

**Antonio González Vázquez**  
***Activos de Aprendizaje. Utopías educativas en construcción***

Trujillo Sáez, F. (2018). *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. Madrid, SM/ Biblioteca de Innovación Educativa. 143 páginas.  
ISBN: 978-84-91079-73-6

**Fernando Trujillo Sáez**

**Activos  
de aprendizaje**

Utopías educativas  
en construcción

Prólogo de **Juan Ignacio Pozo**

biblioteca  
INNOVACIÓN  
EDUCATIVA



La Editorial SM suma al catálogo de su colección *Innovación Educativa*, que arrancó allá por 2011, el libro *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. Desde aquella fecha la colección ha venido publicando aportaciones imprescindibles sobre este concepto que inunda el debate y las políticas educativas, desde perspectivas metodológicas parciales, reflexiones en torno al papel de los diversos agentes educativos, soporte teórico, etc. hasta visiones globales sobre la innovación en su conjunto. En este

ámbito cabría inscribir la aportación del profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, Fernando Trujillo, que ha permanecido muy atento a lo largo de su carrera a muchos de los aspectos no solo más *nuevos* sino que más han contribuido, desde la participación activa y también desde la observación directa, a transformar las escuelas y los centros de secundaria, sus estructuras, sus planteamientos, su organización, sus objetivos y, por supuesto sus métodos, desde el aprendizaje cooperativo hasta la enseñanza de español como segunda lengua, el papel de las competencias, la *gamificación*, las nuevas tecnologías en

la enseñanza y su papel en la socialización del conocimiento en red, las posibilidades de los Proyectos Lingüísticos de Centro y un largo etcétera que culmina con la dirección de un nutrido estudio sobre la realidad de la innovación educativa en España a partir del análisis de las opiniones de sus agentes, finalizado en 2018, y con la publicación de este libro a finales también del pasado año.

El libro consta de cinco capítulos, una introducción y un prólogo que realiza el catedrático de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, Ignacio Pozo. En este, se marcan algunos de los elementos más innovadores (contenidos, agentes educativos, métodos, tecnologías,..) que contempla el libro junto a la persistencia de costumbres tradicionales o consuetudinarias bien asentadas en la práctica docente (formas de evaluar, separación del conocimiento en materias, distribución de tiempo y espacios y, fundamentalmente, *las metas y expectativas, la representación social de su función social*) frente a las que Pozo sostiene que el libro de Trujillo supone una provisión de energía. Siguiendo la senda sugerida por el propio autor, se denuncia la falta de adecuación competencial entre lo demandado fuera del contexto educativo y este mismo a través la metáfora del partido [de fútbol], nunca jugado, y el entrenamiento sin otro objetivo que el propio entrenamiento, es decir, una educación desconectada de la realidad para la que está planteada y que se mueve en un círculo vicioso sobre sí misma. “*Mientras en las aulas se sigue enseñando Química, Matemáticas, Lengua o Historia, fuera del aula hay problemas, contextos, relaciones sociales, espacios virtuales que no vienen etiquetados y para los que las formas de enseñar entrenadas en la escuela no siempre resultan fáciles de practicar, de desplegar, de jugar*”.

Sostiene el prologuista que en la pléyade de propuestas metodológicas introducidas por Trujillo como parte de los nuevos *activos de aprendizaje* se vislumbra una esencia o idea común de la fluidez, naturalidad y sentido de la educación informal recuperados ahora para la educación reglada. Frente a la fragmentación *taylorista*

de una escuela al servicio de una sociedad industrial y fragmentada, la integración de una educación que ha de orientarse a la resolución de problemas reales integrados por la unión de muchos aspectos parciales que no deben estar descontextualizados. Frente al título de la obra (*utopías educativas*), Pozo afirma que las propuestas repasadas por el autor son viables, han sido ya planteadas y ensayadas por otros y encontrarán un buen terreno de juego siendo compartidas por otros y sin el temor a un error que siempre puede ser objeto de conocimiento y mejora.

La introducción del libro, que está constituido por un mosaico de fragmentos textuales aparecidos aquí y allá a lo largo de los últimos años, aclara el sentido de los dos conceptos de los que parte, *utopía* y *activos* y se limita a constatar la evidencia del cambio, del movimiento que se vive en las escuelas (su sentido, los resultados o los objetivos) a partir del cambio de sus agentes. La consideración de *utopías* para las propuestas que constituyen el libro, incide Trujillo, son una mirada esperanzada hacia el futuro desde la perspectiva de lo posible y no, precisamente por ello, mecanismos para generar la frustración de lo imposible. El concepto que utiliza de *activos* lo toma del ámbito de la salud en el sentido de mecanismos que permiten tanto a la comunidad como al individuo participar y generar situaciones que contribuyen a una construcción colectiva *sine que non*. Es esa, a mi juicio, la clave de bóveda del sentido de innovación que permea todo el libro. La innovación como la construcción de una percepción global de comunidad en la que se inserta y participa el individuo y de la que la educación no puede ni debe desprenderse o aislarse. Los mecanismos de innovación que propone Trujillo inciden directa o indirectamente en ese sentido colectivo que nunca ha de permitirse el vicio de la exclusión o la segregación. Aplica, en consecuencia un zoom que le facilita auscultar la realidad educativa desde los más pequeños detalles, el docente, el aula, los métodos, las prácticas, pero que le posibilita ir retrocediendo hacia la posición de gran angular con la que contextualiza el centro educativo, como unidad básica, en el contexto al que verdaderamente pertenece, el que le da su verdadero valor: la

ciudad, el entorno, la red y, en última instancia, la sociedad en su conjunto. El verdadero valor de la educación es construir ciudadanos. En este sentido, el libro de Trujillo se convierte en una muy fundamentada aportación política desde una rigurosa reflexión educativa vertida por un magnífico conocedor de sus peculiaridades y de los discursos educativos vigentes y más sugerentes.

El primer capítulo se centra en la escuela desde múltiples aspectos (el libro se configura como un caleidoscopio fragmentario de fogonazos aglutinados temáticamente). El primero de esos aspectos incide en los marcos mentales y culturales desde los que contemplamos la escuela y con ella los modos de aprender y enseñar. Entre los aspectos que han cambiado entre la vieja y la nueva escuela está, por una parte, la idea de que el maestro lo sabe todo y, por otra, que la escuela proveerá todo lo necesario para la vida como elementos de esos marcos mentales y culturales. La naturaleza cambiante de la realidad hace que los conocimientos sean menos estáticos que nunca y que tanto el saber del docente como su ajuste a la realidad circundante sean altamente caducables y se imponga la docencia como la contribución a la búsqueda y construcción de información y la reflexión, compartida desde el diálogo, del propio proceso más que la mera transmisión de un conocimiento caduco o desconectado de la realidad, para la que el currículo, además, no está preparado desde su exhaustiva fragmentación. Resulta interesante la precisión que introduce en la configuración de ese diálogo de construcción y búsqueda del conocimiento de la Teoría de Redes hacia la configuración en el aula de grupos con lazos débiles, pues en ellos hay más posibilidades de búsqueda que en los lazos fuertes, donde toda la información ya se conoce por los miembros del grupo y, por tanto, la información circula mucho menos. Junto a este cambio educativo al que asistimos, Trujillo marca la necesidad de vincularlo con una transformación, en ese marco mental, de los modos de evaluación, acordes a los procesos de búsqueda y construcción colectiva del conocimiento y no a la estéril acumulación *per se*.

Frente a lo que define como *pedagogía tóxica*, tomando partido desde un principio, Trujillo abala una *pedagogía orgánica* que dista mucho del sentido social habitual de este adjetivo (intelectual orgánico, etc.), que viene representada por un colectivo en expansión e interconectado de docentes y que se vincula más a los modelos explicativos de la pragmática sociológica, es decir, partir de la explicación a partir de las narrativas individuales, “de la actuación de los docentes en el aula, especialmente por aquellos que están buscando y encontrando soluciones para situaciones de crisis no resueltas por la política, la universidad u otros foros. [...] que sea el resultado de un proceso de observación, descripción/reconstrucción y transferencia, de nuevo, a la práctica”. Esta pedagogía orgánica se apoya sobre tres conceptos básicos: la revisión crítica del objetivo de la educación y sus metodologías, la revisión de los roles de docentes y aprendices y la interconexión de los docentes en redes. Esta triple revisión conduce fundamentalmente a superar una educación como provisión de servicios (que incide en la carencia del no saber) en beneficio de una experiencia de aprendizaje (que aporta, por su parte, identidad y agencia) que incida en la narración y el escenario, en la educación expandida, en los retos y proyectos, en la socialización y en una evaluación compleja a partir de mecanismos flexibles como el portafolios. En esta pedagogía orgánica, el centro es la unidad de diseño y transformación, el docente diseña situaciones de aprendizaje, el currículo está vivo y se construye desde la creatividad y la crítica, y el Aprendizaje Basado en Proyectos y otras las metodologías constituyen la base de un nuevo modo de aprender. Entre otros *activos* valorados por Trujillo se encuentra la reconsideración del tiempo en función de un currículo flexible y abierto y no de un conjunto delimitado de contenidos. La escuela ha de responder a su fracaso en tanto que protagonista de las funciones sociales de formación (que comparte desde hace tiempo con otras instituciones más flexibles y ajustadas a los intereses individuales) y de selección (en beneficio de los departamentos de recursos humanos y sus mecanismos de criba) ofreciendo una alternativa que retoma de Mizuko Ito, y que pasa por “promover contextos de los cuales los niños puedan formar parte, en

los cuales puedan participar y a los cuales puedan contribuir”, convirtiéndolos en agentes educativos, en protagonistas de pleno derecho del proceso educativo.

De especial interés en este primer capítulo (el más relevante a mi juicio por su densidad conceptual, su capacidad crítica y su nivel de propuesta) resulta la reflexión en torno a las competencias implantadas en nuestro país en la última década y su decepción por cuanto no supusieron el cambio estructural que hubieran debido conllevar, desde la organización escolar hasta el currículo o las prácticas docentes. Por el contrario, denuncia Trujillo, supusieron una larga y tediosa formulación de *ingeniería curricular* que auspició los actuales estándares de aprendizaje que no vinieron a cambiar mucho la disposición tradicional, a no ser como sucedáneo mediante adaptaciones que no superaron los planteamientos segregadores. Es decir, no garantizaban el desarrollo de todas las competencias de todos los alumnos. Además, la imposición normativa de su aplicación y la falta de conocimiento de los profesionales las hizo caer en simulacro. Se partió de tecnócratas externos a la escuela en lugar de partir de la experiencia de los propios profesionales. Nadie contó con el marco mental y cultural de los maestros que debían implementar la educación basada en competencias. La propuesta de Trujillo pasa más la creación de redes interconectadas de docentes donde se desarrolle la transferencia dentro de su marco mental o la invitación a reflexionar, participar o buscar la resolución de un problema que por la imposición de un mecanismo innovador que no ha tenido en cuenta a los agentes que lo habrían de implementar. Las transformaciones educativas que implicaba la educación en competencias, pasaba por una visión sistémica que terminaría implicando al centro más que al docente aislado (o *francotirador*) y aún más, a la comunidad y al compromiso verdadero de la Administración. En caso contrario nos encontraríamos con *islas de innovación*. Nuestro autor vincula la acción educativa innovadora a la acción política que persiga el éxito de todo el alumnado, en todo lugar y contexto. Toda innovación que no plantee este reto no será innovación. Todo ello pasa por la atención del menor

y su familia, podar el currículo, garantizar las plantillas, un liderazgo sistémico de los equipos directivos o reformar la formación inicial del profesorado de forma previa a cualquier pretensión administrativa de innovación.

Superado este primer capítulo, el libro acoge un ritmo más narrativo, yendo de lo anecdótico a lo reflexivo, de la vivencia a la ficción, de la cita erudita a la realidad de aula. El segundo capítulo se centra en el profesorado, enmarcado en una triple encrucijada: la presión de las evaluaciones externas que exigen y limitan la educación a lo que se pueda medir, por una parte, por otra, las tradiciones docentes, que ocultan un verdadero currículo oculto y, finalmente, las competencias y toda su complejidad. Además, la respuesta a la encrucijada pasa por lo que, de forma amenazante y temible, el Foro Económico Mundial llama *aprendizaje adaptativo* y Trujillo el *docente como cajero automático* que “*se convierte, aprovechando la conectividad de los dispositivos electrónicos para centralizar la creación de contenidos educativos, en un cajero que expide, vía tableta, la lección que cada estudiante necesita, la cual se nutrirá de un enorme repositorio, multilingüe y multimodal, en red*”. Esta amenazante posibilidad, cada vez más definida, hace buscar una respuesta paliativa en el carácter narrativo que, un poco sin justificar, el autor desacredita en el poder generativo de la red.

Además, Trujillo hace repaso de algún meritorio antecedente innovador en nuestra particular historia pedagógica, retomando encomiables esfuerzos como los de Fernando Sainz que ya formulaba planteamientos de Aprendizaje Basado en Problemas allá por los años treinta del pasado siglo, mientras que en nuestros tiempos sigue siendo un auténtico desconocido. Su vocación de servicio a la comunidad y de transferencia se convierten para Trujillo en epítome de la actitud innovadora que hemos de adoptar. Llama la atención, en el apartado dedicado a los pedagogos, sobre su marcada antisociabilidad, desocupando nichos sociales, espacios de influencia en la red, que son ocupados por representantes de un neoliberalismo que no combatirá la

creciente desigualdad educativa, sino más bien al contrario. En cuanto al profesorado, Trujillo distingue tres momentos: su formación inicial en la universidad, que ha de vincular mediante sus tesis, TFG, TFM y practicum con proyectos concretos planteados por los centros de modo que el profesor en formación tome contacto con la realidad educativa de forma participativa y colaborando a solucionar problemas reales. El profesor en activo, que ha de plantear su formación según sus centros de interés y su realidad concreta de centro. Estos, por su parte, han de ser capacitados para organizarse libremente de acuerdo con sus proyectos y no a un planteamiento homogeneizador impuesto por la Administración. Finalmente, los asesores educativos, que han de asumir un papel de liderazgo formativo basado en la creación de confianza y generación de resultados de aprendizaje satisfactorios. Para ello, el mayor logro de la asesoría habría de ser la consecución de que el centro asuma el liderazgo de su propio aprendizaje. En este sentido, Trujillo realiza un somero repaso por algunos de los centros innovadores más comprometidos con la comunidad en Andalucía a partir del hilo narrativo de la biografía ficticia de una docente de nuevo ingreso y sitúa a las comunidades profesionales de aprendizaje, siguiendo a Antonio Bolívar y John Hattie, como entidades que fomentan el empoderamiento y compromiso de los docentes con los procesos de cambio y mejora del centro e incluso pueden ir más allá en la participación en redes de transferencia. A la inspección, Trujillo, reserva el papel de acompañamiento cómplice del proceso innovador superando su tradicional papel fiscalizador, sin abandonar su papel evaluador sobre las prácticas docentes en el aprendizaje.

El tercer capítulo se centra en las metodologías educativas de lo que el profesor Trujillo denomina *jugar el partido* y que no son sino los ya habituales en los repertorios innovadores, sin ánimo de exhaustividad, con intención valorativa y de ánimo a interesados. Ahí tiene un lugar destacado el debate en torno a una educación sin libros de texto en beneficio de las búsquedas de información menos restringidas. Se valoran ambas opciones con los pros de unos (materiales bien terminados y perfilados educativamente por los



equipos editoriales, importancia en cuanto seguro de equidad y calidad, adecuación a los marcos mentales de los docentes, etc., para el caso del libro de texto) y los de otras alternativas que apuestan más por la creatividad del docente a la hora de desencadenar situaciones de aprendizaje ajustadas al contexto socioeducativo de su alumnado y sustituye el protagonismo de aquel en beneficio de su papel de guía y seleccionador de materiales de diversa índole para un guion más personalizado y de mayor versatilidad a la hora de compartir la agencia educativa con los alumnos. En cualquier caso, se deja entrever la apuesta del autor por estos últimos recorridos que, sin embargo, y como constante del libro, no desvincula nunca de la acción consensuada, de la iniciativa en el nivel de centro. Recomienda, en este sentido, una serie de pautas que es aconsejable seguir para tener éxito en estas iniciativas, que se suman a la mencionada: debatir entre los docentes del centro la medida y sus límites metodológicos, seleccionar (curar como le gusta usar) contenidos, valorar la posibilidad de copiar o sumarse a un buen proyecto ya elaborado aprovechando las dinámicas de red ya existentes y tener en cuenta las posibilidades del entorno. A todo ello añade la necesidad de revisar las prácticas y materiales para hacer memorables esas experiencias de aprendizaje, de usar herramientas y artefactos digitales solo en la medida de la disponibilidad y justificación en virtud de los objetivos perseguidos y, finalmente, hacerlo todo desde la integración del contenido frente a la compartimentación que ha sustentado tradicionalmente el libro de texto.

Con respecto al Aprendizaje Basado en Proyectos, se enumera una serie de razones, ya clásicas, para usarlo y en las que no se ahonda más, intuyo, por ser consideradas evidentes y dejar paso a valorar una serie de problemas y dificultades habituales que presenta esta ahora centenaria metodología, como la ya comentada de los marcos mentales de los docentes o del centro, el temor al aprendizaje grupal que suele necesitar y la negociación constante con las familias, que pueden desconfiar de los posteriores mecanismos de evaluación o promoción en niveles superiores. Concomitante con el ABP, se valora

el aprendizaje cooperativo como *sine qua non* para el aprendizaje (respeto al alumno como agente educativo, diálogo, interacción, etc.) frente al individualismo y la competitividad clásicos de nuestro sistema. En ese sentido se desmienten muchas de las concepciones atávicas: perjuicio a los alumnos de mejor rendimiento, sobrecarga de trabajo para el docente, mejor aprendizaje de algunas materias de manera tradicional, empeoramiento del control del aula o solo mejora de la convivencia.

De especial interés en el capítulo es la valoración sobre los proyectos ocultos, de los que *se aprende tanto como de los visibles* (los que ocurren en el aula de un docente en solitario, los proyectos lingüísticos, de coeducación o de salud, por ejemplo, que, al no visibilizarse, al no formularse, no por ello dejan de existir), al no pensarse, dialogarse y pactarse, se desarrollan de forma irreflexiva, desordenada y descuidada, cuando no dentro de un atavismo camuflado. Frente a ellos, Trujillo contrapone el Proyecto Lingüístico de Centro, desarrollado en numerosas comunidades autónomas, como ejemplo de proyecto visible. Se trata de acuerdos, fijados y vinculantes, establecidos por todo el claustro para la mejora de la competencia comunicativa de sus alumnos y que afecta a todo tipo de interacción social del centro, desde las áreas del currículo hasta los agentes educativos y en todas las lenguas presentes en el centro tanto orales como escritas. Si un proyecto lingüístico no se plantea, se reflexiona y se pacta, caerá igualmente en un atavismo a contracorriente de unos tiempos marcados por la inclusión, el respeto y la prioridad de la comunicación.

El capítulo se cierra con una reflexión en torno a la evaluación, a su importancia como mecanismo de saber *qué está ocurriendo en la cabeza del aprendiz* y su necesidad de adecuación al carácter innovador que se desarrolla el aula superando la adecuación del aprendizaje a los estereotipos de aquella. Se defienden, en consecuencia, herramientas como el *portafolios* y el *diario de aprendizaje* y prácticas como la *coevaluación*.

Si en el libro se concibe el centro como unidad fundamental de la educación, por cuanto supone el nivel básico de socialización y de búsqueda de consensos, Trujillo mueve el zoom en ambos sentidos en el cuarto capítulo. Por una parte, se acerca al docente, pero, por otra, también abre el objetivo a la posición de gran angular y trasciende los límites de este en sus posibilidades socializadoras de insertarse en la sociedad convencido de que el centro no puede asumir todos los retos que la sociedad le encomienda, máxime en una época de transformación productiva y social como la que vivimos, y de que educar no es una actividad meramente escolar, sino ciudadana. La relación cooperativa entre centro y ciudad, señala, puede ser hacia el centro o desde el centro. De una parte, las instituciones y redes impulsoras de la cooperación entre actores económicos y sociales y la vinculación de empresas locales con universidades y centros de enseñanza para promover la investigación, el empleo y la generación de riqueza. De la otra, se ha de situar una escuela que cree situaciones de aprendizaje cooperativas, que fomente proyectos y tareas integradas y que posibilite la presencia de las familias. Para ello Trujillo echa mano del concepto de educación expandida, que valora la utilización del entorno como mecanismo de aprendizaje, sustituyendo el objetivo de *qué aprender* por el de *con quién aprender*, lo que incide en el papel del alumno, y también del profesor, como investigadores. Para ello se ha de interactuar en red para encontrar las claves, o nodos, que nos permitan investigar nuestras inquietudes, que, en última instancia, proceden siempre del entorno y cuyo fin no ha de quedarse en la mera escuela sino trascenderla hacia una voluntad de transformación de la sociedad como esencia del aprendizaje y la enseñanza. La socialización rica, término acuñado por el profesor Trujillo, actuará como efecto de esta educación expandida en el sentido de que la escuela se encargará de ofrecer unas posibilidades de socialización más allá de las familias, los iguales y el contexto escolar y que se concreta en tres aspectos: uno primario, constituido por los agentes del aula (iguales y docente), otro centrado en acciones de salida del aula para detectar, *mapear* e

investigar posibilidades de aprendizaje del entorno, y un aspecto de entrada del entorno en el aula para dotarla de autenticidad. Todo ello movido, lógicamente por los procedimientos metodológicos apuntados en el capítulo tercero del libro. La escuela, nunca se concibió para esta tarea socializadora y emprenderla supone, en palabras del autor, el mayor experimento de *hackeo* de la historia reciente. Para hacer visibles las posibilidades de las *ciudades educadoras*, Trujillo anticipa la tarea de política educativa que han de emprender, consensuadamente, ayuntamientos y educadores: el Proyecto Educativo de Ciudad como herramienta que concierne a todos sus integrantes y a todo momento y no solo a los miembros de las comunidades educativas de los centros. Se trata de un mecanismo, también de generación de identidad y agencia en el ámbito social de inmersión real de los centros. Los docentes han de actuar en política local formulando sus demandas de cara a construir educativamente un discurso de ciudad. En todo ello no queda fuera el ámbito universitario que sería, en palabras del autor, un *factor de resiliencia territorial*.

El quinto y último capítulo reúne textos que reflexionan sobre aspectos que periódicamente ocupan el centro del debate educativo y suelen ofrecer soluciones o perspectivas fulgurantes y milagrosas que esconden realidades o perspectivas de mucho más calado, que distorsionan el objetivo mismo de la escuela y la educación. Entre ellos, el autor trae a colación la tecnología en la escuela, imprescindible para que no pierda el hilo que la une a una realidad social cuyo impacto está transformando su naturaleza poderosamente y cuya desvinculación tendría consecuencias irrecuperables, pero cuya fascinación termina haciendo perder de vista lo fundamental; para qué usarla y que responde, en última instancia, a intereses muy concretos de fabricantes y proveedores de servicios que terminan controlando nuestro sentido crítico como consumidores. Frente a ello, Trujillo propone pensar más en para qué utilizar la herramienta que en la herramienta misma. En cualquier caso, la utilización de la parte más útil, por más invisible y por tanto más social de esta tecnología, la red,

puede incluso llevarnos a una autocomplaciente desconexión con la realidad en la que los docentes tampoco han de caer.

Otra perspectiva de fascinación recurrente es la aportación de la neurociencia, que termina abalando la importancia de lo emocional en el aprendizaje, que la experiencia modifica el cerebro a lo largo de toda la vida y que las predisposiciones genéticas existen y son profundas. Sin embargo, el humilde silencio que la disciplina guarda en cuestiones concretas como disciplina, convivencia, altas capacidades, excelencia, fracaso educativo, buenas prácticas docentes, uso de las TIC o la gestión del aula habla bien de la seriedad de la disciplina, pero aconseja no abandonar la interpretación, el diagnóstico y la práctica que se deriva de las más tradicionales ciencias de la educación, así como de la reflexión, de la propia experiencia. Someter a la neurociencia a una revisión crítica que considere sus limitaciones y no nos haga olvidar los aspectos sociales y económicos de la educación.

Otro de los aspectos estrella que periódicamente ocupan el centro del debate educativo se deriva de los resultados de los informes PISA cuya instrumentalización mediática y política esconde, por una parte, los intereses competitivos de los que procede y, por otra, la profunda ocultación de los mecanismos con que habitualmente los Estados consiguen milagrosas mejoras en la posición relativa de la tablas que termina ofreciendo el informe, incidiendo parcialmente en los aspectos evaluables y desatendiendo el resto, derivando los objetivos de la educación y la escuela hacia una competición más que a la formación integral del individuo, llegando incluso a suponer una rivalidad entre centros, como terminó por permitir la última ley educativa y conseguir, paradójicamente, mostrar buenos resultados en el informe a pesar de una reducción de la inversión en educación.

El libro de Trujillo, en fin, reflexiona con calado en torno a las posibilidades reales de actuación, desde el compromiso individual del docente, las responsabilidades de los agentes educativos y la

Administración para conseguir la transformación de la educación en su vínculo con la sociedad y la transformación, en definitiva, de esta última desde la construcción de un conocimiento compartido *sine qua non*.

Antonio González Vázquez  
Universidad de Cádiz