos minutos mirando televisión o navegar en algunas redes sociales para toparse con piezas de diseño en las que el hacer manual cobra un alto nivel de importancia hasta hace algunos años muy poco común. Tal vez sea que los nuevos diseñadores se cansaron de trabajar tomados de un mouse como un niño que se sujeta de la mano de sus padres, y sintieron la necesidad de volver un poco a las bases de la disciplina. Quizás también tenga influencia aquello que la sociedad prefiere consumir con sus ojos, algo más de «oficio» y algo menos de «industria». De cualquier manera, el término Lettering comenzó a proliferar tanto en hacedores como en consumidores de Diseño, y las piezas de Lettering abundan en los medios construyendo una voz para una multiplicidad de productos, servicios, ideas, mensajes.

Una posible hipótesis que pretende tratarse aquí sugiere el hecho de que la evidente revalorización del Lettering que puede experimentarse hoy en día genera como consecuencia subyacente un cambio de paradigma en aquello que es considerado «Lettering» como tal, en contraposición a aquello que se denominaba «Lettering» en el inicio del propio oficio. Y este cambio de paradigma puede estar relacionado directa o indirectamente con el estado actual de la educación Tipográfica/Caligráfica –y del dibujo de letras o Lettering– en nuestras instituciones educativas.

El Lettering antes

Al intentar definir al Lettering, pueden citarse variadas perspectivas de distintos profesionales de renombre –siempre supeditadas a cada contexto y época–. De todas ellas quizás sólo conserven actualidad las que se refieran al tema con cierta generalidad. Nicolette Gray (Nicolette Gray, 1986) lo define afirmando que «El Lettering es una subdivisión de la escritura. Debería definirlo como la escritura en la que la forma visual, esto es sus letras y la manera en que éstas están construidas y combinadas, tiene una formalidad y una importancia por sobre la mera legibilidad». Y continúa mencionando la posibilidad de considerarlo, en consecuencia, como un arte.

Gerrit Noordzij por el contrario define al Lettering haciendo referencia a la técnica, describiéndolo como «una escritura llevada a cabo mediante formas compuestas», en contraposición a la Caligrafía que, él afirma, lo hace mediante «trazos simples», reflejos del movimiento de la mano (Gerrit Noordzij, 2009).

Ambas definiciones son aceptables y funcionales a un determinado contexto ideológico.

La disciplina del Diseño Gráfico como tal ya registra desde sus comienzos la incorporación de composiciones tipográficas realizadas enteramente a mano, claro está, mucho antes de la aparición de las computadoras con todo lo que ello implicó. Al pensar en la historia misma de la escritura occidental puede verse que está desbordada de innumerables ejemplos de composiciones realizadas en lo que podríamos hoy llamar Lettering al tratarse de iniciales, palabras o frases construidas o ilustradas con gran nivel de detalle, cuidado y habilidad. Nicolette Gray en su libro *A History of Lettering* así lo describe y ejemplifica.

Sin irnos tan atrás en el tiempo, pensando en las piezas de diseño previas a la era del dibujo

vectorial, aquellos diseñadores ilustraban manualmente el trabajo tipográfico que sus técnicas de composición e impresión contemporáneas no permitían automatizar o mecanizar; más bien como una respuesta a una necesidad, y no sólo como una decisión estética.

El Lettering durante nuestro aprendizaje

En el año 2007 en la escena local si un diseñador dibujaba letras eso mismo era lo que hacía, dibujar letras. Hoy en día es de amplio conocimiento entre los diseñadores más jóvenes que aquel que trabaje composiciones escritas desde técnicas de dibujo es probable que esté enmarcado dentro del campo del Lettering. En el transcurso de estos últimos 10 años trascendió un fuerte cambio, en nuestra experiencia personal partiendo de una instancia de mero estudio y aprendizaje hasta llegar a nuestros días con una búsqueda constante de profundización dentro de la profesión. Fue en ese inicio que no existían tal cosa como «cursos de Lettering», hecho que nos llevó a adentrarnos en profundidad en sus disciplinas pares como lo son la Tipografía y la Caligrafía, confiando además en las propias capacidades autodidactas. Todo ese proceso de estudio y aprendizaje significó la adquisición de herramientas para entender qué implicaba el Lettering, quiénes fueron sus exponentes más significativos, y cómo sus trabajos sentaron bases para lo que sucede actualmente.

El Lettering hoy: una elección estética

Hace tiempo que cobró importancia la revalorización del oficio en diferentes contextos como la gastronomía, el café de especialidad, la coctelería, la estética masculina o la carpintería, entre otros. En las grandes ciudades se percibe una constante recuperación del valor de lo artesanal frente a lo industrial, aquello «de autor», que responsabiliza a un individuo calificado detrás de una receta para un plato de comida, un grano de café tostado, un cocktail, un corte de pelo y barba, una mesa de madera tallada.

Esa tendencia empieza entonces a alinearse con la necesidad de un Diseño acorde, al servicio de la construcción de mensajes que representen los valores de lo artesanal, el oficio, la tradición, el cuidado por los detalles, lo hecho a medida, y así es como el nuevo Lettering encuentra su lugar. Hoy ya no es una necesidad técnica sino más bien una decisión estilística.

Explosión, popularidad y confusión

Tal vez con la magnitud de una nueva vanguardia artística o un gran revival ideológico, el Lettering a cada paso que da amplía un poco más su territorio en el campo del Diseño. En las redes sociales puede verse una explosión tanto de hacedores como de consumidores que disfrutan de sus piezas gráficas. Así es cómo esta ola de nuevos referentes termina por educar a los nuevos interesados, y esto promueve a que potenciales clientes se interesen por esta nueva tendencia para dar forma a sus mensajes a través de diseños exclusivos realizados con técnicas manuales de ilustración tipográfica.

De esta manera el Lettering se posiciona como un valor diferencial, pero al mismo tiempo se genera una gran confusión frente a esta sobre-oferta de infinidad de propuestas, por la que diseños de diferente naturaleza terminan siendo referidos de la misma manera. Tanto en el ámbito profesional como en el educativo se suele confundir al Lettering con la Caligrafía o la Tipografía, o bien la Caligrafía es mencionada como Lettering.

En contraposición, no todo aquello que tenga la impronta de haberse realizado manualmente corresponde a una pieza de Lettering. Existe una infinidad de fuentes tipográficas que muestran sus trazos texturados develando que han sido inicialmente ilustrados manualmente, pero como producto final no dejan de ser sistemas tipográficos. Y así como el universo tipográfico

propone sistemas de clasificación que agrupen las tipografías por características comunes, lo mismo podría hacerse en el campo del Lettering proponiendo grupos que contengan a modo de ejemplo a los más desprolijos, aquellos digitalizados perfectamente, los que parten de un gesto caligráfico, por mencionar algunas ideas.

El Lettering en la formación del diseñador

En la propia experiencia docente dentro del ámbito universitario, nos fue posible observar la necesidad de incorporación de ejercicios relacionados a esta disciplina dentro del programa de la asignatura¹, y en este sentido poder experimentar en la práctica las posibilidades de enseñanza que brinda al poner en escena conceptos de Tipografía y composición desde una perspectiva analógica. El dibujo en este caso es un medio directo que obliga el análisis de aspectos tales como el peso de los trazos o el espaciado de los signos que construyen una palabra, sin procesos automáticos que allanen el terreno, como sucede al componer una palabra en cualquier software de composición usando una fuente preestablecida.

Además, contando con experiencia brindando cursos y talleres particulares en distintas regiones² se pudo observar una característica que se hace cada vez más evidente, esto es la búsqueda del alumno por un inmediato aprendizaje. Un deseo voraz de conseguir resultados extraordinarios en el transcurso de unas pocas clases. Esto hace referencia también en algún sentido a la pérdida de la valoración por el oficio, por la dedicación y el interés por mejorar como una actitud constante.

Aquí también es donde el papel del educador cobra importancia, transmitiendo esos valores para formar mejores profesionales y que luego, con su aporte, logren elevar el nivel de la producción local.

1. 2005-2014 Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo. Asignatura Tipografía Nivel 1, Cátedra Gaitto.

2. Ciudad de Buenos Aires, Mar del Plata, Mendoza (Argentina); Quito (Ecuador); Lima (Perú).

Bibliografía

Gray, Nicolete (1986). *A History of Lettering. Creative Experiment and Letter Identity*: Phaidon Press, Reino Unido

Noordzij, Gerrit (2009). *El trazo. Teoría de la Escritura*: Campgràfic, Valencia.

Registros, referencias y referentes acerca del Lettering

Palabras clave: letras dibujadas, lettering, tipografía, caligrafía

Silvia Cordero Vega

Introducción

Durante este último tiempo la pregunta recurrente, quasi dilema, por parte de profesionales y alumnos –a pesar de otras temáticas abordadas y desarrolladas en el aula– ha sido sobre qué es exactamente el Lettering (también llamado rotulismo) y qué diferencia escruta frente al concepto de «letras dibujadas»; nombre que he divulgado y que no es más ni menos que la traducción del vocablo anglosajón «drawn letters» para simplemente referirme a una técnica – en realidad a un estilo caligráfico en sí mismo– con la salvedad que en él las letras no se escriben sino que se dibujan. Claro está que ese dibujo toma sentido a partir de un conocimiento de lo Caligráfico, o dicho de otro modo, que se alimenta de una conciencia y metodología caligráfica, concepto en el cual me explayaré más adelante.

Hay otras preguntas que siguen a esa primera (la del dilema) por ejemplo ¿cuál deviene del cuál, si las letras dibujadas o el Lettering? ¿qué aspectos los define?, ¿qué los diferencia?.

En mi afán de encontrar una argumentación teórica y práctica, pero por sobre todo una «génesis» relativa a la Caligrafía, Tipografía y/o Lettering, es que pretendo hallar ciertas respuestas o tan solo pistas para otorgar un marco lo más académico posible sobre temas que pueden considerarse hasta muy llanos.

Para dilucidar ciertos interrogantes en la historia de la escritura –de las letras hechas a mano– existe la Paleografía¹ que nos permite ahondar en su raíz, desglosando y emitiendo juicio sobre el cómo, el por qué, el de qué manera del origen y desarrollo de la misma.

Me permito entonces considerar el tema de las «letras dibujadas» para entender cierto devenir, ya sea en la Caligrafía, la Tipografía y el Lettering.

Letras dibujadas

Definición. Construcción doble trazo

A partir de unas *masterclasses* con el calígrafo belga Yves Leterme sobre «drawn letters» (así se titulaban) o «letras dibujadas» analizamos y ejecutamos la técnica de construcción de las mismas reflexionando sobre su genealogía y evolución.

En su mayoría, profesionales y alumnos del Diseño Gráfico y otras disciplinas llaman «letras dibujadas» a lo que conocemos comúnmente como «Lettering» no considerando otro aspecto que las define y las caracteriza.

Las «letras dibujadas» cuyo nombre proviene, como ya mencionamos, del inglés «drawn letters» refieren a las capitales² de los siglos IX, X, XI y XII d. C. producidas en los manuscritos medievales que tomaban como referencia las capitales romanas inscriptas. Se las suele llamar también –y esta terminología sería más acertada y conveniente– «built-up letters», o «letras compuestas». Toman este nombre ya que se construían a partir de un doble trazo que luego se

1. Estudia las escrituras antiguas y la producción de libros manuscritos, su evolución, sus aspectos lingüísticos e históricos.

2. Refiere a las mayúsculas basadas en las inscriptas en piedra.

rellenaba completando su estructura, generalmente con pigmentos de color y también con iluminación³, siempre y cuando su aspecto final no denotara aquel dibujo, sino que el resultado de su factura fuese lo más próximo a su referente de capital romana. Algún signo en particular podía estar constituido con más de un doble trazo, es decir, con múltiples trazos de pluma.

Génesis y registro de letras compuestas

Esta fuerte influencia de las inscripciones clásicas, cuyo registro más ferviente y devoto ha sido y será la columna trajana del 113 o 114 d.C. (según el dato paleográfico) fue fundamental para la construcción y desarrollo de las «letras compuestas», como las llamaremos a partir de ahora.

Las «letras compuestas» eran en su mayoría letras iniciales, muchas veces decoradas y/o iluminadas, frecuentemente usadas con una conciencia de diseño, a través de la toma de decisiones en cuanto a cómo organizarlas en la página –dando cuenta de jerarquías textuales–. Como estas «letras compuestas» iniciaban la página y/o los versos es que de aquí en más fueron llamadas versales⁴.

Los ejemplos más emblemáticos de «mayúsculas versales» son los del período carolingio de los siglos IX y X que reflejan de manera más pura las proporciones de las capitales romanas. A lo largo de su evolución, sus planteos de diseño fueron mutando levemente, por ejemplo, el espaciado pasó de ser abierto a más abigarrado, los serif construidos de manera natural y sutil a algo trazado de modo más evidente y exagerado. El entasis⁵ también se desarrolla y aparece más exacerbado en algunos manuscritos del siglo X d. C.. Esta transformación en el aspecto formal y constructivo de los signos se hace notoria en los siglos XII a XIV d. C. con la manifestación de las mayúsculas lombardas⁶ que dejan de lado la herencia romana, con sus proporciones tan austeras, para ser mucho más decorativas y elaboradas.

Consideraciones

Las «letras compuestas», pueden dibujarse hoy con los mismos parámetros y bajo las mismas normas constructivas de aquellas versales, habilitando también la formulación de minúsculas. Esos mismos modelos han sido adoptados por los calígrafos contemporáneos en pos de un nuevo repertorio algo más simplificado como los son las «versales modernas»⁷.

Más allá del mero hecho técnico, heredado de los artistas amanuenses y oportunamente explicado, el gran legado ha sido la riqueza formal y creativa de cada producción manuscrita. Un ejemplo de ello se manifiesta en dos libros fundamentales para la historia del arte y la escritura: *El libro de Kells* exhibido en el Trinity College de Dublin y el *El evangelio de Lindisfarne* en la British Library de Londres. Ambos tienen un prolífico surtido de letras, muchas de ellas compuestas y en menor medida escritas, decoradas con personajes humanos o zoomorfos y algunas hábilmente iluminadas, llenas de sutilezas, de evocaciones, de inventivas que abren el juego para crear y recrear nuevas formas que quizás por su carácter innovador no puedan ser tipificadas.

3. Originalmente, denotaba el uso de oro o plata para iluminar letras u ornamentos en los manuscritos. Ahora se utiliza en relación a toda clase de decoración en los mismos.

4. Término originalmente utilizado para referirse a las letras mayúsculas las cuales iniciaban versos o párrafos durante el medioevo. Ahora refiere a las capitales compuestas con múltiples trazos de pluma, generalmente utilizadas para iniciales, encabezados y columnas.

5. En Caligrafía y Lettering refiere al adelgazamiento que se produce en el centro del asta vertical para modularla.

6. También llamadas «versales lombardas» o «mayúsculas góticas» son letras compuestas mucho más orgánicas y elaboradas que sus predecesoras.

7. Refiere a las mayúsculas versales omitiendo el serif y dejando de lado cierta ornamentación.

El Lettering

¿Cómo se define?

¿Qué es el Lettering? Es la pregunta que sobrevuela en estos últimos tiempos en la escena del diseño y en otras también. Es la pregunta solícita por parte de los alumnos atrapados en el atractivo léxico foráneo sin entender muy bien de qué se trata. El Lettering no es Caligrafía y tampoco es Tipografía, en todo caso se nutre de ambas para su producción. En mi apreciación el Lettering, en todas sus formas, es un acto de diseño donde no sólo se ejecuta, sino que se proyecta.

El Lettering supone una técnica de dibujo de letras que opera en un determinado proyecto pudiéndose generar con diversos instrumentos y funcionar como palabra, grupo de palabras, etc., con un código común que lo determina y le da un estilo particular tomando parámetros de la Caligrafía y el Lettering como el ritmo, el peso, la composición, entre otros. Puede estar realizado manual o digitalmente o de ambas maneras, tener cierto retoque, manipulación o modificación en su proceso, buscando una armonía compositiva.

Antesala

Hay muchos registros visuales tempranos, pero un momento pródigo donde las grandes marcas empezaron a tener una fuerte presencia recurriendo a la letra para su comunicación fue en el siglo XIX. Si tan solo pensamos en el Art Nouveau y el Art Deco se nos vienen a la mente imágenes de letras muy ornamentadas en afiches, packaging, publicidad, logotipos y portadas de libros, entre otras muchas piezas gráficas.

En los años 60 y 70 la Caligrafía y el Lettering reaparecen en trabajos de publicidad, muchos de ellos muy elaborados tomando como referentes ciertas escrituras del estilo cooperplate (inglesa) y/o espenceriana⁸.

Herb Lubalin, Tom Carnase, Tony Di Spigna, Doyald Young, Jean Larcher, Tony Forster, David Quay, nuestro compatriota Ricardo Rousselot, entre otros tantos, han marcado la escena del Diseño Gráfico y se han distinguido por sus significativos trabajos de Lettering.

Caligrafía, Tipografía y Lettering

Registros, referencias y referentes

Defino a la Caligrafía como el acto de hacer letras de modo *in-situ* a través de diversos modelos históricos donde el escriba los personaliza, los apropia rescribiéndolos con su propia grafía y estilo. Partiendo para ello de un código, de unas reglas o leyes que la determinan. Puede oscilar entre lo histórico y ortodoxo o entre lo abstracto y pictórico (podría discutirse si esto último es considerado caligrafía), pero en todos los casos, se hace por única vez. La Caligrafía tiene un proceso, se boceta para llegar a una pieza final pero cada una de las etapas del proceso es un trabajo en sí mismo. Cada uno de esos momentos es único e irrepetible. En el acto de escribir el margen de error está presente, no se puede modificar lo ya escrito. En cambio el Lettering habilita cierto margen de error, por decirlo de algún modo, ya que se va calibrando a lo largo del proceso de diseño por medio de retoques y modificaciones tomando los parámetros de la Caligrafía y el Lettering.

Las «letras compuestas» elaboradas por los monjes medievales también se hacían por única vez sin posibilidad de retoque o manipulación, más allá de algún ajuste o mínimo detalle que se pudiera subsanar.

8. Dos estilos de caligrafía cursiva realizados con pluma fina y flexible.

La Caligrafía es una disciplina complementaria pero distinta al Lettering y para esclarecerlo recurro a las palabras del maestro calígrafo, tipógrafo y diseñador gráfico: Hermann Zapf.

En la Caligrafía se vuelca la expresión personal, los sentimientos íntimos. Creo en el poder de las artes manuales. Si existe un incremento en el uso de la electrónica, por otro lado se desarrolla, como reacción, la necesidad y el amor por la expresión personal. La caligrafía será un soporte de la individualidad en la sociedad de masas de nuestro mundo moderno⁹.

Ya a finales de los años 80, Hermann Zapf manifiesta con lucidez cierto destino de las artes manuales frente al agitado mundo tecnológico que hoy nos habita pero que él vaticina con una claridad absoluta.

Otra apreciación sobre qué es la Caligrafía y qué es el Lettering la hace el tipógrafo Stanley Morison en el libro *Calligraphy Flowering Decay and Restoration* de Paul Standard.

La caligrafía es el arte de la bella escritura, la cual se comunica por medio de signos establecidos. Si estos signos o símbolos son pintados o grabados en madera o en piedra, nos encontramos frente a una extensión de la escritura conocida como Lettering, es decir, una letra de gran tamaño que por lo general se forma con la ayuda mecánica de, por ejemplo, la regla, el compás y la escuadra.

Las herramientas caligráficas son un vehículo para la producción del Lettering. Desde un pincel chino, una pluma ancha, una pluma de ave, un tiralíneas, alguna herramienta híbrida creada por uno mismo, todas pueden ser un gran aporte creativo para su construcción.

En los correos con el maestro y calígrafo Claude Dieterich hablando y disertando sobre este tema dijo:

Caligrafía es escribir con una pluma que al manipularla (ángulo de pluma, etc.) va creando una letra con partes gruesas o delgadas. Lettering es dibujar con pluma u otra herramienta, no tiene nada que ver con la escritura sino con el dibujo, así creando el contorno de una letra y llenando la parte interior con tinta y con pincel, creando también partes gruesas o delgadas, pudiéndose hacer ahora en forma digital.

Pero un aporte hacia la construcción del Lettering es la observación, análisis y estudio del repertorio tipográfico a partir del cual se puede tomar algún camino estilístico para el desarrollo del mismo. Bien vale la argumentación del diseñador gráfico y profesor de la Real Academia de las Artes de la Haya –a quien considero un exquisito y sutil teórico– cuando se expone respecto de la Caligrafía, la Tipografía y el Lettering en su libro *El trazo. Teoría de la escritura*,

La caligrafía es la escritura manual realizada como fin en sí misma al servicio de la calidad de las formas, (...). La primera forma, inicial, y fundamental, es la marca simple dejada por un utensilio. Sólo la escritura a mano mantiene las características del trazo simple. La escritura a mano es la escritura realizada mediante trazos simples. La rotulación, por otro lado, es la escritura llevada a cabo mediante formas compuestas. En la rotulación, las formas son más adaptables que la escritura a mano, ya que admiten trazos de retoque que pueden, gradualmente (mejorar o empeorar) la calidad de las formas. La rotulación es independiente del utensilio, pero esta libertad sólo surge en detrimento del carácter:

9. Entrevista «El resurgimiento de la Caligrafía» realizada por Felix Beltrán para la revista Tipográfica nro. 4, 1988, Buenos Aires

en la escritura compuesta mediante trazo superpuestos, la forma de cada uno de los trazos simple se pierde, del mismo modo que una huella simple se disuelve en un rastro dejado por una multitud de pasos. La libertad de la rotulación se encuentra limitada por la convención. Esto no quiere decir que dibujar formas poco convencionales sea difícil o deba estar prohibido, pero las formas que no se ajustan a la convención, simplemente no constituyen escritura. Desde el punto de vista tipográfico, el tipo constituye una rama especial de la escritura que difiere, en esencia, de la rotulación. El diseñador gráfico tan sólo puede trabajar con la escritura organizada en una fuente. Desde que hemos aprendido a almacenar tipografías en ordenadores, podemos imaginar la tipografía como una rotulación, reproducida en una base de datos («la fuente» tipográfica) que permite que las formas de los dibujos originales estén disponibles para hacer una composición. La rotulación, por sí misma, no cumple con esta condición tipográfica. Sin embargo, si nos atenemos a las características del diseño, no hay nada que distinga a los tipos. Resulta imposible diferenciar las letras tipográficas de otras reproducciones de letras rotuladas.

Larga vida o instante fugaz

En estos últimos tiempos el culto por el Lettering, ya sea por su manifestación empírica o tan solo como hecho de consumo por parte de ciertos receptores, ha generado multiplicidad de definiciones y especulaciones al respecto. Espero haber despejado alguna de ellas con las argumentaciones desarrolladas más arriba.

Pienso que ahora, como sucede con otras disciplinas, todo es más visible. Calígrafos, artistas, diseñadores gráficos, tipógrafos, ilustradores, *sign painters* han trabajado mucho desde siempre produciendo una gran variedad de piezas, solo que antes el proceso creativo, la cocina, se transmitía dentro de un circuito, de una comunidad. Hoy por hoy tener acceso y poder ver a alguien dibujando, caligrafiando, haciendo una herramienta o probando una técnica, etc. acrecienta y entusiasma a muchos otros a poder hacer lo mismo y es por eso que hay, no solo una gran divulgación y popularidad, sino una manifestación masiva por el emularlo. Las redes sociales han expandido y diversificado la información por lo tanto el espectro de alumnos interesados es muy amplio y variado. Están quienes quieren capacitarse con un instructor a partir de lo que han consumido a través de las mismas o aquellos que optan por el DIY (*do it yourself*) a través de los tutorials. Demás está decir que todo aspecto formativo dentro de un marco académico amplifica y enriquece los recursos del alumno.

Conclusiones

El Lettering tiene un alto impacto como imagen y muchas veces «la forma» fagocita el mensaje que debe comunicar. De todas maneras, la habilidad manual y técnica nunca palidece, por el contrario, siempre es instructiva y didáctica.

Según una reflexión del tipógrafo especializado en Lettering, Ken Barber que dice que «Lettering y Tipografía son componentes esenciales en el Diseño Gráfico», podría ser efectiva la inclusión de la enseñanza del Lettering como recurso de diseño dentro del marco de la materia Tipografía. Podría añadirse también a la Caligrafía (sobre todo en una etapa inicial) aunque está contemplada por muchas de las cátedras de Tipografía en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Muchos alumnos y profesionales del Diseño Gráfico complementan su formación en talleres particulares pero sería muy positivo para la carrera que el aprendizaje de este recurso, como de otros, llegue por sobre todo al aula.

Concluyendo, el Diseño Gráfico da respuesta a una necesidad comunicativa, el Lettering puede ser una de esas respuestas pero no la única ni la mejor. Sería muy productivo conocer y

saber el uso de muchas herramientas por ejemplo las de índole manual y técnico que despiertan no solo la motricidad sino que estimulan el pensamiento creativo.

Bibliografía

Noordzij, Gerrit (2000). *El trazo. Teoría de la escritura*, Valencia: Campgràfic.

Johnston, Edward (1946). *Writing, Illuminating & Lettering*, Inglaterra: Pitman.

Knighth, Stan (1998). *Historical Scripts*, USA: Oak Knoll Press.

Brown, Michele y Lovett (1999). *The historical source book for scribes*, Inglaterra: British Library.

Blanchard, Gérard (1988). *La Letra*, Barcelona: CEAC, Enciclopedia del diseño.

Wotzkow, Helm (1952). *The Art of Hand Lettering*, USA: Dover.

Standard, Paul (1978). *Calligraphy Flowering Decay and Restoration*, USA: Oak Knoll Press.

3. Selección tipográfica

La tercera mesa del EET4 abordó la siempre interesante, cambiante y aparentemente arbitraria cuestión de la selección tipográfica. ¿Cómo enfocar esta temática en el cursado de las asignaturas? ¿Cuáles son los aspectos básicos que los estudiantes necesitan conocer y practicar en sus carreras? ¿Se pueden enseñar los fundamentos generales que hacen a la selección o a la combinación de familias tipográficas? Los panelistas compartieron sus opiniones respecto de esta temática y abrieron el debate al público asistente.

El abordaje pragmático: consideraciones no gráficas para la selección tipográfica

Palabras clave: selección, distribución, licencia

Vicente Lamónaca

El abordaje temático de la selección tipográfica, en general, se organiza en función de aspectos gráficos que bien pueden ser clasificados en dos grandes grupos: *a)* aquellos de naturaleza –supuestamente– objetiva y, *b)* los de naturaleza subjetiva.

Entendemos por objetivos los vinculados a aspectos funcionales, como ser la legibilidad, el rendimiento, la adecuación al medio, etc. Los subjetivos se encaran en relación al tipo de público, características del emisor, tono pretendido en el mensaje, etc¹.

Dependiendo del nivel en que se presenten estos contenidos en la malla de la carrera los aspectos objetivos resultarán más o menos crípticos para los estudiantes. Por ejemplo, en un segundo o tercer semestre de una licenciatura en Diseño Gráfico, es poco probable que el estudiante pueda manejar como dato objetivo las diferencias entre el tipo y la tipografía producto de un sistema de impresión determinado. Del mismo modo ocurre con la legibilidad (aspecto con más zonas oscuras que alumbradas en cuanto a cómo ocurre el proceso de lectura y la relación que este tiene con el diseño tipográfico). Parece ser que aspectos más cuantitativos, como el rendimiento, serían los más plausibles de ser cabalmente comprendidos.

Los aspectos subjetivos implican en general un nivel de refinamiento tipográfico que tampoco se presenta habitualmente en los niveles iniciales de las licenciaturas, al menos así ocurre en Uruguay, y que además mantienen una relación más lejana con las formas tipográficas concretas justamente por su carácter subjetivo. Más aún, estos aspectos también implicarían un refinamiento del supuesto público (supuesto en tanto que en general los proyectos gráficos de grado y posgrado no tienen un impacto real en el público, al menos durante la cursada), aspecto que es hartamente difícil de controlar más por parte de los estudiantes.

Es decir entonces que las categorizaciones habitualmente presentadas en los encares de clase suelen ser de poca utilidad práctica para el estudiante neófito e implican un grado de sutileza y sofisticación que no está presente —al menos en la mayoría— de los proyectos.

El abordaje pragmático

Podemos incorporar otro nivel de abordaje, además del gráfico, que lejos de simplificar el proceso de selección tipográfica lo puede complejizar (al agregar otro ángulo de encare), pero que –sin embargo– bien podría ofrecer una línea de acceso simplificada para el estudiante: las licencias de uso, los costos y la procedencia de las tipografías son datos objetivos y no gráficos,

1. Para este trabajo fueron consultados entre fines de febrero y principios de marzo de 2017 varios sitios web, entre ellos se destacan por su seriedad OERT (<http://www.oert.org/clasificacion-eleccion-y-combinacion-de-familias/>) y Unos Tipos Duros (<http://www.unostiposduros.com/como-seleccionar-tipografias-para-texto/>). Robert Bringhurst refiere también –con otras categorizaciones y agrupamientos– a estos ordenadores objetivos y subjetivos, aunque ponderando con más énfasis los aspectos culturales. (pp 111, «Selección y combinación de tipos». Los elementos del estilo tipográfico. México (2008) colección Libros sobre Libros, Editorial Fondo de Cultura Económica)

es decir que resultarían más entendibles y manejables para quienes se están formando en la disciplina. Además incorporar estas temáticas al currículo de la materia es en sí mismo una necesidad para complementar la formación sobre el tema.

Llamaremos a esta línea de encare el abordaje pragmático. Y ¿por qué simplifica el acceso del estudiante a la temática de la selección tipográfica? La respuesta podría presentarse, a su vez, en tres niveles: a) cantidad, b) familiaridad y, c) complementariedad.

- *Cantidad*, en tanto que la disponibilidad de tipografías distribuidas bajo determinado tipo de licencia y/o comprendidas dentro de determinado presupuesto es una parte de un universo mayor en el que están presentes todas las tipografías. Es decir que este aspecto actúa sobre la cantidad de opciones entre las que el estudiante puede elegir. Lo mismo ocurre con la procedencia de las tipografías en cuanto a su rol de limitar la cantidad de opciones disponibles.
- *Familiaridad*, por llevar el ámbito de selección desde lo gráfico hacia situaciones más conocidas por el estudiante como son las transacciones comerciales, adquisición de productos, etc.
- *Complementariedad*, porque induciendo la incorporación al dictado de cuestiones que impactarán en el producto gráfico y que no siempre son ponderadas dentro del aula, aporta a una visión global y más cabal del proceso de selección tipográfica.

Las licencias de uso

Podemos plantearnos dentro del aula manejar los aspectos legales referidos al uso tipográfico como una condición para la correcta resolución de las propuestas de trabajo. Esta situación ofrece la posibilidad de acercarnos a conocimientos no siempre manejados de antemano por los estudiantes: el licenciamiento de uso en general, las diferentes modalidades de licencia, los costos de las fuentes tipográficas, las tipografías de uso libre y las plataformas en las que se encuentran disponibles. Incluso permite la incorporación de conocimientos más próximos al terreno profesional como son el tipo de servicio de las fundidoras, la relación entre la fundición (o distribución) y el diseñador y/o cliente, etc.

Cabe destacar, por supuesto, que bien podríamos limitarnos –para el caso de trabajos propuestos para la clase– a la utilización de tipografías distribuidas bajo licencia libre, o incluso bajo licencias de uso académico².

La procedencia

Corresponde marcar un destaque particular en el caso de la procedencia de las fuentes tipográficas. Si bien la producción tipográfica latinoamericana ya ha dado muestras claras y abundantes de su mayoría de edad, estas han quedado circunscriptas al territorio de lo tipográfico y, a lo sumo, de lo gráfico. Todavía resulta un dato llamativo para la sociedad en general que se diseñen nuevas tipografías y que estas sean un producto latinoamericano.

En el caso de Uruguay muchos diseñadores recurren a la incorporación de tipografías locales en la oferta que hacen a sus clientes en tanto que a estos últimos les resulta atractivo vincular el apoyo a la producción nacional en su discurso comunicativo. Esta característica

2. El sitio web kupferschrift.de ofrece una lista actualizada de fundiciones que ofrecen licencias específicas para el uso académico. (<http://kupferschrift.de/cms/fonts-edu-discounts/>) [Consultado el 10 de marzo de 2017]. En este listado encontramos desde tipografías distribuidas sin costo para el uso académico personal hasta licencias múltiples pensadas para instituciones educativas.

es bien interesante desde la objetivación del proceso de selección tipográfica en tanto que es comprendida –en distintas formas y con diferentes grados de implicancia por supuesto– por toda la cadena de actores involucrados.

Más allá de la circunscripción a un país concreto es conveniente seguir abonando la postura de procedencia regional contemplándola desde un punto de vista continental, es decir, latinoamericano³.

Conjugando la procedencia con el apartado anterior, licencias de uso, resulta destacable notar que los tipógrafos latinoamericanos tienen –en general– predisposición a aportar licencias académicas aunque no lo consignen específicamente en sus portales de venta; seguramente el contexto cultural e idiomático común simplifica la comunicación y el entendimiento entre profesores, estudiante y tipógrafo.

Por ejemplo, imaginemos un ejercicio de clase que proponga resolver el diseño de una tarjeta personal de presentación. Supongamos que el estudiante emplea tres variantes de una familia tipográfica para organizar el contenido, así toma la variante normal para el nombre, la oscura para el cargo y la itálica para los datos de contacto. Imaginemos que el caso aplica a una tarjeta para un representante editorial rioplatense. Descartando consideraciones sobre el color, la ubicación y la composición general para concentrarnos en la selección tipográfica podemos convenir que en general el uso de una tipografía como Trinité⁴ contemplaría de manera satisfactoria los aspectos objetivos y subjetivos. Ahora bien ¿es válido profesionalmente resolver una tarjeta de presentación con un costo de licencias tan elevado? (las tres variantes empleadas en el ejemplo tienen un costo de 1.173 dólares). ¿No habrá una solución que contemple mejor los aspectos presupuestales? ¿y los ideológicos?

En conclusión

No proponemos el abordaje pragmático como el único posible, pero sí como un recurso necesario y valioso –indispensable incluso– para ayudar a despejar las posibilidades de selección tipográfica con vistas a integrarla de un modo operativo a los procesos de creación gráfica de los estudiantes.

Entendemos que no es válido instalar en el aula el tema de la selección tipográfica sin contemplar este abordaje, en tanto que refiere a aspectos que luego sí deberán ser tomados en cuenta en la vida profesional indefectiblemente como son los costos, la legalidad del uso, etc. Por añadidura entendemos también que el instalar un debate sobre una concepción ideológica del diseño anidada en la matriz cultural de procedencia redundará en un vínculo más sólido con los tipógrafos y la tipografía.

3. Podemos rastrear hasta 2001, con tpg Buenos Aires, el embrión de las bienales latinoamericanas de tipografía (Letras Latinas y Tipos Latinos) que dan cuenta de la creación de un espacio supranacional dedicado a incentivar el uso y la creación de tipografías latinoamericanas.

4. Trinité fue diseñada por Bram de Does a principios de los años ochenta y es considerada una de las mejores tipografías para texto. En marzo de 2017 su precio de venta en la fundación Enschedé era de € 281 por variante. (<http://www.teff.nl/fonts/trinite/>)

A trimar las velas

Palabras clave: tipografía argentina, Diseño Gráfico, UNSAM

Juan Lo Bianco

Esta presentación toma como punto de partida uno de los ejes propuestos en estos Encuentros: el de la relación entre la actividad profesional con el ámbito académico.

Y en este caso, quiero mencionar una experiencia en el ámbito de la enseñanza pública en la Universidad Nacional de San Martín, una universidad relativamente nueva, que esta cumpliendo veinticinco años, ubicada en el área metropolitana de la ciudad. Muchos de sus proyectos son fundacionales, son puertas que se abren por primera vez y este es uno de ellos y madurará con cada nuevo curso.

En el año 2014 iniciamos una propuesta que tiene por objetivo ofrecer un Programa de Actualización Profesional para diseñadores, a través de seminarios, cursos de posgrado, workshops, conferencias y también exposiciones especializadas.

Esta propuesta busca un diálogo con diseñadores, algunos de reciente formación, otros mas experimentados deseando retomar un vinculo académico del cual la misma vida profesional y las formas de trabajo actuales los ha alejado, en una práctica cotidiana de realización remota y/o en solitario. Nos encontramos con un potencial humano y profesional sumamente rico, ávido y receptivo.

Otros paradigmas en la actividad, nuevas exigencias de trabajo interdisciplinario y cambios tecnológicos de todo tipo, requieren nuevos saberes, y es allí donde nos interesa trabajar pues el formato de estas actividades permiten arribar a resultados satisfactorios en tiempos acotados: un trabajo en equipo, un seguimiento en tutoría de proyectos con dirección y discusión no siempre posible en ámbitos laborales que pueden llevar más lejos la calidad de los proyectos realizados individualmente, en un laboratorio que emula el entorno de una pasantía profesional.

Muchos de nuestros estudiantes son diseñadores en un sentido de profesionales simples, proveedores de servicios que realizan un trabajo a distancia, algunos decidiendo acerca de selecciones y puestas tipográficas en pantallas pequeñas a mucha velocidad. Enviando proyectos sin instancias de fundamentación o recibiendo correcciones en línea sin mayores explicaciones. Me refiero a que, si en el curso de grado la tarea profesional puede estar idealizada en un status de excelencia o de futuro perfecto, en muchos de los casos vistos hasta ahora, los ejemplos están más en línea con la difícil realidad cotidiana y la crudeza del mercado de trabajo.

Haciendo foco en el tema de esta mesa, quisiera acercarme a la selección tipográfica desde dos perspectivas.

Modos de ver. Primero, la valoración de la selección tipográfica entendida como vehículo fundamental en la búsqueda de la excelencia y del refinamiento a través de lo micro, de la organización interna de la puesta misma. La riqueza de una pieza en el buen uso de la composición, del equilibrio en la estructura, el diálogo del conjunto de grises, los tonos, los contrastes de los cuerpos, los diferentes pesos.

En este sentido simplemente hay mucho para aplicar de las normas generales de composición de cualquier obra: destacar lo diferente, seleccionar entre lo similar, buscar la síntesis, la economía de recursos evitando las reiteraciones.

Pero además, es necesario una mirada tan sutil como el trimado de la vela de un velero,

donde es necesario ajustar cuidadosamente todos los controles disponibles: pueden estar allí el viento, la vela, el mástil y los cabos pero, en función del rumbo y la condición climática, deberá ser el ajuste determinado para que la vela tome la forma correcta; es la única manera de lograr que el barco navegue en armonía. Para poder seleccionar una fuente y trimarla como una vela, es necesario conocerla en profundidad y saber como responde al uso. Esa tarea de observación minuciosa, de comparación, de prueba y análisis es un ejercicio en si mismo y fundamental para el resultado.

Modos de época. Pero hay algo más, porque nos preguntamos si solo el logro de una correcta factura es suficiente. Entendemos nuestros trabajos como parte de un conjunto, de una cultura, de una época. Nos interesa preguntarnos sobre ese rol e incluimos las decisiones de la selección tipográfica en esta instancia. Si bien en algunos casos hablamos de «diseños indestructibles», que cabalgan las épocas, ellos son los menos. Muchos no resisten ni la propia. A menudo nos encontramos con piezas correctas en lo formal pero con diseños anodinos, insulsos, con recursos transitados, o lenguajes perimidos. Una urgente selección nos puede dejar atrapados en modas veloces. O en cambio, también, ignorar ricas manifestaciones en un momento dado.

Otro tanto podemos razonar en términos de la geografía: Si nos asomamos a las características de distintas tradiciones gráficas como la herencia plástica de la escuela polaca, la ornamentación y el rebuscamiento francés, la síntesis alemana, la contundencia inglesa o la contemporaneidad holandesa en un ir y venir entre tradición y modernidad, la selección tipográfica deja de tener una fórmula única y abordarla de un modo abierto, dinámico, sin preconceptos, resulta fundamental.

Otro signo de los tiempos y una influencia muy fuerte tanto en lo profesional como en lo académico sucedió hace casi diez años cuando comenzamos a utilizar fuentes diseñadas en la región. El diálogo con especialistas, primero con Eduardo Tunni, luego la convocatoria para T-Convoca, encuentros con Pablo Cosgaya y Miguel Catopodis, y, por supuesto, con Rubén Fontana, devino en la incorporación de fuentes locales en nuestros proyectos editoriales entendiendo que una de las atmósferas a transmitir de nuestra contemporaneidad transitaba por el uso de esas herramientas. No resultó sencilla la tarea de selección hasta no conocerlas en profundidad pero esta decisión e interés es un criterio que llega hasta hoy y se extiende al aula así como la necesidad de conocer las posibilidades y características de la enorme cantidad de fuentes disponibles así como la comprensión y el uso de la tipografía en diferentes dispositivos digitales.

Conclusión

Si uno es lo que conoce, si el escritor escribe lo que ha leído y el músico toca lo que ha escuchado, nos parece esencial comprender la época y enriquecer la cultura visual de cada estudiante de un modo amplio y diverso. Si estar en línea permanentemente nos ha permitido un aprendizaje fragmentado y caótico pero rico y distinto, todas las actividades pensadas en nuestro proyecto de la UNSAM están orientadas a reflexionar sobre esa diversidad y dispuestas a enriquecer ese patrimonio de un modo lo más completo posible.

El desarrollo y la calidad del diseño tipográfico de los últimos años nos compromete a profundizar los mecanismos que permitan una utilización de una calidad equivalente enriqueciendo las combinaciones tipográficas en el aprovechamiento máximo de sus recursos.

Entendemos esta experiencia educativa de mirada abierta y curiosa como un fenómeno de aprendizaje permanente y de todos. Como un encuentro de diseñadores.

Elegir: un instante proyectual

Palabras clave: Tipografía, enseñanza en el nivel superior, aprendizaje basado en problemas, selección tipográfica, elección tipográfica, Cátedra Venancio

Carlos Venancio

El Diseño, como todo fenómeno cultural, está impactado básicamente por lo que hemos aprendido, lo que hemos visto, lo que somos capaces de recordar y, sobre todo, por los vínculos que somos capaces de hacer. Cuanto más sabemos, más preparados estamos para diseñar.

El resultado de nuestros proyectos es el tipo y calidad de elecciones que hemos sabido hacer. El Diseño, como la vida, resulta de las decisiones que hemos tomado cada vez que se nos han presentado alternativas.

La experiencia, en ambos casos, es la articulación de saberes que hemos hecho y que nos permiten llegar a mejores resultados. Cuanto más sabemos, menos nos equivocamos.

Se equivoca quien crea que nuestra tarea docente –al enseñar Tipografía– es una labor esencialmente técnica, nuestra principal ocupación es ayudar a la construcción de un modelo de pensamiento proyectual (tipográfico).

Este proceso lleva un tiempo –años– en el que los diseñadores, principiantes o experimentados, van incorporando una cantidad de saberes desde distintas áreas disciplinares, específicas, cercanas y también más alejadas, que deben ir de la mano del desarrollo de la capacidad de reflexionar, de establecer vínculos y, sobre todo, de tener una mirada crítica –propia de la formación académica universitaria–, que ayudará a tomar mejores decisiones, hacer selecciones más precisas y elecciones más pertinentes o conscientemente provocadoras.

El conocimiento se construye a partir de la apropiación de esa mirada crítica, sin ella solo tenemos información.

Claro que en la tarea de acompañar la formación de nuestros estudiantes debemos tener una metodología que les permita recorrer este camino desde el momento inicial, cuando los inducimos a tomar decisiones y aún no tienen la formación necesaria para hacerlo correctamente.

El trabajo con el modelo de taller sustentado en el aprendizaje basado en problemas¹ (Gladkoff, 2015) tiene estas características: probar, equivocarse, aprender el problema y poner a disposición herramientas que permitan alcanzar soluciones más eficientes. Nadie aprecia más el conocimiento que quien se ha enfrentado a un problema intuitivamente, ignorando su solución.

En nuestra visión, este proceso de aprendizaje –orientado específicamente a la elección tipográfica– atraviesa las siguientes cuatro etapas:

Saber > Conocer > Seleccionar > Elegir

1. Como ocurre con otros trabajos de índole proyectual de nuestra cátedra, la estrategia didáctica está basada en el ABP (aprendizaje basado en problemas). Esencialmente por su acción integradora y como fundamento de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la discusión y solución de problemas de la práctica profesional concreta. «Estas metodologías proponen tender puentes entre los conocimientos científicos y la vida real, abriendo caminos para el aprendizaje a partir de la búsqueda de soluciones a problemáticas de la realidad, la búsqueda de alternativas a una realidad que se presenta como natural o la búsqueda de respuestas a interrogantes genuinos y propios de la vida cotidiana de las personas, de los contextos profesionales...»

Saber

Es el proceso donde se concentra nuestra tarea docente. Tiene eje en lo conceptual. Esta etapa debe recorrerse de manera integral. Abarcar todos los contenidos programáticos básicos, los conceptos tipográficos esenciales –que son finitos–, ya que de allí en adelante todos los procesos quedarán abiertos a la capacidad de enriquecerlos por parte de cada estudiante.

Señalar problemáticas y compartir conceptos. Educar la mirada crítica, entender los grandes temas tipográficos, las decisiones que hacen al diseño de un signo y la definición del uso de su espacio, interno y externo, su vínculo con otros signos, la problemática del reconocimiento, los detalles estructurales, los orígenes culturales, tecnológicos e históricos, la conciencia de las audiencias, el contenido, la morfología, el instrumento constructivo, los vínculos con la industria y los sistemas de reproducción y percepción, entre muchos otros.

En esta etapa, que por supuesto se va enlazando de manera sinérgica a través de distintos momentos de la formación, se va construyendo un núcleo esencial de saberes (conocimiento) que serán las herramientas básicas de la mirada crítica, en términos tipográficos.

Estos saberes serán siempre el marco de referencia común para cualquier análisis o construcción tipográfica.

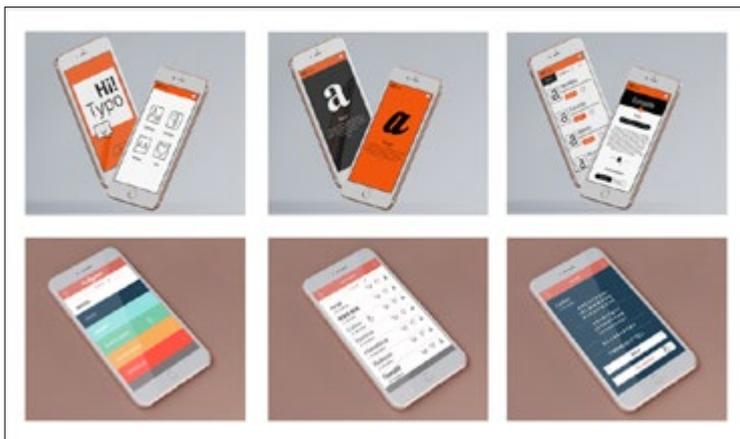
Conocer

Está vinculado a la información. Al dato. Es imposible conocer todo. Lo que se diseña, produce o utiliza. Aquí cerca o en el mundo. Normalmente nos impactarán con seguridad las tendencias. Pero para tener un conocimiento más amplio y abarcativo, es necesario estar informado de los grandes temas. Para ordenar un mundo tan amplio y expansivo (desde que se empezó a leer este texto se han lanzado seguramente algunas nuevas fuentes) es necesario ordenar los cajones de nuestro escritorio. Y hay muchas maneras de hacerlo.

Estamos entrando en el peligroso terreno de las clasificaciones, que siempre implican cierto prejuicio, pero que son inevitables para poder organizar este universo y poder identificar sus componentes.

Hay muchos criterios y modelos posibles de clasificación y cada uno de ellos prioriza un conjunto de saberes que es necesario poseer para poder operar o para que nos resulte de utilidad el modelo elegido. Hay clasificaciones históricas, morfológicas, funcionales, mixtas y, las más peligrosas: las comerciales puras. Es importante poder reconocer el criterio de cada modelo de clasificación para poder hacer un uso consciente de cada herramienta disponible. Los estudiantes van a ingresar en bases de datos, verdaderos catálogos expandidos de fonts, organizados con criterios no necesariamente movilizados por un saber tipográfico. Se debe tener una mirada crítica frente a cada uno de ellos, sea que su objetivo sea la venta de fuentes, la oferta de diseños gratuitos (free fonts), o incluso la divulgación técnica, para poder hacer un uso eficiente del modelo de clasificación y las fuentes allí organizadas.

En nuestra cátedra trabajamos una ejercitación cuyo eje es la aplicación del análisis crítico del o los modelos de clasificación y su objetivo específico es el desarrollo de una aplicación de selección y elección tipográfica para dispositivos móviles.



Apropiarse de estos conocimientos nos permitirán ir organizando cada nueva tipografía en alguno de los modelos existentes o en el propio paradigma, de modo de tener una abanico de posibilidades que realmente podamos manejar (¡conocer!) en el momento que las necesitemos.

Seleccionar

Es el momento de cruce entre lo conceptual y la información. Es cuando ponemos en juego cuestiones vinculadas con la problemática y necesidades que plantea el Diseño. La selección tiene eje en la funcionalidad en el sentido más amplio. Este proceso está centrado en el análisis. Se debe hacer un recorte de posibilidades, pero ya teniendo claro aspectos que tienen que ver con la problemática específica de la pieza de Diseño que se está encarando. Cuestiones relacionadas con la audiencia, cuestiones demográficas, quienes son, que edad tienen, donde están, cual es su cultura de uso. Cuestiones que tienen que ver con el emisor y la función de la pieza. Cuestiones que tienen que ver con el canal, el medio y la tecnología de reproducción.

Antes de entrar en la etapa de selección hay que tener definido un programa de necesidades. Analizados muy bien los contenidos y su estructura. Si necesito una o varias familias o fuentes. La tipología de los contenidos, si tengo referencias o notas, si hay uno o varios emisores, si hay algún tipo de condicionamiento previo (una tipografía corporativa, por ejemplo).

Una vez que tengo claro el programa de necesidades, puedo acceder a los modelos de clasificación, explorar posibilidades y proponer una primera selección de alternativas, que podrá ser más extensa o precisa de acuerdo a la formación teórica (conceptual) y conocimientos (información) de quien la elabore.

Elegir

El momento de la elección es el momento del Diseño. El acto proyectual está allí. Ocurre aquí la definición de la identidad y caracterización del proyecto. Es un acto volutivo centrado en la decisión. El Diseño, en tanto proceso racional, implica la toma de decisiones. Tiene la particularidad de que son los propios proyectistas quienes se plantean encrucijadas. La selección de alternativas, plantea la elección del camino a seguir. Y como toda decisión, implica un duelo. La certeza de lo elegido y la pérdida de lo descartado. Los criterios de elección son mucho más esquivos a la crítica, ya que implican procesos individuales que tienen que ver con el universo de las diversas soluciones para un mismo tema. En este proceso el docente debe hacer el esfuerzo de evitar la tentación de conducir al estudiante según sus propias preferencias y permitir (¡y alentar!) que se realice de acuerdo a los criterios del alumno.

Es importante que en el momento de analizar y comparar alternativas nunca se manejen más de tres simultáneas. Cuanto menos formación tiene el estudiante, más difícil le resulta el

proceso de descarte. Es por ello que alentamos ese límite, para inducir el descarte de alternativas y permitir una comparación más abarcable. También es muy importante acompañar el proceso de descarte para garantizar que los criterios obedezcan más a procesos críticos racionales y no a gustos o preferencias arbitrarias.

Si bien es cierto que al elegir una fuente, también estamos eligiendo una serie de criterios espaciales que le son propias y que fueron definidos por el diseñador de la misma, también es cierto que a partir de los conocimientos teóricos adquiridos, se pueden producir modificaciones a esos criterios y hasta, inclusive, modificar sus capacidades funcionales. Esto quiere decir que con un buen programa de necesidades, y las operaciones correctas, casi cualquiera de las alternativas seleccionadas puede constituir una buena elección.

Este proceso, de complejidad creciente, es especular con el proceso de educación en nuestra propuesta académica. Esa misma didáctica es la que llevamos adelante, comenzando por la apropiación de conocimientos básicos, teóricos, abstractos, genéricos y específicos, experimentando con la realización de proyectos de baja, media y alta complejidad, con el mismo criterio: conceptualizar, informarse, analizar y proyectar.

Es interesante ver la metáfora del proceso de selección-elección como síntesis del mecanismo de apropiación de saberes y formación en tipografía.

Recorrer el proceso de elección tipográfica y hacerlo con idoneidad es fiel reflejo de las capacidades proyectuales del futuro diseñador.

Estos conocimientos y capacidades, en un medio que hace de lo verbal el eje de la construcción de sentido, funcionarán como un parámetro central de la evaluación de la idoneidad profesional.

Bibliografía

Gladkoff, Lucía (2015). Módulo 1: Integra2.0, sus fundamentos didácticos, en *La solución de problemas con Integra 2.0*. tercera Edición. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de innovación» en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires»

Participaron del IV Encuentro de Educación Tipográfica:

MESA 1

Esteban Diehl

Diseñador Gráfico egresado de la Universidad de Flores sede Comahue. Ejerció como docente de Tipografía 2, Cátedra Cosgaya, en la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Buenos Aires (2000-2002); como profesor titular en la carrera de Analista en Diseño Multimedial, ISI College de la ciudad de Neuquén (2005-2007). En la actualidad y desde hace 9 años se desempeña como profesor titular de las materias Tipografía 1, Tipografía 2, Editorial 1 y Editorial 2 en la Universidad de Flores, sede Comahue, en la ciudad de Cipolletti, Río Negro.

Constanza Milanese

Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación-UBA. Licenciada en Ciencias de la Educación -UBA. Integrante del Departamento de Capacitación Docente y acompañamiento pedagógico a los docentes de la carrera de Diseño Gráfico y Comunicación Visual, con el fin de trabajar con los profesores, a través de la observación de sus clases, aspectos relacionados con la evaluación y el uso de los criterios de corrección, la organización metodológica y el uso de los materiales bibliográficos, UCES (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales). Profesora titular del «Taller de ingreso: Una introducción a la cultura académica universitaria», destinada a los alumnos ingresantes, UCES. Tutora de Cursos de Capacitación a Distancia. Tutora en la Escuela de ayudantes: Formación pedagógica básica, UCES. Asesora Técnico Pedagógica. Centro de Formación Profesional N°4, Ciudad de Buenos Aires.

Eliana E. Perniche

Diseñadora Industrial especializada en Gráfica. Desempeño actual como Secretaria de Extensión Universitaria de Rectorado de la Universidad Nacional de San Juan y Profesora Titular de las materias Diseño Tipográfico y Tipografía carrera de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño UNSJ. Doctorando del Doctorado en Comunicación Social. Facultad de Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Docente de la materia Laboratorio de Diseño Argentino del Departamento de Posgrado FAUD-UNSJ, coordinadora de la Diplomaturas Gestión Estratégica de I+D+i y de la Diplomatura Diseño Socialmente Responsable e Innovador FAUD-UNSJ. investigadora categorizada. Directora de proyectos de investigación vinculados al área Editorial y Comunicación de packaging, estudio sobre producciones de libros en la universidad y de ediciones periódicas desde el siglo pasado en la provincia de San Juan. Participante en proyectos del Gabinete de Estudios e Investigaciones en Ciencias de la Comunicación FACSO UNSJ y del Gabinete de investigación proyectual FAUD UNSJ. Jurado de concursos provinciales, nacionales e internacionales de identidades de diferentes empresas e instituciones. Desarrollo desde el estudio de Diseño EEP de trabajos para Campañas de comunicación, eventos y proyectos en ministerios del Gobierno de la Provincia de San Juan, Mendoza y San Luis. Organizadora, coordinadora, expositora y participante de congresos, encuentros y jornadas vinculadas con la tipografía como eje constructivo. Organización local de EET3. Organizadora del Primer Encuentro Nacional Editorial. Participante de Atypi 2015. Expositora de Encuentro Regional de Estudiantes de Diseño, entre otros.

Marcela Romero

Profesora Adjunta de Tipografía I, Cátedra Cosgaya, FADU/UBA desde 1994. Coordinadora y profesora de la Maestría en Tipografía (FADU/UBA). Entre 2009 y 2015 fue Coordinadora y profesora de la Carrera de Especialización en Diseño de Tipografía (FADU/UBA). Entre 2005 y 2007 dictó el curso de diseño de tipografía en el Centro Cultural Ricardo Rojas (UBA) junto a Pablo Cosgaya y Eduardo Rodríguez Tunni. Fue profesora de Taller de Diseño I y II en la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (Universidad Nacional de Rosario). Dictó cursos y conferencias en Argentina, Colombia, México y Uruguay. Integra el grupo Tipos Latinos, el colectivo tipográfico T-Convoca y la Asociación Tipográfica Internacional. En el 2004 fue coordinadora del grupo de Diseño con Tipografía en la Bienal Letras Latinas. En el 2001 participó en el Encuentro Internacional de Tipografía de Buenos Aires como curadora de la exposición expoEstudiantes. Es socia del estudio Cosgaya (Rosario, Argentina).

Moderadora: **Verónica Devalle**

MESA 2

Yanina Arabena y Guillermo Vizzari

Yanina Arabena y Guillermo Vizzari- son Diseñadores Gráficos especializados en Caligrafía, Lettering y Diseño Tipográfico. Nacidos en Buenos Aires, Argentina, fueron profesores de Tipografía en la Universidad de Buenos Aires durante 9 años,

lugar en el que se conocieron dictando clases juntos. Con el tiempo comenzaron a fundir su amor por estas disciplinas, logrando actualmente desarrollar en su estudio proyectos especializados para clientes en Argentina y alrededor del mundo. Además sus diseños de fuentes tipográficas pueden encontrarse a través de las fundidoras Sudtipos y Latinotype. Sus trabajos fueron premiados en varias ocasiones y publicados en revistas y libros en numerosos países.

Silvia Cordero Vega

Se graduó como Diseñadora Gráfica en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Como alumna egresada cursó los posgrados de especialización en caligrafía I y II. En 1998 y 1999 obtiene el National Diploma in Calligraphy (Foundation e Intermediate) otorgado por la asociación de caligrafía inglesa CLAS (Calligraphy and Lettering Arts Society). Se ha especializado en el arte de la caligrafía, ampliando su formación en Europa y EE.UU., tomando cursos con destacados calígrafos internacionales, investigando la historia de la escritura en diversas bibliotecas y museos, entre otras entidades públicas y privadas dedicadas a la conservación y estudio de manuscritos. Desde los años 90 ha desarrollado una profunda tarea de difusión para el desarrollo de la caligrafía en Argentina. Actualmente dicta talleres y conferencias en universidades, fundaciones y asociaciones de la Argentina, Latinoamérica y Estados Unidos. Recientemente uno de sus proyectos ha sido seleccionado como nota de tapa para la revista más prestigiosa de caligrafía «Letter Arts Review» Es autora de los libros sobre caligrafía «Alfabetos, flora y fauna» y «Viaje en tiralíneas» de la colección visual de Caligrafía.

Darío Muhafara

Darío M. Muhafara es diseñador gráfico y de tipografías. Se ha graduado en las Escuelas ORT Argentina en el año 1994. Ha continuado su educación en Parsons School y School of Visual Arts ambas en la ciudad de Nueva York. Se desempeñó como docente de Tipografía en la Universidad de Buenos Aires hasta el año 2004. Actualmente es docente de la Maestría en Diseño de Tipografía en Argentina. Ha dictado conferencias y talleres de diseño de tipografías en distintas universidades de Latinoamérica. Es el actual delegado argentino de ATypI (Association Typographique International). Ha sido jurado de tiposLatinos 2012. Es co-fundador de la fundidora de tipografías digitales tipo.net.ar. Sus tipografías han sido publicadas por Linotype, FontFont, T-26 y Google WebFonts. Entre sus trabajos más reconocidos se encuentran FF Jackie, LT Cineplex, Malena y Basile. Sus trabajos han sido seleccionados en las cinco Bienales de Tipografía Latinoamericana, el Type Directors Club, Tsunami fonts y Postal Social.

Moderador: **Miguel Catopodis**

MESA 3

Vicente Lamónaca

Licenciado en Diseño Gráfico por la Universidad ORT Uruguay en donde es docente en la Escuela de Diseño desde 2000. Se desempeña dentro de las áreas de Tipografía, Diseño Editorial y Arte y Estética. Ha obtenido el Certificado de Docencia Universitaria otorgado por el Instituto de Educación de su universidad, con nota máxima. Recibió el Premio a la Excelencia Docente 2016 por la Escuela de Diseño de Universidad ORT Uruguay. Ha sido contratado por la Universidad Tecnológica de Chile para desarrollar el currículo del Postítulo en Diseño Tipográfico. Compiló el libro «Tipografía latinoamericana, un panorama actual y futuro» que recoge la pluma de más de 42 autores latinoamericanos en la presentación de un panorama de la situación de la disciplina en la región. (Editado por Wolkowicz Editores, Argentina). En 2016 edita y compila Sucedió, diez años de tipografía digital uruguaya, libro que presenta, entre otros temas, el valor cultural de contar con tipografías propias. En 2006 y 2008 representó a Montevideo en la jura de las bienales tipográficas (Letras Latinas 2006 y Tipos Latinos 2008), coorganizando las exposiciones en el país y en esta última bienal coordinando las actividades paralelas (conferencias y mesas redondas). En 2010 fue coordinador de la Jura de la misma bienal, desarrollada en Montevideo. Ha expuesto sobre la actualidad y la historia tipográfica del Uruguay en México, Argentina, Paraguay, Chile, Brasil y Uruguay. Ha escrito artículos publicados en Uruguay, Argentina, Brasil y España.

Juan Lo Bianco

Estudió dibujo, pintura, fotografía, sociología y música. Se formó en diseño en editoriales de Buenos Aires desde los diecinueve años. En 1982 formó parte del proyecto editorial en derechos humanos del Premio Nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel. En 1984 integró los equipos de diseño de Ediciones de la Urraca y más tarde fue Director de Arte del Teatro San Martín. Desde 1988 dirige su propio estudio dedicado al diseño en ámbitos artísticos y culturales. Realiza ediciones de libros de arte y fotografía para artistas y editoriales e identidad visual para instituciones. Ha sido responsable de la comunicación visual del Teatro San Martín, el Teatro Colón, el Fondo Nacional de las Artes y el Mozarteum Argentino, entre otros. Ha diseñado afiches para teatro y discos de música. Desde 2002 es Director de Arte de la revista Todavía, Pensamiento y Cultura en America Latina que edita la Fundación OSDE. Actualmente está al frente de la comunicación visual del Parque de la Memo-

ria - Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado y del Centro Cultural Matta, Embajada de Chile en Argentina. Ha curado exposiciones de Diseño (Pierre Mendell Afiches, Museo Nacional de Arte Decorativo, 2009; Diseño Gráfico en el MICA, Mercado de Industrias Culturales, 2011; Michel Bouvet, artista del afiche, Usina del Arte, 2015; Michal Batory, Afiches en escena, Centro de las Artes UNSAM, 2016). Ha sido jurado de concursos en FADU-UBA y profesor en la Universidad Nacional de Lanús en 2007. Desde 2009 está vinculado a la Universidad Nacional de San Martín donde dirige el Área Comunicación Visual del Instituto de Artes Mauricio Kagel con actividades de posgrado como cursos, conferencias y workshops internacionales. Es Codirector del Centro de las Artes UNSAM. Algunos de sus trabajos pertenecen a la colección del Museo de Arte Moderno de Buenos Aires. En 2012 recibió el Premio Konex de Platino en Artes Visuales.

Carlos Venancio

Carlos Venancio es Diseñador Gráfico egresado de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA. Es Profesor Titular Regular y enseña Tipografía y Diseño editorial en la UBA desde hace 30 años. Es Consejero por el claustro de profesores en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y preside la Comisión de Enseñanza del Consejo Directivo de la misma Facultad. Es integrante del Consejo Académico del Colegio Nacional de Buenos Aires designado por la UBA. Fundador de la Carrera de Diseño Gráfico de la Universidad Nacional de Misiones de la que fue su director y profesor titular de la asignatura Diseño Gráfico I, II y III. En 2011, ha sido reconocido por el Ministerio de Educación de la Nación por su aporte a la educación pública. Es Director de Marca, empresa de consultoría en diseño y estrategias de comunicación.

Moderadora: **Marina Garone Gravier**

