



Artículo de revisión

El proceso de superación profesional en educación ambiental de los maestros primarios en Ghana

The process of professional improvement in environmental education of primary teachers in Ghana

O processo de aperfeiçoamento profissional em educação ambiental de professores primários em Gana

Daniel Agbogbo¹



<https://orcid.org/0000-0002-6932-8835>

Taymi Breijo Worosz²



<https://orcid.org/0000-0002-9424-3278>

Jorge Luis Mena Lorenzo²



<https://orcid.org/0000-0003-1364-6524>

¹Universidad Autónoma de Baja California: Mexicali, Baja California, México



daniel.agbogbo@upr.edu.cu

²Universidad de Pinar del Río "Hnos Saíz Montes de Oca", Cuba.



taimi.breijo@upr.edu.cu,
jorgel@upr.edu.cu

Recibido: 22 de marzo 2022.

Aceptado: 06 de junio 2022.

RESUMEN

El interés por elevar la calidad de los sistemas educativos plantea la urgencia y necesidad de superar a los maestros y profesionales de este sector. En la actualidad, se hace más urgente en el área de la Educación Ambiental, pues la formación inicial de manera emergente provoca insuficiencias y carencias de orden teórico y metodológico asociado a otros problemas de orden organizativo, económicos y sociales que laceran en su conjunto la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En particular en Ghana, se centra el análisis de esta problemática, lo que contrasta con la situación del sector educativo, agudizado por la pandemia de la COVID-19. El objetivo está dado en caracterizar el proceso de superación profesional en educación ambiental de los maestros primarios, en Ghana. Se emplearon métodos como el histórico-lógico, el análisis documental y los procedimientos de análisis y síntesis, e inducción y deducción. Como resultado del estudio se determinaron los principales rasgos del proceso estudiado en el devenir actual del sistema educativo de ese país, y se distinguieron aspectos inherentes y trascendentes para su transformación.

Palabras claves: superación; educación ambiental; contexto.

ABSTRACT

The interest in raising the quality of educational systems raises the urgency and need to overcome teachers and professionals in this sector. At present it becomes more urgent in the area of Environmental Education, since initial training in an emergent way causes insufficiencies and shortcomings of a theoretical and methodological order associated with other

organizational, economic and social problems that lacerate the quality of the environment as a whole. teaching-learning process. In particular, in Ghana, the analysis of this problem is focused, which contrasts with the situation of the education sector, exacerbated by the COVID-19 pandemic. The objective is to characterize the process of professional development in environmental education of primary teachers in Ghana. Methods such as historical-logical, documentary analysis and procedures of analysis and synthesis, and induction and deduction were used. As a result of the study, the main features of the process studied in the current evolution of the educational system of that country were determined, and inherent and transcendent aspects for its transformation were distinguished.

Keywords: overcoming; environmental education; context.

RESUMO

O interesse em elevar a qualidade dos sistemas educacionais desperta a urgência e a necessidade de superar professores e profissionais desse setor. Na atualidade, torna-se mais urgente na área da Educação Ambiental, uma vez que a formação inicial de forma emergente provoca insuficiências e deficiências de ordem teórica e metodológica associadas a outros problemas organizacionais, económicos e sociais que dilaceram a qualidade como um todo. o processo ensino-aprendizagem. Em particular, no Gana, centra-se a análise deste problema, que contrasta com a situação do setor da educação, agravada pela pandemia de COVID-19. O objetivo é caracterizar o processo de desenvolvimento profissional em educação ambiental de professores primários em Gana. Foram utilizados métodos como histórico-lógico, análise documental e procedimentos de análise e síntese, e indução e dedução. Como

resultado do estudo, foram determinadas as principais características do processo estudado na atual evolução do sistema educacional daquele país, destacando-se aspectos inerentes e transcendentales para sua transformação.

Palavras-chave: superação; Educação ambiental; contexto.

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de la educación como un derecho de todos los seres humanos es un tema recurrente en congresos internacionales. La propia Organización de las Naciones Unidas (ONU) lo concibe como un bien fundamental y una estrategia imprescindible para evitar, en tiempos de pandemia por COVID-19, una "catástrofe generacional". Tal es así, que desde 1948, en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se promueve una educación primaria gratuita y obligatoria (Asamblea General de la ONU, 1948).

Esta aspiración es refrendada en la Agenda 2030, particularmente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), significando en su ODS No 4 la necesidad de: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (ONU, 2018, p. 27); lo que, sin dudas, y a la luz de las brechas actuales de la educación, requiere superar el modelo educativo actual por uno que responda a los compromisos adquiridos a nivel internacional (Solís y Valderrama, 2015).

En el caso particular de Ghana, la Política de Educación Inclusiva (Ministry of Education of Ghana, 2018, 2019) define el camino estratégico del gobierno para la educación,

colocando en su centro la atención a diversas necesidades educativas. En este empeño, la educación ambiental se perfila como el sustento esencial para proyectar los cambios educativos (Mahama y Márquez, 2020), pero se precisa de un pensamiento y acción que promueva la sostenibilidad desde estilos de vida responsables.

En Ghana, este pensamiento fue oficializado desde 1992, en la primera política ambiental de la nación, donde se enfatizó en el respeto de todos los principios y temas pertinentes al Medio Ambiente y al desarrollo sostenible. Como sostén de estas ideas, se determinó que los estudiantes de la educación primaria constituyen el grupo etario ideal para gestionar la educación ambiental.

En este sentido, el llamado mundial a una educación ambiental de calidad es cada vez más firme y constituye tema principal de debate desde la primera Cumbre de la Tierra, realizada en Estocolmo (Suecia), en 1972; hasta la cumbre de Glasgow (Escocia, Reino Unido), en 2021, reconocida como la más importante de la década para la protección del planeta.

Siendo así, desde la investigación educativa, diversos autores reclaman una educación ambiental desde criterios de sostenibilidad (Tilbury, 2012; Azcárate, Navarrete y García, 2012). Otros alertan sobre la tendencia de los docentes a reducirla solo al tratamiento conceptual esporádico y asistémico de los contenidos medioambientales (Barrón, Navarrete y Ferrer, 2010); ello, sin dudas, se interpreta, por una parte, como una comprensión limitada de la problemática ambiental y, por la otra, como una carencia de recursos psicopedagógicos para hacer eficaz el proceso educativo (Andarcio, Vigil y Mijares, 2021).

De lo que se trata, según Albareda y Gonzalvo (2013), es de formar personas que sepan "analizar críticamente las

interrelaciones entre los aspectos ambientales, sociales y económicos" (p. 143); desde una ética que rija el desempeño ambiental responsable de los sujetos. Por ello, la introducción de la educación ambiental implica un cambio radical en el sistema educativo (Vilches y Gil, 2012; Ull, 2014), y en el propio acto de educar para resolver problemas ambientales de interés regional y local en tiempos de pandemia.

Como señala Miranda (2014):

Los problemas ambientales se considera que constituyen la base para el desarrollo de la educación ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es en función de su expresión en la comunidad, partiendo del principio de pensar en lo global y actuar en lo local, que se deben planificar las distintas actividades en la escuela, así como vincular el contenido de las asignaturas y lograr la participación activa de los estudiantes en aras de su prevención o mitigación (p. 3).

A este criterio se añade la idea de Pérez y Oviedo (2019), al considerar que se requiere de un enfoque integral que permita el accionar coherente y sincronizado de todos los sectores de la sociedad, y enfatizan en la necesidad de elevar la calidad del acto educativo en el que se gestiona la educación ambiental por parte de los agentes y agencias educativas de la educación primaria.

En la investigación educativa este fenómeno ha sido abordado desde diversas líneas, entre las que se encuentra la superación profesional (Companioni y Rodríguez, 2017; Luis y Jiménez, 2019; Cruz, Pulido y García,

2021); con el propósito de proporcionar a los maestros primarios los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para afianzar su cultura ambiental como sostén de calidad educativa.

Paradójicamente, en el caso singular de Ghana, investigadores y organismos como Akyeampong *et al.* (2007), Unesco (2014), Alhassan (2014), Afiba (2017), Armah (2017), Mahama y Márquez (2020) y De Pedro (2020) reconocen como vacío teórico principal la carencia en la formación continua de los maestros primarios para la gestión de la educación ambiental, debido a su limitada formación inicial pedagógica y a la inestabilidad de los claustros.

Estos resultados fueron confirmados en el análisis facto-perceptual desarrollado por el investigador principal del presente estudio, revelando que esta problemática se agudiza para los maestros primarios en la zona rural de Dabala, Ghana, por el creciente deterioro ambiental de la región; el escaso tratamiento a la sostenibilidad curricular como criterio trascendente del proceso educativo en las escuelas, la limitada participación institucional en la gestión del desarrollo ambiental a nivel local y regional y por la falta de implicación de los docentes en el tratamiento a la educación ambiental en todo el proceso educativo.

Por ello, el objetivo de este artículo está dado en caracterizar el proceso de superación profesional en educación ambiental de los maestros primarios, en Ghana. Se parte del presupuesto de que el maestro primario debe gestionar pedagógicamente la educación ambiental desde una perspectiva integral, axiológica y de sostenibilidad regional y local, y para ello debe contar con una alta preparación.

DESARROLLO

"La lucha contra el cambio climático empieza en la escuela"
Laurent Fabius
Presidente de la COP21

Con estas palabras comenzó su intervención Laurent Fabius, al presidir la Conferencia de las Partes de la Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático (COP21, por sus siglas en inglés), que dio lugar al Acuerdo Climático de París, en 2021 (Unesco, 2021a); exhortando a los presentes a transformar la misión de las instituciones educativas, de enseñanza y de aprendizaje, en función de una educación ambiental que se convierta en factor de desarrollo sostenible y de cambio social.

En reafirmación a estas ideas, la Unesco organizó, en cooperación con el Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania y con la Comisión Alemana para la Unesco, en calidad de asesor asociado, entre los días 17 y 19 de mayo de 2021, en Berlín, Alemania, la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), con la participación virtual de ochenta ministros y viceministros (responsables políticos y académicos), y 2 000 especialistas en educación y Medio Ambiente. Hubo consenso general en que el aprendizaje para toda la vida es clave para resolver los retos mundiales y que, a través de la educación, es que se produce la transformación social "con el objetivo de crear sociedades más sostenibles" (Unesco, 2012, p. 33).

En lo que fue denominada como Declaración de Berlín sobre la EDS, se concluyó lo siguiente:

Estamos convencidos de que es necesario actuar con urgencia para hacer frente a los dramáticos desafíos interrelacionados a los que se enfrenta el mundo; en

particular la crisis climática, la pérdida masiva de biodiversidad, la contaminación, las enfermedades pandémicas, la extrema pobreza y las desigualdades, los conflictos violentos y otras crisis medioambientales, sociales y económicas que ponen en peligro la vida en nuestro planeta. Creemos que la urgencia de estos retos, exacerbada por la pandemia de COVID-19, requiere una transformación fundamental que nos encamine hacia un desarrollo sostenible basado en relaciones más justas, inclusivas, solidarias y pacíficas entre los seres humanos y con la naturaleza (Unesco, 2021b, p. 1).

Se reafirmaba que la educación es un poderoso facilitador del cambio positivo de las mentalidades y las concepciones del mundo, y puede apoyar la integración de todas las dimensiones del desarrollo sostenible, de la economía, la sociedad y el Medio Ambiente. De tal manera que el proceso educativo proporciona los conocimientos, habilidades, actitudes, valores éticos, cultura e identidad necesarios para convertir a las personas en agentes de cambio para lograr el desarrollo sostenible.

En la misma fuente (Unesco, 2021b) se planteaba, al referirse a la Declaración de Berlín, que la EDS permite a las y los educandos desarrollar sus habilidades cognitivas y no cognitivas, como el pensamiento crítico y las competencias para la colaboración, la resolución de problemas, hacer frente a las complejidades y riesgos, el fomento de la resiliencia, y el pensamiento sistémico y creativo, y les empodera para que actúen de manera responsable como

ciudadanos, haciendo efectivo su derecho a una educación de calidad como se define en el ODS # 4, de la Agenda 2030.

La Declaración de Berlín concluyó planteando que la EDS debe basarse en el respeto a la naturaleza, así como en los derechos humanos, la democracia, el estado de derecho, la no discriminación, la equidad y la igualdad de género, y promoverlos. Además, debería promover el entendimiento intercultural, la diversidad cultural, una cultura de paz y no violencia, la inclusión y la noción de una ciudadanía mundial responsable y activa.

De igual manera, otras organizaciones internacionales han resaltado el criterio de una educación ambiental sobre la base de principios de sostenibilidad que asegure la supervivencia presente y futura del planeta. Este es el caso, de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe (ONU, 2017), en cuyo informe anual afirma que: "Actualmente, hay consenso en cuanto al aporte de la educación ambiental al mejoramiento de la conciencia ambiental, de la sensibilización y de las condiciones ambientales en muchos lugares de la región; pero también hay claridad respecto a la necesidad de seguir profundizando y mejorando su desempeño" (p. 5).

Y es que, este desempeño debe ser una preocupación y ocupación de todos los agentes y agencias educativas como la familia, comunidad, entidades económicas, políticas y culturales, y los medios de difusión masiva, todos liderados por la escuela, porque es allí donde se gana "la lucha contra el cambio climático", como se planteó desde un inicio. Desde esta perspectiva, el desempeño profesional responsable de los docentes debe estar soportado sobre una conciencia ambiental que genere estilos de vida saludables en los estudiantes para sí, para los demás y para el Medio Ambiente.

Siendo así, los educadores deben convertirse en agentes integradores y movilizadores de las fuerzas comunitarias, para lograr el desarrollo de estas y la realización de una educación comunitaria y popular (Freire, 2004) que aglutine todos los factores e instituciones, cuyas acciones coherentemente organizadas conduzcan a la población a la educación y desarrollo de una cultura ambiental (De la Cruz, Páez y Rodríguez, 2022).

La tendencia de una escuela encerrada en sí misma contradice su propia esencia, pues la educación debe parecerse cada vez más a la propia vida, para que genere aprendizajes para toda la vida. Unido a ello, está la coexistencia y convivencia de los estudiantes con las problemáticas ambientales, que a su vez resulta de dos perspectivas totalmente antagónicas: por una parte, de implicación (porque forman parte del problema ambiental al generarlo); y por la otra, de compromiso con la salvaguarda del planeta (porque son los verdaderos agentes ideales para generar el cambio a favor de la sostenibilidad ambiental). Sin lugar a dudas, la escuela debe estar intrínsecamente implicada en el trabajo por la sostenibilidad ambiental.

"La educación puede ser una poderosa palanca para transformar nuestra relación con la naturaleza. Debemos invertir en este campo para preservar el planeta"

Audrey Azoulay
Directora General de la Unesco

"Los niños necesitan seis horas universalmente aceptadas de contacto maestro-estudiante. Y si no van a clases debido a 'Lejos', se perderán todo lo que se enseñó". Esta es una de las increíbles realidades que viven los niños en edad escolar de Ghana, revelada al Instituto de Estudios Políticos (IPS, por sus siglas en inglés, 2021), por Naa Alhassan Issahaku Amadu, encargado de población de la Región Norte. Y asegura que, el trabajo infantil de

estos niños afecta su crecimiento y desarrollo intelectual, social y físico.

El término "Lejos", aunque lo parezca, no hace alusión a largas distancias entre las comunidades y los centros educacionales. Es una región al norte de Ghana con grandes extensiones de arroz y que requiere de personas, en este caso menores, que con hondas (una piedra atada al final de una cuerda) espanten los pájaros que afectan definitivamente las cosechas. "Actualmente no tenemos ningún otro método de espantar aves, aunque sabemos que está en juego la educación de los niños", reconoce a este órgano Robert Owusu, un productor arrocero de Nyanpkala, Ghana.

A cada niño, por trabajar de siete a dieciocho horas espantando aves, le pagan diez dólares al mes, además de un saco de 25 kilogramos de arroz o maíz, por cada media hectárea de tierra que proteja. Alrededor de 1,27 millones de niños y niñas de entre cinco y 17 años en este país de 25 millones de habitantes participan en actividades clasificadas como trabajo infantil, dice a IPS Emmanuel Otoo, representante de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Siendo así: ¿dónde quedan las políticas y los discursos en relación a la sostenibilidad humana? ¿Cómo, en estas condiciones, se garantiza en Ghana una educación inclusiva y equitativa de calidad y se promueven oportunidades de aprendizaje permanente para todos, tal como preconiza el ODS # 4 en la Agenda 2030?

Antes de estallar la pandemia, los datos para Ghana del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, por sus siglas en inglés), mostraban que 16.9 % de los niños de entre 5 y 11 años, 50.9 % de los niños de entre 12 y 14 años y el 83.3% de los niños entre 15 y 17 años no asistían a la escuela, llevaban dos o más años de retraso escolar o no habían

alcanzado el nivel de escolarización adecuado para su grado.

Unida a esta negativa práctica sistemática de la población ghanesa en edad escolar, está el impacto por la pandemia COVID-19, que amplió la brecha de la educación de los niños rurales, sobre todo en el acceso y la calidad de la educación, que se hicieron sentir debido al cierre de escuelas sin servicios educativos alternativos adecuados y accesibles para todos los niños. Esto exacerbó las desigualdades existentes en la educación a corto y mediano plazo, y empeoró las barreras de acceso existentes, ya que las disparidades entre las zonas urbanas y rurales son significativas.

No obstante, el gobierno de Ghana, con la financiación del Banco Mundial, introdujo un sistema de aprendizaje a distancia, con una inversión de quince millones de dólares y un año de duración, como parte de la respuesta a la pandemia, que promueve la enseñanza continua, la recuperación y la resiliencia en la educación básica. Su objetivo es llegar con la educación a los grupos de escolares vulnerables y superar profesionalmente a los profesores para garantizar que puedan impartir lecciones de forma eficaz a través de plataformas innovadoras.

Sin embargo, Muniratu Adams, de diecisiete años, es una estudiante de segundo curso de la escuela secundaria Jeyiri de Finsi, en el distrito de Wa East, en la región del Alto Oeste de Ghana, que tuvo la suerte de haber vuelto a las aulas tras su largo cierre por COVID-19. Esta planteó a IPS que, pese a esas plataformas de aprendizaje a distancia, la mayoría de la población escolar siguen teniendo muchos problemas para un acceso equitativo a estos servicios, porque no tienen acceso a dispositivos de aprendizaje en línea ni a Internet en casa.

Y así lo confirma el director ejecutivo de *African Education Watch*, Kofi Asare, al

considerar que, a su juicio, el gobierno ghanés puede hacer más para garantizar que los niños vulnerables, especialmente los de las comunidades más remotas y pobres del país, tengan las herramientas necesarias para acceder a una educación de calidad (IPS, op. cit.).

Estas problemáticas afectan la gestión eficaz y sistemática de la educación ambiental, la cual no puede ser interpretada excluyendo la educación del ser humano en los criterios y la fórmula de sostenibilidad. De modo que, la desatención a la población en edad escolar potencia su incapacidad para apropiarse de una cultura ambiental y, en consecuencia, de un desempeño responsable y amigable con el Medio Ambiente.

Las cifras expuestas anteriormente concuerdan con el estado negativo de la educación ambiental en Ghana, y son una muestra de que en muchos casos la Unión Europea toma a los países pobres como su basurero principal. Este es el caso de Agbogbloshie, un lugar ubicado a solo quince minutos del centro de Accra, capital de Ghana, y que recibe toneladas de productos electrónicos inservibles para ser convertidos en chatarra.

"Lo que para muchas personas resulta un problema, para otras termina siendo un estilo de vida en esta región". Así lo confirma el padre Subash Chittila Opilly, otrora sacerdote en el barrio de Agbogbloshie. Y advierte que, muy cerca de la zona, que ya ha sido considerada como el vertedero tecnológico más grande del mundo por la presencia de metales que superan en 100 veces los límites permitidos internacionalmente, se encuentra uno de los mercados más importantes de la capital de Ghana: "Los animales pastorean en el basurero y muchos alimentos son afectados por el humo, eso perjudicará a varias personas".

Sin embargo, estas realidades han trascendido de décadas anteriores (Gogo, Guzmán y Caballero, 2019). En particular, en 2016, se implementó la Estrategia Nacional de Aprendizaje sobre el Cambio Climático y la Economía Verde de Ghana, con la intención de integrar el cambio climático en todas las asignaturas de los nuevos planes de estudios de la escuela primaria. Tres años más tarde, en 2019, se llevaron a cabo varias actividades, entre ellas:

- Identificación de temas sobre el cambio climático y la economía ecológica para su inclusión en los planes de estudios de la enseñanza preuniversitaria.
- Análisis para evaluar los conocimientos sobre el cambio climático y la economía ecológica entre los escolares y los maestros.
- Preparación de materiales de enseñanza y aprendizaje adaptados a los nuevos programas de estudios de la enseñanza primaria.
- Capacitación de más de 600 maestros de escuela primaria.

Como parte de esta estrategia, se realizó un diagnóstico exhaustivo para caracterizar de manera integral el panorama de la situación del cambio climático y los conocimientos sobre economía ecológica de los escolares y maestros. Se llevó a cabo en cuarenta y cinco escuelas de la educación primaria, secundaria y preparatoria superior, que comprenden los cinturones meridional, medio y septentrional del país.

Las conclusiones sirvieron de punto de partida para la elaboración del marco de aplicación, de cuyo trabajo se obtuvieron los siguientes resultados:

"Elaboración de materiales de enseñanza y aprendizaje adaptados a los indicadores de los nuevos planes de estudios de la escuela primaria, orientados al cambio climático.

"Inclusión de diversas esferas temáticas desde el primer nivel básico hasta el sexto, tal y como se indica a continuación:

- En Ciencia, se incluyó: condiciones del tiempo (básico 1), actividades humanas comunes que son perjudiciales para el medio ambiente (básico 2), actividades humanas que contaminan la atmósfera (básico 3), la quema es una de las causas del cambio climático (básico 4), impacto de la deforestación en el cambio climático (básico 5), efectos del cambio climático en los seres humanos (básico 6).
- En Educación Religiosa y Moral, se incluyó: razones para proteger la creación de Dios (básico 4-6), cuidado del Medio Ambiente (básico 4-6).
- En Nuestro Mundo Nuestra Gente, se incluyó: uso eficiente de la energía (básico 4-6).
- Sin embargo, y como señalan la Unesco (2014) y De Pedro (op.cit.), para dar respuesta a los problemas del Medio Ambiente y fomentar el desarrollo sostenible contextualizado en una localidad, no basta con la incorporación de temáticas ambientales en los currículos escolares, sino que es imprescindible que la población conozca y comprenda cuáles son los problemas y cómo solucionarlos, de tal forma que se produzca una toma de conciencia que conlleve a un cambio de actitud hacia el Medio Ambiente en que viven (Márquez, Linares y Jaula, 2021).

En este sentido, resulta imprescindible la interpretación aportada por Miranda (op.cit.) y Frago, Santos y Aguiar (2017), al concebir la educación ambiental como un proceso educativo permanente en el cual se manifiestan de manera integrada los

diferentes saberes relacionados con el Medio Ambiente, así como las relaciones que se reflejan entre los mismos, el cual debe desarrollarse a través de la cooperación de las distintas asignaturas, de forma tal que se integren en los contenidos, el conocimiento en función de desarrollar una comprensión del Medio Ambiente, de sus características y de los problemas ambientales que lo afectan.

"Debemos centrarnos no sólo en ampliar el acceso y mejorar los resultados del aprendizaje, sino también en el tipo de educación que necesita nuestro mundo"

Amina Mohammed

Secretaria General Adjunta de la ONU

De alguna manera, hay que lograr la reinención de una educación como preconiza el ODS No. 4, donde todos y todas, sin distinción, convivan de manera amigable con el ambiente, aprendiendo de su naturaleza. Para ello se precisa de colectivos pedagógicos mejor preparados, donde la superación profesional no sea una imposición o un listado de cursos a vencer como demostración de actualización.

Según Chávez (2017), "Por muy orientadoras y reconceptualizadas que se encuentren la pedagogía y la didáctica para enfrentar la educación ambiental es el maestro quien las pone en juego, con su tacto pedagógico" (p. 2); es necesaria la sensibilidad pedagógica de los docentes para transmitir sentimientos positivos a sus educandos, además de generar confianza, seguridad y optimismo en relación a la sostenibilidad ambiental.

Desde la Teoría de Educación Avanzada, Añorga (2014) incluye en sus criterios de superación profesional el conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje donde se actualiza y perfecciona el desempeño profesional, en función de la mejora del desarrollo intelectual y el comportamiento del sujeto, al hacerlo más responsable y comprometido con la sociedad.

Una mirada más actual, con la que coinciden Pérez, García y Cuní (2017); Bonilla, Arencibia y Pereda (2020); Cruz, Pulido y García (2021); Lugo, Álvarez y Estrada (2021); Cárdenas, Castillo y Rodríguez (2021), entre otros, es la ofrecida por el Ministerio de Educación Superior (MES, 2019), la que incluye en la superación profesional el término completamiento de conocimientos, habilidades y valores en su práctica profesional.

Desde otra perspectiva, Bernaza, Troitiño y López (2018) definen la superación profesional como proceso pedagógico que:

(...) incluye otros procesos formativos y de desarrollo muy vinculados con la actividad laboral (...) sucesión sistemática de actividades de aprendizaje en un contexto histórico-cultural concreto, de construcción y reconstrucción social del conocimiento a través de la actividad y la comunicación (...) es transformador, no solo del objeto de aprendizaje y su entorno, sino de los sujetos que forman parte (p. 16).

En correspondencia con las ideas anteriores, y como política educacional, se expresó en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, y en el *Science Curriculum for Primary Schools*, del Ministerio de Educación de Ghana, la necesidad de educar a las niñas y niños para un desempeño ambiental responsable. Aun así, la realidad del sistema educativo ghanés es otra, dada, en primer lugar, porque las escuelas públicas poseen unos recursos materiales muy limitados, según se ha señalado, y, por otro lado, por la insuficiente formación que recibe el profesorado, derivada de la concepción de esta profesión como "un trabajo de paso". La desmotivación de los docentes, el salario precario y la

carencia de recursos metodológicos y medios materiales suponen grandes obstáculos en este sistema educativo.

Cabe mencionar que, en Ghana, como plantea De Pedro (op.cit.), la profesión de maestro no está tan valorada como debería y, en muchas ocasiones, la falta de formación y de recursos supone un gran obstáculo a la hora de proporcionar una educación de calidad. Esto, unido a la escasez de materiales didácticos de ELE adaptados a esta realidad, dificultan enormemente la tarea de los profesores.

Además, se observa una gran heterogeneidad en las clases debido a las grandes diferencias existentes en los ritmos de aprendizaje, las edades y, por lo tanto, los diferentes niveles. Como vemos, en cualquier contexto, pero en este en particular, aún en mayor medida, se debe prestar gran atención a la diversidad del alumnado dentro del aula, atendiendo a sus necesidades de forma individualizada.

Este fenómeno afecta a todos los agentes y agencias educativas de la educación primaria, convirtiéndose en una exigencia la actualización y superación profesional de los docentes para la gestión eficaz del proceso educativo. De modo que la formación posgraduada debe habilitar a los maestros primarios, desde el punto de vista pedagógico, para gestionar con competencias la educación ambiental. Se intenciona así la necesidad de una superación profesional que proporcione a estos maestros los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que afiance su cultura ambiental.

De esta manera, la estrategia de trabajo para apoyar el plan para el sector educativo en Ghana contiene varios componentes agrupados por objetivos para los docentes o para la enseñanza (Gobierno de Ghana, 2012):

- La mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.
- La mejora de la gestión de la prestación de servicios educativos.
- La dotación y asignación de docentes.
- La matriz del plan de trabajo, que vincula estos objetivos con metas (resultados y productos).
- Resumen de la estrategia, las actividades, los plazos y las unidades u organismos responsables.

Finalmente, el análisis de las experiencias de los docentes con la implementación de la política educativa inclusiva en dos distritos en Ghana evidenció que los docentes tenían conceptos limitados, y a menudo distorsionados, de la política y las innovaciones requeridas en su práctica.

Para que tenga éxito, "el proceso de implementación de la política debía haber sido más claro y más inclusivo, para que las partes interesadas pudieran comprender el propósito de la agenda política y aceptarlo" (Alhassan, 2014, p. 127).

De las evidencias anteriores se comprende la necesidad de superación profesional de los maestros primarios en Ghana, a partir del establecimiento de compromisos profesionales con su encargo social, y con la apropiación consciente de competencias para gestionar pedagógicamente la educación ambiental desde una perspectiva integral, axiológica y de sostenibilización curricular.

Se trata de un proceso de superación profesional de los maestros primarios en ejercicio, plagado de deficiencias y carencias en lo que respecta a la formación continua, pues quienes se encargan de formar a estos maestros no son los encargados de continuar con el proceso de superación, dejando este encargo al *College of Distance Education* (CODE), sin un sistema de acciones planificadas para dar solución a esta problemática.

Las universidades (*University of Cape-Coast* y *University of Winneba*) ofrecen cursos de superación para estos maestros, al graduarse con un diploma después de tres años, pero el costo y la naturaleza no permite a muchos participar en ellos. Además, hasta ahora no se han incorporado a los ajustes curriculares la reforma en 2020 para satisfacer una formación interdisciplinar al nivel que exige la educación ambiental. Las dos universidades se encuentran en una sola provincia del país sin facultades en otras provincias, se reciben clases solo durante las vacaciones en el verano (Agbogbo, 2022).

A la luz de los análisis realizados, el proceso de superación profesional en educación ambiental de los maestros primarios en Ghana supone tener en cuenta determinadas premisas que permiten proponer a futuro una estrategia desarrolladora. A saber:

- Debe concebirse como un proceso desarrollador, sistémico, personalizado y contextual.
- Movilizar a los actores sociales que intervienen en su gestión a nivel regional y municipal.
- Asegurar el tratamiento y sistematicidad a la educación ambiental en la estrategia institucional de superación profesional.
- Partir del diagnóstico pedagógico individual de cada maestro primario.
- Potenciar la relación entre teoría y práctica en los programas de superación profesional en educación ambiental, destinados a los maestros primarios.
- Aumentar el rigor científico para evaluar el impacto de la superación profesional en educación ambiental, destinada a los maestros primarios, a partir de la modificación de la conciencia ambiental de los estudiantes.

- Diseñar acciones de superación a corto, mediano y largo plazo, de acuerdo al marco legal que le sirve de plataforma.
- Tomar como punto de partida el carácter diferenciado de las actividades de superación, según la zona de desarrollo actual y potencial de cada maestro en educación ambiental.

Lo referido hasta aquí sobre el proceso de superación profesional en educación ambiental de los maestros primarios en Ghana, revela la importancia de incorporar la dimensión ambiental como eje transversal en la educación primaria, pero no solo desde el punto de vista curricular, sino como método y estilo de trabajo para lograr estilos de vida y desempeños responsables en directivos, maestros y estudiantes, de manera que se proyecte de manera trascendente a la institución educativa hacia la comunidad y la implique en la solución de las problemáticas ambientales regionales y locales.

CONCLUSIONES

La educación ambiental en la actualidad adquiere matices de relevancia estratégica por su connotación en la educación para el desarrollo sostenible. En el caso de Ghana, aún se requieren profundas transformaciones en los sistemas de superación de los maestros primarios, en relación con los temas medioambientales. Con toda razón se entiende que, en la medida en que se logre una superación de educación ambiental en los maestros primarios con un carácter contextualizado y desarrollador, se estará favoreciendo una mejor preparación de las nuevas generaciones en relación con la protección del Medio Ambiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfiba, G. (2017). The Implementation of the Basic School English Curriculum: The Case of the Cape Coast Metropolis in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 166-175.
- Agbogbo, D. (2020). Estrategia metodológica para la superación de los maestros primarios en la educación ambiental en Dabala, Ghana. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Autónoma de Baja California, México.
- Akyeampong, K., Djangmah, J., Oduro, A., Seidu, A. y Hunt, F. (2007). Access to basic education in Ghana: the evidence and the issues. https://www.researchgate.net/publication/277237141_Access_to_Basic_Education_in_Ghana_The_Evidence_and_the_Issues
- Albareda, S. y Gonzalvo, M.M. (2013). Competencias genéricas en sostenibilidad en la educación superior. *Revisión y compilación. Revista de Comunicación de la SEECI*, (32), 141-159.
- Alhassan, A.M. (2014). Teachers' Implementation of Inclusive Education in Ghanaian Primary Schools: An Insight into Government Policy and Practices. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(2), 115-129.
- Andarcio, E., Vigil, P. y Mijares, L. (2021). Educación ambiental en la comunidad: mitigación de micro-vertederos en zonas residenciales. *Opuntia Brava*, 13(2), 33-46. <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/1126>
- Añorga, J. (2014). La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano. *VARONA*, (58), 19-31. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=OJtC1sIAAAAJ&citation_for_view=OJtC1sIAAAAJ:mVmsd5A6BfQC
- Armah, P. H. (2017). Teacher education and professional learning in Ghana. *The Institute for Education Studies (IFEST), Accra. Research Report*, 1-11. https://www.academia.edu/34610560/TEACHER_EDUCATION_AND_PROFESSIONAL_LEARNING_IN_GHANA
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. (217 [III] A). París. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Azcárate, P., Navarrete, A. y García, E. (2012). Aproximación al nivel de inclusión de la sostenibilidad en los currículos universitarios. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(2), 105-119.
- Barrón, Á., Navarrete, A. y Ferrer, D. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas, ¿ha llegado la hora de actuar? *Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 7(Nº extra), 388-399.
- Bernaza, G.L, Troitiño, D.M. y López Z.S. (2018). La superación del profesional: mover ideas y avanzar más. La Habana, MES: Editorial Universitaria.

- Bonilla, A.L., Arencibia, M. y Pereda, I.F. (2020). La educación ambiental: un componente esencial de la formación inicial del licenciado en Educación Primaria. *Revista Iberoamericana Ambiente & Sustentabilidad*, 3(1): 26-34. DOI: <https://doi.org/10.46380/rias.v3i1.72>
- Cárdenas, J.R., Castillo, M., y Rodríguez, G. (2021). La educación ambiental, vía para el vínculo del proceso de enseñanza-aprendizaje con la localidad. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, XII (5, Edición Especial), 49-61.
- Chávez, J A. (2017). *Introducción a la Pedagogía*. Bogotá, Colombia: Plaza Editores.
- Companioni, J. y Rodríguez, F. (2017). Superación de los docentes de ciencias agropecuarias en el uso de los recursos informáticos. *Márgenes*, 5(2), 82-97. <https://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/article/view/590>
- Cruz, Y., Pulido, E. y García, B.D. (2021). El tratamiento de la educación ambiental en la educación primaria. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 257-271. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2095>
- De la Cruz, R., Páez, M.C. y Rodríguez, M.A. (2022). Sistematización de experiencia en la educación ambiental: el concurso por el Día Mundial del Agua. *Mendive. Revista de Educación*, 20(1), 139-157. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/>
- De Pedro, E. (2020). Conocer y conocernos. Una propuesta en torno al cuerpo y el arte en el contexto de educación infantil en Ghana. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/41230/TFG-B.%201424.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fragoso, A.J., Santos, I. y Aguiar, E. (2017). La educación ambiental para el desarrollo sostenible desde un enfoque ecosistémico. *VARONA*, (Edición Especial), 1-10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360657468022>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Gobierno de Ghana. (2012). Plan Estratégico para la Educación 2010-2020. Volumen 1: Políticas, Estrategias, Enseñanza, Financiación y Volumen 2: Estrategias y Programa de Trabajo. Accra, Ministerio de Educación, Gobierno de Ghana. http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ghana_esp_2010_2020_vol1.pdf
- Gogo, P.K., Guzmán, O. y Caballero, T. (2019). Alternativas de educación ambiental para el manejo de los residuos sólidos en Ghana. *Maestro y Sociedad*, 16(2), 1815-4867.
- Instituto de Estudios Políticos, IPS. (28 de mayo de 2021). La COVID amplía la brecha de aprendizaje de niñas rurales en Ghana. [https://ipsnoticias.net/2021/05/la-covid-amplia-la-brecha-de -](https://ipsnoticias.net/2021/05/la-covid-amplia-la-brecha-de-)

- aprendizaje-de-ninas-rurales-en-ghana/
content/uploads/2019/04/FRENCH-B1 -B6.pdf
- Lugo, A.C., Álvarez, C. y Estrada, C. (2021). Una metodología para fortalecer la educación ambiental. *Mendive. Revista de Educación*, 9(2): 476-492.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2281>
- Luis, L., y Jiménez, C.L. (2019). La preparación del docente y su papel como líder del proceso enseñanza-aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
https://www.eumed.net/rev/atlant_e/2019/07/preparacion-docente-ensenanza.html
- Mahama, M. y Márquez, J.L. (2020). La preparación del profesor de secundaria para el desempeño profesional en la República de Ghana. *Mendive. Revista de Educación*, 18(2), 430-444.
<http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1890>
- Márquez, D.L., Linares, E.M. y Jaula, J.A. (2021). Contribución a la educación ambiental comunitaria desde una maestría en Gestión Ambiental. *Mendive. Revista de Educación*, 19(2), 493-505.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2321>
- Ministerio de Educación Superior, MES. (2019). Reglamento de Posgrado. RM 138-2019 y la RM 140-2019. La Habana. Cuba.
- Ministry of Education of Ghana (2018). French curriculum for primary schools (basic 1-6). Accra: NaCCA. Recuperado de:
<http://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2019/04/FRENCH-B1 -B6.pdf>
- Ministry of Education of Ghana (2019). Science curriculum for primary schools (basic 4-6). Accra: NaCCA.
<https://ghstudents.com/wp-content/uploads/2019/04/SCIENCE-UPPER-PRIMARY-B4-B6.pdf>
- Miranda, A.C. (2014). Educación ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Primaria, Secundaria y Preuniversitario. *Revista Vinculando*, 1-10.
<https://vinculando.org/ecologia/educacion-ambiental-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-en-primariasecundaria-y-preuniversitario.html>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2017). Sistematización de nuevas experiencias sobre educación ambiental con enfoque integral en América Latina. Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. ONU
https://formacionambientalpnuma.files.wordpress.com/2017/11/reporte_experiencias_2017.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G. 2681-P/Rev.), p. 27.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2014). Teaching and Learning: Achieving Quality for All EFA Global Monitoring Report. París, Unesco.
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the->

- international-agenda/efareport/reports
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2012). Educación para el Desarrollo Sostenible: Libro de consulta. París.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (22 de mayo de 2021a). *La Unesco quiere que la educación ambiental sea un componente clave de los planes de estudio para 2025*. <https://es.unesco.org/news/unesco-quiere-que-educacion-ambiental-sea-componente-clave-planes-estudio-2025>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (20 de mayo de 2021b). *Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-es.pdf>
- Pérez, J., García, J.R. y Cuní, B.J. (2017). Sistema de actividades para el desarrollo de la Educación Ambiental en la comunidad El Jagüey. *Mendive. Revista de Educación*, 15(2), 214-225. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1109>
- Pérez, N., y Oviedo, V. (2019). Medio ambiente, medio ambiente urbano y Administración Pública. Universidad de La Habana [online], (287), 175-184. <http://scielo.sld.cu/pdf/uh/n287/0253-9276-uh-287-175.pdf>
- Solís, C. y Valderrama, R. (2015). La educación para la sostenibilidad en la formación de profesorado. ¿Qué estamos haciendo? *Foro de Educación*, 13(19), 165-192. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.008>
- Tilbury, D. (2012) Higher education for sustainability: a global overview of commitment and progress. En GUNI Higher Education in the World 4: Higher Education's Commitment to Sustainability from Understanding to Action. *PallgraveMacmillan*, 18-28.
- Ull, M^a (2014). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Unipluri/versidad*, 14(3), 46-58.
- Vilches, A., y Gil, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formación del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 25-43.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Daniel Agbogbo. Concepción de la idea, coordinador de la autoría, asesoramiento general por la temática abordada, búsqueda y revisión de literatura, traducción de términos o información obtenida, recopilación de la información redacción del original (primera versión), revisión de la norma bibliográfica aplicada, revisión y versión final del artículo, corrección del artículo.

Taymi Breijo Worosz. Búsqueda y revisión de literatura, traducción de términos o información obtenida, recopilación de la información, revisión de la norma bibliográfica aplicada, revisión y versión final del artículo, corrección del artículo.

Jorge Luis Mena Lorenzo. Búsqueda y revisión de literatura, traducción de términos o información obtenida, recopilación de la información, revisión de la norma bibliográfica aplicada, revisión y versión final del artículo, corrección del artículo.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional

Copyright (c) Daniel Agbogbo, Taymi Breijo Worosz, Jorge Luis Mena Lorenzo.

Citar como

Agbogbo, D., Breijo Worosz, T., & Mena Lorenzo, J. (2023). El proceso de superación profesional en educación ambiental de los maestros primarios en en Ghana. *Mendive. Revista de Educación*, 21(1), e2991.

<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2991>