



FILHA

1



La identidad es movediza, óleo sobre lona, 140x140cm. Autor: Rogelio Aguilar



FILHA

Rangel Bernal, Laura y Magallanes Delgado, María del Refugio. (2026). La educación para el bien común en las políticas de formación docente de México. *Revista digital FILHA. julio-diciembre. Número 35. Publicación semestral*. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <http://www.filha.com.mx>. ISSN: 2594-0449.

Primera ronda.

Fecha de recepción: 22-abril-2026. Fecha de aceptación: 13-mayo-2026.



Laura Rangel Bernal. Mexicana. Doctora en Estudios Socioculturales. Docente investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (nivel 1). Contacto: laura.rangel@uaz.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1588-5289> CVU: 557034

María del Refugio Magallanes Delgado. Mexicana. Doctora en Historia. Docente investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (nivel 2). Contacto: mmagallanes@uaz.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7306-1950> CVU: 240571

LA EDUCACIÓN PARA EL BIEN COMÚN EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE DE MÉXICO

Education for the common good in teacher training policies in Mexico

Resumen: El presente trabajo analiza la incorporación del enfoque de la educación para el bien común en las políticas de formación de docentes en servicio en México, a partir de 2019. Se aplicó una metodología cualitativa documental, con enfoque descriptivo-analítico. El análisis se desarrolló a partir de dos conceptos centrales que sirvieron como categorías a priori o categorías teóricas de análisis: bien común y educación para el bien común. El estudio aporta elementos para reflexionar críticamente sobre las políticas educativas en México, particularmente las orientadas a la formación para la docencia y su capacidad para promover una educación que persiga el bien común. Se concluye que, si bien los documentos revisados muestran indicios de la incorporación de enfoque de la educación para el bien común en la formación docente y esto también se ve reflejado en los lineamientos normativos y los programas nacionales, estos elementos no son suficientes para formar al profesorado en este enfoque específico, ello tiene implicaciones como una brecha entre lo normativo, las prácticas formativas y los resultados de su implementación.

Palabras clave: política docente, reforma de la educación formación; formación política.

Abstract: This paper analyzes the incorporation of the education for the common good approach into in-service teacher training policies in Mexico, beginning in 2019. A qualitative documentary methodology with a descriptive-analytical approach was applied. The analysis was developed from two central concepts that served as a priori or theoretical categories of analysis: common good and education for the common good. The study provides elements for critically reflecting on educational policies in Mexico, particularly those oriented toward teacher training and their capacity to promote an education that pursues the common good. It concludes that, while the reviewed documents show indications of the incorporation of the education for the common good approach in teacher training, and this is also reflected in regulatory guidelines and national programs, these elements are not sufficient to train teachers in this specific approach. This has implications such as a gap between regulations, training practices, and the results of their implementation.

Key words: teaching policy; educational reform; politic formation.

Introducción

La educación para el bien común como alternativa pedagógica surge de la necesidad de crear un sistema educativo que no solo se enfoque en el desarrollo individual, sino que también busque el bienestar colectivo. Su finalidad es formar ciudadanas y ciudadanos comprometidos ética y políticamente con su comunidad que sean capaces de contribuir al bienestar social y al desarrollo sostenible, pero, sobre todo, llevar a cabo la reinención de la alteridad, es decir, de las maneras de vivir, sentir y pensar a las y los otros como personas sociales (Magallanes, 2024).

En Latinoamérica, los gobiernos de izquierda han adoptado este enfoque que se contrapone a las políticas neoliberales que se han venido implementado desde la década de 1980 y, con base en ello, han llevado a cabo reformas que modifican los

finés formativos y los planteamientos pedagógicos de sus sistemas educativos para impulsar la transformación social con base en un modelo democrático alternativo, el cual hace énfasis en la dimensión ética-política de la educación que toma el derecho humano y el bien común como ejes articuladores de la política educativa.

En el caso mexicano, este proceso inició con la reforma educativa de 2019, cuyo objetivo principal fue fortalecer la educación pública y garantizar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad. Uno de los ejes centrales de esta reforma es la formación continua de docentes en servicio. Dado que el profesorado cumple un papel fundamental en los procesos educativos y para familiarizarse con los nuevos modelos pedagógicos requiere de formación continua, nos preguntamos: ¿cómo se han trasladado los planteamientos de la educación para el bien común a las políticas para la formación de docentes en servicio a partir de la reforma educativa de 2019? Por tanto, el objetivo de la ponencia fue analizar cómo se ha incorporado el enfoque de la educación para el bien común en políticas de formación de docentes en servicio de México a partir de la reforma educativa de 2019, considerando los lineamientos y programas.

Marco teórico y contextual

En México, la educación como sistema del Estado y como práctica social se expresa en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación de 2019. En el artículo tercero, párrafo tres de la carta magna se afirma que la educación “se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano [...]” (CPEUM, 2021, s/p), por ende, será democrática, nacional, equitativa, inclusiva, intercultural y de excelencia. En cuanto el modelo educativo actual denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM), plasmado en el título segundo, capítulo I, artículo 11 de la Ley General de Educación, se establece que la educación buscará:

La equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación [...] colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando [...] incidir en la cultura educativa [...] e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (Ley General de Educación [LGE], 2019, p. 49).

Asimismo, reitera que la NEM asume la educación desde el humanismo como base filosófica para fundamentar los procesos del Sistema Educativo Nacional (SEN) y establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, uno de los fines de la educación es:

Promover el respeto irrestricto de la dignidad humana, como valor fundamental e inalterable de la persona y de la sociedad, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social en un marco de respeto por los derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio por la diversidad y la corresponsabilidad con el interés general (LGE, 2019, p. 50).

En efecto, para llevar a cabo las transformaciones sociales, el modelo educativo reestructura la función de la escuela e introduce a la comunidad como ente explicativo de la reforma estructural de las instituciones y de la sociedad. A partir de la vertiente humanista, será posible “vislumbrar nuevos horizontes de avance social, económico, científico, tecnológico y de la cultura en general, que conducen al desarrollo integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa” (Arteaga, 2014, como se citó en Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022a, p. 7).

Esta orientación humanista en el SEN hace énfasis en “la ineludible dimensión colectiva de toda vida humana, es decir, todas y todos formamos una comunidad de seres humanos que se vinculan entre sí; mediante el reconocimiento de su existencia, de su coexistencia y la igualdad con todos los demás” (SEP, 2022a, p. 7). De igual manera, la NEM considera a las y los estudiantes como “un sujeto moral autónomo, político, social, económico, con personalidad, dignidad y derechos. Prevalecerán en su formación, los valores basados en la integridad de las personas, la honestidad, el respeto a los individuos, la no violencia y la procuración del bien común” (SEP, 2022a, p. 7).

En el 2015, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el Informe *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015) sostuvo que era forzoso alterar la finalidad de la educación, es decir, pasar del modelo educativo utilitarista del conocimiento a un modelo social articulado por la promoción, defensa y respeto de los derechos humanos, el impulso de la justicia social y la cooperación comunitaria, a fin proteger la dignidad de las personas e implicarse en el desarrollo sostenible e inclusivo, y de la educación situada. Así, la educación como bien común sirve para vivir en un planeta donde conocimientos, saberes y aprendizajes formales y alternativos son la base para hacer comunidad.

Un elemento central de la acción educativa con enfoque humanista del siglo XXI es la conexión existente entre la vida escolar y la vida social, por ello, se incorporan en el currículo elementos que ayudan a conocer y problematizar el acontecer social, pero ha de hacerse como objeto de preocupación y necesidad, y no como tema de interés o curiosidad (Escofet *et al*, 2018), para evitar el reformismo apresurado y acrítico que solamente genera desconfianza y más incertidumbre.

Por tanto, la educación como bien común requiere de la reestructuración, construcción y cuidado de los intereses colectivos de los grupos sociales, sin desdeñar la responsabilidad central del Estado en el desempeño de sus funciones primigenias como la gobernanza y el financiamiento de este bien público con base en criterios éticos y políticos que garanticen la equidad y la justicia social (Locatelli, 2018). De esta manera, la educación como bien común contempla: “unas instituciones docentes nuevas e innovadoras, capaces de mejorar la calidad y la eficiencia gracias al empoderamiento y a una mayor cooperación con las fuerzas que existen en la sociedad” (Locatelli, 2018, p. 191).

El empoderamiento de todos los agentes se lleva a cabo, sí y solo sí, se da “una participación plenamente informada y crítica en la creación de políticas y programas escolares para sí mismos y para los jóvenes” (Locatelli, 2018, pp. 191-192). Por tanto, el eje de la transformación es la educación situada; de no ser así, enfrenta “el riesgo del ahogo de la Escuela que es también el ahogo de la vida social bajo las gramáticas managerialistas que se han impuesto dogmáticamente contra toda evidencia basada empíricamente” (Sisto & Ramírez, 2021, p. 168). Por ello, con procesos educativos situados, se recobra terreno político en la vida social.

Hay que decir, que este tipo de empoderamiento es ambicioso porque aún predomina la noción de cambio educativo desde el enfoque simplista y no desde la complejidad. Si se quieren cosas diferentes en el sistema educativo, entonces se tendrá que empezar a cuestionar la era en que se vive para pensar diferente y aspirar a un modelo educativo que considere a la educación como medio y fin del desarrollo humano y social; y el anhelo de conocer acompañado, el deseo de ser mejor persona y sociedad sea parte sustantiva de las mallas curriculares (Araujo, 2013).

Por otra parte, algo básico para la transformación es aprender a deconstruir costumbres. El desaprendizaje permite tomar conciencia del mundo y conciencia de sí mismo. Respecto a las gramáticas instituidas, Viñao (2008), indicaba que las prácticas instaladas o instituidas siempre dejan intersticios por donde puede entrar la reconstrucción si se aplica la lógica de la internalidad; ésta muestra “la forma en que realmente acontecen las cosas en el aula y en la escuela” (p. 19); en la gramática de la internalidad cohabitan saberes de toda índole que forjan identidades interculturales.

Por ende, para enseñar, primero hay que aprender sobre las percepciones, sentimientos, pensamientos e ideas que mueven a las sociedades para entrar al terreno del aprendizaje transformador (Araujo, 2013). Este aprendizaje se abre camino en el mundo de lo educativo y la escolaridad prescrita por la política y sus dispositivos instituidos, entre ellos, el currículo; pero siempre hay fisuras que “se despliegan desde el espacio vivo del educar; en la sala de clases, en los patios, en las salas de reunión, en las calles vecinas” (Sisto & Ramírez, 2021, p. 159).

Un aprendizaje de esta naturaleza es una responsabilidad pública y ética, por tanto, la educación es un acto contracultural capaz de forjar una ciudadanía activa. Así, “educar es mucho más que instruir [...] una acción humana que forja mentalidades, sentimientos, deseos y comportamientos colectivos (Díaz-Salazar, 2016, p. 47). Educar para el activismo social significa tomar partido y asirse de la ética de la responsabilidad ciudadana para cumplir con los deberes humanos de fraternidad universal. Esta educación ha de incidir en todas las áreas existenciales del ser humano: sentido de la vida, visión de la realidad, sentimientos y emociones, dolor, indignación, rabia, rebelión y movilización organizada (Díaz-Salazar, 2016). Por lo tanto, educar en el cuidado del otro, va más allá de una declaración de intenciones; demanda realizar reformas radicales en el sistema educativo.

Estas reformas comprenden temas ecosociales, es decir, la inclusión, el feminismo, la perspectiva de género, el lenguaje inclusivo, entre otros, para que el alumnado pueda conocer el mundo, analizar los problemas de la humanidad y la comunidad. Los contenidos deben regresar al modelo interdisciplinar, trabajar por proyectos para comprender de forma crítica la vida pública y transformarla con base en la justicia social (Magallanes & Rangel, 2023).

Pensar los procesos educativos para el bien común desde la complejidad demanda rupturas geopolíticas para iniciar una educación para el nosotros que tenga como basamento el derecho a humano a la educación sustantiva, a la emancipación y la voz de la cosa pública Magallanes (2024). En este sentido, Díez(2022), convoca al ejercicio de pedagogías como la crítica, la feminista, del apoyo mutuo, la inclusiva, de la evaluación democrática, la intercultural y antirracista, la decolonial, de la igualdad, del compromiso y del bien común entre otras, como claves para observar y comprender el mundo y hacer de la escuela un lugar que abre caminos de apertura hacia el dialogo democrático y está cargada de futuro con la contribución de todas y todos los agentes de la comunidad educativa, particularmente del profesorado.

Por lo tanto, en México, en la refundación del ámbito educativo, el modelo de la Nueva Escuela Mexicana tomó como base la interdependencia de las comunidades vistas como un conjunto de principios y saberes comunicantes que se operan a ras de tierra. De esta manera, realinear “el sistema escolar hacia valores y saberes comunitarios y nacionales [...] y convertir en pregunta el vínculo con el mundo” (Dussel & Acevedo, 2023, p. 26) es realmente necesario para una educación para el nosotros. En el caso de este modelo educativo, para sostener la propuesta curricular integradora como un vehículo de “educación crítica, democrática y emancipadora, así como de las filosofías y epistemologías del sur” (Dussel & Acevedo, 2023, p. 26) para decolonizar la cultura y hacer de la prescripción curricular un instrumento flexible, co-participativo y colaborativo, pero, sobre todo, el puente que hace posible la interdependencia entre las comunidades sociales, entre ellas, la escuela.

No obstante, se necesita la actualización del profesorado, a fin de coparticipen y se involucren en la educación como bien común y las implicaciones de la misma, en virtud de que en la escuela pública se instala y materializa el derecho humano a la educación, pero también, la escuela “no sólo tiene que ir hacia el contexto sino también des-contextualizar, crear nuevas asociaciones a partir de mirar la propia experiencia con otras lentes y perspectivas, porque en esa media permite producir otras filiaciones con la cultura” (Dussel & Acevedo, 2023, p. 29). En este sentido, la educación está a favor del aprender a vivir bien, con base en:

El respeto a su dignidad y el desarrollo efectivo de su bienestar cognitivo, económico, espiritual, ético, cultural y social. También implica ser parte de diversos procesos educativos vinculados con la comunidad-territorio, para elaborar proyectos dirigidos a la justicia social y la solidaridad con el medio ambiente (SEP, 2022b, p. 63).

La comunidad es algo que se construye con base en las relaciones: “dinámicas y, a veces, en tensión, que establecen las personas con diversos intereses, necesidades y condiciones que viven en un mismo territorio” (SEP, 2022b, pp. 83-84). Efectivamente, cabe advertir que lo común: “no es la panacea ante las políticas neoliberales y existe el riesgo de que sea cooptado por la lógica capitalista” (Fernández & Monarca, 2022, p. 175). Sin embargo, construir una escuela y una educación comunes por medio de la interpelación del proyecto neoliberal, en el mundo o era de la individualización es un desafío. En otras palabras, el bien común es el fin o propósito, mientras que la educación para el bien común es el enfoque educativo que contribuye a alcanzarlo.

Metodología

Se aplicó una metodología de carácter cualitativo y documental, con enfoque descriptivo-analítico, dado que se buscó comprender en profundidad cómo se ha incorporado el enfoque de la educación para el bien común en las políticas de formación docente en el país, a partir de 2019. El enfoque cualitativo permite explotar los significados, orientaciones e implicaciones subyacentes en los documentos analizados, sin reducirlos a indicadores numéricos (Denzin & Lincoln, 2018). Asimismo, el carácter documental se fundamenta en la revisión sistemática de fuentes, a partir de la cual se realizó la búsqueda, selección y análisis de documentos para identificar indicios de incorporación del enfoque de la educación para el bien común en las políticas actuales para la formación de docentes en servicio de este país.

La revisión documental consideró fuentes publicadas entre 2019 y 2025. Se tomó el 2019 como punto de partida por corresponder al inicio de la reforma educativa que

dio origen a los cambios normativos y curriculares analizados, mientras que 2025 fue el año en que se realizó la investigación. Como criterios de inclusión se consideraron documentos normativos, de política educativa, programas y materiales de formación docente.

Los documentos recopilados se examinaron mediante un proceso de codificación temática que permitió identificar, organizar y comparar los contenidos en función de las categorías analíticas previamente definidas. El análisis se desarrolló a partir de dos conceptos centrales que sirvieron como categorías a priori o categorías teóricas. En primer lugar, el bien común que “se refiere en general al bien (estar) de todos los miembros de una comunidad y también al interés público, en contraposición al bien privado e interés particular” (p. Schultze, 2014, p. 157). De acuerdo con Ambrosy (2018), el bien común hay que entenderlo como un esfuerzo colectivo y comunitario que tiene como base el principio co-distributivo propio del enfoque educativo liberador freiriano que está a favor de conocer y estudiar la realidad a profundidad; la realización de acciones que transformen la sociedad desde sus estructuras y mejoramiento de las condiciones de vida de los grupos sociales que se encuentran excluidos del ejercicio de sus derechos humanos. Por su parte, la educación para el bien común, desde el enfoque humanista implica entender a la educación alejada de pretensiones individualistas u orientadas a la competitividad o ensalzamiento del mérito personal, y en cambio: “enfaticar su carácter colectivo y la necesidad de entenderla como un proceso participativo de toda la sociedad” (Escofet, Gros & Payà, 2018, p. 58).

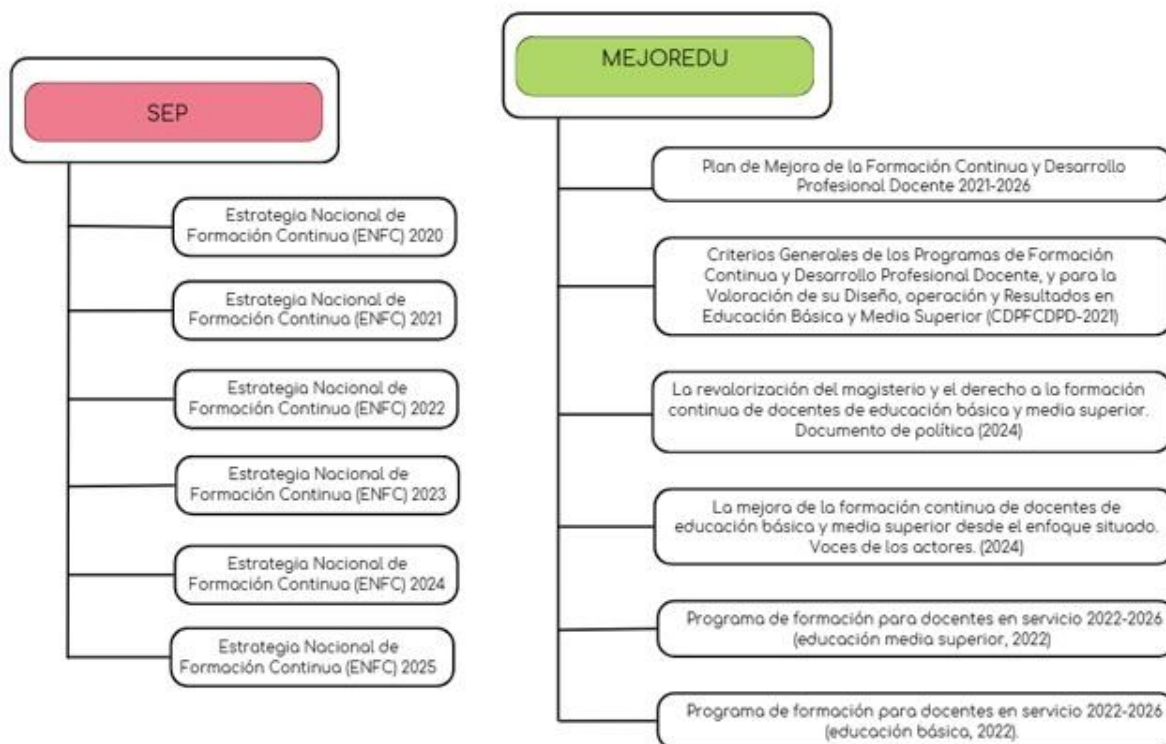
Para efectos de este estudio, el bien común se identificó en los documentos mediante referencias al bienestar colectivo, la inclusión social, la equidad, la justicia social, la participación comunitaria y la garantía de derechos. Por su parte, la educación para el bien común se reconoció a partir de planteamientos orientados a la formación de sujetos comprometidos con el interés colectivo, la participación democrática, la colaboración, la construcción de comunidades de aprendizaje y principalmente, la transformación social mediante la acción educativa.

Resultados

Como ya se mencionó, para poder implementar el enfoque de la educación para el bien común se requiere que los agentes educativos conozcan dicho enfoque, que estén familiarizados sus planteamientos centrales, sus objetivos y con las estrategias educativas que más eficaces para su implementación y para ello es necesario que pasen por procesos formativos. En el caso particular del profesorado, en este país existen políticas de formación continua o permanente para docentes en servicio establecidas por instancias federales como la SEP y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU).

En primer lugar, están las Estrategias Nacionales de Formación Continua elaboradas por la SEP, a través de la Unidad de Promoción y de la Equidad y la Excelencia Educativa (UPEEE) y la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFC), las cuales se han publicado anualmente desde 2020. Asimismo, como parte de sus funciones, la MEJOREDU publicó el Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026. La primera estrategia de este plan fue: “regular los programas de formación continua de docentes de educación básica y educación media superior, a fin de establecer las pautas básicas para su diseño, operación y valoración” (p. 63). Con base en esto, se abocó a emitir lineamientos para la formación del magisterio y difundir los instrumentos normativos para el profesorado de educación básica y media superior hasta su desaparición en 2025. Los documentos revisados para localizar el principio del bien común en las políticas de formación docente se muestran en la siguiente figura:

Figura 1. Documentos de política nacional de formación docente continua, 2020-2025



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan y discuten los resultados a partir de las categorías que emergieron del análisis.

Grado de incorporación de la educación para el bien común en las políticas de formación docente

Un primer hallazgo destacable es que los documentos revisados no emplean de manera explícita los términos *bien común* ni *educación para el bien común*, sin embargo, aluden a conceptos y posicionamientos ético-políticos que se vinculan directamente con este enfoque como es la inclusión, la equidad, el reconocimiento de los grupos que históricamente han estado marginados de la educación y el poner a la comunidad al centro de los procesos educativos. De igual forma, se busca en su paso por la escuela y con la intervención del profesorado, el alumnado desarrolle una conciencia ética y adquiera un compromiso político que le habilite como agente transformación social para que actúe en beneficio de la comunidad en la que habita.

La realización de estos planteamientos, según los documentos analizados, se vincula con el derecho a la educación. Históricamente, el derecho a la educación en México ha estado ligado con la gratuidad y la obligatoriedad y, a partir de ello, se ha buscado extender la cobertura y garantizar el acceso a toda la población en edad escolar. Bajo este enfoque se han cumplido metas como abatir los índices de analfabetismo y elevar la tasa de ingreso, permanencia y egreso de la educación básica. Con la reforma de 2019, se observa una conceptualización más amplia de derecho a la educación que va más allá de la cobertura y el acceso y se orienta a impulsar la justicia social para todas las personas, pero con mayor énfasis para aquellas que históricamente han visto vulnerados sus derechos. En este contexto, se reconoce a las y los docentes como agentes de transformación capaces de intervenir desde lo educativo en las circunstancias sociales y culturales del entorno donde laboran y en contacto cercano con la comunidad.

De manera concreta estos elementos de la política de formación docente continua se localizan en Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021), de los cuales se desprende la Estrategia Nacional de Formación Continua elaborada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Dicha estrategia se estructura en torno a cinco Núcleos y dimensiones que conforman el Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua. Específicamente el Núcleo I. Saberes y conocimientos sobre el por qué y para qué de la educación incluye la dimensión de saberes y conocimientos sobre el derecho a la educación, a través del cual se busca que el profesorado reconozca el vínculo

entre la escuela y la comunidad para implementar enfoques participativos que propicien la inclusión educativa y educación en la diversidad.

Por tanto, se puede argumentar que, aunque los documentos oficiales no mencionan explícitamente el término educación para el bien común, sí incluyen conceptos relacionados como inclusión, equidad, diversidad, y la centralidad de la comunidad en los procesos educativos. Estas ideas reflejan un alineamiento ético-político con los principios de la educación para el bien común, promoviendo una transformación que trascienda el desarrollo individual y fomente el compromiso social, tanto del profesorado como del alumnado. Asimismo, con esta reforma se propone una visión integral del derecho a la educación que no se enfoca solamente en la cobertura y el acceso, sino también en la justicia social, la igualdad sustantiva y la atención a grupos históricamente marginados.

En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que existe un grado significativo de incorporación de los principios para el bien común, aunque dicha incorporación se realiza de manera más bien implícita a través de categorías afines, más que mediante una conceptualización explícita del enfoque.

Elementos de política educativa vinculados con la educación para el bien común

El análisis permitió identificar un conjunto de elementos presentes en la política educativa para la formación docente que presentan afinidades con la educación para el bien común. Aunque los documentos revisados no emplean explícitamente esta denominación, sí incorporan orientaciones normativas y pedagógicas que promueven la construcción de relaciones educativas basadas en la participación comunitaria, la inclusión y la corresponsabilidad social.

Esta orientación se observa tanto en los elementos curriculares del plan de estudios de educación básica como en los lineamientos de políticas de formación docente, donde se promueve la participación de diversos actores sociales en la construcción de proyectos educativos contextualizados. De manera particular, metodologías de enseñanza como el aprendizaje-servicio buscan fortalecer la relación entre los contenidos escolares y las necesidades comunitarias mediante acciones que favorezcan el compromiso social y la participación colectiva. Es así que esta metodología busca “integrar el servicio a la comunidad con el estudio académico y a su vez crear comunidad y red social para que los alumnos desarrollen sentido de responsabilidad y compromiso con la comunidad” (SEP, 2022c, p. 77).

Algo destacable es que cuando se habla de la comunidad al centro, no se hacía explícito el fundamento teórico-filosófico del bien común para construir comunidad, sin embargo, sí se resalta el vínculo entre la educación entendida como un bien común, lo cual implica que debe ser accesible para todas las personas. Es así que

se vincula con un segundo elemento identificado: la inclusión educativa que aparece de forma transversal en los documentos revisados. En este marco, la inclusión es considerada como una condición para el bien común, además de que la inclusión educativa y la educación para el bien común comparten un fundamento ético y social orientado a garantizar el derecho a la educación de todas las personas.

Desde un enfoque de derechos humanos, la inclusión educativa no se limita al acceso de estudiantes con necesidades específicas, sino que implica transformar la cultura y prácticas escolares, así como las políticas educativas para responder a la diversidad y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2015). Bajo esta perspectiva, la inclusión trasciende el acceso al sistema educativo y abarca la transformación de las prácticas escolares, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la promoción de condiciones de equidad y participación. De modo que se hace presente una preocupación por construir comunidades educativas más justas y esto es acorde con los principios de la educación para el bien común.

Otro componente que destaca es el planteamiento de una educación orientada al “nosotros”. Los documentos revisados plantean una crítica a las perspectivas individualistas que prevalecieron en modelos educativos anteriores influenciados por el neoliberalismo. Bajo este enfoque se enfatiza la dimensión colectiva y solidaria de los procesos educativos que sitúa a la comunidad como eje de la formación. Con ello también se busca contribuir a que el alumnado desarrolle una conciencia ética y un compromiso con la transformación de su entorno, pues se entiende a la educación no solo como un medio para el desarrollo y movilidad personal, sino también como una herramienta para contribuir al bienestar colectivo.

Asimismo, destaca la propuesta de un modelo de escuela abierta que promueva una democracia emancipadora, entendida como un espacio que fomenta la participación activa, el diálogo crítico y la corresponsabilidad social. La apertura de la escuela hacia otros actores sociales, busca ampliar las oportunidades de participación y fortalecer los procesos de formación ciudadana, consolidando una visión de educación vinculada con la ciudadanía y el ejercicio democrático. En conjunto, estos elementos permiten observar que las políticas derivadas de la reforma de 2019 incorporan elementos compatibles con los postulados de la educación para el bien común. Sin embargo, es importante mencionar que su presencia en los documentos normativos no garantiza su materialización en las prácticas escolares, sobre todo si no se cuenta con las condiciones institucionales, laborales y formativas necesarias.

Brecha entre la política y la práctica

A pesar de la presencia de estos principios en los documentos normativos, el análisis revela que no existen las condiciones necesarias para la formación del profesorado con el enfoque de la educación para el bien común. Por una parte, los documentos plantean una escuela abierta y vinculada a la comunidad, una educación inclusiva, democrática y emancipadora y una visión situada de la formación docente, pero, por otra parte, reconocen la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales y los recursos destinados a la formación continua.

Respecto a este último punto, la MEJOREDU (2021a) reconoce que el desarrollo profesional docente requiere de recursos suficientes y sostenibles. En este sentido, subraya la importancia de robustecer esta política en cada entidad federativa, con el fin de atender las particularidades de cada región y asegurar la efectividad de los procesos formativos. Esto se complementa con la recomendación de crear políticas de formación continua orientadas al desarrollo profesional docente con un carácter federal desconcentrado, de manera que cada estado pueda aplicar los criterios establecidos por la SEP para la formación de profesorado de educación básica y media superior (Gobierno de México, 2021).

Finalmente, se advierte un interés por impulsar programas de formación con un enfoque situado. Se habla de una formación docente situada que “se caracteriza por ser contextualizada y delimitada según cada colectivo docente, se realiza en un tiempo y espacio en el que las maestras y los maestros problematizan su quehacer educativo y reflexionan sobre ello” (MEJOREDU, 2021b, p. 67). Este enfoque busca eliminar las limitaciones de políticas previas de formación docente que no contemplaron en su diseño las particularidades de los diversos contextos escolares. Sin embargo, en la práctica se siguen registrando prácticas centralizadas y no necesariamente contextualizadas de formación de profesores, como son los espacios formativos en los Consejos Técnicos Escolares, los cuales cuentan con una programación de actividades formativas establecidas por la SEP a que tienen que apegarse las figuras directivas y docentes.

Discusión

Los hallazgos permiten identificar una convergencia parcial entre las políticas de formación docente de México y los planteamientos teóricos de la educación para el bien común. Aunque los documentos revisados no utilizan esta denominación de forma explícita, incorporan principios compatibles con la definición propuesta por Ambrosy (2018), particularmente en lo referente a la transformación social, la participación comunitaria y la atención a los grupos históricamente excluidos.

La inclusión de conceptos como la inclusión, la equidad, la justicia social, la participación comunitaria y el derecho a la educación en sentido amplio, coincide

con el planteamiento de Locatelli (2018), quien sostiene que la educación como bien común requiere la construcción y el cuidado de los intereses colectivos mediante procesos participativos que fortalezcan la cooperación entre la escuela, el Estado y la sociedad. En los documentos revisados esto se expresa principalmente en la centralidad que se otorga a la comunidad como centro de los procesos educativos y en la redefinición el derecho a la educación desde una perspectiva de justicia social.

De igual forma, la centralidad otorgada a la comunidad y al compromiso social de la educación y los actores educativos coincide con la perspectiva de Escofet, Gros y Payà (2018) quienes sostienen que la educación para el bien común debe entenderse como un proceso colectivo orientado a la construcción de sociedades más justas y democráticas. Estos resultados permiten afirmar que la reforma educativa de 2019 representa un desplazamiento desde enfoques centrados en el rendimiento individual hacia una visión más vinculada a la responsabilidad social y el bienestar colectivo.

Asimismo, la importancia de la relación entre la escuela y la comunidad guarda estrecha correspondencia con la propuesta de la NEM analizada por Dussel y Acevedo (2023). Estos autores señalan la necesidad de realinear el sistema educativo hacia valores y saberes comunitarios que permitan construir una educación para el “nosotros”, es decir, centrada en las personas que conforman la comunidad educativa. Esto se refleja también en la incorporación de metodologías de enseñanza como la del aprendizaje-servicio, por su énfasis en el trabajo situado en las comunidades.

La categoría de la brecha entre la política y la práctica evidencia que hay limitaciones relacionadas con la disponibilidad de recursos, la organización institucional y las capacidades diferenciadas de las entidades federativas para implementar estas políticas. Esto se vincula con la crítica formulada por Siso y Ramírez (2021), quienes advierten que los procesos de transformación educativa pueden verse obstaculizados por lógicas managerialistas que reducen la educación a criterios de eficiencia administrativa lo cual puede dificultar la construcción de proyectos educativos democráticos y comunitarios.

Esta brecha también tiene sustento en los planteamientos de Araujo (2013), quien sostiene que la transformación educativa requiere cuestionar las formas tradicionales de concebir el cambio y promover procesos de aprendizaje orientados a la comprensión crítica de la realidad. En este sentido, aunque en los documentos revisados se recuperan elementos asociados a esta visión, como la reflexión sobre la práctica, la contextualización de los procesos formativos y el compromiso con la justicia social, no se explican los mecanismos mediante los cuales dichos principios pueden traducirse en experiencias concretas de formación y actualización docente. Este punto destaca como una de las principales áreas de oportunidad de las políticas revisadas.

Conclusiones

El propósito de este estudio fue aportar elementos para reflexionar críticamente sobre las políticas educativas en México, particularmente las orientadas a la formación para la docencia y su capacidad para promover los principios del enfoque de la educación como bien común. La revisión y análisis de los documentos normativos de política en materia de formación docente permitió identificar avances en cuanto a la incorporación de conceptos y discursos que apelan a la equidad, la inclusión, la responsabilidad y justicia social, así como el papel de la comunidad en la educación obligatoria.

Sin embargo, también evidenció limitaciones en su concreción o materialización en dichas políticas. Los resultados permiten sostener que las políticas mexicanas de formación docente muestran una orientación consistente con los principios de la educación para el bien común y con los fundamentos ético-políticos de la NEM. No obstante, también revelan que dicha orientación se presenta principalmente en el plano discursivo. La ausencia de una conceptualización explícita del bien común, la limitada presencia de sus principios en los programas de formación y las dificultades para garantizar condiciones materiales adecuadas para su implementación, sugieren que el proceso está inconcluso.

Por tanto, se concluye que, si bien los documentos revisados muestran indicios de la incorporación de enfoque de la educación para el bien común en la formación docente y esto también se ve reflejado en los lineamientos normativos y los programas nacionales, estos elementos no son suficientes para formar al profesorado en este enfoque en específico, lo cual tiene implicaciones relevantes en los distintos niveles del sistema educativo.

En primer lugar, evidencia una brecha entre el plano normativo y las prácticas formativas, ya que la presencia del enfoque en documentos oficiales no garantiza la apropiación por parte del profesorado ni su traducción en competencias docentes concretas. En segundo lugar, hace evidente la necesidad de fortalecer los procesos de formación inicial y continua mediante estrategias situadas y articuladas que permitan al profesorado comprender el sentido ético, social y político de la educación para el bien común, así como desarrollar habilidades que le permitan educar bajo este enfoque.

Es importante mencionar que este tipo de limitaciones implican el riesgo de que el enfoque y sus propósitos educativos se queden en lo declarativo o discursivo, sin incidir en las prácticas pedagógicas ni en la cultura escolar, lo cual puede obstaculizar la consolidación de proyectos educativos orientados a la justicia social, la promoción de la equidad y la sustentabilidad. Por ello se hace necesario robustecer la política y generar mecanismos y estrategias formativas específicas que permitan al profesorado comprender conceptualmente el enfoque, reconocer su

importancia en la práctica educativa y desarrollar competencias profesionales para su implementación en diversos contextos. Carecer de estrategias que articulen el enfoque del bien común con la formación y la práctica docente puede tener como consecuencia que este se reduzca a un marco retórico sin impacto real en las aulas.

En este contexto, se subraya el papel del profesorado como clave para llevar a la realidad de las aulas estos planteamientos, de modo que la formación continua que reciban las y los docentes debe prepararlos para vincular la escuela con la comunidad y promover una educación inclusiva y transformadora. La reforma educativa de 2019 y las políticas de formación continua de docentes en servicio que han derivado de ella se posicionan como mecanismos para contrarrestar las políticas neoliberales predominantes desde finales del siglo pasado, promoviendo un modelo democrático alternativo como motor de la transformación educativa. Pero para que esto se pueda cumplir, es necesario fortalecer los procesos de reflexión crítica sobre la práctica docentes, promover metodologías participativas que fortalezcan el trabajo con las comunidades y desarrollar experiencias educativas con enfoque de justicia social.

Finalmente, este estudio subraya la importancia de continuar investigando las limitaciones de las políticas y las tensiones entre los discursos normativos y las prácticas educativas, así como aportar elementos para generar políticas, programas y mecanismos de implementación más coherentes, que sean capaces de lograr que la educación para el bien común no se quede como un principio declarado, sino que sea una realidad en la formación y actuación del profesorado. En este sentido, futuras investigaciones podrían analizar cómo estos principios son interpretados y apropiados por el profesorado en distintos contextos educativos, así como analizar las experiencias concretas de formación docente, ya que este es un ámbito poco estudiado en México. Igualmente, es pertinente examinar las condiciones institucionales que favorecen o limitan la implementación de este enfoque en las escuelas y en los programas de formación del profesorado.

En suma, la educación para el bien común aparece como un horizonte formativo compatible con las orientaciones actuales de la política educativa mexicana y el modelo educativo nacional, sin embargo, para que pueda trasladarse a las aulas, es necesario reforzar la capacidad de los programas de formación docente y de las instituciones educativas para convertir los principios éticos y políticos en prácticas pedagógicas sostenidas que contribuyan de manera efectiva a promover el bien común y la justicia social.

Referencias

- Ambrosy, I. (2023). Entrevista al Dr. Juan Martín López-Calva. El bien común, horizonte orientador para una educación e investigación educativa transformadora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, III (1), 229-252. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.539>
- Araujo, J. (2013). Aproximación hacia una educación sentipensante. *Sophia, Colección de filosofía de la educación*, (14), 129-140. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846099006.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM/OEI.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2021a). *Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de la política educativa nacional*. MEJOREDU.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2021b). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026. Educación básica*. MEJOREDU.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2025). Sugerencias que contribuyan a la mejora continua de la educación inclusiva en educación básica y Media Superior. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/979789/Sugerencias_Educ_Inclusiva-2025.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2021). ¿Qué dice el Artículo 3 de la Constitución? <https://short-url.cc/1sm9Q>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial. Del yo interior al activismo ciudadano*. Ed. Boadilla del Monte.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Editorial Octaedro, S.L.
- Dussel, I. & Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudios 2022. *Perfiles educativos*, XLV (180), 26-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Escofet, A., Gros, B. y Payà, M. (2018). “¿Hay algo viejo en lo nuevo?”. En A. Forés y E. Subías, E. (Eds.). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate* (51-55). Ed. Octaedro.

Fernández González, N., & Moncada, H. (2021). Lo común en la educación: Praxis de lucha social en la escuela pública. En Collet, J. & Grinberg, X. (Ed.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas en América Latina y España* (119-129). Morata.

Gobierno de México (2018). *Reforma educativa. Resumen ejecutivo*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)

Gobierno de México. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/>

Gobierno de México. (2021). *Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. CGPFCDPD-2021*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/>

Justo Garza, S. & Ramírez Jordán, M. (Coord.) (2022). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Ley General de Educación (LGE). (27 de septiembre de 2019). Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019 (México).

Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles educativos*, XI (162), 178-196. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.59195>

Magallanes Delgado, M. del R. (2024). Educar para el bien común como horizonte para la transformación social. Caso: modelo educativo mexicano (2019-2024). En Cardoso Moreno, M. J. (Coord.). *Educación emocional para potenciar el compromiso y la innovación social* (35-52). Egregius Ediciones.

Magallanes Delgado, M. del R. & Rangel Bernal, L. (2023). Educación para el bien común en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana: una antropología social y ética. *Revista Inspiración Educativa México*, (14), 34-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.48779/ricaxcan-458>

Naranjo Flores, G. B. & Encinas Muñoz, A. (Coord.) (2022a). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021. Principales hallazgos*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Naranjo Flores, G. B. & Encinas Muñoz, A. (Coord.) (2022b). *La formación de profesionales de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/component/content/article/521-ideas-para-fortalecer-la-reflexion-y-la-colaboracion-en-la-escuela?Itemid=701>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

Schultze, R. O. (2014). El bien común. En Sánchez de la Barquera y Arroyo, H. (Ed.). *Fundamentos, teoría e ideas políticas*. Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022a). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior.

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2022b). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. SEP, Dirección General de Desarrollo Curricular.

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2022c). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo escolar 2022-2023*. SEP.

Sisto, V., & Ramírez, L. (2021). La escuela: ahogada en estándares o indicadores, susurrando la construcción de lo común. En Collet, J. y Grinberg (Eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (135-73). Morata.

Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. Mainer, J. (Coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Prensas Universitarias de Zaragoza.