

12. Una mirada evolutiva a la educación en urbanismo

KAREN HINOJOSA HINOJOSA*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.286.12>

Resumen

Este capítulo examina la evolución histórica de la educación en urbanismo, desde sus inicios como práctica profesional no institucionalizada hasta su consolidación académica actual. Analiza cómo los programas académicos de urbanismo han surgido respondiendo a los cambios sociales, urbanos y tecnológicos de su tiempo. El estudio utiliza el análisis co-evolutivo para explorar la interacción entre los procesos urbanos y educativos desde el siglo XIX hasta el año 2024. Se identifican seis etapas clave en la evolución de la educación en planeación urbana: fundamentos y orígenes, formalización académica, expansión, crisis y replanteamiento, pluralización de enfoques, e hibridación y convergencia. El capítulo concluye subrayando la necesidad de una educación crítica y transformadora que responda a los retos contemporáneos mientras forma profesionales capaces de imaginar mejores futuros.

Palabras clave: *educación en urbanismo, innovación educativa, análisis co-evolutivo, urbanización.*

* Doctora en Filosofía con orientación en Arquitectura y Asuntos Urbanos. Escuela de Arquitectura, Arte y Diseño, Tecnológico de Monterrey, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0355-1727> ; ID'scopus: 57192904670 ; correo electrónico: khinojosa@tec.mx

Introducción: de la planeación territorial como práctica al urbanismo como disciplina académica

Los humanos somos, por naturaleza, seres sociales y espaciales. Desde nuestros primeros asentamientos ha habido una clara intención de planificar y organizar los espacios que habitamos, de darles sentido y forma. Cuando las comunidades sociales comenzaron a volverse más complejas y estructuradas, emergió la planificación territorial y, posteriormente, el ordenamiento territorial (con enfoque normativo) como una práctica clave para manejar esta nueva dinámica social.

Mucho antes de la consolidación del urbanismo como disciplina, ciudades como Çatalhöyük, Uruk, Mohenjo-Daro, Atenas, Roma y Teotihuacán ya mostraban una visión intencionada para modelar y gestionar el territorio a través de su organización, infraestructura y diseño. Es decir, ya existía el urbanismo como práctica, y estas prácticas anteceden por milenios a la aparición del urbanismo como disciplina institucionalizada en lo profesional y académico, que encuentra sus raíces en el contexto de la industrialización de finales del siglo XIX, momento en que se publican obras influyentes como *Teoría general de la urbanización* (Cerdá, 1867), *La ciudad jardín* (Howard, 1898) y *Ciudades en evolución* (Geddes, 1915). Con el auge del urbanismo moderno, nació también la necesidad de formar profesionales dedicados a esta disciplina, consolidando una práctica que ha evolucionado con el tiempo pero que, en esencia, responde a esa misma necesidad humana de dar sentido, forma y orden a los espacios que habitamos.

En este contexto, la evolución de la urbanización se presenta como un fenómeno paralelo y profundamente interrelacionado que no solo responde a la necesidad de organización espacial, sino que también refleja transformaciones socioeconómicas, territoriales y demográficas.

Diversos autores han propuesto modelos para categorizar estas fases. Por ejemplo, Hall y Hay (1980) describen los procesos de urbanización en ciudades europeas, a partir de su estudio, Klaassen y Scimemi (1981) describen las fases de urbanización, suburbanización, contraurbanización y reurbanización como dinámicas claves en el desarrollo urbano de cada ciudad, que retoma Champion (2001), aunque cuestionando la escala a la que

ha sucedido la reurbanización. Este autor señala que los sistemas urbanos actuales son muy distintos a los de hace 50 años, evolucionando a través de diversos procesos, en su mayoría desconectados, en lugar de seguir una trayectoria lineal. Adicional a esto, es posible observar un fenómeno expansivo urbano (Seto *et al.*, 2011), el cual se estima seguirá sucediendo (Angel *et al.*, 2011), particularmente en el sur global (Almandoz, 2008; Borsdorf, 2003; Cruz-Muñoz, 2021; González, 2020; Sousa, 2010).

A lo largo de la temporalidad que abarca este capítulo, la ciudad ha sido descrita en múltiples marcos conceptuales, destacando particularmente las categorías de industrial (Phelps y Ozawa, 2003) y postindustrial (Gospodini, 2006; Hall, 1997; Savitch, 2014). La ciudad industrial, asociada al auge de la producción manufacturera desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, se caracterizó por su densidad poblacional, la concentración de actividades económicas en fábricas y redes de transporte, y la zonificación estricta que separaba funciones urbanas. En contraste, la ciudad postindustrial, que emerge con fuerza en la segunda mitad del siglo XX, refleja la transición hacia economías basadas en los servicios, la tecnología y la globalización. Este modelo incluye dinámicas de suburbanización y policentrismo urbano. Ambas categorías, aunque generales, ofrecen una perspectiva útil para entender las transformaciones estructurales y funcionales de las ciudades.

Metodología

Este capítulo analiza fuentes bibliográficas para describir la evolución de la educación en urbanismo, enfocándose en las disciplinas origen que conforman el núcleo curricular, las escalas de intervención y los principales programas académicos que han ido surgiendo con sus respectivos enfoques pedagógicos. Además, aborda cómo estos programas han emergido en respuesta a las transformaciones urbanas y globales, describiendo cómo ha cambiado la formación de urbanistas a lo largo del tiempo. La intención es dar sentido a cómo se ha organizado el conocimiento en esta disciplina durante la etapa industrial y postindustrial y cómo se ha relacionado con la realidad, como ya han hecho otros autores para algunos contextos geográficos determinados (Anacker, 2023; Peña, 2019; da Silva Leme, 2018).

El análisis co-evolutivo se utiliza para examinar cómo los sistemas económicos y sociales que dieron forma a las ciudades interactúan y se transforman mutuamente con el desarrollo de la educación en urbanismo, destacando los procesos de adaptación estructural y cambio (Kallis, 2007). En este caso, el análisis co-evolutivo permite trazar cómo estas interacciones influyen en la configuración de programas y enfoques educativos en cada periodo.

Resultados

El análisis co-evolutivo muestra cómo las transformaciones de ciudades y sociedades industriales a postindustriales han influido en la educación en urbanismo. Cada etapa refleja momentos clave de transformación en cómo se entiende, estructura y practica el urbanismo en orden cronológico, aunque hay una superposición y continuidad de las preocupaciones de las etapas anteriores tanto en términos de formación académica y profesional como en la evolución de los fundamentos intelectuales y teóricos.

A grandes rasgos, las etapas son:

1. Fundamentos y orígenes de la disciplina (1850-1920): el primer periodo comprende desde mediados del siglo XIX hasta el periodo de entreguerras, cuando se forma la disciplina en respuesta a la urbanización rápida y los problemas de salud pública asociados a la primera industrialización.
2. Formalización académica (1920-1950): el segundo periodo abarca desde el periodo de entreguerras hasta la posguerra de la Segunda Guerra Mundial, cuando surgen los primeros programas académicos y la planificación urbana se consolida como disciplina profesional.
3. Expansión (1950-1970): coincide con el auge del automóvil y el crecimiento de las áreas metropolitanas, así como con políticas de expansión urbana, suburbanización y construcción masiva de infraestructura y vivienda unifamiliar. No solo las ciudades se expanden, la disciplina también se extiende a otros países. La escala de planeación es macro y marca el cierre de la ciudad industrial moderna.

4. Crisis y replanteamiento (1970-1990). Etapa caracterizada por el inicio de la ciudad postindustrial, el auge del neoliberalismo, el repliegue del estado y un cambio de enfoque de la disciplina. La escala de planeación se reduce.
5. Pluralización de enfoques (1990-2010). Apertura de la disciplina, diversificación de perspectivas y métodos en el urbanismo, impulsada por la necesidad de responder a problemas urbanos complejos en un contexto de globalización y transformación social y tecnológica.
6. Hibridación y convergencia (2010-presente). El urbanismo en los últimos años se caracteriza por su capacidad de integrar múltiples disciplinas y desdibujar las barreras entre ellas, adaptarse a contextos complejos y responder a retos globales como el cambio climático, la desigualdad y la transformación tecnológica. Aunque la pluralización de enfoques sigue vigente, la disciplina ha transitado hacia una mayor convergencia, donde las especializaciones se articulan en proyectos integrales y transdisciplinarios.

Las primeras tres etapas se alinean con la ciudad industrial, las últimas tres con la ciudad postindustrial. Cada etapa refleja la adaptación de la disciplina del urbanismo a los retos sociales, económicos, políticos y tecnológicos de su tiempo. A continuación, se describen cada una de las etapas y sus patrones de cambio.

Fundamentos y orígenes de la disciplina (1850-1920)

Los orígenes de la educación académica en urbanismo son espaciales y formales, se remontan al cruce entre arquitectura, ingeniería civil, paisajismo y topografía. En instituciones como la *École des Beaux-Arts* en París, los arquitectos estudiaban diseño urbano con principios clásicos. La enseñanza en la *École des Beaux-Arts* estaba basada en un sistema pedagógico estructurado en talleres, donde los estudiantes trabajaban bajo la tutela de arquitectos consolidados. La educación se centraba en el dibujo, la historia y el diseño inspirado en la antigüedad (O'Connell, 2020). Los valores del diseño urbano reflejaban una síntesis entre el clasicismo y la experi-

mentación espacial, con un enfoque sistematizado, riguroso pero adaptable, que influyó profundamente en el diseño cívico monumental y en la planificación urbana de ciudades de todo el mundo a través de quienes se formaron aquí.

Paralelamente a la época *Beaux-Arts*, la planificación urbana emergió no solo como un ejercicio técnico, sino como un esfuerzo ligado a ideales de reforma social y mejoras en la calidad de vida urbana, con raíces en ideologías vinculadas al socialismo emergente (Benevolo, 1971). Fue impulsado por mujeres y hombres reformistas, movidos por una fuerte preocupación por cuestiones prácticas como los espacios públicos, la movilidad eficiente de personas y mercancías, la provisión de servicios básicos, la vivienda social, el saneamiento urbano (Muxí, 2018).

La actual *Town and Country Planning Association*, fundada en 1899 por Ebenezer Howard como *Garden City Association*, desempeñó un papel clave en la consolidación del urbanismo como disciplina. Originalmente enfocada en promover la construcción de las ciudades jardín, la organización evolucionó rápidamente de un grupo de incidencia a uno de discusión más amplia que atrajo a industriales, políticos y reformistas (Foley, 1962; Hardy, 2003). Este enfoque ampliado impulsó el desarrollo del urbanismo como un campo interdisciplinario y socialmente relevante.

Hasta este punto, a inicios del siglo xx, la planeación de las ciudades no había sido una disciplina profesional, no tenía institutos o colegios profesionales ni se había consolidado como un curso en las universidades. En 1909 se registra un primer paso crucial en la institucionalización de la planificación y en el establecimiento del rol del gobierno en la regulación del uso del suelo con la publicación en Gran Bretaña de la Ley de Vivienda y Planificación Urbana de 1909, que permitía a las autoridades locales preparar planes maestros y esquemas para terrenos en desarrollo o con probabilidad de ser desarrollados (Booth y Huxley, 2012).

Como disciplina académica, el urbanismo nace ese mismo año de 1909 cuando la Universidad de Liverpool abre un departamento de planificación urbana y diseño cívico dentro de su escuela de arquitectura (Davoudi y Pendlebury, 2010), dirigida por Stanley Davenport Adshead con Patrick Abercrombie como profesor adjunto. Adshead (1911) cambia el centro de la formación de las disciplinas espaciales a las sociales al declarar:

Desde el principio me di cuenta de que la planificación urbana se basa en la organización social – la organización social de las ciudades – y que, para entender adecuadamente el aspecto arquitectónico de la planificación urbana, primero debemos comprender los principios fundamentales de la organización de las ciudades. La ciencia social aplicada a la vida cívica es, de todas las ciencias actuales, la menos estudiada y comprendida; de hecho, no puede describirse como una ciencia formulada en ningún sentido de la palabra. Por lo tanto, preví que la planificación urbana, si se dividía en diferentes aspectos, necesitaría poner a la organización cívica social como el principal de ellos. Los otros aspectos serían el arte del paisaje, la ingeniería, el derecho, el mobiliario urbano y la estética de las ciudades. Estos, entonces, conforman los temas de mis seis cursos (p. 108).

La escuela funcionaba integrando a los estudiantes de urbanismo y arquitectura en actividades conjuntas en el estudio, donde abordaban proyectos prácticos como el diseño de cruces peatonales, refugios públicos y desarrollos residenciales. Además de las clases y el trabajo en el estudio, la escuela publicaba la revista *Town Planning Review* para compartir sus investigaciones y difundir conocimientos sobre planificación urbana, editada por Abercrombie (Yang, 2024).

Adshead fundó y dirigió el Departamento de Planificación Urbana en la Bartlett School of Architecture, University College London, la tercera institución en enseñar planificación urbana en Gran Bretaña, tras Liverpool (1909) y Birmingham (1912). En 1913, Londres acogió el primer Instituto de Planificación Urbana, presidido por Thomas Adams, con miembros de diversas disciplinas como arquitectura, ingeniería civil y agrimensura. Su objetivo era establecer la planificación urbana como una profesión independiente, no solo como un complemento de otras áreas (Royal Town Planning Institute, 2004).

En 1909, Harvard fundó su primera escuela de diseño, complementando su escuela de paisajismo (1898) con James Sturgis Pray impartiendo el primer curso de planificación urbana. Con un enfoque interdisciplinario, la enseñanza integraba influencias del movimiento *City Beautiful* y los principios *Beaux-Arts*, orientados a crear ciudades estéticas y funcionales (H. S. Perloff, 1956). Ese mismo año, el Plan de Chicago, elaborado por Daniel H.

Burnham y Edward H. Bennett, propuso profundas reformas urbanas dentro de la tradición *beauxartiana*, estableciendo un ideal para el desarrollo futuro de la ciudad.

En 1909, la primera Conferencia Nacional de Planificación Urbana (NCCP) se celebró en Washington, DC, organizada por Benjamin Marsh y Henry Morgenthau con apoyo del Congreso de Estados Unidos. Aunque inicialmente se esperaba la participación de diversas organizaciones profesionales, solo el Instituto Americano de Arquitectos (AIA) envió un representante, consolidando un enfoque en la estética, la monumentalidad y el orden formal en la planificación urbana durante las siguientes décadas (Anacker, 2023).

El *Massachusetts Institute of Technology* lanzó en 1912 un curso de planificación con el objetivo de “brindar a quienes se están formando como arquitectos el conocimiento y la apreciación necesarios sobre la planificación de ciudades y pueblos, para que estén mejor preparados como arquitectos” (Adams, 1954, p. 50). Entre 1912 y 1915, otras universidades como Columbia, Illinois, Berkeley y Michigan ofrecieron cursos de planificación en departamentos de paisajismo o arquitectura. Estas iniciativas, aún aisladas y centradas en habilidades técnicas como dibujo, renderizado y cartografía, carecían de una identidad disciplinaria propia y de una visión integral, pese a abordar escalas macro.

Formalización Académica (1920-1950)

La evolución de la educación en planificación urbana en Estados Unidos estuvo marcada desde sus inicios por una separación con las ciencias sociales en este país. Aunque los primeros sociólogos estadounidenses, especialmente en la Escuela de Chicago, estaban comprometidos con la comprensión de las ciudades, no se dio una colaboración directa con la planificación urbana (Abbott, 2020). El caso británico es distinto, pues ni la planeación urbana ni las ciencias sociales estaban institucionalizadas de forma amplia en ese momento, permitiendo una colaboración con mayor soltura entre las disciplinas.

En 1923, Harvard inauguró el primer programa de planeación urbana y regional, impulsado por Henry Vincent Hubbard como especialización

dentro de la maestría en arquitectura del paisaje. Destacado por su enfoque práctico y analítico sobre el crecimiento urbano, integraba diseño, uso del suelo, economía y planificación estratégica, influido por la sociología de Chicago y las tendencias económicas de expansión urbana (Anselin *et al.*, 2011; Harvard Graduate School of Design, 2024). Este programa marcó un avance hacia una educación integral y multidisciplinaria, incorporando ciencias sociales y bienes raíces (Davoudi & Pendlebury, 2010).

Durante el período de entreguerras se intensificaron los intercambios entre Europa y América en planificación urbana, lo que influyó profundamente en la pedagogía del urbanismo. La Escuela de Sociología de Chicago, que posteriormente se conocería como la primera escuela de Chicago, en el periodo previo a la Primera Guerra Mundial, influyó en la educación en planificación urbana, pero adoptó una postura neutral y empírica, en parte debido a la presión que los donantes universitarios ejercían sobre los académicos para evitar críticas al modelo capitalista. A diferencia de Abercrombie en el Reino Unido, que veía el desarrollo urbano como resultado de acciones humanas guiadas, Robert Park y sus colegas en Chicago analizaban el crecimiento urbano como un proceso ecológico espontáneo (Gaziano, 1996). Este enfoque, basado en modelos de zonas concéntricas y en el estudio de patrones sin intervención activa, proporcionó herramientas analíticas útiles, pero limitó el vínculo entre sociología y planificación urbana, orientando la enseñanza en urbanismo hacia un enfoque técnico, desapegado del reformismo social de etapas anteriores. Además de Robert Park, otras figuras destacadas en la enseñanza, autores y activistas urbanos de esta escuela son Jane Addams, Ernest Burgess, Louis Wirth, Frederic Thrasher, Roderick D. McKenzie y Ruth Shonle Cavan, entre otros (Bulmer, 1986; Muxí, 2018). Para 1930, 33 universidades ofrecían cursos en planificación urbana o regional en Estados Unidos (Adams, 1954).

La Segunda Guerra Mundial transformaría la disciplina, pues en muchos sitios la legislación de posguerra y la necesidad de reconstrucción consolidaron al urbanismo como una profesión dentro de los gobiernos locales. En Estados Unidos, la consolidación de urbanistas en posiciones gubernamentales aceleró su capacidad de transformar ciudades, pero también facilitó prácticas dañinas sin control democrático, ya que no eran puestos electivos.

Aunque no era urbanista, figuras como Robert Moses en Nueva York ejemplifican el impacto de estas decisiones, desplazando comunidades vulnerables para proyectos masivos. En paralelo, prácticas como el *redlining*, impulsadas por agencias como la *Home Owners' Loan Corporation* e institucionalizadas por la *Federal Housing Administration* perpetuaron la segregación racial y económica al excluir a minorías de oportunidades de vivienda, dejando un legado de desigualdad urbana que persiste hasta hoy (Winling y Michney, 2021).

Tras la guerra, el urbanismo se expandió con proyectos de reconstrucción y difusión profesional. Miembros del Bauhaus y del *Congrès Internationaux des Architectes Modernes* o CIAM llevaron sus ideas a Estados Unidos, la Unión Soviética, América Latina, África y China, donde arquitectos y urbanistas soviéticos y alemanes lideraron experimentos en vivienda moderna. En Estados Unidos, las y los urbanistas se integraron en instituciones culturales y universidades (Wakeman, 2014).

Por su parte, en Latinoamérica, el urbanismo y la planificación en esta etapa formaron parte del currículo de programas de arquitectura e ingeniería civil, pero aún no existían como programas autónomos. Sin embargo, el flujo transnacional de conocimiento y experiencia en el campo de la planificación también se dio a través de profesionales de arquitectura e ingeniería latinoamericanos, formados en universidades de Europa y Estados Unidos, quienes volvieron a sus países y difundieron la disciplina de distintas formas en las principales universidades de Latinoamérica (Healey y Upton, 2010; Montes y Arenas, 2023).

Era de expansión (1950-1970)

Para la década de los 1950 había 18 programas de maestría en planificación urbana en Estados Unidos, todos los cuales compartían una estructura centrada en talleres de proyectos. Estos consistían en tres cursos secuenciales, uno por semestre durante los primeros tres semestres de un programa de cuatro a seis períodos académicos, en los que los estudiantes avanzaban incrementando la complejidad y escala territorial, desde planes de sitio hasta planes de distrito y, finalmente, un plan integral. Los talleres eran impar-

tidos por urbanistas profesionales experimentados y seguían un enfoque pedagógico similar al de las escuelas de arquitectura, donde la práctica guiada era fundamental (Adams, 1954).

Esto cambió fundamentalmente con la publicación de *Education for Planning: City, State, & Regional* de Harvey Perloff (1957), quien estableció un marco fundamental para la enseñanza de la planificación en Norteamérica, con repercusiones globales. Perloff definió la planificación como una ciencia orientada a las políticas públicas, cuyo propósito era enfrentar las irracionalidades derivadas del poder y los intereses particulares. En este contexto, posicionó a los planificadores como actores clave para impulsar el cambio de forma racional dentro de escenarios políticos complejos.

En la década de 1960 surge un renovado interés por las disciplinas espaciales, reflejado en la apertura del programa de diseño urbano de Harvard en 1960 y el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad de Chicago en 1963. Este interés respondía a las críticas hacia la planificación integral, cuyo enfoque rígido y limitado para abordar dinámicas urbanas y demandas sociales llevó a su crisis en la siguiente década (Friedmann, 1971).

Surgió también la necesidad de urbanistas con formación técnica en economía y geografía, enfocados en integrar subsistemas regionales en economías nacionales mediante análisis técnico y planificación estratégica (Friedmann, 1968). La fundación de ISOCARP en 1965 impulsó la profesionalización del urbanismo a través de redes globales y buenas prácticas, aunque su impacto educativo ha sido principalmente indirecto (ISOCARP, 2024).

Crisis y replanteamiento (1970-1990).

Tras el movimiento estudiantil de 1968, la planificación urbana experimentó un cambio profundo en la década de 1970, impulsado por una mayor atención a los problemas socioeconómicos emergentes que cuestionaron las metodologías tradicionales enfocadas exclusivamente en el uso del suelo y los aspectos físicos de las ciudades. Los programas académicos comenzaron a reorientarse hacia una visión más amplia, reconectando con las ciencias sociales y políticas públicas para abordar las nuevas demandas urbanas. El papel de la lucha por las causas sociales o *advocacy* (Davidoff, 1965) cobra

importancia en el currículo, así como las pedagogías basadas en la praxis (Freire, 1970) y la participación ciudadana (Arnstein, 1969).

Mientras unos se volcaron a las comunidades, otros se volcaron hacia una visión científica de la disciplina para dar respuesta a los complejos problemas urbanos. Esta última corriente enfatizaba la ciencia de la planificación, basada en la integración de modelos cuantitativos y la recolección de datos rigurosos como fundamentos para la toma de decisiones urbanas (Saltzman, 1971). Por otra parte, Rittel y Webber (1973) ponen en evidencia que la incapacidad de resolver los problemas a través de la planeación no necesariamente está relacionada con la naturaleza de la disciplina, sino de la perversidad o dificultad de los problemas.

Lo anterior sumó al debilitamiento del apoyo a la planificación a finales de la década de 1970, pues tanto planificadores como académicos se vieron presionados a examinar su profesión, sus logros y la estructura educativa que la sustentaba. El objetivo era clarificar y justificar la disciplina, así como evaluar su pertinencia frente a las demandas y perspectivas sociales. En el ámbito académico surgió una disyuntiva entre orientar el currículo para satisfacer las expectativas inmediatas del mercado laboral o formar profesionales con mirada a largo plazo (Nutt *et al.*, 1970).

En ese contexto surge la primera licenciatura en urbanismo en México, la Licenciatura en Diseño de los Asentamientos Humanos, ahora llamada Licenciatura en Planeación Territorial, establecida en 1976 en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (Aragón, 2017). Ese año marcó un cambio significativo en la práctica del urbanismo en el país con la creación de la Ley General de Asentamientos Humanos y de la Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas, lo que institucionalizó la planificación urbana en México.

En la década de 1980, con el auge del neoliberalismo bajo Thatcher y Reagan, la concepción y enseñanza de la planificación urbana se transformaron, alejándose de la idea de intervención directa en el desarrollo urbano. Anteriormente, los planes de desarrollo se veían como proyectos espaciales específicos, como en las Nuevas Ciudades Británicas de la posguerra. Sin embargo, el contexto neoliberal, hostil a la regulación de mercados para fines sociales, impulsó que los planes se volvieran declaraciones de principios y normas regulatorias en lugar de planos concretos. En la educación esto desplazó el enfoque hacia

un modelo más estratégico y normativo, donde la planificación se enseñaba como orientación del mercado en vez de como una herramienta de intervención directa en el territorio. Las visiones espaciales integrales para un territorio fueron en gran medida reemplazadas por declaraciones amplias, generales, y a menudo no vinculantes de objetivos, siguiendo la influencia de las ideas estadounidenses sobre el llamado proceso de políticas racionales (Healey, 2003).

Esta baja capacidad de actuar llevó al urbanismo a enfrentar en esta década una crisis que repercutió en una baja en la población estudiantil y cierre de algunos programas académicos (Loro, 2023). Otros renovaron su interés en el diseño urbano y las raíces en las disciplinas espaciales, incrementando la cantidad de cursos de formato taller de proyectos. Este impulso puede atribuirse a esa creciente sensación de que la planificación había perdido su capacidad de proponer soluciones efectivas (Long, 2012).

Sin embargo, el perfil de urbanista establecido por Perloff en 1957, que él describe como de generalistas con una especialidad, se convierte en la base de los estándares de acreditación establecidos por la *Planning Accreditation Board*, que se crea en 1984 con el objetivo de evaluar y asegurar la calidad de los programas educativos en planificación urbana y regional en Estados Unidos y Canadá (Dawkins, 2016; Stiftel, 2009). La institucionalización de este modelo puede deberse a una resistencia al cambio estructural, aunque probablemente el modelo era visto como suficientemente flexible para adaptarse a los cambios, incluso para acomodar nuevas tendencias, como la planificación participativa y los enfoques ambientales, y estable para garantizar una continuidad en los estándares educativos.

México lanzó la Licenciatura en Urbanismo en la UNAM en 1985, al tiempo en que en otros países los programas de urbanismo enfrentaban crisis y replanteamientos debido a la ya mencionada influencia del neoliberalismo, que promovía la reducción de la intervención estatal en la planificación urbana. Sin embargo, en México, la necesidad de abordar problemas críticos como la rápida urbanización, la expansión descontrolada de las ciudades y la falta de infraestructura básica impulsó la creación de programas de formación en urbanismo, vistos como una herramienta muy ligada a la administración pública para enfrentar estos desafíos.

Además, el contexto del terremoto de 1985 en Ciudad de México evidenció de manera aguda las vulnerabilidades urbanas y la falta de planifi-

cación efectiva, lo que reforzó la demanda de profesionales capacitados en gestión y ordenamiento territorial. Esto coincidió con las políticas de ajuste estructural promovidas por el Banco Mundial, que incentivaron a los gobiernos a fortalecer sus capacidades de planificación para mejorar la eficiencia en el uso de los recursos urbanos y sociales. En este escenario, México vio en la licenciatura en urbanismo una vía para institucionalizar y profesionalizar el campo, adaptando el enfoque a las necesidades locales de desarrollo urbano y resiliencia, en contraste con las tendencias globales de repliegue estatal. Por este motivo desde sus inicios el programa forma profesionales con un énfasis en ordenamiento territorial, normativa, muy alineados al empleo en el ámbito público. El programa:

Se enfocó en proporcionar una formación humanística que promoviera la planificación con un enfoque de corresponsabilidad ciudadana. Fue diseñado para ser respetuoso de la diversidad social, descentralizado, con un fuerte enfoque local, y apoyado en conocimientos técnicos y habilidades de gestión para llevar a cabo las propuestas. En lugar de simplemente imaginar un futuro ideal para justificar un plan, el enfoque se centró en definir acciones concretas para lograr la transformación deseada por la comunidad en su conjunto (Peña, 2011, p. 8).

La Licenciatura en Urbanismo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes adoptó el modelo de la UNAM y se lanzó el mismo año. Desde entonces se han creado 16 programas de licenciatura en urbanismo o áreas afines en México (ANUIES, 2023).

Pluralización de enfoques (1990-2010)

Los patrones de urbanización de las ciudades han evolucionado significativamente, pasando de tener centros y periferias definidas a configuraciones más complejas como mega regiones, postmetrópolis o ciudades región. La escuela de pensamiento urbano de Los Ángeles, surgida a principios de los noventa, marcó un punto de inflexión al replantear cómo se entiende y aborda la ciudad contemporánea (Dear, 2014). En un contexto de globali-

zación, fragmentación espacial y desigualdad, Los Ángeles se convirtió en un laboratorio para estudiar fenómenos como la ciudad postmoderna (Soja, 1989, 2011) y la ciudad global (Borja *et al.*, 1997; Castells y de Bustillo, 2006). Esta escuela impulsó la consolidación de programas interdisciplinarios en la hoy llamada *UCLA Luskin School of Public Affairs*, fundada en 1994, y la *Price School of Public Policy* en USC, que se estableció en 1998 mediante la fusión de la *School of Urban Planning and Development* y la *School of Public Administration*.

La educación en urbanismo incorporó nuevos conceptos, evolucionó a partir de las discusiones que se originaron en estas escuelas, enfocándose en las contradicciones de las ciudades contemporáneas: fraccionamientos cerrados, privatización del espacio público, tensiones entre inclusión y exclusión. Estas ideas transformaron más los temarios que los enfoques pedagógicos de los programas para preparar a los urbanistas para enfrentar las complejidades de las ciudades globalizadas (Dear, 2014).

En los años noventa y la primera década del siglo veintiuno, los debates sobre la diversidad de enfoques en la planificación y si la coexistencia de múltiples paradigmas es una fortaleza o una debilidad para la disciplina reflejan tensiones internas y una falta de identidad, resultado de las crisis anteriores (Brooks, 1993). En este contexto, las discusiones sobre qué debe incluir el currículo dependen del rol que los urbanistas deberían asumir: como agentes de cambio social (Beauregard, 1986, 1990; Kraushaar, 1988), mediadores y expertos en negociación (Forester, 1987; Susskind y Ozawa, 1984), facilitadores de la comunicación (Forester, 1982), estrategias políticos (Bryden, 1997; Catanese, 1984) o metagobernantes (Sehested, 2009). A pesar de que cada rol requiere distintos conocimientos fundamentales, metodologías y dimensiones prácticas, al analizar una muestra de programas académicos acreditados en urbanismo de Estados Unidos y Canadá, Friedmann (1996) encontró más similitudes que diferencias entre ellos.

El currículo en urbanismo coincide en la inclusión de fundamentos teóricos y prácticos, como teoría de la planificación, formas urbanas, aspectos legales y economía aplicada, junto con métodos cuantitativos, cualitativos y análisis de políticas. Lo integral de la planeación se valora, aunque ya no es de interés por su capacidad de alcance sino por su capacidad de generar consenso (Innes, 1996).

En el sur global, se funda la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planificación o ALEUP en 1999, con 7 programas académicos, y poco después se integra la Red Global de Asociaciones de Escuelas de Urbanismo y Planeación o GPEAN, institucionalizando académicamente la formación del urbanista fuera del norte global.

Hibridación y convergencia (2010-presente)

Así como la ciudad postindustrial desdibuja sus límites territoriales, conforme las disciplinas conectan con los grandes desafíos globales y desarrollan las habilidades del futuro, se desdibujan las barreras entre las competencias de una disciplina y otra (Balula y Seixas, 2017). Es esa la diferencia principal con el periodo anterior, que a pesar de la multiplicación de especialidades posibles hay una mayor convergencia en temas. Las metodologías pedagógicas, como el diagnóstico participativo, el análisis de datos o la indagación crítica del espacio, ahora pueden integrarse tanto en materias o seminarios teóricos como estudios o talleres de diseño (Kickert y Fishman, 2017). Esto contrasta con épocas anteriores, cuando las metodologías de unos y otros estaban más claramente delimitadas. La desventaja de la poca claridad de los límites disciplinares está en que, en el momento de mayor urbanización planetaria, la demanda de estudiantes por este programa se mantiene baja (Basmajian y Owusu, 2023; Diko *et al.*, 2023), y persiste la creencia de que esta profesión puede ser desempeñada por otros (Roggema y Chamski, 2022).

En esta etapa más reciente, los programas de planeación comenzaron a revalorizar las prácticas laborales como parte esencial del aprendizaje (Jackson *et al.*, 2017). Al mismo tiempo, se reconoció la necesidad de reformar los planes de estudio para responder a los cambios económicos y sociales, especialmente en países en el sur global (Maged *et al.*, 2024), donde las demandas urbanas son particularmente complejas y requieren enfoques innovadores. En años recientes la gestión integral de riesgos y desastres y la adaptación al cambio climático se han convertido también en una parte muy importante del currículo (Willis *et al.*, 2024).

Por otra parte, la tecnología ha acompañado a la formación del urbanista, pero en los últimos años ha adquirido un papel central en el discurso

sobre la educación en planeación urbana, con el auge de la ciencia de datos urbana, ubicada en la intersección entre la planificación, la geografía y la ciencia de datos computacionales (Fang *et al.*, 2024; Kontokosta, 2021).

Sin embargo, a pesar de su relevancia, el uso de herramientas tecnológicas y computacionales no está exento de críticas. Por un lado, su adopción ha sido limitada por la dificultad de integrar plenamente la ciencia geográfica y la teoría del dominio en las herramientas computacionales actuales (Arribas-Bel y Reades, 2018; Boeing, 2020). Por otro lado, discursos como el de las ciudades inteligentes que dominaron las narrativas tecnológicas durante las primeras dos décadas del siglo XXI, están en declive debido a su énfasis excesivo en soluciones tecnológicas desconectadas de las realidades sociales y urbanas más complejas (Hinojosa-Hinojosa y González-Cacho, 2023). Estas críticas han dado lugar a una reflexión más amplia sobre cómo la tecnología puede ser una herramienta poderosa, pero no el único eje de las transformaciones urbanas. Con la disponibilidad y popularización de la inteligencia artificial generativa de forma masiva a partir de 2022, la educación en planeación busca equilibrar el uso de tecnología con una formación crítica y situada, capaz de abordar tanto las oportunidades como los riesgos que plantea la digitalización en las ciudades contemporáneas (Buolamwini, 2017; Charitonidou, 2024).

Conclusiones y reflexiones hacia el futuro: la educación de las y los urbanistas en las próximas décadas

Existe una transición en la planeación urbana desde sus raíces técnicas y formales, pasando por el enriquecimiento desde las ciencias sociales hasta un enfoque más sostenible y colaborativo. La transición en la planeación urbana ha sido aditiva, respondiendo a la creciente complejidad urbana. Este capítulo destaca seis periodos distintos en la educación en urbanismo: los fundamentos y orígenes (1850-1920), motivados por la urbanización industrial y el movimiento reformista; la formalización académica (1920-1950), con la creación de los primeros programas educativos; la expansión (1950-1970), marcada por la planificación moderna a gran escala; la crisis y replanteamiento (1970-1990), con la incorporación de enfoques de justi-

cia social y participación ciudadana; la pluralización de enfoques (1990-2010), en respuesta a la globalización y la complejidad urbana; y la hibridación y convergencia (2010-presente), que integra herramientas tecnológicas y metodologías interdisciplinarias.

La educación en urbanismo se encuentra en un punto de inflexión. A lo largo de su historia ha logrado equilibrar conocimientos técnicos, creatividad y acción social, pero los desafíos contemporáneos exigen un replanteamiento profundo. Ante las crisis climáticas, las crecientes desigualdades, la incertidumbre global y la pérdida de confianza generalizada en la educación superior (Deloitte Center for Government Insights, 2024), la formación de urbanistas debe cumplir con y trascender la enseñanza de teoría, herramientas y métodos. Es fundamental dotar a las y los estudiantes de una visión crítica y transformadora, motivación, curiosidad, creatividad que les permita imaginar futuros radicalmente mejores.

Este capítulo coincide en la necesidad de una educación multidisciplinar, flexible y conectada con los contextos locales y globales. Existe un compromiso con la preparación de quienes egresan de un programa en urbanismo para insertarse en el mercado laboral, pero en un mundo y un momento marcados por la incertidumbre, el compromiso educativo debe ir más allá de eso, recuperar su carácter visionario, formando agentes de cambio capaces de diseñar, planificar y gestionar ciudades más equitativas y sostenibles. El futuro de la educación en urbanismo puede liderar un cambio paradigmático. Transformar la manera en que enseñamos esta disciplina es también una oportunidad para transformar nuestras ciudades y, con ellas, las vidas de quienes las habitan.

Referencias

- Abbott, A. (2020). The Chicago school and city planning. *Civic Sociology*, 1(1), 14106. Recuperado de <https://doi.org/10.1525/001c.14106>
- Adams, F. J. (1954). *Urban planning education in the United States*. The Alfred Bettman Foundation.
- Adshead, S. (1911). The School of Civic Design at The Liverpool University. *Landscape Architecture*, 1(3), 105–109. <http://www.jstor.org/stable/44694706>
- Almandoz, A. (2008). Despegues sin madurez: Urbanización, industrialización y desarrollo en la Latinoamérica del siglo XX. *EURE (Santiago)*, 34(102), 61–76. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612008000200004>

- Anacker, K. B. (2023). The Evolution of the Four Eras of Urban Planning Education in the United States. *Journal of Planning Education and Research*. <https://doi.org/10.1177/0739456X231177436>
- Angel, S., Parent, J., Civco, D. L., Blei, A., y Potere, D. (2011). The dimensions of global urban expansion: Estimates and projections for all countries, 2000–2050. *Progress in planning*, 75(2), 53–107. <https://doi.org/10.1016/j.progress.2011.04.001>
- Anselin, L., Nasar, J. L., y Talen, E. (2011). Where do planners belong? Assessing the relationship between planning and design in American universities. *Journal of Planning Education and Research*, 31(2), 196–207. <https://doi.org/10.1177/0739456X11402356>
- ANUIES. (2023). *Anuario de Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2022-2023*. <https://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Aragón, J. G. (2017). La Licenciatura en Diseño de los Asentamientos Humanos, ahora Planeación Territorial. *Espacio Diseño*, (249), 3–8. <https://espacioidisenojs.xoc.uam.mx/index.php/espacioidiseno/article/view/1727>
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Arribas-Bel, D., y Reades, J. (2018). Geography and computers: Past, present, and future. *Geography Compass*, 12(10), e12403. <https://doi.org/10.1111/gec3.12403>
- Balula, L., y Seixas, J. (2017). Contemporary city and plural knowledge: reframing urban planning. *Architecture and the Social Sciences: Inter-and Multidisciplinary Approaches between Society and Space*, 69–84.
- Basmajian, C., y Owusu, F. (2023). Increasing Planning Education Awareness and Addressing Enrollment Challenge in Urban Planning Schools: The Iowa State University Experience. En *Routledge Companion to Professional Awareness and Diversity in Planning Education* (pp. 235–245). Routledge.
- Beauregard, R. A. (1986). Planning practice. *Urban Geography*, 7(2), 172–178. <https://doi.org/10.2747/0272-3638.7.2.172>
- Beauregard, R. A. (1990). Bringing the city back in. *American Planning Association. Journal of the American Planning Association*, 56(2), 210. <https://www.proquest.com/openview/9c238f59bdce7511628a2b0600bf2c56>
- Benevolo, L. (1971). *The origins of modern town planning*. MIT press.
- Boeing, G. (2020). The right tools for the job: The case for spatial science tool-building. *Transactions in GIS*, 24(5), 1299–1314. <https://doi.org/10.1111/tgis.12678>
- Booth, P., y Huxley, M. (2012). 1909 and all that: reflections on the Housing, Town Planning, Etc. Act 1909. *Planning Perspectives*, 27(2), 267–283. <https://doi.org/10.1080/02665433.2012.646776>
- Borja, J., Castells, M., Belil, M., y Benner, C. (1997). *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información* (Vol. 5). Taurus Madrid.
- Borsdorf, A. (2003). Cómo modelar el desarrollo y la dinámica de la ciudad latinoamericana. *Eure (Santiago)*, 29(86), 37–49. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-716120030-08600002>
- Brooks, M. P. (1993). A plethora of paradigms? *Journal of the American Planning Association*, 59(2), 142–145. <https://doi.org/10.1080/01944369308975860>

- Bryden, P. (1997). *Planners and Politicians: Liberal Politics and Social Policy, 1957-1968*. McGill-Queen's Press-MQUP.
- Bulmer, M. (1986). *The Chicago school of sociology: Institutionalization, diversity, and the rise of sociological research*. University of Chicago Press.
- Buolamwini, J. A. (2017). *Gender shades: intersectional phenotypic and demographic evaluation of face datasets and gender classifiers*. Massachusetts Institute of Technology. <http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/7582>
- Castells, M., y de Bustillo, F. M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza editorial Madrid.
- Catanese, A. J. (1984). *The politics of planning and development* (Vol. 156). Sage Publications Beverly Hills, CA.
- Cerdá, I. (1867). *Teoría general de la urbanización, y aplicación de sus principios y doctrinas a la reforma y ensanche de Barcelona* (Vol. 1). Imprenta Española.
- Champion, T. (2001). Urbanization, suburbanization, counterurbanization and reurbanization. *Handbook of urban studies*, 160(1), 143–161.
- Charitonidou, M. (2024). Commoning Practices and Mobility Justice in Data-Driven Societies: Urban Scale Digital Twins and Their Challenges for Architecture and Urban Planning. En *Towards a New European Bauhaus—Challenges in Design Education: EAAE Annual Conference—Madrid 2022* (pp. 181–193). https://doi.org/10.1007/978-3-031-40188-6_20
- Cruz-Muñoz, F. (2021). Patrones de expansión urbana de las megaurbes latinoamericanas en el nuevo milenio. *EURE (Santiago)*, 47(140), 29–49. <http://dx.doi.org/10.7764/eure.47.140.02>
- da Silva Leme, M. C. (2018). Planning education in Brazil. En *Urban Book Series*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55967-4_8
- Davidoff, P. (1965). Advocacy and pluralism in planning. *Journal of the American Institute of planners*, 31(4), 331–338. <https://doi.org/10.1080/01944366508978187>
- Davoudi, S. (2005). La enseñanza del Urbanismo en Gran Bretaña: pasado, presente y futuro. *Urban*, (10), 17–32. <https://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/366>
- Davoudi, S., y Pendlebury, J. (2010). Centenary paper: The evolution of planning as an academic discipline. *Town planning review*, 81(6), 613–646. <https://www.jstor.org/stable/41064633>
- Dawkins, C. J. (2016). Preparing Planners: The Role of Graduate Planning Education. *Journal of Planning Education and Research*, 36(4), 414–426. <https://doi.org/10.1177/0739456X15627193>
- Dear, M. (2014). The Los Angeles School of Urbanism: An Intellectual History. En *Urban Geography in America, 1950-2000* (pp. 327–347). Routledge.
- Deloitte Center for Government Insights. (2024, abril 19). 2024 Higher education trends. <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/industry/public-sector/latest-trends-in-higher-education.html>
- Diko, S. K., Hollstein, L. M., y Palazzo, D. (2023). *Routledge Companion to Professional Awareness and Diversity in Planning Education*. Taylor & Francis.
- Fang, L., Green, J., Ye, X., y Shi, W. (2024). Time to Upgrade Our Tools: Integrating Urban

- Data Science into Economic Development Research and Curriculum. *Journal of Planning Education and Research*, 44(3), 1001–1009. <https://doi.org/10.1177/0739456X221128501>
- Foley, D. L. (1962). Idea and Influence: The Town and Country Planning Association. *Journal of the American Institute of Planners*, 28(1), 10–17. <https://doi.org/10.1080/01944366208979414>
- Forester, J. (1982). Planning in the Face of Power. *Journal of the american planning association*, 48(1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/01944368208976167>
- Forester, J. (1987). Planning in the face of conflict: Negotiation and mediation strategies in local land use regulation. *Journal of the American Planning Association*, 53(3), 303–314. <https://doi.org/10.1080/01944368708976450>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Friedmann, J. (1971). The future of comprehensive urban planning: A critique. *Public Administration Review*, 31(3), 315–326. <https://doi.org/10.2307/974890>
- Friedmann, J. (1996). The core curriculum in planning revisited. *Journal of Planning Education and Research*, 15(2), 89–104. doi.org/10.1177/0739456X9601500202
- Gaziano, E. (1996). Ecological metaphors as scientific boundary work: Innovation and authority in interwar sociology and biology. *American Journal of Sociology*, 101(4), 874–907. <https://www.jstor.org/stable/2782233>
- Geddes, P. (1915). *Cities in evolution: an introduction to the town planning movement and to the study of civics*. Williams.
- González, E. S. (2020). El crecimiento expansivo metropolitano en el sur global: un proceso transformacional sui géneris. *Contexto: revista de la Facultad de Arquitectura Universidad Autónoma de Nuevo León*, 14(20), 8. <https://doi.org/10.29105/contexto14.20-1>
- Gospodini, A. (2006). Portraying, classifying and understanding the emerging landscapes in the post-industrial city. *Cities*, 23(5), 311–330. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2006.06.002>
- Hall, P., y Hay, D. (1980). *Growth centres in the European urban system*. University of California Press.
- Hardy, D. (2003). *From garden cities to new towns: Campaigning for town and country planning 1899-1946*. Routledge.
- Harvard Graduate School of Design. (2024). The Department of Urban Planning and Design. <https://www.gsd.harvard.edu/urban-planning-design/>
- Healey, P. (2003). Collaborative planning in perspective. *Planning theory*, 2(2), 101–123. <https://doi.org/10.1177/14730952030022002>
- Healey, P., y Upton, R. (2010). Crossing borders. *International exchange and planning practices*. Routledge.
- Hinojosa-Hinojosa, K., y González-Cacho, T. (2023). The Dark Side of Smart Cities. *What AI Can Do: Strengths and Limitations of Artificial Intelligence*, 193.
- Howard, E. (1898). *The garden city*. Art, Architecture and Engineering Library Ann Arbor.
- Innes, J. E. (1996). Planning through consensus building. *American Planning Association. Journal of the American Planning Association*, 62(4), 460. <https://doi.org/10.1080/01944369608975712>

- ISOCARP. (2024). ISOCARP. Recuperado el 16 de diciembre de 2024, de Mission and Objectives: <https://isocarp.org/>
- Jackson, J., Jones, M., Steele, W., y Coiacetto, E. (2017). How best to assess students taking work placements? An empirical investigation from Australian urban and regional planning. *Higher Education Pedagogies*, 2(1), 131–150. <https://doi.org/10.1080/23752696.2017.1394167>
- Kallis, G. (2007). Socio-environmental co-evolution: some ideas for an analytical approach. *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, 14(1), 4–13. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/socio-environmental-co-evolution-some-ideas/docview/197963521/>
- Kickert, C., y Fishman, R. (2017). Situated learning in history and theory in the urban design curriculum. *Proceedings of the Institution of Civil Engineers-Urban Design and Planning*, 170(3), 121–132. <https://doi.org/10.1680/jurdp.16.00004>
- Kontokosta, C. E. (2021). Urban informatics in the science and practice of planning. *Journal of Planning Education and Research*, 41(4), 382–395. <https://doi.org/10.1177/0739456X1879371>
- Kraushaar, R. (1988). Outside the whale: Progressive planning and the dilemmas of radical reform. *Journal of the American Planning Association*, 54(1), 91–100. <https://doi.org/10.1080/01944368808977159>
- Long, J. G. (2012). State of the studio: Revisiting the potential of studio pedagogy in US-based planning programs. *Journal of Planning Education and Research*, 32(4), 431–448. <https://doi.org/10.1177/0739456X12457685>
- Loro, A. V. (2023). Enseñanza del urbanismo en Latinoamérica. Revisión narrativa en Scopus. *Bitácora Urbano Territorial*, 33(1), 15–26. doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104520
- Maged, O. A., Brown, R., y Abdel-Moneim, N. (2024). Urban planning education in the global south: exploring the possibilities for Egyptian curricula. *Open House International*. <https://doi.org/10.1108/OHI-06-2023-0138>
- Montes, L. M. V., y Arenas, J. Á. D. (2023). La enseñanza del urbanismo y la planificación en Iberoamérica. *Bitácora Urbano Territorial*, 33(1), 7–14. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.106528>
- Muxí, Z. (2018). *Mujeres, casas y ciudades: más allá del umbral*. dpr-barcelona.
- O'Connell, L. M. (2020). Ecole des Beaux-Arts. En *Oxford Bibliographies*. doi.org/10.1093/obo/9780190922467-0016
- Peña, S. (2019). Urban and Regional Planning Education in Mexico. *Journal of Planning Education and Research*, 43(3), 493–507. <https://doi.org/10.1177/0739456x19889662>
- Peña, S. F. (2011). El urbanismo en el centenario de la Universidad Nacional: trazos para una historia reflexiva. *Bitácora Arquitectura*, (22), 40–47. <https://doi.org/10.22201/fa.14058901p.2011.22.25566>
- Perloff, H.S. (1957). *Education for Planning: City, State and Regional*. John Hopkins University Press.
- Perloff, H. S. (1956). Education of city planners: Past, present and future. *Journal of the American Institute of Planners*, 22(4), 186–217. <https://doi.org/10.1080/0194436560-8979011>

- Phelps, N. A., y Ozawa, T. (2003). Contrasts in agglomeration: proto-industrial, industrial and post-industrial forms compared. *Progress in human geography*, 27(5), 583–604. <https://doi.org/10.1191/0309132503ph449oa>
- Rittel, H. W. J., y Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy sciences*, 4(2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Roggema, R., y Chamski, R. (2022). The new urban profession: Entering the age of uncertainty. *Urban Science*, 6(1), 10. <https://doi.org/10.3390/urbansci6010010>
- Royal Town Planning Institute. (2004, abril 14). *Timeline*. <https://www.rtpi.org.uk/>
- Saltzman, S. (1971). Professional education in urban planning: A framework for growth. *Socio-Economic Planning Sciences*, 5(6), 501–514. [https://doi.org/10.1016/0038-0121\(71\)90008-5](https://doi.org/10.1016/0038-0121(71)90008-5)
- Savitch, H. V. (2014). *Post-industrial cities: Politics and planning in New York, Paris, and London* (Vol. 935). Princeton University Press.
- Sehested, K. (2009). Urban planners as network managers and metagovernors. *Planning Theory & Practice*, 10(2), 245–263. <http://dx.doi.org/10.1080/14649350902884516>
- Seto, K. C., Fragkias, M., Güneralp, B., y Reilly, M. K. (2011). A meta-analysis of global urban land expansion. *PloS one*, 6(8), e23777. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0023777>
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. Verso.
- Soja, E. W. (2011). Beyond postmetropolis. *Urban geography*, 32(4), 451–469. <https://doi.org/10.2747/0272-3638.32.4.451>
- Sousa, E. (2010). De la ciudad a la metrópoli. Una interpretación teórica del fenómeno expansivo ligado a la vivienda, a la vulnerabilidad ya la pobreza: El caso del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, México. *Revista INVI*, 25(69), 19–101. <https://revistaderechoeconomico.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/62311>
- Stiftel, B. (2009). Planning the paths of planning schools. *Australian Planner*, 46(1), 38–47. doi.org/10.1080/07293682.2009.9995289
- Susskind, L., y Ozawa, C. (1984). Mediated negotiation in the public sector: The planner as mediator. *Journal of Planning Education and Research*, 4(1), 5–15. <https://doi.org/10.1177/0739456X8400400103>
- Wakeman, R. (2014). Rethinking postwar planning history. *Planning Perspectives*, 29(2), 153–163. <https://doi.org/10.1080/02665433.2013.871208>
- Willis, R. L., Brymer, E., Sharma-Brymer, V., y Leach, M. (2024). Refocusing on nature: the role of nature reintegration in environmental, mental, and societal wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1351759>
- Winling, L. C., y Michney, T. M. (2021). The roots of redlining: Academic, governmental, and professional networks in the making of the new deal lending regime. *Journal of American History*, 108(1), 42–69. <https://doi.org/10.1093/jahist/jaab066>
- Yang, W. (2024). Spatial planning reimagined: rekindling the founding spirit for the future. *Town Planning Review*, 95(1), 21–44. <https://doi.org/10.3828/tpv.2023.28>

