

# Los centros educativos de Bragança ante los retos globales: un estudio de encuesta

## Bragança's schools facing global challenges: a survey study

---

NOELIA SANTAMARÍA-CÁRDABA

Universidad Internacional Isabel I de Castilla; Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

[noelia.santamaria.cardaba@ui1.es](mailto:noelia.santamaria.cardaba@ui1.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6864-9330>

CRISTINA MARTINS

Instituto Politécnico de Bragança; Escola Superior de Educação

Dirección de correo electrónico: [mcesm@ipb.pt](mailto:mcesm@ipb.pt)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2852-3765>

Recibido/Aceptado: 15/12/2021-10/02/2022

Cómo citar: Santamaría Cárdbaba, N., Martins, C. (2022). Los centros educativos de Bragança ante los retos globales: un estudio de encuesta. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 125-136.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.125-136>

**Resumen:** La sociedad actual se enfrenta a retos globales para lograr una transformación que asegure la sostenibilidad del planeta. Ante esta situación, este estudio se plantea si los directores de los centros educativos ubicados en Bragança tratan los contenidos globales enmarcados en la Agenda 2030 en sus centros educativos. Para ello, se ha realizado un estudio de encuesta, la cual se distribuyó mediante correo electrónico con el apoyo institucional del Instituto Politécnico de Bragança. Los resultados revelan que algunos contenidos no son enseñados con relativa frecuencia y los centros educativos consideran que se trabajan estos retos globales desde una perspectiva transversal.

**Palabras clave:** Educación para la ciudadanía global; Agenda 2030; desarrollo sostenible; centros educativos; equipos directivos

**Abstract:** Today's society faces global challenges to achieve a transformation that ensures the sustainability of the planet. Faced with this situation, this study asks whether the principals of schools located in Bragança deal with the global contents framed in the 2030 Agenda in their schools. To this end, a survey study was conducted and distributed by email with the institutional support of the Bragança Polytechnic Institute. The results reveal that some content is not taught with relative frequency and the schools consider that they work on these global challenges from a cross-cutting perspective.

**Keywords:** Global Citizenship Education; Agenda 2030; sustainable development; educational centers; management teams.

**Sumario:** Introducción; Metodología; Resultados y Discusión; Conclusiones; Bibliografía

---

**Summary:** Introduction; Methodology; Results and Discussion; Conclusions; Bibliography

---

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual necesita enfrentar los retos globales de manera conjunta, por ello el ámbito educativo tiene una función vital para crear ciudadanos globales que busquen actuar para transformar el mundo en un lugar más humano, justo y sostenible. En este sentido, la realización de estudios sobre estos aspectos es importante, incluso a pesar de que la situación de crisis generada por la COVID-19 “ha acentuado y complejizado mucho más si cabe el cumplimiento de los retos que a nivel global se venían planteando en estas dos últimas décadas” (Medina, 2020, p.108). Aquí es donde se enmarca nuestro estudio, el cual tiene como objetivo: analizar si desde los equipos directivos los centros educativos ubicados en Bragança (Portugal) impulsan la formación ante los retos globales establecidos en la Agenda 2030.

El papel de la educación para la transformación de la sociedad actual hacia una más equitativa y justa es indiscutible, tal es así que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) incidió en la Agenda 2030 en la importancia de lograr una transformación social, a través de la consecución de 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) y 169 metas, desde diferentes ámbitos incluido el educativo. Esta idea la ha reforzado la Unesco quien habla de la importancia de la educación para la ciudadanía mundial al reconocer que el papel de la educación va “más allá de la evolución de los conocimientos y las competencias cognoscitivas para construir valores, competencias sociales y actitudes entre los alumnos, que pueden facilitar la cooperación internacional y promover la transformación social” (Unesco, 2016, p.10). En este sentido, se deben tomar como referencia las palabras de Mesa (2019), quien señala que:

...es en este marco, en el que la conformación de una ciudadanía global, construida desde abajo, desde las iniciativas de las organizaciones de la sociedad civil, desde la escuela, juegan un papel fundamental para afrontar estos problemas globales, que forman parte de las experiencias locales del día a día. (p. 20)

Ahora bien, ¿qué se entiende por Educación para la Ciudadanía Global (en lo sucesivo, ECG)? La respuesta a esta pregunta es una cuestión compleja al ser un concepto en continua transformación al irse modificando en función de los cambios sociales (Gacel-Ávila, 2017; Pais y Costa, 2020; Lourenço, 2021). A lo largo del tiempo se han establecido diversas definiciones, lo cual ha llevado a la realización de diversos estudios que han analizado esta variedad (Davies, 2006; Boni, 2011; Goren y Yemini, 2017; Santamaría-Cárdena, 2020). Ante esta situación, el presente estudio

comprende la ECG como un proceso educativo que trata de formar una ciudadanía con una conciencia global que piense de manera crítica y actúe tratando de frenar las desigualdades e injusticias impulsando una transformación hacia una sociedad más sostenible.

La ECG, por tanto, es una cuestión que debe verse implementada desde los centros educativos, lo cual dota a este estudio de una relevancia incuestionable para el contexto portugués en el cual se desarrolla esta investigación. Desde 2012 se está desarrollando en Portugal el proyecto *Sinergias ED*, promovido desde el Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Oporto, con el cual pretenden promover la creación de redes entre Universidades y sociedades civiles que desarrollen su labor en relación con la ECG (Costa et al., 2021) dotando a esta temática de visibilidad en el país. De hecho, tal y como analizan Santamaría-Cárdaba y Lourenço (2021), la ECG ya se está comenzando a incluir en la legislación educativa portuguesa tanto en los currículos como en el perfil del alumnado. En este sentido, Dias y Hortas (2020, p.176) afirman que hay un esfuerzo por parte del gobierno portugués en dotar a la ECG de una dimensión objetiva “en la agenda de las políticas educativas”.

## 2. METODOLOGÍA

El presente estudio emplea la metodología cuantitativa la cual busca generalizar la información, descubrir lo que es frecuente, tratar de establecer predicciones, proporcionar explicaciones, comparar poblaciones o comprobar hipótesis, entre otros aspectos (Bar, 2010). Este estudio trata de descubrir la frecuencia con la que los centros educativos ubicados en Bragança, una región situada en la región portuguesa de Trás-os-Montes, trabajan contenidos ligados con los retos globales recogidos en la Agenda 2030 y cómo enseñan dichas temáticas. El instrumento empleado es el cuestionario, el cual ya había sido validado con anterioridad, pues se ha extraído del estudio realizado en el marco del proyecto Rural DEAR Agenda EYD-2015 (OCUVa, 2017), siendo este enviado mediante correo electrónico con apoyo del Instituto Politécnico de Bragança. Cabe añadir que este cuestionario debía ser completado por un miembro de los equipos directivos de dichos centros.

En concreto, en el presente estudio de encuesta han participado 9 agrupamientos educativos de los 14 existentes en Bragança, lo cual indica la participación de más de la mitad de los centros existentes dando lugar a que las respuestas recopiladas sean representativas. Estos centros de enseñanza, tal y como se aprecia en la Figura 1, abarcan diferentes niveles educativos, siendo los más representativos los agrupamientos de enseñanza secundaria.

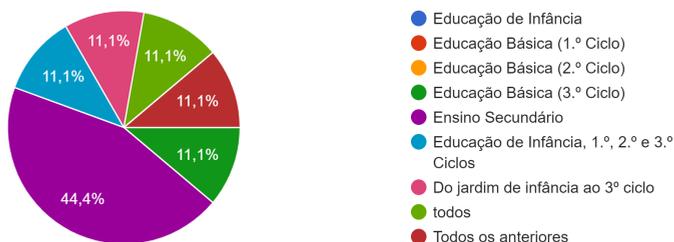


Figura 1. Distribución de los niveles educativos de los centros participantes.

### 3. RESULTADOS

De los centros educativos encuestados, como se puede apreciar en la Figura 2, solamente 3 de los equipos directivos consideran que en sus agrupamientos se trabajan los ODS muchas veces; por extensión, hay un número superior de centros que enseñan cuestiones ligadas con los ODS algunas veces, raramente o nunca. Estos datos revelan que la enseñanza de los ODS es mejorable dado que, acorde con las directrices de la Unesco (2017), si queremos crear personas que sean agentes de cambio es necesario que conozcan estos objetivos para comprender la importancia de actuar de manera responsable y promover un desarrollo sostenible. Incluso, Laurie, Nonoyama-Tarumi, McKeown y Hopkins (2016) comprueban en su estudio realizado en 18 países que educar para la sostenibilidad contribuye una educación de calidad por lo que es necesario trabajar estas temáticas en los centros educativos para incitar al cambio hacia sociedades sostenibles.

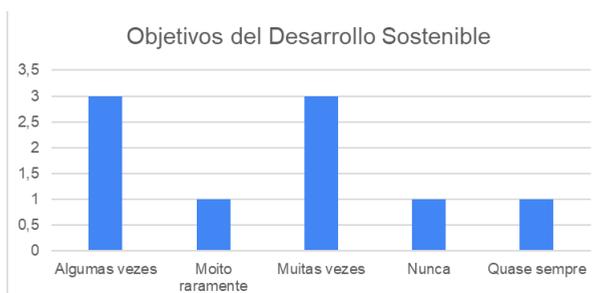


Figura 2. ODS.

Los agrupamientos escolares participantes, como se puede apreciar en la Figura 3 y en la Figura 4, solamente enseñan aspectos de comercio justo algunas veces siendo solamente un centro el que señala que lo trabaja muchas veces; por el contrario, la ayuda humanitaria tiende a ser trabajada casi siempre o muchas veces,

lo cual indica un interés en trabajar esta cuestión con los estudiantes. Ante esto, Lozano (2011) o Ruíz, Valenzuela y Rendon (2017) inciden en el interés de enseñar el comercio justo para que la población comprenda su importancia a la hora de reducir la pobreza al mejorar las condiciones para los productores e impulsar el consumo de proximidad. Respecto a la ayuda humanitaria, a pesar de que es una temática que, como se ha podido apreciar en los resultados de la Figura 4, sí tiende a trabajarse en los centros participantes su presencia debería aumentar para tratar de solventar la situación de desigualdad presente en otras partes del mundo (UNESCO, 2015).

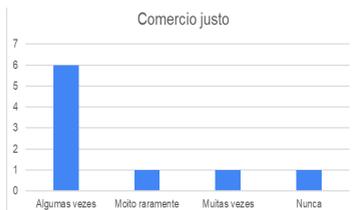


Figura 3. Comercio justo.



Figura 4. Ayuda humanitaria.

Respecto al consumo responsable, como se puede apreciar en la Figura 5, los centros de enseñanza de Bragança suelen trabajar muchas veces o casi siempre esta temática, aunque algunos participantes solo lo tratan raramente o algunas veces. Esto desvela que no es una temática que se trate en todos los centros con frecuencia, a pesar de que estudios como el de Nubia-Arias (2016) o el de Vilches y Gil (2010) consideren el comercio justo como un tema de acción clave para la formación de ciudadanos que impulsen un cambio hacia un futuro sostenible. Con relación a la diversidad cultural, se puede comprobar en la Figura 6 que es una temática con mayor presencia en los centros educativos debido a que mejora la convivencia en el centro, pues la diversidad de culturas es algo que está presente en las aulas actuales (Bolívar, 2004).

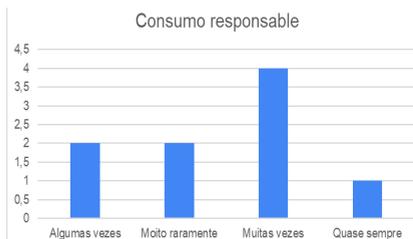


Figura 5. Consumo responsable.

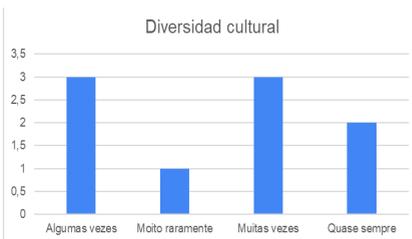


Figura 6. Diversidad cultural.

Los contenidos relacionados con el movimiento antiglobalización no son trabajados prácticamente de manera asidua en ninguno de los centros participantes (Figura 7), a pesar de que autores como George (2005) los consideran que son relevantes al dotar de protagonismo a la educación popular y despertar conciencias políticas críticas. Al contrario, ocurre con el Desarrollo Humano Sostenible, siendo trabajado con elevada frecuencia por los agrupamientos educativos participantes (Figura 8).



Figura 7. Movimiento antiglobalización.

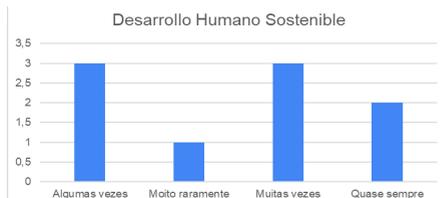


Figura 8. Desarrollo Humano sostenible.

La participación democrática es una cuestión que, como se muestra en la Figura 9, también tiende a ser trabajada en los centros participantes, aunque algunos solo lo tratan algunas veces. En este aspecto, Bustos-Jiménez (2011) señala que promover la participación democrática en los centros educativos favorece la búsqueda del bien común, de la responsabilidad como grupo y de la justicia social. Sin embargo, la desigualdad económica existente en el mundo es trabajada con menor frecuencia, llegando incluso a no ser trabajada nunca por uno de los centros participantes (véase Figura 10). La enseñanza de la desigualdad “distribución de riquezas” entre diferentes países e incluso, entre diferentes personas de nuestra sociedad es importante dado que es una problemática que se ha visto acentuada con la pandemia actual de la Covid-19 (Cifuentes-Faura, 2020).



Figura 9. Participación democrática.

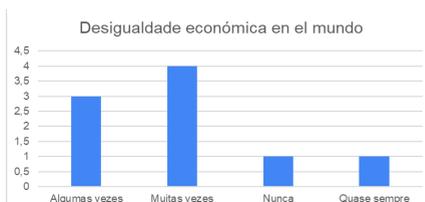
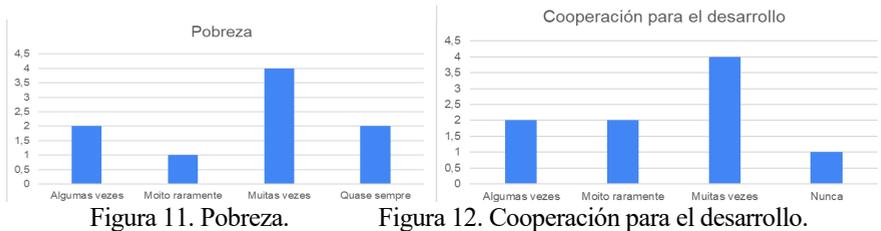


Figura 10. Desigualdad económica.

Con relación a la pobreza, se puede apreciar en la Figura 11 que hay centros participantes que solamente enseñan esta temática algunas veces o que lo hacen raramente. Esto desvela que, a pesar de que algunos agrupamientos sí lo trabajan, la enseñanza de cuestiones ligadas a la pobreza no es algo generalizado, aunque el

ámbito educativo sea esencial para la formación de ciudadanos globales que luchen contra la pobreza (Ortega, Sianes y Córdón-Pedregosa, 2012). Por su parte, la cooperación para el desarrollo es una temática trabajada con mayor frecuencia, tal y como se puede apreciar en la Figura 12. De esta manera, los datos desvelan que los centros comprenden los beneficios de educar en clave de cooperación ante “la necesidad de una nueva forma de relación entre mayorías y minorías, cómo hacer posible la coexistencia pacífica sobre un mismo territorio de diversas culturas...” (Vázquez, 2001, p.77).



Respecto a la enseñanza de la globalización, como se puede apreciar en la Figura 13, no todos los equipos directivos tratan con frecuencia esta temática, a pesar de se han realizado experiencias educativas sobre globalización con resultados exitosos (Zambrano, 2006). Al contrario, la igualdad entre hombres y mujeres es una cuestión que tiende a ser trabajada en todos los centros participantes (véase Figura 14). En este sentido, existen múltiples experiencias que indican que trabajar la enseñanza de la igualdad de género en el aula tiene resultados positivos en el alumnado de todos los niveles educativos (Finco, 2015; Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campos, 2021; Venegas, 2010).

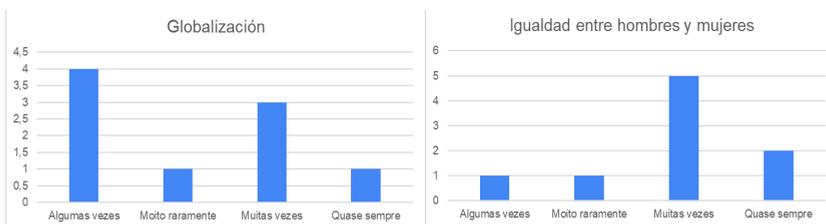


Figura 13. Globalización.

Figura 14. Igualdad entre hombres y mujeres.

Con relación a la solidaridad, cabe destacar que es una cuestión que se tiende a enseñar en los centros participantes, tal y como se puede apreciar en la Figura 15. A este respecto autores como Rincón (2003) y Sanabria (2019) resaltan el valor de incluir la solidaridad en los procesos de enseñanza-aprendizaje para fomentar conciencias que apuesten por una sociedad menos competitiva y más humana. Del mismo modo, las relaciones interculturales tienden a ser tratadas muchas veces,

aunque uno de los centros señala que es un aspecto que enseña muy raramente (véase Figura 16); en este sentido, Escarbajal (2014) o Aguado-Odina y Sleeter (2021) señalan la importancia de que el profesorado posea la formación adecuada para enseñar interculturalidad siendo los centros educativos espacios claves para transmitir un cambio hacia actitudes que defiendan la justicia social.



Figura 15. Solidaridad.

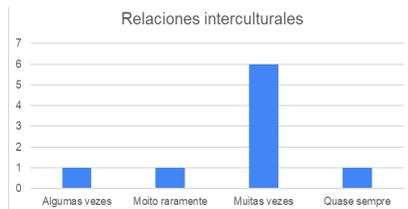


Figura 16. Relaciones interculturales.

Finalmente, se pretendía descubrir cómo trabajaban estos contenidos los equipos directivos participantes en sus centros y, tal como se aprecia en la Figura 17, tienden a hacerlo generalmente de una manera transversal en las diferentes asignaturas. Esto desvela que estos temas no ocupan un lugar central en una asignatura concreta, a pesar de que la ECG debería ocupar un espacio privilegiado en los centros educativos si se pretende lograr una transformación social (Dieste, Coma y Blasco-Serrano, 2019).

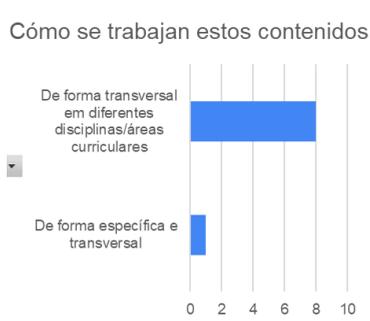


Figura 17. Forma de trabajar los contenidos.

#### 4. CONCLUSIONES

La formación de ciudadanos globales que hagan frente a los retos globales enmarcados en la Agenda 2030 con la pretensión de construir un mundo más sostenible y justo es una necesidad. A pesar de ello, como se ha podido vislumbrar con los resultados anteriores, estas temáticas se tratan de manera transversal en los centros educativos, lo cual desvela que no se enseñan de manera específica.

Los contenidos que más se trabajan en los centros educativos son la igualdad entre hombres y mujeres, la participación democrática, la diversidad cultural o la solidaridad; mientras que otros como la globalización, los movimientos antiglobalización o el comercio justo son menos enseñados según los equipos directivos participantes.

Los resultados obtenidos revelan que a pesar de que en el contexto portugués se esté comenzando a incluir en la legislación educativa aspectos ligados a la formación de ciudadanos globales, todavía queda mucho por hacer para que se incluyan en la práctica de los centros educativos.

Por consiguiente, se puede concluir que ante esta situación no solo es necesario que los centros educativos fomenten la enseñanza de la ECG para tratar de enfrentar a los retos globales promoviendo un cambio hacia una sociedad más sostenible y justa, sino que esta cuestión se impulse desde el ámbito político y que los docentes estén correctamente formados para su enseñanza.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado-Odina, Teresa y Sleeter, Christine (2021), “Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 1-5.
- Bar, Aníbal (2010), “La metodología cuantitativa y su uso en América latina”, *Cinta de moebio*, (37), pp. 1-14.
- Bolívar, Antonio (2004), “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”, *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), pp. 15-38.
- Boni Aristizábal, Alejandra (2011), “Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador”, *Revista Española de Educación Comparada*, (17), pp. 65-85.
- Bustos-Jiménez, Antonio (2011), “Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(2), 105-114.
- Cifuentes-Faura, Javier (2020), “Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: El papel del gobierno, profesores y padres”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), pp. 1-12.

- Davies, Lynn (2006), “Global citizenship: Abstraction or framework for action?” *Educational review*, 58(1), pp. 5-25.
- Dias, Alfredo y Hortas, María (2020), “Educação para a Cidadania em Portugal”, *Revista Espaço Do Currículo*, 13(2), pp. 176-190.
- Dieste, Belén, Coma, Teresa y Blasco-Serrano, Ana (2019), “Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), pp. 97-115.
- Costa, Joana, Cardoso, Jorge, Coelho, LaSalette, Fernandes, Sandra y Borges, Sara (2021), “O projeto Sinergias ED—um percurso colaborativo e dialogante entre academia e sociedade civil na área da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global em Portugal”, *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 3(14), pp. 131-136.
- Escarbajal, Andrés (2014), “La educación intercultural en los centros educativos. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 43-43.
- Finco, Daniela (2015). “Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), pp. 85-96.
- Gacel-Ávila, Jocelyne (2017), “La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico”, *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 21(21), pp. 39-63.
- George, Éric (2005), “Internet y educación. Potencialidades y realidades del uso de Internet para la educación popular”, *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (65), pp. 23-30.
- Goren, Heela y Yemini, Miri (2017), “Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education”, *International Journal of Educational Research*, 82, pp. 170-183.
- Laurie, Robert, Nonoyama-Tarumi, Yuko, Mckeown, Rosalyn y Hopkins, Charles (2016), “Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research”, *Journal of Education for Sustainable development*, 10(2), pp. 226-242.

- Lourenço, M. (2021). “From Caterpillars to Butterflies: Exploring Pre-service Teachers’ Transformations While Navigating Global Citizenship Education”, *Frontiers in Education*, 6, pp. 1-17.
- Lozano, John (2011), “El Comercio Justo, soñando con los pies en la tierra”, *Retos: Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 1(1), pp. 53-63.
- Medina, Alberto (2020), “La educación para la ciudadanía global en tiempos de crisis”, *Comillas Journal of International relations*, 19, pp. 107-113.
- Mesa, Manuela (2019), “La educación para la ciudadanía global: una apuesta por la democracia”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), pp. 15-26.
- Nubia-Arias, Blanca (2016), “El consumo responsable: Educar para la sostenibilidad ambiental”, *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 4(1), pp. 29-34.
- Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad De Valladolid (OCUVa). (2017). *Análisis de la Educación para el Desarrollo en el ámbito rural europeo*, Valladolid, OCUVa.
- Ortega, María Luz, Sianes, Antonio y Cordón-Pedregosa, María Rosa (2012), “La educación para el desarrollo en la lucha contra la pobreza: aportes para el profesorado universitario”, *Revista de Fomento Social*, 67(268), pp. 607–633.
- País, Alexandre y Costa, Marta (2020), “An ideology critique of global citizenship education”, *Critical studies in education*, 61(1), pp. 1-16.
- Rincón, César (2003), “Educar en solidaridad”, *Journal of Parents and Teachers*, (279), pp. 30-33
- Ruiz, Darwin, Valenzuela, Pedro y Rendon, Eduardo (2017), “Educación y economía. El comercio justo, alternativa para reducir los índices de pobreza, Ecuador (original)”, *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(43), pp. 65-80.
- Sanabria, Carlos (2019), “Los maestros y su función como fomentadores del valor de la solidaridad en el proceso de enseñanza aprendizaje”, *Boletín Redipe*, 8(12), pp. 65-70.

- Santamaría-Cárdbaba, Noelia (2020), “Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo”, *Educação e Pesquisa*, 46, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220165>
- Santamaría-Cárdbaba, Noelia y Carrasco-Campos, Ángel (2021), “Los diarios de aula: una herramienta critico-reflexiva para aprender cuestiones de género”, *Revista Fuentes*, 23(3), pp. 296-305.
- Santamaría-Cárdbaba, Noelia y Lourenço, Mónica (2021), “Educación para la ciudadanía global en educación primaria: un análisis comparativo de los documentos de política educativa en Portugal y España”, *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo= Iberoamerican Journal of Development Studies*, 10(2), pp. 130-158.
- UNESCO (2015), *Ayuda humanitaria para la educación: Por qué es importante y por qué debe aumentar*, París, Unesco.
- UNESCO (2016), *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*, París, Unesco.
- UNESCO (2017), *Educación para los objetivos del desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje*, París, Unesco.
- Vázquez, Octavio (2001), “Inmigrantes en la escuela: un espacio para la cooperación”, *Comunicar*, (16), pp. 73-78.
- Venegas, María (2010), “La igualdad de género en la escuela”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(3), pp. 388-402.
- Vilches, Amparo y Gil, Daniel (2010), “¿Cómo puede contribuir la educación a la construcción de un futuro sostenible?”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 7, pp. 297-315.
- Zambrano, Carlos (2006), “Globalización en el aula de clase. Una experiencia de aula”, *Geoenseñanza*, 11(2), pp. 221-228.