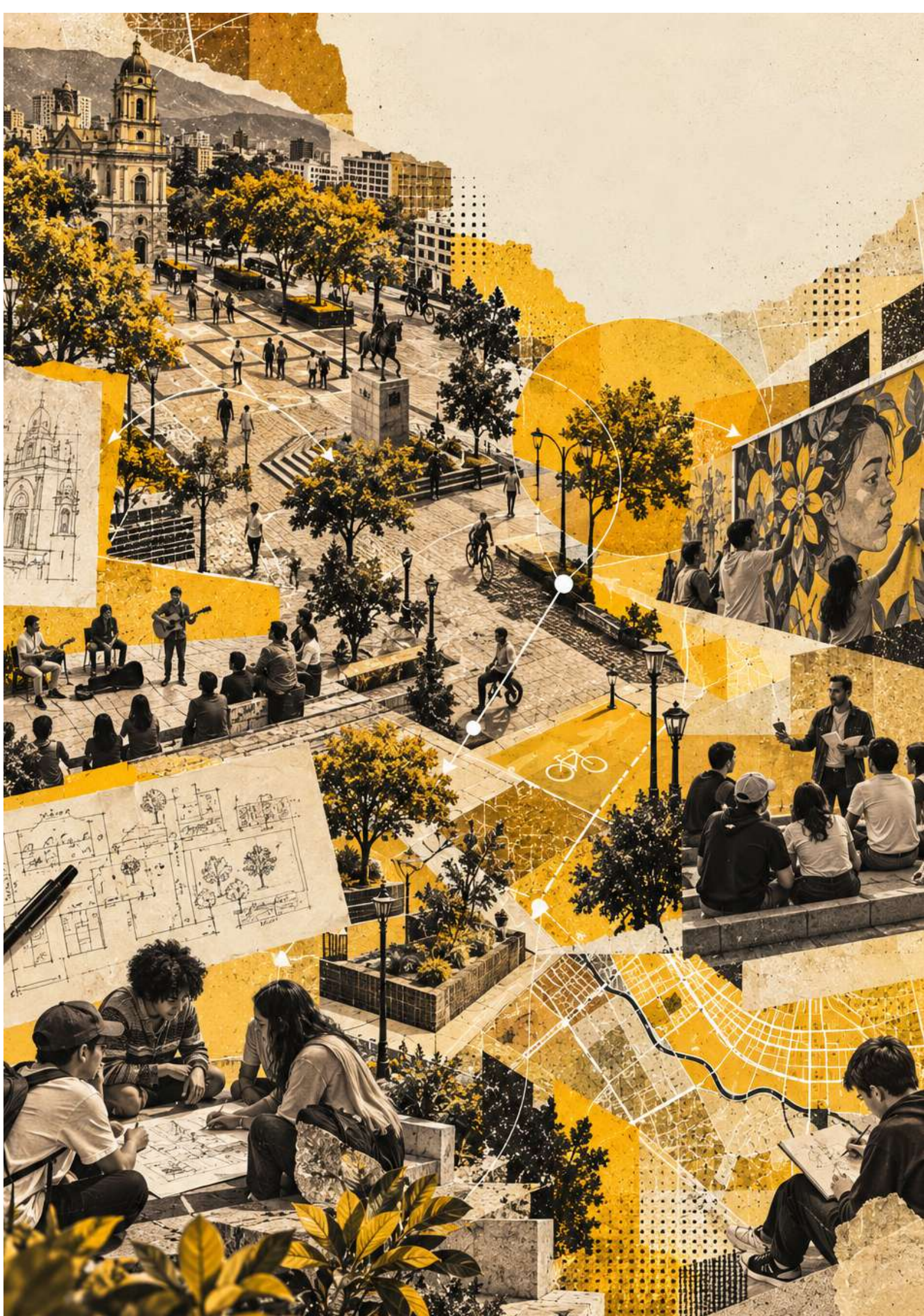




Artículo Seis I

Aula Abierta: Reflexiones Sobre el Aprendizaje Experiencial Significativo en el Espacio Público

Open Classroom: Reflections on Meaningful Experiential Learning in Public Space

1. Este trabajo se presenta como un artículo de reflexión, resultado de un ejercicio académico que integra experiencias docentes y procesos de investigación realizados en el ámbito universitario. Surge a partir del análisis crítico y la interpretación de diversas prácticas y fundamentos teóricos abordados desde la multidisciplinariedad entre la educación, la arquitectura y la filosofía, con énfasis en la construcción de aprendizajes significativos en el espacio público.
2. Arquitecto – Universidad de San Buenaventura, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo – UNAD, Maestría en habilidades directivas comunicación y negociación – Instituto Eurothenology Empresas, Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Docente de la Corporación universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, Cali, Colombia. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, CEAD Palmira, Colombia, miembro del semillero de investigación Big Bang de la UNAD.
3. Arquitecto - Universidad de San Buenaventura, Máster en Diseño y Arquitectura de Interiores - Universidad Politécnica de Madrid, Magíster en Arquitectura y Urbanismo y doctor en Ciencias Ambientales - Universidad del Valle, y posdoctor en Arquitectura y Urbanismo - Universidad Veracruzana de México. Docente en la Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias del hábitat, Diseño Infraestructura, Ibagué, Colombia, miembro del grupo de investigación: Historia, Arquitectura, Urbanismo y Diseño
4. Máster y Ph.D. por la Escuela de Arquitectura y Artes Liberales de la Universidad de Tulane, USA. Licenciado en filosofía y arquitecto por la Universidad del Valle. Docente de planta de la Facultad de Artes Integradas de la Universidad del Valle, Cali, Colombia, miembro del grupo de investigación: GICAEA (Grupo de Investigación en Artes y Creación Artística)

Luis Manuel Muñoz Cruz

luis.munoz.cr@uniminuto.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5624-5846>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Reynaldo Aparicio Rengifo

raparicior@ut.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8380-928>

Universidad del Tolima

Fernando Flórez González

fernando.florez@correounivalle.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1456-8057>

Universidad del Valle

Recibido: 17 de septiembre de 2025

Aceptado: 4 de junio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25893>

P.P: 108 - 135

*“La ciudad se convierte en un aula sin muros,
donde las lecciones surgen de la experiencia
directa, el intercambio cultural y la interacción
social.”*

Resumen

A pesar de su potencial educativo, el espacio público ha sido en la modernidad dejado a un lado como escenario de aprendizaje; esto se debe, en parte, al desconocimiento histórico de que entornos urbanos como plazas, parques, calles y equipamientos pueden transformarse en aulas abiertas con gran potencial para estimular el desarrollo cognitivo, emocional y la cohesión social. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre cómo el espacio público puede facilitar un aprendizaje experiencial significativo, favoreciendo al individuo y a la sociedad. Se desarrolla mediante un estudio cualitativo de carácter reflexivo, fundamentado en la revisión teórica y el análisis de experiencias documentadas. El trabajo se sustenta en los aportes de Kolb, Freire, Lefebvre y Jacobs. Los resultados permiten identificar cuatro categorías pedagógicas fundamentales: espacios de participación ciudadana, aprendizaje-servicio comunitario, espacios artístico-culturales y laboratorios urbanos, cuyos mecanismos favorecen la integración entre teoría, práctica, reflexión y acción en contextos reales.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; aprendizaje significativo; ciudad; espacio público; pedagogía experiencial

Abstract:

Despite its educational potential, public space has been largely overlooked in modern times as a setting for learning. This is due, in part, to a longstanding lack of recognition that urban environments such as squares, parks, streets, and public facilities can be transformed into open classrooms with considerable potential to stimulate cognitive and emotional development as well as social cohesion. This article

aims to reflect on how public space can facilitate meaningful experiential learning, benefiting both the individual and society. This study adopts a reflective qualitative approach, grounded in theoretical review and the analysis of documented experiences, drawing on the contributions of Kolb, Freire, Lefebvre, and Jacobs. The results identify four fundamental pedagogical categories—spaces for civic participation, community service-learning, artistic-cultural spaces, and urban laboratories—whose underlying mechanisms foster the integration of theory, practice, reflection, and action within real-world contexts.

Keywords: Experiential pedagogy, meaningful learning, public space, service-learning, urban environment.

Introducción

El espacio público (EP), conformado por plazas, parques, calles y equipamientos urbanos, ha sido históricamente visto como escenario de interacción social y vida comunitaria. Desde una perspectiva educativa, estos espacios urbanos ofrecen un potencial aún poco explorado como aulas abiertas, capaces de facilitar aprendizajes experienciales significativos. En estos entornos,

“la ciudad se convierte en un aula sin muros, donde las lecciones surgen de la experiencia directa, el intercambio cultural y la interacción social.”

Por aprendizaje al aire libre entendemos, por un lado, el proceso de aprender en cualquier lugar fuera de la

escuela (parque, jardín, bosque, museo, zoológico, hospital, estadio, ONG, etc.) y en donde el medio funge como un importante co-educador ... Este tipo de aprendizaje se favorece de un diseño intencionado de experiencia educativa, que puede o no aprovechar los beneficios de las TIC (Valladares et al., 2023, pp. 5-6).

En este sentido, Bates (2020), subraya la relevancia del (EP) en este tipo de aprendizaje, destacando su rol en dos aspectos: a) la educación no formal e informal, b) la promoción de aprendizajes significativos y continuos. Para ilustrar, durante la pandemia del COVID-19 se reconoció cada vez más la importancia de los espacios verdes en la educación y la cultura (Molina et al., 2022), apreciándose su papel fundamental en el aprendizaje no formal e informal, significativo y continuo. Asimismo, se han observado diferentes enfoques educativos que estructuran la instrucción en estos escenarios (Chantry, 2023; Gil-Jaurena et al., 2015; Nansen, 2024).

El objetivo principal de este artículo es reflexionar sobre cómo el (EP) puede facilitar un aprendizaje experiencial significativo (AES), favoreciendo al individuo y a la sociedad. Adicionalmente, el artículo establece un vínculo entre los estudios urbanos y algunos marcos educativos, explorando el potencial del (EP) como entorno educativo transformador, donde se interrelacionan el desarrollo personal y comunitario. Al examinar su rol como escenario para la percepción sensorial, el intercambio cultural y la interacción social, se aduce que el EP trasciende sus funciones convencionales, convirtiéndose en un catalizador de experiencias de aprendizaje significativo. A partir de esta premisa, surge la siguiente pregunta:

¿cómo el EP puede favorecer tales experiencias? se plantea la hipótesis de

que estos lugares urbanos posibilitan interacciones dinámicas entre personas y su entorno, constituyéndose como espacios de generación de saberes y aprendizaje fáctico, e incluso como escenarios propicios para la construcción de conocimiento científico, marcando una diferencia respecto a los espacios educativos cerrados.

Método

Este artículo adopta un enfoque metodológico cualitativo, centrado en el análisis crítico y la revisión de estudios de caso. Se examinan experiencias documentadas de transformación de espacios públicos urbanos en entornos educativos, con el fin de identificar patrones, enfoques y resultados relevantes.

La investigación adopta una revisión de bases teóricas, combinada con estudios de caso prácticos, que ilustran cómo el espacio público puede operar como un laboratorio de innovación educativa donde convergen la creatividad, el sentido de pertenencia y la interacción comunitaria.

Al integrar conceptos teóricos con ejemplos concretos, la metodología busca generar una reflexión que inspire el desarrollo de estrategias innovadoras para incorporar los espacios públicos en las prácticas educativas, promoviendo una visión más amplia del aprendizaje como un proceso activo, contextual y dirigido por la comunidad.

Resultados

Algunos Fundamentos Teóricos e Históricos del Aprendizaje en el Espacio Público

La costumbre de estudiar en lugares públicos tiene una trayectoria que se remonta a las primeras escuelas de

filosofía como, por ejemplo, los seguidores de Aristóteles, conocidos como peripatéticos (peri-pathos), quienes

desarrollaron una forma de conocimiento que se basaba en la conexión entre el movimiento y el pensamiento mientras paseaban por espacios más abiertos. De igual forma, los estoicos y los cínicos

llevaron a cabo pedagogías educativas vinculadas con el entorno público; los primeros desde la Stoa, el pórtico donde impartían sus enseñanzas, y los últimos en las calles como lugar de aprendizaje.

La figura de Sócrates se destaca en esta corriente de pensamiento de manera representativa, debido a que convirtió el ágora en su salón de clases al desarrollar su método mayéutico mediante diálogos directos con los ciudadanos en el (EP). Cabe destacar que, en el Fedro, Sócrates manifiesta su preferencia por adquirir conocimiento de los hombres en la polis en lugar de obtenerlo de los árboles o del campo, lo que revela una noción del saber esencialmente social y urbano (Platón, 1988).

La teoría de la evolución se ve respaldada, en gran medida, por el hallazgo de Lucy, la *Australopithecus afarensis*, cuya habilidad para caminar erguida representó un hito para la historia cognitiva humana (Johanson y Wong, 2010). Empero, la costumbre heredada por Lucy, de aprender y conocer mientras se camina, no se restringe solo al ámbito occidental, tal como se observa en las prácticas

contemplativas de culturas que reflejan, de manera universal, cómo el movimiento, significado por el acto de caminar (Flórez et al., 2020), es un camino para el entendimiento de las cosas.

En este orden de ideas, la falsa dicotomía entre el espacio abierto y cerrado en el ámbito educativo puede verse superada mediante la conocida distinción kantiana entre las percepciones y los conceptos. En su estética trascendental, Kant afirma que la intuición sin el entendimiento es ciega y el entendimiento sin la intuición es vacío (Kant, 2014). Ergo, analógicamente hablando, el proceso de aprendizaje en entornos públicos, sin la reflexión organizada que el entorno cerrado provee, carecería de profundidad conceptual, mientras que el aprendizaje confinado sin la interacción directa con el mundo resultaría abstracto y desconectado (Dewey, 2016).

Marcel Proust y Jorge Luis Borges ejemplifican esta complementariedad: Proust pasó largas horas escribiendo en búsqueda del tiempo perdido desde su habitación como lugar de inspiración principal y desde allí transformó sus vivencias por las calles y edificios parisinos en un estudio sobre la percepción del tiempo y las sensaciones guardadas en su memoria (Balaguer, 2019). Por su parte, Borges, pese al confinamiento debido a su ceguera, seguía explorando la literatura que había absorbido antes de perder la vista, gracias a sus vivencias en el EP de Buenos Aires y Ginebra (Fernández et al., 2024).

De manera revolucionaria la Internacional Situacionista adoptó una metodología de aprendizaje a través de la práctica deambulatoria urbana; en particular mediante la caminata sin

rumbo fijo por Debord (1999), que se traduce en un proceso de exploración psicogeográfica destinado a indagar sobre cómo los entornos urbanos impactan en la vivencia y comportamiento humanos. De facto, Paz (2021), ha reinterpretado la deriva urbana como una metodología pedagógica que favorece la inmersión crítica en el entorno urbano y la construcción de conocimiento situado mediante la exploración directa de la ciudad.

Algunas investigaciones recientes han señalado que el intercambio de ideas y la gestión de desacuerdos se dan estas áreas de participación ciudadana (Chantry, 2023; Gil et al., 2015); otras, las oportunidades que ofrece el arte en lugares públicos (Castro, 2021), como también que los laboratorios urbanos son espacios para la innovación pedagógica con la tecnología ofreciendo nuevas formas de aprendizaje práctico (Nansen, 2024; Valladares Riveroll, 2023).

Esto en consonancia con el concepto de AES que se ha fundamentado en teorías como la de Kolb (2015), quien subraya la importancia de la experiencia concreta y la reflexión activa en el proceso de aprendizaje. Esto se complementa con las contribuciones de Freire (2023), que propone una pedagogía crítica y dialogada, donde el aprendizaje ocurre en contextos reales, promoviendo así una educación liberadora.

Desde una perspectiva urbana, Lefebvre (2013) y Jacobs (2011), subrayan el papel del (EP) como un dispositivo que facilita relaciones humanas y la apropiación del territorio. Asimismo, Sennett (2019), analiza cómo estos lugares permiten el desarrollo de habilidades prácticas, aprendizajes, intercambios de información y vínculos comunitarios; particularmente cuando están bien diseñados, pues propician un

aprendizaje intuitivo por parte de sus usuarios.

Otros autores han enfatizado la necesidad de trascender las aulas tradicionales, utilizando el (EP) como un escenario pedagógico y artístico, donde se potencie la creatividad y la observación crítica. En esta perspectiva, los estudios de Ward Thompson (2007), resultan relevantes, ya que sugieren que los (EP) naturales favorecen el aprendizaje y el desarrollo infantil.

El Espacio Público como Entorno de Aprendizaje Dinámico

Con respecto al dinamismo que el (EP) aporta al aprendizaje, habría que decir que este dispositivo urbano ha aprovechado ampliamente del arte público, el cual ha tenido un rol fundamental en su transformación en un espacio educativo al aire libre, actuando además como un mecanismo de memoria compartida y aprendizaje social (Concha, 2023). Avanzando en este razonamiento, Lee (2021), ha indicado que

el arte en el (EP), puede transformar los entornos urbanos en plataformas didácticas capaces de estimular procesos de aprendizaje experiencial, reflexión crítica y sensibilización frente a problemáticas contemporáneas.

A través de experiencias estéticas, emocionales y participativas, los ciudadanos desarrollan nuevas formas de comprensión de su entorno, fortaleciendo la relación entre (EP),

educación y construcción colectiva de conocimiento.

El vínculo entre (EP) y el aprendizaje constituye un núcleo de comprensión de lo urbano como aula abierta para la práctica de la democracia; para Aristóteles, por ejemplo, la polis no era simplemente un espacio físico, sino el lugar donde se realizaba la naturaleza política del ser humano como animal político *zoon politikon* (Aristóteles, 1988). Y es que la presencia física de los cuerpos en el (EP) durante manifestaciones y encuentros colectivos, por ejemplo, genera formas de conocimiento político que no pueden transmitirse a través de medios discursivos convirtiéndolo en una política de la presencia que configura dialectalmente una forma de aprendizaje democrático, involucrando tanto la dimensión física como la cognitiva.

En este hilo de ideas, el (EP) ha sido tradicionalmente un lugar de encuentro, intercambio y convivencia donde el urbanismo junto con la pedagogía, como resultado de una construcción colectiva ofrece oportunidades para un (AES) al involucrar la percepción sensorial, la interacción social y el contexto histórico-cultural de cada lugar (Kolb, 2015; Gehl, 2010). Dicho de otro modo, “el espacio público es [...] un agente educativo, tanto más que la familia y la escuela, es el lugar de aprendizaje de la vida social, del descubrimiento de otros, del sentido de la vida” (Cardona Ortiz, 2013, p. 32), esto se logra:

centrándose en el contexto del que hace parte el educando cotidianamente, lo cual le apuesta a la idea de formar actores sociales éticos y políticos, que encuentren su sentido de pertenencia a un espacio en el que actúan de manera consciente y reflexiva. (Ortegón, 2012, pp. 116-117).

Esto es así, pues estos espacios estimulan la creatividad, la observación, la conciencia cívica y sirven como urdimbre del tejido urbano, consolidando de este modo un modelo de aprendizaje significativo y contextualizado que se forma a partir de los acontecimientos en

el espacio percibido... [que] debe entenderse como el espacio de la experiencia material, que vincula realidad cotidiana (uso del tiempo) y realidad urbana (redes y flujos de personas, mercancías o dinero que se asientan en —y transitan— el espacio), englobando tanto la producción como la reproducción social. [así como en el espacio concebido que] es el espacio de los expertos, los científicos, los planificadores... [y finalmente en el espacio vivido que]... es el espacio de la imaginación y de lo simbólico dentro de una existencia material. Es el espacio de usuarios y habitantes, donde se profundiza en la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial (Lefebvre, 2013, pp. 15-16).

Este entorno fomenta el encuentro entre individuos e influye en sus conductas al ofrecer posibilidades de aprendizaje y crecimiento personal.

Según Huergo (2013), el espacio urbano tiene la potestad de “producir las posibilidades de ampliación de la autonomía en las experiencias, de la transformación de la vida y el mundo... en la producción de espacios y escenas de comunicación/educación” (p. 25).

Así, caminar por la ciudad, observar sus dinámicas y entablar conversaciones espontáneas, representa otra forma

fáctica en la que, simultáneamente, pueden desarrollarse un aprendizaje significativo y producción de nuevo conocimiento, integrando cuerpo, mente y espacio urbano-arquitectónico como escenario para el intercambio de ideas, y ratificando “la influencia del ambiente físico sobre el aprendizaje y el comportamiento” (Páramo, 2010, p. 133).

De esta manera, el EP puede interpretarse como una infraestructura pedagógica distribuida donde los procesos de aprendizaje surgen de la experiencia cotidiana, la observación, el desplazamiento y la interacción con otros actores urbanos; en otras palabras, aprender en la ciudad no depende exclusivamente de instituciones formales, pero sí de la capacidad de los sujetos para construir significados a partir de sus prácticas espaciales, lo que implica reconocer que el conocimiento se produce de manera situada y relacional, a través de experiencias que articulan dimensiones cognitivas, afectivas y territoriales, y que el (EP) funge como mediador de la formación ciudadana y del desarrollo de competencias para habitar colectivamente (Valladares Riveroll, 2023)

Experiencias que Posibilitan el Aprendizaje Significativo en el Espacio Público

Para ilustrar este hilo de planteamientos, vale la pena mencionar casos como el: circo social del Ateneu Popular 9 Barris [en Barcelona, donde] trabajan cerca de quinientos niños y jóvenes... [Este proyecto ha] generado una formación de formadores... dirigida a artistas y educadores..., [proporcionándoles] habilidades pedagógicas para trabajar a través del circo (Alcántara, 2018, p. 7).

Esta experiencia representa lo que Castro (2021), denomina espacios artístico-culturales, donde la expresión visual y la exploración multisensorial facilitan el aprendizaje experiencial.

En esta dirección, es clave señalar que el arte en el (EP) también “obliga al espectador a tomar parte, posicionarse ante una situación que lo interpela directamente, y a dejar ese lugar de indiferencia, sensibilizándolo y convocándolo a registrar en qué medida él también es parte de la reproducción de relaciones asimétricas” (Bang, 2013, p. 11).

Esto adquiere mayor relevancia cuando se trata de arte participativo, el cual promueve “el desarrollo de configuraciones creativas, [y es un] potencial importante en la constitución de la comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades” (Bang, 2013, p. 2).

En el contexto latinoamericano, se encuentran ejemplos notables que integran la educación, la recreación y la innovación en EP. Un caso icónico es

La República de los Niños [en La Plata, Argentina]. En tanto constituye un antecedente de un espacio público educativo y recreativo... considerado el primero en el continente americano en su tipo... Todo construido en un estilo arquitectónico muy particular, y en una escala... acorde a las dimensiones $\frac{2}{3}$ antropomórficas de un niño de 10 años (Artiguenave, 2017, pp. 71-72).

Otro referente es el Parque de la Innovación ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el barrio de Núñez, el cual alberga un centro de inmersividad y laboratorios, donde “el 65 % de la superficie es [un] espacio público” (Parque de Innovación, s. f., párr. 3). También cuenta con aulas abiertas diseñadas para talleres y

hackatones, cuyo propósito es promover el aprendizaje colaborativo y significativo a través de la experimentación y el desarrollo de “un ecosistema de innovación... [con capacidad para] 18.000 estudiantes” (Iñiguez, s. f., párr. 2). Este parque integra “múltiples lugares de esparcimiento al aire libre que conviven con un nodo tecnológico, emprendedor, educativo y científico de avanzada” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, s. f., párr. 2), constituyendo lo que Nansen (2024) caracteriza como laboratorio urbano, donde se combinan la experiencia práctica con el uso de tecnologías para fomentar la participación e innovación.

De igual manera, aparece el Centro Cultural Gabriela Mistral ubicado en Santiago de Chile. Un (EP) que combina actividades educativas en un entorno arquitectónico y patrimonial. Este lugar facilita el AES gracias a su énfasis en la inclusión, la preservación de la memoria histórica y su oferta cultural. El GAM sirve como punto de encuentro donde profesionales, artistas, estudiantes y obreros interactúan, lo que ha coadyuvado a la “apropiación del territorio, que fue recuperado, calificado y conmemorado por la memoria de los vencidos, que lo reclamaron como espacio de expresión popular” (Sánchez, 2020, p. 2).

Se suman como base argumental:

Las prácticas socioespaciales y artísticas que se expresan a través de contranarrativas en... [este] espacio público, que cuestionan la noción de Estado, memoria histórica e identidad “oficialmente” construidas, a partir de figuras que han portado simbolismos de este tipo... [en este marco] el GAM ocupa un lugar del hito urbano que ha sido consagrado dentro del imaginario social... que se transfigura en un lugar de interpelación subjetiva

a las autoridades, y como reacción ante un modelo económico (Riquelme Loyola, 2021, pp. 134-139).

Otro referente de importancia es el Parque Cultural Valparaíso, que pasó de ser un centro penitenciario a un espacio cultural y educativo con áreas públicas que involucran actividades de aprendizaje. En otras palabras, es:

una placa urbana y multiuso bajo la cual se construye el programa cultural... [con] operaciones... [formales que posibilitan la] multiplicación del espacio público y en la relación de sus niveles, disuelven el encierro y proponen un lugar de integración para el parque, el barrio y los cerros (Holmes, 2009, p. 47).

En el ámbito colombiano, el Parque Biblioteca Santo Domingo Savio, localizado en la Comuna 1 en Medellín, en un sector conocido coloquialmente como Marquetalia, por la “ausencia estatal y a las condiciones de violencia que caracterizaron este sector de la ciudad” (González & Carrizosa, 2011, p. 125), dispone de una infraestructura educativa y cultural con (EP) integrada en un entorno marginado, marcado por una historia de desigualdad y criminalidad que se encuentra en proceso de transformación social a través de una estrategia educativa a favor:

de la consolidación de la cultura política... [con] pactos vecinales de

convivencia ciudadana, pactos Medellín despierta para la vida, comerciantes de la noche; pactos por la movilidad; por los derechos del sector LGTB; por el buen uso del espacio público; por la calidad de la educación; pactos de paz, entre otros (González & Carrizosa, 2011, p. 133).

Este (EP) ofrece exposiciones, actividades comunitarias y lugares abiertos para lectura y convivencia que promueven el aprendizaje informal, el cual “ha modificado los hábitos originales de los usuarios, no sólo por la adopción de comportamientos sino por una apropiación de las formas y uso de dicho espacio público” (Cardona, 2013, p. 89).

También en Medellín, se encuentra el barrio Minuto de Dios que:

ha sido escenario formativo para la comunidad... Bajo la óptica de la pedagogía urbana... [ha generado] un proceso de formación ciudadana, [permitiendo] desarrollar en las personas un sentido de pertenencia... que las lleva a hacer una lectura comprensiva de este mismo, en contexto de aprendizaje individual y colectivo (Rendón Lara, 2022, p. 15).

Conviene mencionar, además, el Bosque de Chapultepec en Ciudad de México, uno de los espacios verdes urbanos más grandes del mundo, considerado un “entorno democrático con una variedad de posibilidades y actividades... [que producen] un verdadero espacio público de interacción y aprendizaje” (Vargas Rodríguez, 2017, p. 7). Entre esta se encuentra:

el Auditorio Nacional como un punto de referencia y encuentro de la población... la Casa del Lago y el zoológico... Este espacio de recreación y

aprendizaje constituye el principal atractivo del Bosque en cuanto al número de usuarios se refiere inclusive más que los espacios recreativos y culturales juntos... El Museo de Antropología... el Hemiciclo a los Niños Héroes (Vargas Rodríguez, 2017, pp. 52-53).

También incluye el Castillo de Chapultepec, el Museo de Arte Moderno, los jardines botánicos, espacios deportivos, y “los talleres libres que atrae público interesado en aprender a jugar ajedrez, bailar jazz o a realizar un cortometraje en video” (Vargas, 2017, p. 177). En este marco, las actividades realizadas por los visitantes exponen la diversidad funcional del espacio, abarcando el “conocer y aprender, ver y contemplar, reunirse, pasear, ejercitarse, jugar, trabajar, vender y comprar” (Garduño, s.f. pp. 375-376). La relevancia histórica y cultural que este EP ha tenido para la sociedad mexicana es notable, dado que “por muchos años ha sido el lugar de paseo de las familias... pero también un lugar de experiencia y de aprendizaje cultural e histórico en la ciudad” (Garduño, s.f., p. 345).

En este punto, habría que decir que estos espacios no deben ser subestimados en su potencial, puesto que en ellos la acción de caminar y dialogar se convierte en un acto de aprendizaje, lo cual conecta con la idea planteada por Nietzsche (2023), quien sostenía que era imperativo “estar sentado el menor tiempo posible; [y] no dar crédito a ningún pensamiento que no haya nacido al aire libre y pudiendo nosotros movernos con libertad, a ningún pensamiento en el cual no celebren una fiesta también los músculos” (p. 21). A continuación, la Figura 1 ilustra el AES.

La Figura 1 se presenta como una

metáfora ilustrada de un remolino que, aunque retorna a su punto de partida, lo hace en un nivel más amplio. En cada nivel, lo aprendido se transforma, crece y se resignifica según las vivencias y reflexiones de cada individuo. En este sentido, el (EP) se convierte en un aula abierta donde el aprendizaje no es

lineal, sino dinámico, influenciado por el entorno, la interacción social y la experiencia directa. Así, cada recorrido por el espacio urbano potencia nuevas comprensiones, fomentando un conocimiento situado, crítico y vinculado al contexto vivido.

Figura 1

Aprendizaje experiencial significativo



Nota. *Elaboración propia*

Estrategias Pedagógicas Emergentes del Espacio Público

El concepto de (EP) como lugar para el aprendizaje ha sido defendido por diversos pensadores a lo largo de la historia pero su aplicación práctica requiere identificar categorías

pedagógicas clave como los espacios de participación ciudadana (Chantry, 2023; Gil et al., 2015), aprendizaje-servicio comunitario (Guevara, 2017; Gallay et al., 2021), espacios artístico-culturales (Castro, 2021) y laboratorios urbanos (Nansen, 2024; Valladares, 2023), cada una con mecanismos específicos para

integrar teoría, práctica, reflexión y acción.

Dentro de esta aproximación, es plausible inferir algunas estrategias pedagógicas emergentes fundamentadas en la práctica y la experiencia directa, las cuales se pueden interpretar como modelos metodológicos para potenciar el uso del (EP) como espacio educativo. Estas categorías operan mediante tres mecanismos fundamentales de integración identificados de manera concreta por los autores referidos como son las conexiones entre teoría y práctica que aplican conocimientos conceptuales a situaciones concretas (Guevara, 2017); los ciclos de reflexión-acción que facilitan procesos iterativos de aprendizaje (Gil et al., 2015); y las metodologías participativas que involucran activamente a los aprendices en todas las etapas educativas (Fernandes et al., 2018; Nansen, 2024).

Lo anterior, en virtud de que las estrategias pedagógicas desarrolladas en el (EP) adquieren relevancia cuando

son abordadas como procesos de coproducción de conocimiento entre ciudadanía, instituciones y territorio. En este sentido, los laboratorios urbanos, las metodologías participativas y los enfoques basados en retos reales posibilitan superar la tradicional separación entre teoría y práctica, favoreciendo experiencias de aprendizaje encaminadas a la transformación de problemas concretos, configurando ecosistemas de innovación social donde los participantes aprenden con la experimentación, la deliberación y la acción colectiva, lo que es clave frente a las necesidades inmanentes a la sostenibilidad, la resiliencia y la gobernanza urbana, que requieren procesos de aprendizaje colaborativo y transdisciplinario.

En la tabla 1 se sintetizan las principales categorías pedagógicas identificadas en el EP, junto con sus métodos, estrategias de integración y resultados esperados.

Tabla 1
Síntesis de categorías pedagógicas en el espacio público.

Categoría	Métodos de aprendizaje	Estrategias de integración	Resultados
Participación ciudadana	Diálogo, resolución de conflictos	Aplicación de conceptos democráticos	Ciudadanía activa
Aprendizaje -servicio	Análisis reflexivo, proyectos comunitarios	Conexión academia-comunidad	Responsabilidad social
Espacios artístico -culturales	Expresión visual, exploración multisensorial	Arte en contextos públicos	Desarrollo creativo
Laboratorios urbanos	Aprendizaje práctico, conocimiento experiencial	Tecnología para problemas urbanos	Innovación social

Nota: Basada en estudios de Chantry (2023), Guevara (2017), Castro León (2021) y Nansen (2024).

Esta perspectiva se complementa con el aporte de Arnaiz et al., (2024) quienes presentan los patios escolares de las instituciones educativas como espacios que se pueden transformar en un espacio inclusivo mediante la participación activa. Esta visión permite considerar el espacio público como una extensión de estos patios, ya que permiten la expresión de percepción y aprendizaje espontáneo desde la interacción social no estructurada. Un ejemplo de ello es el caso del Parque Cultural Valparaíso, donde los participantes vivencian procesos de percepción sensorial, convivencia y reflexión que trascienden las aulas tradicionales.

Las cuatro categorías pedagógicas fundamentales identificadas previamente —participación ciudadana, aprendizaje-servicio comunitario, espacios artístico-culturales y laboratorios urbanos— constituyen marcos generales de acción educativa en el espacio público. A partir de ellas emergen diversas estrategias metodológicas que operan como formas concretas de implementación pedagógica, permitiendo materializar la integración entre teoría, práctica, reflexión y acción. En efecto, los estudios de caso analizados permiten reconocer un conjunto de metodologías activas que expresan, en términos operativos, el potencial educativo de dichas categorías pedagógicas. En consonancia con lo expuesto, la literatura especializada suele distinguir entre categorías conceptuales amplias y estrategias metodológicas específicas que concretan su aplicación en contextos determinados.

Sobre esta base, los espacios públicos han demostrado ser escenarios idóneos para el aprendizaje experiencial significativo. A través de una

combinación de teoría y práctica, se identifican siete estrategias metodológicas de aprendizaje presentes en los estudios de caso analizados, a saber: a) Aprendizaje basado en proyectos. b) Aprendizaje servicio. c) Pedagogía del juego. d) Aprendizaje colaborativo. e) Aprendizaje sensible al lugar. f) Intervenciones artísticas participativas. g) Aprendizaje basado en la cotidianidad del espacio público.

Las estrategias metodológicas identificadas pueden comprenderse dentro del enfoque de las metodologías activas, entendidas como estrategias educativas que ubican al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje. Estas metodologías promueven la participación, la reflexión, la experimentación y la resolución de problemas reales, favoreciendo la construcción significativa del conocimiento. En el contexto del (EP), las metodologías son relevantes, ya que permiten integrar la experiencia directa con el entorno, la interacción social y la acción transformadora sobre la realidad. De esta manera, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, la pedagogía del juego y el aprendizaje colaborativo constituyen expresiones concretas de este enfoque pedagógico, al propiciar procesos formativos contextualizados, participativos y orientados al desarrollo integral de los ciudadanos.

Semillas de proyecto: Aprendizaje basado en proyectos

Cuando se aprovecha el (EP) como el Parque Cultural Valparaíso, los participantes tienen la oportunidad de vivenciar de manera palpable cómo sus decisiones inciden en el entorno físico y social. Esta vivencia fortalece la importancia de los sentidos para comprender el (EP) y estimula la

conexión significativa con la herencia histórica y cultural. Proyectos como este, son impulsores para el desarrollo personal como ciudadano, propiciando aprendizajes que trascienden. Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos son semillas que fomentan la creatividad, la imaginación y el desarrollo de habilidades aplicadas, al proyectar y ejecutar intervenciones reales, los participantes se sumergen en dinámicas socioespaciales, llegando a plantearse roles activos y reflexivos dentro de las dinámicas sociales.

Figura 2

Semillas de proyectos



Nota. Elaboración propia

“Cada semilla que plantamos es un proyecto que germina, creciendo con raíces profundas en la experiencia. (Kolb, 2015)”

Puentes de Solidaridad: Aprendizaje Servicio

El aprendizaje servicio se presenta como un puente de solidaridad para conectar el saber académico con la acción social, promoviendo que los participantes tomen un papel activo en el cambio de su entorno social. Este tipo de aprendizaje permite que, desde la interacción directa con las comunidades locales en (EP), los

participantes desarrollen una comprensión más profunda de la realidad urbana y cotidiana, generando una afinidad con su entorno cultivando valores como la empatía y la responsabilidad cívica. Los talleres que se desarrollan en el Centro Cultural Gabriela Mistral, se pueden evidenciar cómo estas actividades abordan problemáticas reales y fomentan una participación comprometida y con sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el entorno. Además, la praxis que se evidencia en estos (EP) entre integración del conocimiento con la acción, hace que se desarrolle un ambiente adecuado para la innovación social, donde las acciones y actividades creativas y la colaboración colectiva aparecen como herramientas para el fortalecimiento del tejido social y urbano y comunitario.

El aprendizaje servicio, contribuye al desarrollo de habilidades, cualidades y competencias ciudadanas aplicables a la resolución de problemas que enfrentan los participantes (Marave, et al., 2022)

Figura 3

Puentes de solidaridad



Nota. Elaboración propia

*La educación no cambia el mundo, cambia a las personas
que van a cambiar el mundo. (Freire, 2005)*

Juegos de la Mente: Pedagogía del Juego

Por otro lado, la pedagogía del juego se presenta como una estrategia pedagógica que ofrece un camino para el aprendizaje, en donde la lúdica incentiva el pensamiento cognitivo y lo emocional. Esta estrategia usa el (EP) para estimular la curiosidad e incentivar la creatividad mediante los juegos mentales. Iniciativas llevadas a cabo en espacios como el Bosque de Chapultepec, exponen cómo es posible integrar el conocimiento con el entorno físico y cultural, convirtiendo estos (EP) en centros dinámicos de exploración y conocimiento. El juego aporta en la construcción del tejido urbano, revitalizando las interacciones sociales y las percepciones sensoriales. La metodología del juego aporta a la transformación de la colaboración colectiva, a través de las vivencias, la imaginación y el pensamiento crítico, dinamizando la interacción de los participantes.

Desde la perspectiva de la gamificación y la ludificación, el juego trasciende su función recreativa para convertirse en una estrategia pedagógica capaz de incrementar la motivación intrínseca, la participación activa y el compromiso con el aprendizaje. La incorporación de desafíos, exploración, descubrimiento y resolución de problemas en los EP favorece experiencias significativas que fortalecen el aprendizaje experiencial. En este contexto, la ciudad y sus espacios abiertos pueden configurarse como escenarios de juego educativo donde los participantes interactúan con el entorno, desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y construyen conocimientos a partir de experiencias contextualizadas. De esta manera, la pedagogía del juego contribuye no solo al aprendizaje individual, sino también al fortalecimiento del tejido social mediante dinámicas colaborativas y participativas.

Figura 4
Juegos de la mente



**Juegos de la mente:
Pedagogía del Juego**

Nota. Elaboración propia

El juego es el trabajo de la infancia. (Piaget, 2019)

Redes de Conocimiento: Aprendizaje Colaborativo

Asimismo, el aprendizaje colaborativo se muestra como una red de conocimiento, donde la interacción entre los participantes genera una red de saberes a través de la interacción y el trabajo conjunto. Este aprendizaje se puede entender, dentro de los (EP), como una huerta productiva para propiciar intercambios y la cooperación entre las comprensiones y experiencias que cada participante aporta, enriqueciendo tanto a los demás como a sus propios saberes. Ejemplos como los hackatones organizados en el Parque de la Innovación demuestran cómo el trabajo colaborativo puede resolver problemas reales, fortaleciendo la unión social y el sentido de pertenencia. Estos terrenos fértiles para el intercambio, se convierten en espacios donde se consolida el tejido urbano y se fomenta una cultura ciudadana consciente y participativa. A su vez, el aprendizaje colaborativo incita a la creación colectiva de ideas, manifestándose como un conjunto de miradas diversas y creativas dando respuesta a desafíos complejos, beneficiando los procesos educativos que trascienden los límites convencionales del aula.

Figura 5

Redes de conocimiento



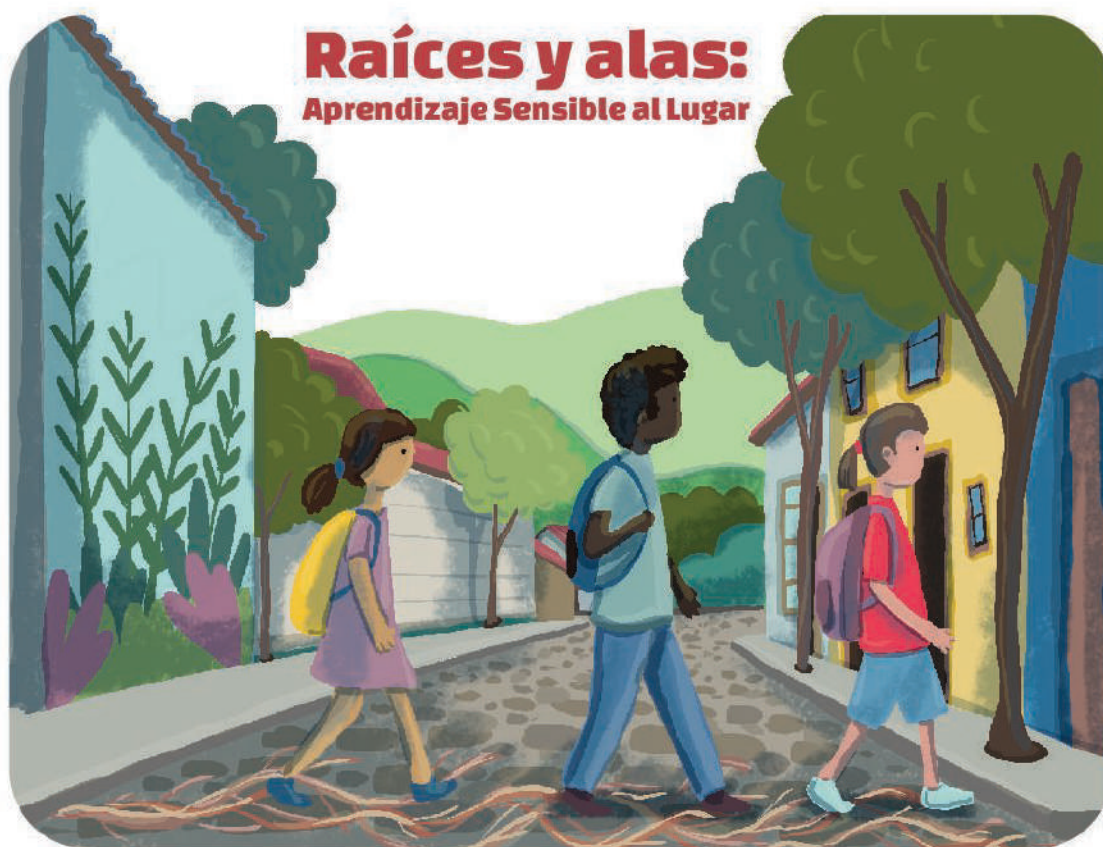
Nota. Elaboración propia

El conocimiento es un bien compartido que crece cuando se comparte (Vygotsky, 1962)

Raíces y Alas: Aprendizaje Sensible al Lugar

El concepto de aprendizaje sensible al lugar, destaca la necesidad de establecer conexiones tanto emocionales como cognitivas entre los participantes y su entorno. Como raíces y alas derivando en estado de alerta (Gruenewald, 2003), esta forma de aprendizaje, permite reconocer y comprender la historia y sus valores en el entorno en el que se insertan, Actividades como las realizadas en la Biblioteca España en Medellín, fomentan el arraigo y la identidad local, visibilizando como el (EP) actúa como motor del cambio educativo. Asimismo, se destaca esta experiencia como un estímulo para la creatividad y la imaginación, al explorar la historia y el simbolismo del entorno en el que está inmerso. La interacción con los entornos patrimoniales permite que los participantes resignifiquen el contexto cotidiano en el que se encuentran, forjando una conciencia orientada a valorar la conservación y el cuidado del entorno comunitario.

Figura 6
Raíces y alas



Nota. Elaboración propia

Para conocer verdaderamente un lugar, uno debe caminar por sus calles y sentir su historia (Lefebvre, 2013)

Paletas de la Comunidad: Intervenciones Artísticas Participativas

En este orden de ideas, emergen las intervenciones artísticas participativas que aprovechan el arte como canal de expresión y transformación del contexto, proporcionando a los participantes una interacción comunitaria activa en la construcción simbólica de su entorno. Estas experiencias convierten los (EP) en lienzos, en superficies vivas como paletas de la comunidad para evidenciar sus visiones compartidas. Iniciativas como los murales realizados en el Ateneu Popular 9 Barris, ilustran cómo estas expresiones fortalecen la interacción social y el vínculo emocional con el entorno, evidenciando el aporte del arte como medio para la configuración del tejido urbano y la consolidación de la identidad cultural. Puntualmente, estas intervenciones en los (EP), se destacan como nodos que estimulan la imaginación y favorecen la circulación cultural, configurándose como escenario de transformación social, promoviendo un ecosistema de innovación comunitario.

Figura 7

Paletas de la comunidad



Nota. Elaboración propia

El arte es una herramienta de transformación social, una forma de encontrar soluciones. (Amieva Montañez, 2023)

Hilos de Vida: Aprendizaje Basado en la Cotidianidad del EP

Finalmente, surge el aprendizaje basado en la cotidianidad del EP, que se inspira en las dinámicas diarias de plazas, parques y otros entornos comunes. Este enfoque reconoce la observación directa y la interacción con el tejido social como una fuente de saber pedagógico, donde los hilos de la vida, tejen y entrelazan aprendizajes significativos a través de las actividades cotidianas del (EP). Al convivir con la realidad urbana y sus expresiones culturales, los participantes obtienen una comprensión más profunda de las relaciones humanas que conforman sus entornos urbanos.

Figura 8
Hilos de vida



Nota. Elaboración propia

El arte es una herramienta de transformación social, una forma de encontrar soluciones. (Amieva Montañez, 2023)

Discusión y Conclusiones

Reflexiones finales

El espacio público en su naturaleza abierta ofrece un entorno excepcional para fomentar un aprendizaje contextualizado, vinculado con la comunidad. Al aprovechar sus características inherentes, como la interacción social, la percepción sensorial directa y la exposición a las dinámicas urbanas, se propicia el desarrollo integral de los individuos y, simultáneamente, refuerza el tejido social. Las estrategias pedagógicas implementadas en el (EP) sugieren que el (AES), además de ser posible fuera de las aulas tradicionales, trasciende sus limitaciones mediante categorías pedagógicas que facilitan la integración de teoría, práctica, reflexión y acción.

En este contexto, el (EP) se presenta como escenario dinámico, donde las lecciones de vida emergen a través de actividades estructuradas y en momentos espontáneos. Las metodologías identificadas en los estudios de caso se nutren de la interacción entre los participantes, del contacto con el entorno histórico-cultural y, sobre todo, de la observación de las dinámicas humanas.

La simbiosis entre pedagogía y (EP), que valora tanto lo planificado como lo no premeditado, coadyuva el tejido urbano desde la educación. Cada una de las categorías pedagógicas se convierte en un hilo dentro de una urdimbre de lecciones. La curiosidad generada por un juego, la conciencia cívica desarrollada a través de una intervención artística comunitaria, o el entendimiento del entramado social obtenido al observar e interactuar en el día a día, son todos elementos que convergen en el (EP). Esto ratifica que estos entornos se constituyen en un aula sin muros, donde lo simbólico y lo tangible, lo formal y lo informal, lo

extraordinario y lo cotidiano se cruzan para construir conocimiento, fomentar la cohesión social y formar ciudadanos activos y conscientes.

En cuanto al análisis realizado, se observa que el (EP) tiene un gran potencial como espacio educativo transformador. Este radica en su capacidad para promover aprendizajes experienciales significativos que integran dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. A través de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje servicio y las intervenciones artísticas participativas, el (EP) enriquece la experiencia educativa, fortalece los vínculos comunitarios y fomenta una ciudadanía activa. Lo más relevante es que este tipo de aprendizaje trasciende lo individual, consolidándose como una práctica de construcción colectiva que refuerza el tejido social. El (EP), al integrar valores cívicos y culturales en su dinámica, promueve la apropiación del lugar y el sentido de pertenencia, aspectos fundamentales para la cohesión social.

Asimismo, cada una de las metodologías identificadas posibilita la interacción social, la creatividad y la construcción de conocimientos, favoreciendo una pedagogía inclusiva y contextualizada. Este tipo de aprendizaje surge de la interacción directa con el entorno y de la participación en la vida cotidiana del (EP), lo que insinúa que el (AES) puede y debe superar los límites de las instituciones educativas formales.

Otro hallazgo importante es que las experiencias vividas en estos espacios permiten a los participantes interactuar con la diversidad, explorar su creatividad y desarrollar habilidades críticas que los preparan para enfrentar los retos tanto locales como globales. Este proceso de aprendizaje genera un conocimiento

académico o técnico, y también promueve una formación integral de los individuos como ciudadanos responsables, capaces de contribuir a la sociedad.

En este proceso, el desarrollo del pensamiento crítico resulta una de las contribuciones pedagógicas más relevantes del (EP) como entorno de aprendizaje, puesto que las experiencias educativas en contextos urbanos coadyuvan a la capacidad de analizar problemas complejos, contrastar perspectivas diversas, evaluar evidencias y formular juicios fundamentados sobre las realidades sociales que se experimentan cotidianamente. Así, el pensamiento crítico debe comprenderse como una *conditio sine qua non* para la participación democrática, en la medida en que permite a los ciudadanos deliberar de manera informada, cuestionar supuestos, reconocer relaciones de poder y participar activamente en la toma de decisiones colectivas. Por consiguiente, la interacción directa con los conflictos, desigualdades, dinámicas territoriales y procesos de transformación urbana convierte al (EP) en un escenario privilegiado para la formación de sujetos reflexivos y socialmente comprometidos.

De manera complementaria, habría que decir que la ciudad además de funcionar como soporte físico de experiencias educativas, también opera como una infraestructura cognitiva donde el conocimiento se produce, se confronta y se resignifica mediante la interacción entre actores, saberes y territorios. En este orden de ideas, el pensamiento crítico emerge cuando los individuos participan en procesos de observación, diálogo, experimentación y coproducción de conocimiento vinculados con problemáticas reales de la vida urbana. Dichos procesos benefician el reconocimiento de

múltiples formas de conocimiento, cuestionan jerarquías tradicionales de saber y promueven formas más inclusivas de construcción colectiva de la ciudad, por lo que, el potencial educativo del (EP) también radica en estimular capacidades de reflexión crítica para transformar las condiciones sociales, espaciales y ambientales que conforman la vida urbana.

Al considerar el (EP) como un aula abierta, se redefine el concepto de aprendizaje, situándose en un marco contextual y fluido que permite repensar los límites tradicionales de la pedagogía. Este enfoque posiciona a los (EP) como espacios de experimentación a nivel urbano y social, donde las estrategias educativas y pedagógicas se diseñan de forma inclusiva, resiliente y pertinente, con el fin de que respondan a las realidades de una sociedad en constante transformación. De modo que, al emplear las particularidades propias del (EP), florecen posibilidades para la creación de ambientes formativos que dialogan con las demandas contemporáneas.

La consideración del (EP) como escenario educativo supone también una reflexión crítica sobre las relaciones de poder que intervienen en la producción y apropiación de la ciudad. No todos los grupos sociales acceden en igualdad de condiciones a las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los espacios urbanos, y las dinámicas de exclusión, segregación o privatización pueden limitar su potencial pedagógico. De ahí que la dimensión educativa del (EP) trasciende sus atributos físicos y se configura a partir de las condiciones sociales, culturales y políticas que favorecen la interacción, la apropiación colectiva y la participación ciudadana. En esta línea de pensamiento, el potencial formativo de estos espacios se encuentra vinculado con las posibilidades que

ofrecen para el encuentro, el diálogo y la construcción compartida de significados. De este modo, la construcción de ciudades más inclusivas y sostenibles demanda fortalecer aquellos entornos urbanos que favorecen el ejercicio democrático, la interacción social significativa y la formación de ciudadanos comprometidos con el bienestar común.

Por último, el (EP) tiene un potencial para generar experiencias de (AES). La naturaleza de estos espacios, abierta y flexible, hace que los procesos educativos sobrepasen los límites de un aula tradicional, reuniendo la

percepción sensorial, la acción participativa y la reflexión crítica. En este sentido, el (EP) se consolida como un aula sin muros, donde cada vivencia, cada interacción social y cada expresión cultural se convierte en una oportunidad de aprendizaje, de construcción de conocimiento y de formar ciudadanos comprometidos con su entorno, que tejen y entrelazan el tejido urbano. Así, el (EP) se consolida como espacio para el desarrollo de una educación más inclusiva, dinámica y capaz de adaptarse a los desafíos de la sociedad contemporánea.

Referencias Bibliográficas

Alcántara, A. (2018). Arte urbano, espacio público y educación: Elementos para la transformación social. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 27, 4–16. https://quadernsanimacio.net/ANTERIORRES/veintisiete/index_hm_files/Arte%20urbano.pdf

Amieva, M. (2023). Arte, herramienta de transformación social. Dirección General de Comunicación Social, UNAM. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2023_270.html

Aristóteles. (1988). *Política*. Editorial Gredos.

Arnaiz, P., Alonso, M. & Alcaraz, S. (2024). Alumnado y fotovoz: Transformación de los patios escolares de Educación Primaria en espacios inclusivos. *Aula Abierta*, 53(3), 1–10. <https://doi.org/10.17811/rifie.20903>

Artiguenave, D. (2017). Construcción comunicacional de un espacio público educativo de memoria colectiva: Experiencia de intervención museográfica desde el campo comunicación/educación en el Museo Histórico Regional Almirante Brown de Bernal, Quilmes [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. *Acta Académica*. <https://www.academica.org/dario.artiguenave/24>.

Balaguer, E. (2019). La perspectiva del recuerdo: Proust desde Ortega. *Alfinge*, 31, 9–29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7212185>

Bang, C. (2013). El arte participativo en

el espacio público y la creación colectiva para la transformación social: Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires. *Creatividad y Sociedad*, 20, 1–25. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3608>

Bates, C. (2020). Rewilding education? Exploring an imagined and experienced outdoor learning space. *Children's Geographies*, 18(3), 364–374. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1673880>

Cardona, L. (2013). El Parque Biblioteca España como agente generador de capital cultural en el barrio Santo Domingo Savio de la Comuna 1, Medellín 2011 [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/766>

Castro, E. (2021). Acción participativa, interacción y conocimiento en situaciones de aprendizaje artístico en el entorno urbano. *Revista de Artes Visuales Nimio*, 8(15), 1–15. <https://doi.org/10.17561/rta.19.5704>

Chantry, W. (2023). 'Built from the internet up': Assessing citizen participation in smart city planning through the case study of Quayside, Toronto. *GeoJournal*, 88, 1619–1637. <https://doi.org/10.1007/s10708-022-10688-3>

Concha, J. (2023). Pedagogías de la calle y mundos de vida juveniles a través de la danza popular callejera (street dance) en Bogotá [Trabajo de

especialización, Corporación
Universitaria Minuto de Dios].
Repositorio UNIMINUTO.
[https://repository.uniminuto.edu/server/
api/core/bitstreams/5c6212e9-f066-444
b-850f-9c39b177e18e/content](https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/5c6212e9-f066-444b-850f-9c39b177e18e/content)

Debord, G. (1999). Teoría de la deriva. En
Internacional situacionista, Vol. I: La
realización del arte. Literatura Gris.

Dewey, J. (2016). Experience and
education. Free Press.
[https://dn720204.ca.archive.org/0/items/
experienceeducat00dewe_0/experience
educat00dewe_0.pdf](https://dn720204.ca.archive.org/0/items/experienceeducat00dewe_0/experienceeducat00dewe_0.pdf)

Fernández, S., Montero, F. & García, T.
(2024). Habitar en la ceguera: Casas,
atmósferas y paisajes perceptivos a los
ojos de algunos maestros del siglo XX.
Arquitecturas del Sur, 42(65).
[https://doi.org/10.22320/07196466.2024.4
2.065.03](https://doi.org/10.22320/07196466.2024.42.065.03)

Flórez, F., Mora, E., & Perafán, D. (2020).
Homo viator. Los sentidos del caminar.
En Perspectivas de la marcha humana.
Editorial Universidad Santiago de Cali.

Freire, P. (2023). Pedagogía del
oprimido. Siglo XXI Editores.
[https://www.sigloxxieditores.com/libro/p
edagogia-del-oprimido_53586](https://www.sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido_53586)

Gallay, E., Flanagan, C. & Parker, B.
(2021). Place-based environmental civic
science: Urban students using STEM for
public good. Frontiers in Education, 6,
Article 693455.
[https://doi.org/10.3389/feduc.2021.69345
5](https://doi.org/10.3389/feduc.2021.693455)

Garduño, B. (s. f.). El Bosque de

Chapultepec: Espacio público de la
capital en tiempos de urbanismo
n e o l i b e r a l .
[https://www.cidur.org/wp-content/uplo
ads/2022/09/EL-BOSQUE-DE-CHAPULT
EPEC.pdf](https://www.cidur.org/wp-content/uploads/2022/09/EL-BOSQUE-DE-CHAPULTPEC.pdf)

Gehl, J. (2010). Cities for people. Island
Press.

Gil, I., López, S. & Sánchez, H. (2015).
Investigación sobre espacios de
participación ciudadana: Análisis y
propuestas desde una perspectiva
educativa. Revue Internationale
Animation, Territoires et Pratiques
Socioculturelles, 1(7), 45–58.
<https://ssrn.com/abstract=2607727>

Gobierno de la Ciudad Autónoma de
Buenos Aires. (s. f.). Parque de
Innovación.
[https://turismo.buenosaires.gob.ar/es/ot
ros-establecimientos/parque-de-innova
cion](https://turismo.buenosaires.gob.ar/es/otros-establecimientos/parque-de-innovacion)

González, M. & Carrizosa, C. (2011). Entre
la planeación urbana, la apropiación del
espacio y la participación ciudadana:
Los pactos ciudadanos y el Parque
Biblioteca España de Santo Domingo
Savio. Estudios Políticos, (39), 117–140.
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=
S012151672011000200006&script=sci_art
text](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012151672011000200006&script=sci_arttext)

Guevara, C. (2017). Servicio comunitario,
aprendizaje-servicio y formación social:
Claves para la construcción de espacios
transformativos universitarios. Revista
de Pedagogía, 38(103), 168–189.
[https://dialnet.unirioja.es/descarga/artic
ulo/6865652.pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6865652.pdf)

Gruenewald, D. (2003). The best of both
worlds: A critical pedagogy of place.

Educational Researcher, 32(4), 3–12.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>

Heidegger, M. (1962). Being and time. Harper & Row.

Holmes, J., Labbé, M., Portugueseis, C. & Spichiger, O. (2009). Parque Cultural Valparaíso Cerro Cárcel. ARQ, (73), 46–51.
<https://doi.org/10.4067/S0717-69962009000300008>

Huergo, J. (2013). Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación. Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura, (75), 19–30.
<http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/mapas-y-viajes-por-el-campo-de.html>

Iñiguez, A. (2023, 18 de mayo). El nuevo Parque de la Innovación en Buenos Aires inaugura sus espacios públicos. ArchDaily.
<https://www.archdaily.co/co/1001078/el-nuevo-parque-de-la-innovacion-en-buenos-aires-inaugura-sus-espacios-publicos>

Jacobs, J. (2011). Muerte y vida de las grandes ciudades. Capitán Swing.

Johanson, D. & Wong, K. (2010). Lucy's legacy: The quest for human origins. Princeton University Press.

Kant, I. (2014). Crítica de la razón pura. Editorial Gredos.

Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Pearson Education.

Lancheros, E. (2012). Espacio público inspirador de narrativas urbanas. Anekumene, (3), 112–128.

<https://doi.org/10.17227/Anekumene.2012.num3.7521>

Lee, K. (2021). Urban public space as a didactic platform: Raising awareness of climate change through experiencing arts. Sustainability, 13(5), 2915.
<https://doi.org/10.3390/su13052915>

Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio. Capitán Swing.

Marave-Vivas, M., Santagueda-Villanueva, M., Salvador-García, C., & Gil-Gómez, J. (2022). Desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas en el futuro profesorado a través del aprendizaje-servicio: Una aproximación metodológica mixta. Aula Abierta, 51(2), 161–170.
<https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2022.161-170>

Molina, M., Ríos, R., & Santi, A. (2022). Pedagogía urbana como una herramienta de resistencia curricular: Aprendizaje para trascender la pandemia. Revista Saberes Educativos, (8), 46–68.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8215037>

Nansen, C. (2024). Active learning, living laboratories, student empowerment, and urban sustainability. Sustainability, 16(10), 3902.
<https://doi.org/10.3390/su16103902>

Nietzsche, F. (2023). Ecce Homo. Textos.info.
<https://www.textos.info/friedrich-nietzsche/ecce-homo>

Páramo, P. (2010). Aprendizaje situado: Creación y modificación de prácticas

sociales en el espacio público urbano. *Psicología & Sociedade*, 22, 130–138. <https://doi.org/10.1590/S0102-718220100001000016>

Parque de Innovación. (s. f.). Parque de Innovación: Una nueva forma de pensar, crear y producir. <https://parqueinnovacionba.com/>

Paz, N. (2021). Deriva urbana como pedagogía en aulas de arte. *International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 76–94. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7600>

Piaget, J. (2019). La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación. Fondo de Cultura Económica.

Platón. (1988). Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro. Editorial Gredos.

Rendón, W. (2022). Transformaciones del espacio público bajo la perspectiva de la pedagogía urbana: Una mirada a partir de la experiencia de habitantes que fundaron el Barrio Minuto de Dios en Bogotá, D. C. *Revista Educación*, 46(2), 173–191. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47964>

Riquelme, M. (2021). Intervención con paste up en los muros del Centro Cultural Gabriela Mistral en Santiago de Chile: Un acercamiento a la resignificación del espacio público. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 10, 127–142. <https://doi.org/10.4995/sonda.2021.17820>

Sánchez, E. (2020). La desobediencia

civil de las memorias: ¿Debe ser conservado el Centro Cultural Gabriela Mistral callejero del Estallido Social? Santiago de Chile, del 18 de octubre de 2019 al 9 de marzo de 2020. *Aletheia*, 10(20), 1–14. <https://doi.org/10.24215/18533701e048>

Sennett, R. (2019). Construir y habitar: Ética para la ciudad. Anagrama.

Thompson, C. (2007). Playful nature: What makes the difference between some people going outside and others not? En C. Ward Thompson, *Open space: People space* (pp. 43–58). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203961827-10>

Valladares, L., Macías, A. & Gómez, G. (2023). Los espacios verdes urbanos como sitios de aprendizaje al aire libre: Apuntes para su análisis e intervención pedagógica [Ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Ciudad de México, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0404.pdf>

Valladares, L. (2023). El pentágono pedagógico de los parques. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 5–18. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.5>

Vargas, F. (2017). Favorecer el acceso al arte y la cultura en el bosque de Chapultepec como una manera de combatir las formas de exclusión [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana]. BIDIUAM. <https://zaloamati.azc.uam.mx/server/api/core/bitstreams/37916ded-5dd0-465e-b267-5b28b32347e7/content>

Vygotsky, L. (1962). Pensamiento y
lenguaje. MIT