

VERSION PRELIMINAR

SECCIÓN: Problemas espaciales contemporáneos



# Ane ku mene

## Las salidas de campo en la conservación del medio ambiente: una mirada desde la bioética

As saídas de campo na conservação do meio ambiente: um olhar a partir da bioética

Field trips in environmental conservation: a perspective from bioethics

Nicolas David Boyacá Gutiérrez<sup>1</sup>

### Resumen

El presente artículo explora las salidas de campo y su relación con la bioética del cuidado. Tradicionalmente la salida de campo se ha entendido como una herramienta centrada en la educación para las ciencias naturales y sociales. Sin embargo, estas propuestas se han desarrollado sobre todo en el ámbito pedagógico, orientándose ante todo a la praxis de la educativa. Tal es el caso de la educación ambiental. Por tanto, el presente artículo tiene la intención de presentar a las salidas de campo no solo como una herramienta de enseñanza sino de un dispositivo de sensibilización ambiental. Para ello, se examinará la dimensión filosófica y ética de la bioética del cuidado y su aporte a entender las salidas de campo.

**Palabras clave:** salidas de campo; bioética; educación ambiental; sensibilización ambiental; pedagogía

<sup>1</sup> Estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.



### Abstract

The present article explores field trips and their relationship with the bioethics of care. Traditionally, the field trip has been understood as a tool focused on education for the natural and social sciences. However, these proposals have been developed mostly in the pedagogical field, oriented above all toward educational praxis. Such is the case of environmental education. Therefore, the present article intends to present field trips not only as a teaching tool but as a device for environmental awareness. To this end, the philosophical and ethical dimension of the bioethics of care and its contribution to understanding field trips will be examined.

**Keywords:** field trips; bioethics; environmental education; environmental awareness; pedagogy

### Resumo

Este artigo examina as saídas de campo e sua relação com a bioética do cuidado. Tradicionalmente, a saída de campo tem sido concebida como uma estratégia vinculada ao ensino das ciências naturais e sociais. No entanto, seu desenvolvimento ocorreu principalmente no âmbito pedagógico, orientado para a práxis educativa, como acontece na educação ambiental. Nesse sentido, o artigo propõe compreender as saídas de campo não apenas como uma ferramenta de ensino, mas também como um dispositivo de sensibilização ambiental. Para isso, analisa-se a dimensão filosófica e ética da bioética do cuidado e sua contribuição para interpretar o valor formativo das saídas de campo.

**Palavras-chave:** excursões de campo; bioética; educação ambiental; conscientização ambiental; pedagogia



## Introducción

Las salidas de campo han sido un recurso ampliamente usado como estrategia pedagógica en diferentes áreas del conocimiento como las ciencias naturales, ciencias sociales, con especial énfasis en la geografía (Aguilera, 2018; Pulgarín, 1998) e incluso medicina (Suarez, 2024). La educación ambiental ha constituido uno de estos enfoques. Estos han estado principalmente enfocados en la dimensión pedagógica de las salidas de campo, por lo que suelen buscar la concientización de los estudiantes frente a la conservación medioambiental. Por su lado, la bioética se ha constituido como la piedra angular de algunas de estas corrientes, por ejemplo, la bioética medio ambiental. Esta corriente bioética está respaldada por los propuesto por el bioquímico norteamericano Van Rensselaer Potter, en su artículo *Bioética: la ciencia de la supervivencia* (1970). De esta manera, este artículo explorará cómo se articulan estas dos categorías de análisis. Se explorará qué se ha escrito de las salidas de campo a partir de una revisión documental y se propondrá una nueva dimensión para pensar la salida de campo.

## Conceptualización

### Las salidas de campo

La literatura científica alrededor de las salidas de campo como herramienta didáctica es particularmente amplia. Tal como se mencionó líneas arriba, las salidas de campo cuentan con una multiplicidad de disciplinas que se valen de ellas como herramienta para complementar los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, existen puntos comunes que definen a todas las salidas de campo. Al ser un concepto con cierta antigüedad, cuyo origen podríamos rastrear hasta algunos pensadores pedagógicos clásicos como Freire, Dewey o Montessori (Aguilera, 2018; Hurtado et al. 2023; Saldarriaga, 2024), no suele encontrarse una definición universalmente aceptada. No obstante, siguiendo a Aguilera (2018) la definición clásica de la salida de campo es, citando a Krepel y Durrall, (1981): “(...) aquel viaje que realiza una escuela o una clase con una intención educativa, donde el alumnado puede interactuar con el entorno, experimentar y observar

para asociar sus ideas con conceptos científicos a través de la experiencia” (p. 3). Del mismo modo, Pulgarín (1998) diría “Es a través de la salida de campo donde la información científica se traduce al lenguaje común, donde se puede confrontar lo que pensamos, lo que está escrito y lo que sentimos” (p. 1). Por otro lado, existen una serie de características comunes a las salidas de campo:

- Son actividades que tienen lugar fuera del espacio habitual de clase
- Van en busca de una experiencia específica
- Articular los conocimientos empíricos a los conocimientos teóricos.

Estas tres características son de vital importancia porque expresan el deber ser de una salida de campo. Y es que, las salidas de campo tienen unos objetivos sumamente específicos. Como lo indican Cely y Moreno (2013) refiriéndose a las salidas de campo para la educación geográfica:

La salida de campo entendida desde la acepción de estrategia pedagógica propende por la consolidación de logros conceptuales, actitudinales y procedimentales los que a su vez contribuyen en la formación del docente y dialoga con los conocimientos propios de la disciplina geográfica pero también con la comprensión de las dinámicas socio-espaciales de los lugares. (p. 148)

Por la misma línea lo plantea Umaña (2004) “Desarrollar en los estudiantes la capacidad de conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar el espacio visitado, apoyar el alcance de los objetivos planteados en las asignaturas o cubrir las necesidades implícitas en los proyectos de investigación.” (p, 109). Por su lado Boulahrouz (2021) refuerza la idea que la salida de campo busca activamente la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es posible afirmar que la salida de campo se constituye como una herramienta de enseñanza-aprendizaje que, se desarrolla a través de la participación de los estudiantes.

Por otro lado, como afirma Martínez & Téllez (2015) la salida de campo está compuesta de tres momentos diferenciados:

MOMENTO 1. ANTES: Una vez definidos los objetivos de la salida y los conceptos a trabajar, el



docente debe realizar una reunión informativa con los padres de familia donde se aclararán todas las dudas operativas. De igual manera, los estudiantes deberán realizar una serie de actividades previas, ya que de estas dependen en gran medida los resultados de la salida en términos de aprendizajes.

**MOMENTO 2. DURANTE:** Se lleva a cabo la salida. Esta ha de seguir los parámetros y actividades establecidos teniendo en cuenta los tres elementos propuestos: Lo *Teórico*, lo *Práctico* y lo *Motivacional*.

**MOMENTO 3. DESPUÉS:** El docente determina cómo y dónde se lleva a cabo la retroalimentación de la jornada, se recomienda que se realice el mismo día, ya que los estudiantes pueden olvidar momentos o vivencias. Asimismo, este trabajo debe estar acompañado de una serie de actividades complementarias posteriores. (p. 4)

Martínez & Téllez (2015) es particularmente explícita en explicar cada uno de estos momentos. Es menester aclarar que, en el primer momento, la recomendación de la reunión informativa está destinada a salidas de campo realizadas con estudiantes de colegio menores de edad. Por su parte, Pulgarín (1998) añadiría una característica más al tercer momento, “al regresar de la salida, se evalúan los logros a partir de la presentación de informes y trabajos que se complementan con el rastreo bibliográfico hecho previamente” (p. 2). Gracias a esto, es posible afirmar que la salida de campo no es únicamente el viaje que realiza el estudiante para decodificar y observar los conceptos y/o categorías estudiadas en el aula, sino que conlleva todo un proceso de reflexión frente a lo aprendido en campo.

Bajo estos preceptos nacen entonces las salidas de campo con enfoque medioambiental. Como indica Castillejo et al. (2021)

La Educación Ambiental es una herramienta fundamental para lograr transmitir la idea de sostenibilidad y fomentar valores ambientales a la población para que así pueda participar en las soluciones a los problemas ambientales a los que se enfrenta hoy el planeta. (p. 211)

En la misma línea de análisis se encuentra lo escrito por García et al. (2017); Kuster y Silveira (2020); Martínez y Rodríguez (2023); Martínez y Téllez (2015) quienes enfatizan en la

educación ambiental y en su relación con las salidas de campo. Otros estudios como los de Saldarriaga (2024) y Boulahrouz (2021) se posicionan desde los *Objetivos de desarrollo sostenible* adoptados por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en el año 2015. Así, la educación ambiental se posiciona como una de las ramas de la educación que más se beneficia de las salidas de campo para sus procesos de enseñanza y concientización ambiental. Más adelante se analizarán estos textos con mayor nivel de profundidad.

## La bioética

Hablar de bioética constituye un gran desafío debido a la multiplicidad de enfoques, teorías e incluso la propia polisemia del concepto. No sería extraño que, por ejemplo, algún lector pensase inmediatamente en las ciencias de la salud al escuchar el término. Sin embargo, eso sería restar peso en las otras dimensiones donde este destaca. Para efectos de este artículo, se optará por uno de sus enfoques principales, y se puede decir, incluso clásico: la bioética del cuidado. Como bien se pudo esbozar en la introducción, la bioética del cuidado nace a raíz de los planteamientos del estadounidense Van Rensselaer Potter (1970). En palabras del autor

La humanidad tiene la necesidad urgente de una nueva sabiduría que provea el «conocimiento de cómo usar el conocimiento» para la supervivencia del hombre y para el mejoramiento en la calidad de vida. Este concepto de la sabiduría como una guía para la acción. el conocimiento de cómo usar este conocimiento para un bien social. podría ser llamado «la ciencia de la supervivencia». (1970, p. 122)

Si bien esta definición puede ser sumamente general deja en evidencia varios elementos: la bioética abarca más allá del campo deontológico; tiene amplia relación con la razón (en términos kantianos) y la técnica (en términos de Horkheimer); puede entenderse como base filosófica para el cuidado del medio ambiente. Se profundizará en estas características en el apartado de discusión.

Sin embargo, a pesar de que Potter fue conocido como el fundador de la bioética durante un tiempo, el trabajo investigativo de Hans-Martin Sass realizado en 2007 rastrearía el origen del concepto hasta el alemán Fritz Jahr. Al igual que Potter (1970), Jahr (1926) propondría la bioética como un



concepto aplicable a todas las formas de vida, sin tener predilección por el ser humano. Sass (2007) dice sobre el pensamiento de Jahr lo siguiente

(...) Jahr señalaba que la bioética, no como término, sino en tanto concepto y misión, ha existido en la humanidad prácticamente desde la prehistoria y no ha sido el patrimonio de una sola cultura o de un solo continente: respeto por el bios de todo el mundo, no sólo de los seres humanos, también de las plantas y los animales, del medioambiente, natural y social, en fin, del planeta. (p. 21)

De este modo, para Jahr, la bioética constituye un concepto que abarca todas las formas de vida, no únicamente la humana. Argumenta que con el nacimiento de nuevos avances científicos requiere nueva reflexión y unas nuevas terminologías bien definidas en el campo de las humanidades (Sass, 2007). Se evidencia que ambos autores poseen en su seno una tendencia al cuidado medio ambiental.

Es también relevante para esta corriente bioética la postura de otro alemán: Hans Jonas. Jonas cuenta con dos obras de vital importancia para la conceptualización de la bioética, *El principio de responsabilidad* (1979) y *El principio vida. Hacia una biología filosófica* (1966). De la misma manera que Jahr, Jonas propone un imperativo bioético, su relación en con el imperativo categórico kantiano se explorará en el apartado de discusión. Jonas entiende el imperativo bioético como “Obra de tal manera que los efectos de tu acción no sean destructivos para la futura posibilidad de una vida humana auténtica en la Tierra” (1979, p. 40).

## Metodología

Para este artículo se utilizará la metodología hermenéutica. Se entenderá a la hermenéutica como “una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad” (Arraéz et al. 2006, p. 173) Por lo que, el objetivo de esta metodología es analizar cómo se han interpretado las salidas de campo desde el campo pedagógico y su interpretación como herramienta didáctica. Propongo entonces una nueva dimensión para pensar la salida de campo, su función como dispositivo bioético. Por tanto,

se realizará una revisión de documentos que exploran la salida de campo desde lo reflexivo, lo narrativo y experiencial; y, por otro lado, se analizarán a tres de los autores más representativos de la bioética del cuidado en miras de explorar la potencialidad de la salida de campo como dispositivo de sensibilización bioética.

## Resultados

Para este artículo se consultaron 12 documentos referentes a la salida de campo desde el ámbito pedagógico. Estos documentos están principalmente orientados a tres enfoques diferenciados: la formación docente, la educación geográfica y la educación ambiental. Por el lado de la bioética se consultaron a tres de los autores más relevantes para el estudio de la bioética del cuidado: Van Rensselaer Potter con su artículo *Bioética, la ciencia de la supervivencia* (1970); Fritz Jahr en su texto *Bio-Ethik. Eine Umschau über die ethischen Beziehungen des Menschen zu Tier und Pflanze* (Aunque, me basaré sobre todo en lo identificado y traducido en los textos de Hans-Martin Sass, 2007); y, por último, Hans Jonas con sus libros *El principio de responsabilidad* (1979) y *El principio vida. Hacia una biología filosófica* (1966).

## Discusión

### Sobre las salidas de campo. Limitaciones, dificultades y potencialidades

Como se esbozó en el apartado anterior, las salidas de campo suelen estar asociadas con disciplinas como la biología y la geografía. Dentro de las ciencias sociales, amplio se ha escrito en relación con la formación docente. Como lo demuestran los estudios de Álvarez et al. (2016); Hurtado et al. (2023); García (2014); Kuster y Silveira (2020); y, Moreno y Cely (2013) existen desafíos, propuestas y consideraciones relacionadas a las salidas de campo en la formación docente. Otros estudios como los de Moreno y Cely (2013); García (2014), y Kuster y Silveira (2020) se enfocan en la reflexión acerca de la formación de los docentes y su capacidad para formar maestros capaces de enseñar la geografía.



Álvarez et al. (2016) no solo favorece la observación del territorio, sino que enfatiza en la dimensión enseñable de la geografía. Su estudio gira en torno a como el maestro traduce el saber sabio en saber enseñable a través de la salida de campo. En palabras de los autores

Es precisamente el análisis acerca de la enseñabilidad del conocimiento, lo que ubica de una forma distinta la potencialidad de la salida de campo y las acciones de los estudiantes participantes y de apoyo, articulando teoría y práctica con los saberes y prácticas construidas durante su proceso de formación académica. (p. 71)

Moreno & Cely (2013), por su parte, ponen de manifiesto que “Reflexionar el sentido, metodología, procesos y requerimientos para una adecuada salida de campo se constituyen en aspectos formativos que deben ser abordados en los programas de formación de docentes (...)” (pp. 169-170). Además, determinan que la salida de campo tiene un importante valor como espacio formativo, estrategia pedagógica y dispositivo para leer el paisaje. Por su lado, García (2014) enfoca su análisis al acto de mirar, propone la observación como eje fundamental de la formación docente. En palabras de la autora

(...) Pero la riqueza de ver junto al ir haciendo actividades que complejicen esas primeras miradas permita comparar, o el hacer entrevistas a gente del lugar donde están observando, permite que la salida de campo se convierta en una experiencia didáctica fundamental. (p. 7)

Es posible afirmar entonces que García (2014) entiende a la salida de campo como una experiencia didáctica, es decir, lo coloca como un medio para un fin, el aprendizaje. Por último, el trabajo de Kuster y Silveira (2020) se acerca más a la postura que defiende este artículo. Ellos entienden las salidas de campo no únicamente como herramienta pedagógica sino como un dispositivo metodológico que permite integrar el conocimiento territorial, la educación ambiental y la investigación participativa. Por su lado, Umaña (2004) tendría una concepción similar a la de Moreno y Cely (2013) en la que la salida de campo tiene su principal función como una estrategia didáctica que permite potenciar la enseñanza conceptual de la geografía.

Por su lado, Hurtado et al (2023) enfoca las salidas de campo en la formación de maestros en Educación infantil. A diferencia de los anteriores estudios, este no se trata de un estudio plenamente disciplinar. Hurtado et al (2023) aborda la concepción del paisaje y su importancia para la formación de maestros en educación infantil. Por otro lado, entienden a las salidas de campo como un recurso didáctico que llevar al aula. Nuevamente, un medio para un fin.

En el marco de la educación ambiental, distintos estudios (Boulahrouz, 2021; Castillejo et al. 2021; García et al. 2017; Martínez y Téllez, 2015; Martínez, 2007; Martínez y Rodríguez, 2023; Ramírez, 2020) han utilizado las salidas de campo dentro de diferentes estudios pedagógicos. Es posible afirmar que, según estos estudios, desde la educación geográfica las salidas de campo se entienden, en su práctica mayoría, como herramientas pedagógicas y/o didácticas para facilitar el aprendizaje de conceptos medio ambientales. De tal forma que, los autores utilizan la salida de campo en miras de reforzar conocimientos vistos en el aula, ayudando a construir desde la experiencia de comprensión de fenómenos medioambientales.

Así pues, es posible afirmar que, las salidas de campo tienen una visión pedagógica fuertemente asentada. A pesar de que, desde la educación geográfica el panorama sea un poco más variado y completo, desde la educación geográfica se hace un uso instrumental de la salida de campo sin darle un valor intrínseco a la misma, orientando su praxis hacia la enseñanza de prácticas sostenibles, actitudes amigables al medio ambiente y actitudes respetuosas ante el medio ambiente. Sin embargo, no enfrentan directamente al alumnado con los dilemas bioéticos. Ahora, profundizaremos en la bioética del cuidado y el por qué, considero, pueden entenderse como un dispositivo de sensibilidad medioambiental.

## Sobre la bioética del cuidado. Enfoques, límites e influencias

Se abarcará inicialmente al teólogo alemán Fritz Jahr (1926). Los planteamientos de Jahr estuvieron fuertemente influenciados por las ideas budistas y franciscanas, estaba adscrito al romanticismo teológico y filosófico europeo. Jahr fue testigo de primer gran suicidio racional europeo, la Primera Guerra Mundial, es posible afirmar que al ver perdida absoluta de la moral influenció en que este propusiera una nueva ética enfocada en el cuidado de la vida, en el cuidado del



“bios”. Sass (2007) afirma que “(...) abunda en consideraciones acerca de la necesidad de encontrar un equilibrio entre los valores y los objetivos de vida de los seres vivos” (p.20). Así, Jahr propone un nuevo imperativo: el bioético. Esto lo diferencia del clásico imperativo categórico kantiano, lo flexibiliza, lo saca de las máximas universales propias de Kant en aras de conservar la vida, es entonces una ética bio-centrista. Se trata por tanto de un deber moral de corte ontológico.

Por su lado, Van Rensselaer Potter propondría la bioética no como una característica ontológica del ser humano, sino como una disciplina que busca maximizar la supervivencia de la vida. Hay que entender a el contexto en que Potter escribió su artículo. Potter abandonó las ideas de la racionalidad pura propias de la modernidad. Tras la Segunda Guerra Mundial, el proyecto europeo de la modernidad se vio truncado, y la razón instrumental perdió fuerza ante una relación más amigable con el medio ambiente. De la misma manera que lo haría Max Horkheimer en su obra *Crítica a la razón instrumental* (1947) la técnica, y por tanto la ciencia, no puede ser entendida fuera de marcos morales que dictaminen sus avances y usos. También es importante aclarar que, la concepción bioética de Potter está fuertemente influenciada por las nacientes biomedicina y la crisis climática, es por eso por lo que, plantea la bioética como una ciencia de supervivencia.

Por último, Hans Jonas, propone también un imperativo bioético, pero, a diferencia de Jahr, no solo se enfoca en la protección y conservación de la vida. En palabras de Jonas “Obra de tal manera que los efectos de tu acción no sean destructivos para la futura posibilidad de una vida humana auténtica” (1979, p. 40). Por lo que, el principio de responsabilidad de Jonas está ligado con las generaciones futuras, no parte del presente, de la supervivencia como en Potter, sino que, orienta su accionar al futuro. Por otro lado, tal como lo afirmaría Pessini (2011) Jonas presenta su imperativo a través de la “heurística del terror” la cual, grosso modo, podríamos definir como una corriente de acción que se centra en el terror para guiar los actos. Es entonces, ante todo, miedo a la catástrofe. Nuevamente, al igual que Potter, su contexto es la posguerra. Como muchos autores de su época, Jonas expuso una fuerte crítica a la técnica. En palabras de Jonas (1979) “Esto ha cambiado radicalmente con la aparición de la ciencia moderna y la técnica que de ella se deriva. Ahora el hombre constituye de hecho una amenaza

para la continuación de la vida en la Tierra.” (p. 15). Por tanto, es imperativo para Jonas (en concordancia con Potter y Jahr) la protección de la vida como única máxima universal.

Previo a este trabajo, Hans Jonas escribió en 1966 *El principio vida*, el cual constituiría la base filosófica y ontológica del principio de responsabilidad (1979). Explorar todas las implicaciones e importancia de esta obra escapa al alcance de este artículo. Sin embargo, es remarcable que, en este libro Jonas afirma que “Este individuo ontológico, su existencia en cada instante, su duración y su mismidad en la duración, son por tanto esencialmente su propia función, su propio interés, su propia actividad continua” (p. 123). Por lo que, la conservación del ser se presenta como una tensión ontológica para la supervivencia. De tal modo que, al ser la conservación una característica ontológica, es responsabilidad humana velar por la misma.

Esto nos deja entonces con una naciente rama ética que busca superar los límites kantianos y surge en respuesta al momento de cambio ético que se presentó con la caída del proyecto europeo de la modernidad. Nos enfrenta entonces a fuertes dilemas morales frente a nuestra responsabilidad como habitantes de la biosfera.

## Salida de campo como dispositivo de sensibilización ambiental. Un acercamiento bioético

Una vez discutido esto ¿Por qué se propone a la salida de campo como un dispositivo de sensibilización ambiental? A continuación, se hilará el argumento. Como se dejó entrever en apartados anteriores. La educación medio ambiental presenta una limitación al momento de plantearse ante una salida de campo: se enfoca únicamente en comportamientos, actitudes y conocimientos ecológicos. Es menester aclarar que esto no es malo en sí mismo, sin embargo, limita la potencialidad al debate de nuestra relación con el medio ambiente en una sociedad altamente tecnificada, en suma, imposibilita un debate bioético.

Los contenidos propuestos desde la educación ambiental suelen estar atados a los objetivos de desarrollo sostenible, dicha inscripción puede estar expresada de manera formal como en Saldarriaga (2024) y Boulahrouz (2021) o estar implícitos como en los otros estudios. Tales propuestas de educación ambiental nunca contemplan una crítica profunda a



las prácticas destructivas que adoptó el hombre a raíz del capitalismo. Si bien el aspecto político de esta dimensión del capitalismo ha sido discutido desde, por ejemplo, la teoría crítica latinoamericana (Leff [1994; 2004; 2014] o Gudynas [2015; 2010]) no es objetivo de este artículo abordar dichos debates, el punto está en nuestro ethos como sociedad.

Así, la salida de campo cumpliría una función adicional a la de traducir el conocimiento visto en aula a una aprensión más profunda. En el caso de este análisis, sería también un escenario en que los estudiantes deberían enfrentarse a la dimensión moral de las acciones humanas. Esto no con el fin de reforzar una conducta en particular sino la de problematizar e interrogar la dimensión moral de nuestras acciones y decisiones sobre el bios del ecosistema. Este interrogante viene en múltiples formas, preguntas como: ¿Qué implicaciones tiene intervenir en x ecosistema? ¿Qué vidas está afectando dicha intervención? ¿Cuáles son los límites éticos de nuestra intervención sobre el territorio? Por tanto, la salida de campo pone en el terreno de lo empírico a los dilemas morales que conlleva la acción antrópica. Se hace una vez más la claridad, el enfoque bioético debe ser complementario a la educación ambiental, son parte constitutiva del mismo conjunto: la educación ambiental desde lo actitudinal-pedagógico y la bioética desde lo filosófico-moral.

Por último, exponer a los estudiantes de manera directa de los dilemas bioéticos y la responsabilidad medioambiental es de vital importancia para fortalecer la comprensión de la responsabilidad tanto ciudadana como personal. Remitiéndonos a Kant “yo no debo obrar nunca más que de modo que pueda querer que mi máxima deba convertirse en ley universal” (Kant, 1983, p. 41). Por tanto, es imperativo enseñar el deber desde lo empírico. En el marco de la bioética del cuidado, no existe cosa más importante que la conservación de la vida, enfrentar a los estudiantes al dilema propicia la reflexión antes que la mera observación de problemáticas.

### Salida de campo ¿Dispositivo o herramienta?

Estas dos categorías dentro de las ciencias humanas suelen confundirse. Sin embargo, según Rojas (2025) siguiendo las ideas de Michelle Foucault “define el dispositivo como un conjunto heterogéneo de elementos (discursos, instituciones, normas, arquitecturas, saberes, etc.) que se articulan en-

tre sí de forma estratégica para responder a una situación histórica concreta” (pp. 34-35). La salida de campo, bajo esta concepción, sería entonces un dispositivo debido a que esta cruzada por normas, instituciones y saberes propios de los territorios que se visitan. Además, se categoriza como dispositivo de sensibilización debido a que, al enfrentar al estudiante experiencias sensoriales y afectivas relacionadas a la vida humana, genera sensibilidad que no es propia de una herramienta didáctica.

## Conclusiones

Es posible concluir que la salida de campo, tradicionalmente comprendida como herramienta didáctica para la observación, descripción y análisis de fenómenos naturales o socio-culturales, tiene multitud de aplicaciones en distintas áreas del conocimiento. Posee una estructura definida y unos antecedentes que se remontan a algunos de los pensadores de la educación más importantes de la actualidad. Se ha usado como herramienta didáctica para complementar procesos de enseñanza-aprendizaje durante largo tiempo, y sigue teniendo gran validez en la educación actual.

La investigación muestra que, aunque la mayoría de las investigaciones se enfocan en la dimensión pedagógica y didáctica de las salidas de campo (conceptualización, motivación, contacto teoría-práctica) no se suele abordar la dimensión ética ligada intrínsecamente a las mismas. Se constituyen entonces como un dispositivo de sensibilización que enfrenta a los estudiantes a la responsabilidad moral de las acciones humanas frente a la naturaleza.

Por tanto, el diálogo entre bioética y educación ambiental debe ser comprendido como un aporte que busca sumar un enfoque adicional a las salidas de campo con énfasis en educación ambiental. Busca posicionar a las salidas de campo como dispositivos en función de la formación de sujetos que reconozcan la vulnerabilidad del medio ambiente, la enfrenten y problematicen el actuar humano en miras de su conservación. Esto significa que, el docente no debe encargarse únicamente de los contenidos teórico-conceptuales sino también de buscar experiencias que estimulen la sensibilidad bioética, la empatía y la conciencia crítica en los estudiantes.

Para finalizar, el diálogo entre la bioética del cuidado y la educación ambiental constituye una forma de fortalecer el



enfoque ético en las salidas de campo. Esto amplía el horizonte de posibilidad investigadores que deseen explorar más en profundidad la dimensión bioética de las salidas de campo con el fin de proponer reflexiones éticas profundas en los estudiantes. De esta manera, la salida de campo gana terreno no únicamente como proceso complementario para la traducción del saber conceptual al saber empírico, sino como un espacio fértil para la educación ambiental con énfasis ético necesario para las sociedades técnicas del siglo XXI.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Piñeros, D., Vásquez Ortiz, W. F., & Rodríguez Piz-zinato, L. A. (2016). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (31), 61-78. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8105>
- Aguilera, D. (2018). Las salidas de campo en la enseñanza de las ciencias: una revisión teórica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 3103. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2018.v15.i2.2102](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2102)
- Arraéz, E., Mendoza, K., & Rojas, L. (2006). La hermenéutica como método de investigación. *Revista Daena*, 1(1), 52-66. <https://www.re-dalyc.org/pdf/676/67610105.pdf>
- Suarez, Z. (2024) Las visitas de campo como estrategia metodológica en gestión del conocimiento en medicina. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10701030>
- Boulahrouz, M. (2021). Salidas de campo y educación para el desarrollo sostenible. Una propuesta. *Revista Educar*, 57(3), 527-545. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1298>
- Castillejo, L., García, M., & García-Berlanga, O. (2021). Las salidas de campo. Un recurso para la educación ambiental. *Revista Investigación en la Escuela*, 105, 210-223. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.12>
- Cely, A. y Moreno, N. (2013). Enseñar el paisaje a través de la salida de campo: una alternativa en la educación geográfica. En M. Garrido-Pereira (Comp.), *La opacidad de paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos* (143-171). Editorial Universidad de La Serena. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5066933>
- García, C. (2014). *Salidas de campo como estrategias didácticas aplicadas al estudio de costas*. <https://revistanadir.yolasite.com/resources/Salida%20Campo.pdf>
- García, P., Flores, J., Olimon, V., & López, F. (2017). La salida de campo como estrategia didáctica en educación ambiental. *Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C.* <https://tecnocientifica.com.mx/libros/37-La-salida-de-campo-como-estrategia-didactica-en.pdf>
- Gudynas, E. (2010). La ecología política del extractivismo. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(47), 45-75. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/4985-ecologia-politica-extractivismo>
- Gudynas, E. (2015). Extractivismos y neoextractivismos: Dos caras de la misma moneda. En M. Lang & D. Mokrani (Eds.), *Más allá del desarrollo*. <https://www.alainet.org/es/articulo/165464>
- Horkheimer, M. (1947). *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.
- Hurtado, S., Cantó, J., & Talavera, M. (2023). Las salidas de campo como recurso para formar maestros en educación infantil. *Investigación En La Escuela*, (106), 65-77. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/20514>
- Jonas, H. (1966). *El principio vida: Hacia una biología filosófica*. Trotta.
- Jonas, H. (1979). *El principio de responsabilidad*. Herder.
- Saas, H. (2011). El pensamiento bioético de Fritz Jahr 1927-1934. *International Journal on Subjectivity, Politics and the Arts Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*. 6(2), 20-33 [https://www.aesthethika.org/IMG/pdf/03\\_Saas\\_El\\_pensamiento\\_bioetico\\_de\\_Fritz\\_Jahr.pdf](https://www.aesthethika.org/IMG/pdf/03_Saas_El_pensamiento_bioetico_de_Fritz_Jahr.pdf)
- Kuster, G., & Silveira, M. (2020). *La salida de campo como herramienta para la enseñanza de la temática ambiental*.
- Leff, E. (1994). *Ecología y capital*. Siglo XXI.



- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental*. Siglo XXI.
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida*. Siglo XXI.
- Martínez, D. (2007). Salidas de campo como herramienta didáctica para el fortalecimiento del conocimiento ambiental. *Revista Teckne*, 3, 26-32
- Martínez Pachón, L. D., & Téllez Acosta, M. E. (2016). *Salidas de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del concepto ambiente*. <https://amieedu.org/actascimie15/wp-content/uploads/2016/06/salidas-campo-lmartinez.pdf>
- Martínez, F., & Rodríguez, J. (2023). Salidas de campo como estrategia para reconocer el territorio y fomentar conciencia ambiental. *Revista Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/20496/13187>
- Martínez Pachón, L. D., y Téllez Acosta, M. E. (2016). Salidas de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del concepto ambiente. <https://amieedu.org/actascimie15/wp-content/uploads/2016/06/salidas-campo-lmartinez.pdf>
- Pessini, L. (2015). En la cuna de la Bioética: el encuentro de un credo con un imperativo y un principio. *Revista Colombiana De Bioética*, 8(1), 8–31. <https://doi.org/10.18270/rcb.v8i1.782>
- Potter, V. R. (1970). *Bioethics: The Science of Survival. Perspectives in Biology and Medicine*, 14(1), 127–153. <https://doi.org/10.1353/pbm.1970.0025>
- Pulgarín Silva, R. (2000). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *La Gaceta Didáctica*. 2, 13-15.
- Ramírez, G. (2020). Las salidas de campo como estrategias que posibilitan comprender la biodiversidad colombiana en estudiantes del grado quinto de primaria del colegio la concepción. *Revista Electrónica EDUCyT*, 11, 617-628. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/71>
- Rojas, L. F. (2025). Luces, cámara, acción: conflicto armado colombiano en la enseñanza de las ciencias sociales [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/21256>
- Saldarriaga, M. (2024). Las salidas de campo en la enseñanza de la educación ambiental. Una revisión sistemática <http://hdl.handle.net/10334/9647>
- Sass, H. (2007). El pensamiento bioético de Fritz Jahr 1927-1934. *International Journal on Subjectivity, Politics and the Arts Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*, 6(2), 20-33 [https://www.aesthetika.org/IMG/pdf/03\\_Sass\\_El\\_pensamiento\\_bioetico\\_de\\_Fritz\\_Jahr.pdf](https://www.aesthetika.org/IMG/pdf/03_Sass_El_pensamiento_bioetico_de_Fritz_Jahr.pdf)
- Umaña de Gauthier, G. (2017). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la Geografía. *Folios*, (20), 105-120. <https://doi.org/10.17227/01234870.20folios105.120>