

Más allá de la utopía pedagógica: diseño, defuturización e imaginación crítica

María Regina Alfaro Maselli⁽¹⁾

Resumen: Detrás de la enseñanza del diseño suele habitar una utopía implícita: la convicción de que la disciplina identifica problemas, produce soluciones y mejora el mundo de forma inherente. Esta utopía pedagógica, aunque bienintencionada, opera como un marco incuestionado que reduce la complejidad, limita la capacidad de acción del diseñador y condiciona la forma en que los estudiantes imaginan mundos y futuros. A partir de tres ‘incomodidades’ —la escala (Buchanan), los mundos que el diseño admite o excluye (Escobar y Willis) y los futuros que habilita o clausura (Fry)—, este artículo examina cómo la narrativa de mejora moldea la práctica educativa y restringe la imaginación crítica. Se propone desplazar el énfasis desde la búsqueda de soluciones hacia una imaginación crítica contextualizada, reflexiva y colaborativa, capaz de habitar la incertidumbre sin reducirla. Sostengo que la responsabilidad del diseño no radica en garantizar futuros ‘mejores’, sino en mantener los futuros abiertos. Desde este enfoque, la educación puede convertirse en un espacio para cultivar la sensibilidad hacia múltiples mundos y una práctica más consciente de sus límites, impactos y potenciales.

Palabras clave: Educación en diseño – Utopía pedagógica – Indeterminación – Diseño de mundos – Futuros – Defuturización- Imaginación crítica -Diseño ontológico

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 62]

(1) Ver CV en pág. 63

La promesa de la utopía pedagógica

Cuando los estudiantes inician su formación, suelen entender el diseño como una actividad concreta orientada a resolver problemas y producir resultados tangibles. Si bien esto no es negativo, la necesidad de enseñar procesos complejos de manera eficiente tiende a simplificar los desafíos para hacerlos manejables. Así, los alumnos aprenden rápidamente que su labor consiste en identificar un problema y proponer una solución.

Paradójicamente, tanto en la industria (donde a menudo se desincentiva el cuestionamiento) como en la academia (donde este podría florecer) suele haber poco cuestionamiento real cuál es el problema, de dónde proviene y cómo el diseño pasó a ser el responsable de abordarlo. En el fondo de esta cultura pedagógica está la idea fundamental de que el diseño debe mejorar la calidad de vida. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿qué calidad de vida y bajo qué términos? Rara vez se problematiza este concepto como una construcción cuyos significados varían según el contexto. Aunque se incentive a los estudiantes a investigar sistemas complejos, el lente de análisis permanece inexplorado. Esto puede generar frustración cuando descubren que el diseño tiene una capacidad limitada para intervenir significativamente en problemas sistémicos. Dicha frustración proviene de la falta de reflexión crítica sobre el propio marco de referencia; irónicamente, la capacidad de cuestionar los marcos, y no solo las soluciones dentro de ellos, es una de las contribuciones más valiosas que la disciplina podría aportar.

En diversos programas académicos se acepta la premisa de que el diseñador debe generar bienestar y mejora mediante mejoras medibles y justificadas. Se enseñan métodos para asegurar que el diseño aporte valor a un usuario definido, pero la validación suele realizarse con muestras reducidas y accesibles, lo que reduce la diversidad de perspectivas y reafirma la visión dominante del enfoque inicial del proyecto. De este modo, los estudiantes aprenden a reproducir métodos de manera consistente, mientras la ideología subyacente a los mismos permanece incuestionada.

Al presentar sus proyectos, los alumnos enfatizan valores para los cuales poseen las herramientas para justificarlos; sin embargo, las contribuciones menos medibles resultan difíciles de defender. Este entorno de claridad en el que se realiza el ejercicio de diseño (basado en un problema, un método y un resultado definidos) aporta seguridad al permitir que el trabajo sea evaluado bajo el criterio de una “respuesta correcta”. Esta seguridad forma parte de lo que defino como utopía pedagógica: un entorno donde se asume que el diseño siempre genera mejoras, que los problemas son plenamente cognoscibles y el futuro, predecible. En este marco, abstenerse de diseñar no es una opción; la expectativa de producir un resultado tangible permanece implícita en el currículo.

Este optimismo no examinado refleja una herencia histórica de la modernidad. Como señala Fry (2020), confrontar este utopismo es necesario debido a las consecuencias de su “idealismo estructural” y la contra productividad de sus poderes de desarticulación. Cuestionar la utopía pedagógica no consiste en descartar las aspiraciones de los estudiantes, sino en reconocer que sus promesas se asientan sobre estructuras que organizan silenciosamente cómo el diseño imagina el futuro. Aunque el entorno educativo se perciba de apoyo, lo que se refuerza es la creencia de que los diseñadores son agentes benevolentes que inevitablemente producen progreso. Necesitamos, por tanto, examinar los conceptos que sostenemos cuando describimos el rol del diseño únicamente a través del lenguaje de la mejora.

Primera incomodidad: La escala

Los estudiantes enfrentan retos constantes relacionados con el alcance de los problemas en el aprendizaje del diseño. A veces, interpretan el informe de proyecto (*brief*) como algo estrecho y se frustran ante soluciones que perciben como obvias o de bajo impacto; otras veces, el problema resulta abrumadoramente difuso. Esta ambigüedad presiona a alumnos y docentes por igual, quienes suelen verse forzados a hacer el problema “maneable” para que encaje en el cronograma de un curso. La necesidad de evaluar si el diseño “funcionó” refuerza la idea de que los problemas deben definirse con claridad y las soluciones producirse con la misma nitidez.

Cuando entran en juego cuestiones sistémicas, la tensión aumenta. Los estudiantes dudan si estos problemas superan lo que un proyecto puede abordar, pero la evaluación académica los sigue impulsando hacia la generación de un producto. Se les enseña que un resultado eficaz es una mejora clara o un impacto positivo, pero rara vez se discute qué significa ese impacto, quién lo define o cómo podría entenderse más allá de sus efectos inmediatos. Esto los deja divididos: por un lado, se les dice que el diseño cambia culturas y sistemas; por otro, su experiencia muestra que tales transformaciones son imposibles en un solo ciclo académico. Al final, los estudiantes internalizan esta incapacidad como una deficiencia personal, en lugar de verla como un desajuste entre la escala del proyecto y la del problema.

Estas dinámicas vinculan con la manera en que se enmarcan los proyectos en la educación del diseño. Los *briefs* operan bajo ciclos y temas que predeterminan la intervención del alumno, contradiciendo la naturaleza de la práctica. Como sostiene Buchanan (1992), los problemas de diseño son fundamentalmente indeterminados y carecen de límites fijos. El diseñador no trabaja con una materia estable, sino con una cuasi-materia (*quasi-subject matter*): algo emergente que debe descubrirse en la especificidad de cada situación. En la academia, sin embargo, rara vez hay espacio para este descubrimiento; se exige definir el problema con rapidez para avanzar eficientemente hacia la solución.

Esto conduce a otro desafío identificado por Buchanan: cuando los posicionamientos conceptuales del diseñador, sus formas habituales de pensar se vuelven rígidos, estos terminan por imponer ideas sobre las situaciones en lugar de descubrir las posibilidades latentes en ellas (Buchanan, 1992). En los cursos de proyecto, los estudiantes suelen moldear propuestas según categorías familiares (producto, servicio, función) para facilitar su evaluación. No obstante, dicha rigidez limita su capacidad para involucrarse con las condiciones difusas y relacionales de los desafíos contemporáneos.

Debido a los límites disciplinarios en la educación del diseño, las soluciones difícilmente logran ser sistémicas. Aunque existan ejercicios interdisciplinarios, si estos no se sostienen en el tiempo, la comprensión de los ‘sistemas’ permanece limitada, en lugar de evidenciar las capas interdependientes de relaciones sociales y ecológicas. Al no poder abarcar esta complejidad, los intentos de intervención sistémica terminan por aplanarla, transformando un escenario relacional en un problema de diseño convencional.

Esta urgencia por eliminar la incertidumbre, por parte de los docentes, lleva a proponer enunciados restringidos que contienen contradicciones que el estudiante percibe, pero

no logra articular. Así, se enseña a resolver la ambigüedad demasiado pronto, cerrando el proceso y convirtiendo situaciones indeterminadas en una falsa determinancia.

Segunda incomodidad: Los mundos

Al diseñar, los estudiantes suelen partir del mundo que conocen, asumiendo sus premisas cotidianas como universales. Conceptos como productividad o conveniencia se normalizan al punto de parecer autoevidentes. Incluso la idea de que las personas ‘adoptarán’ naturalmente una nueva solución suele aceptarse sin crítica; en la práctica pedagógica, la evaluación suele centrarse en si la propuesta cumple con los estándares del ‘buen diseño’, bajo la premisa de que la adopción es una consecuencia lógica de la calidad técnica o formal. Así, los productos se presentan como si fueran a ser bienvenidos simplemente por estar correctamente diseñados, obviando las fricciones de los mundos reales.

Esta dificultad refleja las estructuras de la propia educación en diseño. A veces se asume que al alumnado le falta experiencia para cuestionar normas sociales profundas; sin embargo, el problema suele ser la falta de espacios curriculares donde dicho cuestionamiento aflore. Un punto de partida necesario es preguntarnos si las realidades y contextos de los propios estudiantes están realmente presentes en lo que diseñan, o si el currículo todavía deja fuera gran parte de esa diversidad.

Los métodos de diseño también refuerzan visiones de mundo limitadas. Herramientas como las *personas* o *journey maps* pueden universalizar involuntariamente experiencias estrechas, amplificando ciertas visiones mientras minimizan otras. Esta dinámica es más visible al abordar el conocimiento no experto: los estudiantes validan sus propuestas recurriendo a autoridades técnicas, pero lo que se califica como experto suele excluir otros saberes. Escobar sostiene que, al operar así, el diseño participa en una “sociología de las ausencias” donde los conocimientos subalternos se vuelven invisibles o insuficientes para imaginar otros diseños (Escobar, 2018). Esto plantea una pregunta crucial: ¿el mundo de quién se está diseñando? Y, del mismo modo: ¿el mundo de quién se está dejando fuera? Como nos recuerda Willis (2006), el diseño participa en un doble movimiento: nosotros diseñamos el mundo y el mundo nos diseña de vuelta. Cuando se excluyen saberes locales en favor de validaciones técnicas, no solo desaparecen esos mundos, sino que las formas de ser de quienes los sostienen quedan fuera del horizonte del diseño. Su conocido ejemplo de la cajita de jugo ilustra cómo incluso un artefacto trivial reorganiza el acto de comer, el trabajo y el desecho; diseña no solo acciones, sino existencias (Willis, 2006).

Aquí la utopía oculta de la educación se vuelve visible. No reside solo en los proyectos, sino en la visión de mundo que los sustenta. Cuando el diseño asume que la mejora luce igual para todos, termina participando en la cosmovisión del sistema dominante. Estos supuestos reducen el espacio imaginativo, limitando los mundos que pueden ser sostenidos. Al no reconocer las visiones ausentes, los futuros ligados a ellas permanecen cerrados, afectando las posibilidades y responsabilidades éticas de la disciplina.

Aunque estas preguntas parezcan abstractas, tienen consecuencias concretas. Cada supuesto sobre lo normal se convierte en una orientación silenciosa hacia futuros particulares. Por el contrario, cuando el diseño se centra sistemáticamente en valores estrechos, moldea trayectorias sin notar qué deja atrás. Esto nos conduce a la comprensión de que el diseño no solo refleja mundos, sino que los construye. Cuestionar la utopía pedagógica implica cuestionar los futuros que el diseño habilita o clausura; es aquí donde la crítica de Fry sobre la defuturización resulta indispensable (Fry, 2020).

Tercera incomodidad: Los futuros

Las ideas de los estudiantes sobre el futuro suelen ser extensiones del presente. Incluso con herramientas de pensamiento de futuro, reconocer escenarios que diverjan de las expectativas actuales requiere un esfuerzo considerable. Muchos alumnos sostienen una visión polarizada: por un lado, optimismo ligado al progreso tecnológico; por otro, la creencia de que problemas como la inseguridad o la desigualdad nunca cambiarán. Esta tensión refleja las paradojas de la modernidad, donde el progreso se imagina mediante la eficiencia técnica y no a través de transformaciones sistémicas. Como señala Escobar al citar a Ashis Nandy, de todas las utopías que amenazan con totalizar la conciencia humana, la más seductora de nuestro tiempo ha sido la producida por la ciencia y la tecnología modernas (Escobar, 2018). En los cursos de futuros, las conversaciones se enriquecen ante dilemas éticos. Es notoria la comodidad para imaginar cómo la tecnología afectará comportamientos o patrones urbanos; sin embargo, existe menos asertividad al visualizar escenarios que se aparten de las narrativas dominantes de progreso. Los alumnos aún no han desarrollado la consciencia de que esos futuros pertenecen a una cosmovisión específica y no a una colectividad universal. Además, los estudiantes pueden clausurar involuntariamente futuros posibles simplemente porque imaginar alternativas les resulta demasiado ajeno a su experiencia vivida. A menos que la actividad exija desafiar las normas, el pensamiento crítico suele limitarse a reorganizar elementos conocidos según valores preexistentes. Un ejemplo es la sostenibilidad: aunque entienden las consecuencias ecológicas, sus decisiones de diseño en los cursos de proyecto a menudo no reflejan esa consciencia. La conversación se vuelve binaria, la sostenibilidad aplica o no, obviando que esta requiere un examen de las estructuras que sostienen, precisamente, futuros insostenibles.

Este desajuste se refuerza en los espacios pedagógicos. En los cursos de proyecto se trabaja con materiales estandarizados por la industria en función de la empleabilidad, mientras el examen crítico de la materia ocurre en cursos experimentales. No obstante, cuando se brinda un espacio intencionado para imaginar alternativas, los alumnos muestran entusiasmo y capacidad, llevando estas exploraciones incluso a sus proyectos de fin de carrera. Enfoques como el *future scouting* de Damian Lutz o el Análisis Causal por Capas (CLA) de Inayatullah pueden profundizar esta labor, ayudando a descubrir las visiones de mundo que dan forma a sus futuros y aquellas que han sido excluidas.

En este punto, la crítica de Fry (2020) sobre la utopía cobra relevancia fundamental. El utopismo moderno opera mediante un idealismo estructural que desconecta al diseño de la responsabilidad relacional y ecológica, imponiendo direcciones predeterminadas para el cambio. Estos futuros utópicos obstruyen aquello que debe ser conservado. La noción de diseño ontológico de Willis (2006) refuerza que incluso las pequeñas decisiones moldean formas de ser: el diseño es un doble movimiento donde diseñamos el mundo y el mundo nos diseña de vuelta. Los futuros, entonces, son trayectorias incrustadas en las decisiones del presente.

Reconocer cómo el diseño cierra futuros no significa abandonar la esperanza, sino transitar hacia una pregunta diferente: ¿qué sucede cuando liberamos al diseño de la obligación de producir una mejora predeterminada? El desafío es cultivar una imaginación atenta a la complejidad y la pluralidad. En lugar de buscar certezas, el diseño puede comprometerse con el futuro como algo frágil y abierto. Este cambio permite que la imaginación se vuelva crítica: un enfoque que no depende de promesas utópicas, sino de aprender a navegar la incertidumbre con cuidado.

Después de la utopía: Imaginación crítica

Enseñar diseño sin vincular automáticamente el proyecto a una mejora predeterminada representaría un cambio sustancial en el aprendizaje. Actualmente, los estudiantes asocian la ambigüedad con el riesgo, de fallar o no cumplir expectativas, interpretando la incertidumbre como una amenaza y no como un espacio generativo. Para que la ambigüedad sea un punto de partida legítimo, el entorno pedagógico debe ofrecer mentoría para navegar lo desconocido, no como error, sino como condición esencial de indagación. Los cursos de proyecto requerirían entonces una reflexión profunda sobre los sistemas subyacentes y el origen de nuestros supuestos.

Este giro implica una comprensión distinta de la imaginación. Si hoy se liga a la novedad y la solución, una pedagogía de la imaginación crítica la situaría en el encuadre y el cuestionamiento del problema. La imaginación deja de centrarse en producir objetos para enfocarse en ver de otra manera. Como señala Fry (2020), cuando el diseño se orienta hacia la sostenibilidad, “no funciona con certeza, sino aprendiendo a cambiar”.

En este esquema, el objetivo no es resolver, sino comprender y relacionar. Aunque esto es difícil bajo estructuras curriculares sujetas a entregables rígidos, un taller organizado en torno a la comprensión abriría un horizonte donde la conversación y la cocreación son resultados de diseño en sí mismos. Esta perspectiva refuerza que el diseño no es una resolución neutral de problemas, sino un compromiso activo con las tensiones del mundo, donde “todo es fuerza” y “el poder está en todas partes” (Fry, 2020).

A medida que los estudiantes comienzan a reconocer diferentes visiones de mundo y la presencia de una utopía pedagógica subyacente, también empiezan a notar la responsabilidad que los diseñadores ya cargan, incluso cuando no son plenamente conscientes de ello.

La responsabilidad no desaparece cuando soltamos la certeza utópica; por el contrario, se transforma. Desde una postura, la responsabilidad significa arreglar y mejorar; desde otra, significa comprender, relacionar, colaborar y cuidar. Bajo el doble movimiento de Willis (2006), diseñar el mundo implica aceptar que ese mundo nos diseña de vuelta. Así, el diseño como cuidado exige replantear ante qué somos responsables, más que de qué lo somos. El mensaje central de este artículo es que la educación en diseño descansa sobre una utopía subyacente, un supuesto sobre lo que el diseño puede hacer y a qué debe aspirar, que a menudo no se examina. Esta utopía pedagógica, ligada a narrativas de progreso, productividad y resolución de problemas, moldea silenciosamente cómo estudiantes y docentes imaginan el rol de la disciplina. Presenta la mejora como algo inherente, las soluciones como una expectativa y los futuros como algo controlable. Sin embargo, estas expectativas rara vez se alinean con las complejidades de los contextos en los que los diseñadores realmente trabajan. Reconocer esta brecha es esencial, no para disminuir la aspiración, sino para cultivar una comprensión más honesta de nuestra capacidad de acción en el diseño. Debido a que la utopía está íntimamente ligada a los futuros, cuestionarla exige preguntarnos de dónde vienen nuestras visiones por defecto, quién las moldeó y por qué persisten. Quizás la educación en diseño no necesite una utopía en absoluto, sino un compromiso más profundo con la complejidad, tratando la incertidumbre como un espacio de posibilidad. La imaginación crítica se vuelve esencial para que el diseño que no se limite a generar soluciones, sino que sea capaz de replantear problemas, revelar supuestos y abrir caminos que no sean ni predeterminados ni uniformes.

Repensar la responsabilidad es parte de este cambio. Como sugiere el grupo *Design Studio for Social Intervention*, la postura del diseñador debe ser experimental y proactiva, impulsándonos más allá de abordar problemas existentes con formas existentes para imaginar nuevos territorios de posibilidad e invitar a 'formas de conocimiento ampliamente dispares a una única práctica cocreativa' (Escobar, 2018). Cuidar de los futuros, de los mundos y de las formas de vida redefine lo que la responsabilidad en el diseño puede significar: invita a los diseñadores a considerar ante qué son responsables, y no solo de qué.

Mantener los futuros abiertos es una práctica activa. Requiere desafiar supuestos, ampliar el espacio de posibilidad y cultivar la capacidad de habitar la incertidumbre sin apresurarse a resolverla. Los espacios teóricos y conceptuales en la educación en diseño pueden proporcionar las condiciones para este trabajo: espacios donde los estudiantes puedan explorar mundos plurales y futuros múltiples con curiosidad en lugar de temor.

No se ofrece aquí una nueva utopía. El objetivo no es reemplazar un ideal por otro, sino hacer visibles las estructuras que no se han examinado e invitar a una orientación diferente: una basada en la imaginación crítica, la apertura y el cuidado. En este sentido, el cuestionamiento se convierte en el punto de partida más honesto y necesario.

Referencias bibliográficas

- Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, 8(2), 5–21. The MIT Press.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.
- Fry, T. (2020). *Defuturing: A new design philosophy* (Radical Thinkers in Design, Vol. 1). Bloomsbury Visual Arts.
- Inayatullah, S. (Ed.). (2004). *The Causal Layered Analysis (CLA) reader: Theory and case studies of an integrative and transformative methodology*. Tamkang University Press.
- Lutz, D. (2022). *Future scouting: Design future technology to inspire change today with speculative design* (3rd ed.) [Kindle edition]. Damien Lutz. <https://futurescouting.com.au>
- Willis, A.-M. (2006). Ontological designing. *Design Philosophy Papers*, 4(2), 69–92. <https://doi.org/10.2752/144871306X13966268131514>

Abstract: Behind the teaching of design often lies an implicit utopia: the conviction that the discipline inherently identifies problems, produces solutions, and improves the world. This pedagogical utopia, though well-intentioned, operates as an unquestioned framework that reduces complexity, limits the designer's capacity for action, and conditions how students imagine worlds and futures. Based on three “inconveniences”—scale (Buchanan), the worlds that design admits or excludes (Escobar and Willis), and the futures it enables or closes off (Fry)—this article examines how the narrative of improvement shapes educational practice and restricts critical imagination. It proposes shifting the emphasis from the search for solutions to a contextualized, reflective, and collaborative critical imagination, capable of inhabiting uncertainty without diminishing it. I argue that design's responsibility lies not in guaranteeing “better” futures, but in keeping futures open. From this perspective, education can become a space for cultivating sensitivity to multiple worlds and a more conscious awareness of their limits, impacts, and potential.

Keywords: Design education – Pedagogical utopia – Indeterminacy – World design – Futures – Defuturization – Critical imagination – Ontological design

Resumo: Por trás do ensino do design, muitas vezes reside uma utopia implícita: a convicção de que a disciplina, inerentemente, identifica problemas, produz soluções e melhora o mundo. Essa utopia pedagógica, embora bem-intencionada, opera como uma estrutura não questionada que reduz a complexidade, limita a capacidade de ação do designer e condiciona a forma como os alunos imaginam mundos e futuros. Com base em três “inconveniências” — escala (Buchanan), os mundos que o design admite ou exclui (Escobar e Willis) e os futuros que ele possibilita ou impede (Fry) — este artigo examina como a narrativa da melhoria molda a prática educacional e restringe a imaginação crítica.

Propõe-se uma mudança de ênfase da busca por soluções para uma imaginação crítica contextualizada, reflexiva e colaborativa, capaz de habitar a incerteza sem diminuí-la. Argumento que a responsabilidade do design não reside em garantir futuros “melhores”, mas em manter os futuros em aberto. Nessa perspectiva, a educação pode se tornar um espaço para cultivar a sensibilidade a múltiplos mundos e uma consciência mais apurada de seus limites, impactos e potencial.

Palavras-chave: Educação em design – Utopia pedagógica – Indeterminação – Design mundial – Futuros – Desfuturização – Imaginação crítica – Design ontológico

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo.]

María Regina Alfaro Maselli. Vicedecana de la Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Maestría en Cerámica, State University of New York (SUNY), Estados Unidos. Licenciatura en Diseño Industrial, Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Con una sólida trayectoria en diseño industrial y educación superior, ha diseñado y ejecutado procesos de innovación en programas educativos, liderando procesos de reforma curricular y fomentando el aprendizaje interdisciplinario. Su labor incluye la implementación de metodologías centradas en el ser humano, fortalecimiento de alianzas académicas y la creación de eventos que enriquecen la experiencia educativa. Ha dirigido el Departamento Académico de Diseño Industrial. Ha sido parte de diversas iniciativas internacionales, como la beca Fulbright y el curso internacional para decanos de América Latina organizado por DAAD y el German Rector's Conference (HRK).