

# Dialogicidad y construcción de horizontalidad en el colegio Paulo Freire de San Miguel: Reflexiones y aportes desde una sistematización de la propia experiencia asamblearia<sup>1</sup>

Diego García Délano <sup>2</sup>  
Christian Lozano Guillemot<sup>3</sup>  
Marcos Moreno Pacheco<sup>4</sup>

## Resumen

Las prácticas del Colegio Paulo Freire de San Miguel permiten observar una serie de experiencias de las que se pueden recuperar importantes elementos para la reflexión y el análisis de un proyecto educativo heredero de la tradición freiriana, inspirado en la educación popular. Este proyecto propone un funcionamiento que aporta a la construcción y el desarrollo de espacios educativos liberadores. En ese sentido, la sistematización de experiencias propuesta por Oscar Jara y su método de cinco pasos fueron desarrollados y aplicados en la revisión de tres experiencias pedagógicas del Colegio Paulo Freire entre diciembre de 2018 y marzo de 2020. Esto propició una interpretación crítica, posibilitada por el ordenamiento, la reconstrucción y la validación colectiva de los procesos vividos. A partir de un análisis teórico centrado en la dialogicidad y la horizontalidad, y una

---

<sup>1</sup>Con base en el proyecto “Sistematización de 3 experiencias innovadoras del colegio Paulo Freire de San Miguel”, Equipo de sistematización del colegio Paulo Freire de San Miguel 2019 (concurso Chile de Todas y Todos - 2018 Análisis de Experiencias, del Ministerio de Desarrollo Social, Folio 57918, Rex 0385.)

<sup>2</sup>Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. ✉ profesordiegogarcia@gmail.com ORCID: 0000-0002-8276-1895.

<sup>3</sup>Centro de Reflexión e investigaciones (CRIN), Colegio Paulo Freire, San Miguel, Chile. ✉ gato.clg@gmail.com. ORCID:0000-0001-9496-7180.

<sup>4</sup>Centro de Reflexión e investigaciones (CRIN), Colegio Paulo Freire, San Miguel, Chile. ✉ morenomarcosp@gamil.com. ORCID:0000-0001-6098-4281.

Fecha de Recepción: 09 de abril de 2021

Fecha de Aceptación: 08 de mayo de 2021

reflexión aplicada a parte de los resultados de una de las experiencias sistematizadas, se avanzará en esclarecer cómo la práctica asamblearia construye horizontalidad en la línea de la aspiración político-pedagógica de promover la acción dialógica en el ámbito escolar, reemplazando y redefiniendo las prácticas, los cargos, los roles y los espacios relacionales y decisionales.

**Palabras clave:** dialogicidad, horizontalidad, asamblea, sistematización de experiencias.

<http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/index>

# Dialogics and horizontality construction in the Paulo Freire School of San Miguel: reflections and contributions from a systematization of the assembly experience itself<sup>1</sup>

Diego García Délano <sup>2</sup>

Christian Lozano Guillemot<sup>3</sup>

Marcos Moreno Pacheco<sup>4</sup>

## Abstract

The particular experience of the Paulo Freire School of San Miguel allows us to observe a series of experiences that invite us to collect from them important elements for reflection and analysis of an educational project, heir to the Freirian tradition, inspired by popular education, which proposes a series of practices that contribute to the construction and development of liberating educational projects. It is in this sense that the systematization of experiences proposed by Oscar Jara and his five-step method was developed and applied in the review of 3 pedagogical experiences of the Paulo Freire School, between December 2018 and March 2020, promoting a critical interpretation of

---

<sup>1</sup>Based on the project "Systematization of 3 innovative experiences of the Paulo Freire de San Miguel school", Systematization team of the Paulo Freire de San Miguel school 2019 (Chile de Todos y Todos contest - 2018 Analysis of Experiences, of the Ministry of Social Development, Folio 57918, Rex 0385.

<sup>2</sup>Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. ✉ profesordiegogarcia@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-8276-1895.

<sup>3</sup>Centro de Reflexión e investigaciones (CRIN), Colegio Paulo Freire, San Miguel, Chile. ✉ gato.clg@gmail.com. ORCID:0000-0001-9496-7180.

<sup>4</sup>Centro de Reflexión e investigaciones (CRIN), Colegio Paulo Freire, San Miguel, Chile. ✉ morenomarcosp@gmail.com. ORCID:0000-0001-6098-4281.

Reception Date: April 09, 2021

Acceptance Date: May 8, 2021

the experiences, made possible by the ordering, reconstruction and collective validation of the lived processes. It will be from the theoretical analysis proposed for this article, focused on dialogics and horizontality, and its reflection applied to part of the results of one of the systematized experiences, from where progress will be made in allowing to reveal the possibilities of how assembly practice builds horizontality, in line with the genuine pedagogical political aspiration to promote dialogic action in its internal space, replacing and redefining relational and decisional practices, positions, roles and spaces.

**Key words:** dialogics, horizontality, assembly, systematization of experiences.

<http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/index>

## 1. Introducción

Ante la premisa de observarnos, revisamos la sistematización de nuestras experiencias realizadas durante el año 2019 con el fin de determinar si nuestras prácticas eran factibles de ser transformadas. Este examen es el que sirve de fundamento a este artículo, donde se indagará y presentará las líneas de acción llevadas a cabo por dicha sistematización. Al final, se cerrará con la presentación de las conclusiones a las que se llegó acerca de la actividad dialógica, las relaciones de horizontalidad y la práctica asamblearia dentro del Colegio Paulo Freire de San Miguel.

## 2. El inicio de nuestro recorrido desde la práctica: contextualización del Colegio Paulo Freire de San Miguel y su relación con la sistematización de experiencias

Es difícil observarlo y comprenderlo sin vivirlo: ¿qué significa realmente la génesis y el desarrollo de un proyecto político-pedagógico que apuesta por el diseño y la ejecución de múltiples espacios de horizontalidad? Este intento se vuelve aún más desafiante de comprender cuando el proyecto es un colegio particular-subsidiado para personas jóvenes y adultas, gratuito y de matrícula reducida (175 alumnos aproximadamente), que apuesta por subvertir las lógicas relacionales en su interior, por cuestionar y transformar los elementos que subyacen en ellas. Ello, porque estas lógicas están sujetas a la inercia y la reproducción aplastante de un paradigma socioeducacional obediente a una concepción bancaria (Freire, 2012) y al servicio de mantener y perpetuar la opresión neoliberal. En esta coyuntura general, la experiencia del Colegio Paulo Freire de San Miguel (en adelante CPF) es un humilde ejemplo de los esfuerzos por visibilizar y romper estas formas naturalizadas y promover otras más cercanas a la horizontalidad —no solo con base en la relación profesor(a)-estudiante, sino entre estudiantes, entre profesoras(es), entre tutoras(es), entre trabajadoras(es)— y fundadas en la esperanza de la posibilidad de otro(s) mundo(s).

La historia del CPF lo revela como un establecimiento inseparable de un ideal liberador y de una práctica transformadora. Esta impronta, heredada del movimiento social, se ha configurado, en el transcurrir de procesos propios, como un imperativo político-pedagógico que atiende a una mirada crítica sobre el mundo y las realidades en las que

nos encontramos inmersos, y a una práctica pedagógica que persigue apropiarse de esta mirada, volcándola en los quehaceres y labores dentro de la escuela, y en las relaciones comunitarias que se dan en su marco. Nuestra escuela se configura y adquiere en la relación que se genera entre quienes conformamos su comunidad.

Hoy, a cincuenta años de la publicación de la *Pedagogía del oprimido* (1970) nos preguntamos sobre la pertinencia de nuestro propio nombre y la influencia del pensamiento freiriano en el devenir de nuestro proyecto político-pedagógico. Nos cuestionamos sobre la presencia encarnada de los principios que profesaba el educador brasileño en nuestro establecimiento. Y es que el CPF se construyó, inicialmente, a pulso y de manera intuitiva; fue un aprender haciendo, sin experiencia previa y a manos de una diversidad de personas. Con esto apuntamos a que, si bien existía una cercanía con la educación popular desde la práctica, no existía un conocimiento teórico transversal ni riguroso del pensamiento freiriano. La conformación de nuestro centro acontecía en una conjunción de bagajes conceptuales y experiencias individuales, lo que confluía en un direccionamiento intuitivo del proyecto. Con los años, el CPF se fue consolidando con más contenido a medida que la experiencia misma enriquecía y afirmaba el proceso. Se fue profundizando así una impronta crítica y liberadora.

Actualmente, posibilitadas(os) por una sintonía de elementos y procesos, hemos puesto el foco, con rigor, sobre nuestras prácticas, lo que nos ha llevado, entre otras cosas, a situarnos en un plano investigativo, imperfecto, por cierto. Así, nos hemos permitido explorar porciones de nuestra realidad interna, acercándonos a experiencias y procesos complejos y propiciando diálogos entre nuestro acontecer cotidiano y nuestras declaraciones de principios e ideología.

En coherencia con lo anterior, destacamos una investigación en particular, diseñada y desarrollada al interior del colegio durante fines del año 2018 y hasta principios de 2020, configurada como una sistematización de experiencias. Dicha sistematización se emprendió, principalmente, sobre tres experiencias pedagógicas innovadoras del CPF. La metodología a partir de la cual basamos nuestro trabajo fue la propuesta por Oscar Jara (2015). Optamos por ella por su pertinencia y coherencia, no solo en el ámbito investigativo, sino por su trasfondo, vinculado a la educación popular y a un pensamiento crítico con fuerte arraigo latinoamericano. Consideramos, además, que esta metodología nos aportaba una herramienta rigurosa para enfrentar e impregnar de un sentido político el ejercicio de autoobservarnos, así como para la generación de un conocimiento propio. Jara (2015) define la sistematización de la siguiente manera:

Es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de

su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. Produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (p. 77).

Lo anterior nos lleva a una reflexión interesante, pues observamos que esta definición es cercana al imperativo freiriano de reflexionar críticamente sobre la práctica. Es en esta mirada crítica y revisión rigurosa permanente sobre la propia práctica que identificamos la relación, pues la sistematización la interpretamos como una expresión concreta, en términos metodológicos, de tal imperativo. Asimismo, su epistemología y sustento teórico hacen uso del mismo lenguaje: la relación dialógica entre la teoría y la práctica, vista como praxis, enmarcada en un horizonte transformador (Jara, 2020).

Puntualmente, Jara (2015) define y acota un método de cinco pasos, aplicable en diversos contextos y flexible de acuerdo con las contingencias y particularidades que presente cada experiencia. Describiremos de forma resumida, a continuación, en la tabla 1, estos pasos metodológicos junto a nuestras definiciones procedimentales en términos de directrices investigativas sobre nuestras experiencias:

Tabla 1: Síntesis de los cinco pasos de la sistematización de experiencias de Oscar Jara (2015) y de la sistematización de tres experiencias innovadoras del Colegio Paulo Freire de San Miguel

Momento	En qué consiste y cuáles son sus componentes	Definiciones de nuestra sistematización
i. El punto de partida: La experiencia	En toda sistematización, siempre se debe partir de la propia experiencia. Una experiencia no puede ser sistematizada a priori; más bien, debe haber ya finalizado, o estar en desarrollo.	Partimos de nuestra propia experiencia como colegio, organización y proyecto político-pedagógico.
ii. Formular un plan de sistematización	Este paso es el pilar estructurante de una sistematización de experiencias. Jara (2015) lo expresa a partir de cinco sencillas directrices metodológicas:  - Primero, la definición del objetivo:  ¿Para qué queremos sistematizar?	Nuestro objetivo, respondiendo a la pregunta guía, fue sistematizar tres experiencias pedagógicas innovadoras relevantes del proyecto pedagógico crítico y popular del Colegio Paulo Freire de San Miguel. Este objetivo general es complementado críticamente desde lo que propone Jara, lo que da como resultado el siguiente enunciado: Contribuir a un proceso reflexivo-crítico desarrollando una evaluación sobre los elementos innovadores que incorpora, implementa y desarrolla el colegio, para poder nutrir y mejorar un programa curricular y un modelo educativo y didáctico propio, y poder compartir los aprendizajes y saberes generados con otras experiencias educativas.
	- Segundo, la delimitación del objeto: ¿Qué experiencias queremos sistematizar?	Las experiencias que delimitamos fueron las siguientes: Experiencia-objeto 1: Corresponde en su generalidad a lo que se denomina como Integración Curricular de Contenidos, delimitada en torno a la práctica específica del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) durante el primer semestre de 2019. Experiencia-objeto 2: Se configura a partir del Enfoque de Género y Feminismos como Eje Transversal de Contenidos y Convivencia, acotado específicamente a los contenidos y las didácticas de dos ramos instrumentales: Repensar y transformar-nos y Fortalezas para la autonomía, durante el primer semestre de 2019. Experiencia-objeto 3: En el CPF existe una propuesta de un modelo de gestión y administración del establecimiento educacional basado en el Control Comunitario. Este se intenta expresar dentro de la instancia decisional máxima, la Asamblea Comunitaria.
	- Tercero, la precisión del eje de sistematización: ¿Qué aspectos centrales de estas experiencias nos interesan más?	El eje común a las tres experiencias son los mecanismos y elementos que ha desarrollado el colegio que han permitido la adaptación, en su propio contexto, de las diferentes propuestas innovadoras de manera efectiva y exitosa. Los sub-ejes correspondientes a cada experiencia por separado son: aspectos didácticos que apoyaron y reforzaron la implementación de elementos internos que han permitido el desarrollo de propuestas innovadoras adaptadas: Objeto/Experiencia 1 – EJE: Trabajo Colaborativo; Objeto/Experiencia 2 – EJE: Perspectiva de Género y Feminismos; Objeto/Experiencia 3 – EJE: Participación Horizontal.
	- Cuarto, la ubicación de las fuentes de información a utilizar: ¿Qué fuentes de información tenemos/necesitamos?	Para este paso fue necesario construir instrumentos para la recolección de información. Existían registros como documentación académica e institucional, actas de asambleas, planes y programas, videos, etc. No obstante, fue de crucial importancia la reconstrucción colectiva de momentos históricos dentro de los procesos de las experiencias, la recogida de relatos orales y visiones subjetivas, percepciones e impresiones, el registro de observaciones dentro del aula y en instancias significativas, así como la realización de entrevistas y de grupos focales para el consenso en torno a conclusiones colectivas.
	- Quinto, la planificación del procedimiento a seguir.	Se traduce en una carta gantt.



Momento	En qué consiste y cuáles son sus componentes	Definiciones de nuestra sistematización
iii. La recuperación del proceso vivido.	Es el momento de describir y narrar. La clave está en poner en diálogo la objetividad de lo acontecido con la subjetividad de lo vivido. Al ser un ejercicio colectivo, se genera una dinámica dialógica entre los relatos, memorias y vivencias, que va permitiendo tomar distancia de las propias experiencias para generar un relato común.	Nos correspondió realizar un doble ejercicio, consistente en configurar un relato histórico que nos situara temporal y contextualmente en la experiencia general del CPF y en cada experiencia acotada correspondiente. La segunda parte de este ejercicio fue lograr darle forma y coherencia a la información obtenida, es decir, ordenar y clasificar la información recogida. Este cuerpo pasó a ser observado y revisado colectivamente desde el prisma de una mirada reflexiva y comprensiva, generando relaciones entre elementos y procesos, atendiendo a preguntas sobre el sentido del devenir histórico de estas relaciones.
iv. Las reflexiones de fondo	Todo podría resumirse en una escueta pregunta y el ejercicio de responderla: ¿Por qué pasó lo que pasó? Si el paso anterior era más bien descriptivo y narrativo, aquí llegamos a la generación de “reflexiones de fondo que nos permiten, a través de procesos de análisis y síntesis, construir interpretaciones críticas sobre el proceso vivido y desde la riqueza de la propia experiencia” (Jara, p. 178).	Este paso implica un momento complejo, que contiene un análisis, una síntesis y una interpretación de lo que se estuvo sistematizando. En esta etapa intentamos desarrollar estrategias colectivas en conjunto con un trabajo por parte de un equipo especialmente dedicado a esta labor. De manera sostenida, las reflexiones colectivas y los avances en términos de análisis, se fueron retroalimentando. Asimismo los informes eran socializados y validados colectivamente dentro de la asamblea de trabajadores(as) del CPF.
v. Los puntos de llegada	Este fue el momento de “formular conclusiones y comunicar aprendizajes orientados a la transformación de la práctica” (Jara, p. 182) y la tarea culminante de compartir los aprendizajes.	Las conclusiones a las que llegamos no clausuran los procesos de las experiencias, sino más bien abren este carácter inacabado y en construcción del CPF. Visibilizan elementos útiles para la reflexión crítica sobre la práctica, con miras a comprender y mejorar. Como productos resultantes, generamos un libro y un documental, atendiendo no solo a la construcción de saber y conocimiento, sino que también a la materialización de dicho proceso como registro y como insumo testimonial para ser compartido.

Es importante comprender que el proceso de sistematización se sitúa dentro de los márgenes de las experiencias propias de un espacio que se configura al unísono, tanto como establecimiento educacional y como organización y proyecto político. En esta línea, realizamos la sistematización de manera dialogante con el espacio, sus contenidos y sus prácticas. De acuerdo a la impronta del colegio, y siguiendo los fundamentos sobre los que se articula el enfoque de la sistematización, ocurrió inicialmente un ajuste que contextualizó y sintonizó la investigación desde parámetros teóricos y políticos que les fueran afines. En ese momento se dio un reconocimiento de la sistematización como parte de una extensa tradición latinoamericana vinculada a la educación popular y al trabajo con organizaciones y movimientos sociales. El CPF tiene ese sello, además de la impronta freiriana que permea el establecimiento a nivel pedagógico y en los ámbitos políticos y organizacionales. Es así como el diálogo con Freire se da de manera fluida y orgánica, pues es parte de una matriz epistémica y conceptual compartida. Algo similar ocurre cuando nos abrimos a dialogar reflexivamente con planteamientos de otros autores. Es una combinación de saberes colectivos acumulados a través de la experiencia, junto con bagajes individuales y perspectivas subjetivas, las cuales contribuyen a enriquecer nuestra mirada, de manera que podemos potenciar y ampliar los alcances y las profundidades

de nuestra comprensión crítica, así como diversificar la formulación de las preguntas que nos hacemos sobre nuestras realidades habitadas y circundantes, y el acontecer cotidiano de nuestras propias prácticas.

Poder visualizar y analizar la información recabada en el proceso de sistematización propicia nuestra comprensión crítica acerca del camino recorrido y alimenta la visión esperanzada del futuro al concentrar la mirada reflexiva en el andar presente. Esto explica la importancia de desarrollar lo que consideramos como una potencialidad inherente a la reflexividad, ejercicio inexcusable de una praxis pedagógica. En vista de aquello es que retomamos aquí la interrogante con la cual nos interpelamos, y planteamos la siguiente pregunta, atendiendo a un concepto freiriano (Freire, 2012), uno de los principios fundantes de nuestro proyecto: ¿es la dialogicidad un componente de nuestra apuesta por la horizontalidad? Tenemos la convicción de haber encontrado una respuesta afirmativa, dentro de un proceso abierto y desde la concepción de la dialogicidad no solo como un componente, sino que como un motor que se manifiesta en la postura política del proyecto (observable en su Proyecto Educativo Institucional) y en su práctica asamblearia.

Tomando en cuenta parte de esta información y los resultados en torno a la experiencia asamblearia y la propuesta de Control Comunitario materializados en el libro *Re-pensar(nos) para transformar(nos)* (García y Lozano, 2020), propondremos un diálogo entre elementos epistemológicos y teóricos referidos a la dialogicidad y elementos de nuestra experiencia en torno a la construcción de horizontalidad. Nuestra intención al entregarnos a este ejercicio dialogante es la de incorporar dimensiones y ámbitos a veces no considerados e ir más allá en la construcción de un marco dialógico. Sin duda, esto último es reflejo de una colectividad basada en relaciones complejas: es el resultado de una asamblea sentiente y pensante, que mantiene una identidad colectiva y, al mismo tiempo, conserva y estimula la autonomía en las identidades y particularidades subjetivas. La diversidad y la pluralidad son características tremendamente fértiles en el marco de una colectividad, aunque sujetas, por supuesto, a una matriz nocional compartida.

### **3. Observaciones para la dialogicidad freiriana: elucubrando su contenido y un posible trasfondo epistémico**

En lo que refiere al ámbito relacional dentro de la escuela, quisiéramos ampliar los alcances dentro de una dimensión vínculos comunitarios en el contexto de la escuela. En

este sentido, rompemos la posible constricción que podría implicar el acotarnos solo a la relación entre profesor(a) y estudiante. De esta manera, el ámbito relacional comunitario adquiere un especial y potente significación, pues lo caracterizamos desde una perspectiva dialógica. La dialogicidad la visualizamos como una de las bases a partir de las cuales se van estructurando las relaciones en un contexto político-pedagógico y comunitario. Una de las particularidades de esta noción es que consideramos que está profundamente imbricada en las manifestaciones concretas de las prácticas y las acciones pedagógicas dentro de nuestra escuela. Nos podríamos aventurar a decir que acontece en la experiencia misma, en el diálogo de las relaciones entre sí. No obstante, resulta un desafío abordar los contenidos de una posible definición y lograr una comprensión del término desde un posicionamiento epistémico.

Queremos ser cautelosos, pero también obstinados, al intentar relacionar lo que acontece cotidianamente en el hacer y los contenidos teórico-epistemológicos que aparecen como trasfondo de dicho hacer, sin someter la teoría a la realidad ni viceversa, en una lógica circular que las mantenga co-construyéndose e influenciándose mutuamente. Nuestra intención es identificar, confrontar y aminorar posibles desajustes, atendiendo al planteamiento de Hugo Zemelman (2012) sobre “el desfase entre los corpóra teóricos y la realidad” (p. 19). En esta misma línea, Zemelman nos advierte que:

Si no sabemos construir un pensamiento sobre la realidad que tenemos por delante, y esa realidad la definimos en función de exigencias conceptuales que pueden no tener pertinencia para el momento histórico, significa que estamos organizando, no sólo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer (p. 20).

Aquí se abre un flanco vital que interpretamos de acuerdo con el pensamiento freiriano y la sistematización: se trata de una puesta en alerta sobre el dinamismo de la realidad, su carácter histórico y su multiplicidad de significaciones. Esto implicaría que una aproximación a la realidad con base en categorías conceptuales rígidas, arbitrarias y unilaterales, solo daría por resultado una interpretación rígida, arbitraria y unilateral de dicha realidad, desatendiendo sus características distintivas. Como posible consecuencia no habría diálogo sino imposición, lo que consecuentemente eliminaría cualquier posibilidad de dialogicidad y praxis.

Para comenzar a elucubrar sobre la dialogicidad, proponemos aproximarnos epistemológicamente, de forma muy somera, desde el pensamiento complejo y el principio dialógico. Si nos atenemos a su etimología, la palabra complejidad proviene de *comple-*

*xus*, que significa “lo que está tejido en conjunto” (Morin, 1994, p. 32). Por lo tanto, es una manera de comprendernos y comprender el mundo, junto a sus elementos, en la mayor cantidad de dimensiones posibles, desde una lógica relacional indisociable. Esto, a su vez, está regido por diferentes y diversos principios, en distintos niveles de comprensión y organización. En particular, el principio dialógico nos sumerge en la posibilidad, en la apertura, de concebir relaciones no excluyentes entre opuestos en un sentido de unidad compleja: “la unión de la unión y la desunión” (Morin, 2002, p. 429). Esta relación dialógica contiene la esencia de la mutua influencia entre elementos. Sobre este principio encontramos la siguiente definición: “[el principio dialógico es] la asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias, *conjuntamente necesarias* para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado” (Morin, 1988, p. 109).

Pero, ¿por qué referirnos a estas nociones del pensamiento complejo de Morin? ¿Hay alguna relación con la dialogicidad? Para el abordaje de esta utilizamos el principio dialógico como un recurso. Proponemos atisbos para el comienzo de un diálogo, buscando complementar la noción freiriana de dialogicidad desde un bagaje epistemológico más amplio, con la intención de generar una vinculación y una interpretación paradigmática más abierta sobre el concepto mismo.

Para Freire (2012), la dialogicidad está estrechamente vinculada al diálogo. Es a través del diálogo que el mundo es pronunciado. Las palabras, al mismo tiempo acción y reflexión, constituyen el diálogo, son el diálogo, y es a través de ellas que los seres humanos(as), como tales, le dan forma a sus realidades, por lo que inciden directamente en las formas de actuar en dichas realidades/mundos. Por otro lado, Freire (2012) subraya que es en el diálogo donde se da esta relación compleja entre seres humanos(a)s, entre personas, entre subjetividades. Es un encuentro entre palabras, entre diferentes formas de pronunciar el mundo. Pero para que se establezca ese diálogo debe ocurrir un pronunciamiento compartido con intención de transformación. Esto, a su vez, necesita de ciertos requisitos en cuanto elementos constitutivos y creadores de un legítimo y verdadero diálogo: debe basarse en el amor, la humildad, la fe en los seres humanos y la confianza que deviene en horizontalidad, esperanza y pensamiento crítico. Sin estos elementos, el diálogo no es tal.

Finalmente, nuestro principal referente para la sistematización, Oscar Jara (2020), también se refiere al proceso dialógico, abriendo otra dimensión. Jara enfatiza que no es posible reducir el diálogo a una mera conversación, ni menos a un recurso llano: “es todo un proceso constitutivo de una relación teórico-práctica entre sujetos que es crítica, problematizadora e instigadora” (p. 215). De la misma manera, el educador popular y

sociólogo hace hincapié en que no es posible comprender íntegramente la dialogicidad si no es contextualizada políticamente en el ámbito de las relaciones de poder:

el proceso dialógico no puede comprenderse fuera del entramado de relaciones de poder existentes en el que se desenvuelven las personas que son sujetos del proceso educativo; entramado complejo y contradictorio y que abarca todas las dimensiones y ámbitos. Es el punto de referencia permanente para la construcción, reconstrucción, redefinición y recreación de los saberes, así como para su puesta en práctica con perspectiva transformadora (Jara, 2020, p. 216). (...)

Antes de cerrar este apartado, quisiéramos abordar una pregunta más: ¿qué diferencias implica el referirse, por un lado, a la dialógica y, el por otro, a dialogicidad? Desde nuestra interpretación –que queda plenamente dispuesta, por supuesto, a ser problematizada y discutida– la dialógica hace alusión a la naturaleza del tipo de relación entre los elementos considerados (trasfondo epistemológico), mientras que dialogicidad tiene que ver con la manifestación de esta lógica relacional, con el acontecer y discurrir del diálogo y la palabra, algo así como una dinámica dialogante, o una pragmática de la dialógica. En fin, hay más incertidumbres que claridades y/o certezas, sin embargo, consideramos que las nociones que desarrollamos escuetamente aquí en torno a la dialogicidad son aproximaciones suficientes para dar fundamento y contenido a lo que seguiremos desarrollando en este artículo.

#### **4. Consideraciones acerca de la horizontalidad y su trayectoria en el CPF**

Al momento de asumir nuestra praxis de la actividad pedagógica como un proceso relacional, lo hacemos de forma crítica de cara a la realidad contemporánea de la comunicación que observamos en el ámbito educativo, tendiente a la competencia y a cierta “impotencia psicológica” (Illich, 2009, p. 9), lo que recae en el manejo generalizado del conocimiento y del quehacer. No es extraño que el fenómeno del diálogo, como actividad fundamental para la construcción de comunidad, se vea hoy en día tergiversado en diversos aspectos. La proliferación de las redes sociales y la espectacularización de la realidad, siguiendo a Debord (2007), han transformado las maneras de comunicarse, provocando que la tecnología y la virtualidad se inmiscuyan en el proceso dialógico. Las

formas de participación en instancias de comunicación, en los diversos aspectos de su realización, han mutado.

Por otra parte, las(os) integrantes de nuestra comunidad educativa son influenciadas(os) por condiciones alienantes que les dificultan el poder reconocerse en términos de su propia identidad. Su forma de observarse a sí mismos(as) se ve afectada por el intento de presentarse como otra(o) a quien se admira y sigue a través de las numerosas redes sociales. Esta conducta obstaculiza el desarrollo de las características propias de la subjetividad que pudiesen aflorar a partir de la valoración positiva de sus propias singularidades. De alguna manera, esto se ha tergiversado a tal punto, que su manifestación se traduce en el impetuoso querer parecerse a un(a) otro(a), a quien se conoce a través de la virtualidad comunicacional.

Incluso el momento histórico marcado por la pandemia del COVID-19, que ha extremado, para diversas poblaciones, un encierro vigilado, ha brindado su enorme palada de arena para que la despersonalización imponga con más fuerza su gran barrera respecto del(la) propio(a) sujeto(a), colocándola(o) frente a las pantallas de diversos aparatos de comunicación virtual, distorsionando la visión que cada uno(a) tiene de sí mismo(a) y de su cuerpo –que se ha de presentar frente a un(a) otro(a) para mantener algún tipo de comunicación humana–. Esto ha validado la no-presencialidad para mantener un *status quo* en la producción de bienes y servicios de todo tipo, pudiendo prescindir de las relaciones personales directas para que se lleve a cabo.

El escenario para una posible manifestación de la comunicación constante y presencial se ha vuelto complicado, obstaculizado y agreste. No es fácil encontrar instancias ni lugares donde se pueda dar el proceso comunicativo sin mediar la competencia, la desconfianza e incluso el influjo de la opresión. En el CPF trabajamos a diario para mitigar esta dinámica. Siguiendo a Freire (2012), la liberación a la que debiese aspirar el pueblo se fundaría en la mirada solidaria y amorosa para con sus opresores, única forma de ser revolucionario(a) en el continuum de la historia de los imperios y su opresión sistemática y generalizada. Los espacios de la escuela, físicos y sociales, que permiten la expresión personal de las ideas, pensamientos, historias, sentimientos, emociones, saberes, a través del diálogo *in situ*, pueden posibilitar la confianza para que puedan valorar sus propias características personales y sus diferencias, entendiéndolas como valiosas en cuanto únicas y complementarias. Además, conduce a reconocer en la alteridad de cada integrante de nuestra comunidad la importancia y la realidad de otros mundos, miradas y conocimientos que ahí se albergan.

En el CPF se intenta fomentar y posibilitar instancias donde las relaciones interpersonales de todo tipo se den en un clima de respeto y aceptación, sin distinciones culturales

discriminatorias ni jerárquicas, valorando de forma positiva las distintas miradas frente a temáticas y/o problemáticas en común que puedan surgir, tanto de lo cotidiano, como de lo planificado en función de las actividades de aprendizaje. Reconocer nuestras diferencias implica entender a la(el) otra(o) como potenciales personas de las cuales aprender. Para ello, las estructuras jerárquicas son desplazadas para intentar posicionar a cada uno como una pieza fundamental para el desarrollo del aprendizaje mutuo y la solución de problemáticas en conjunto.

La posibilidad de generar las confianzas necesarias para que los diálogos se den de forma habitual y fluida requiere que cada persona se sienta y entienda valiosa, capaz e igual en esas mismas condiciones. Es decir, se hace necesario aspirar a que todas(os) tengan igual derecho e igual poder de voz y palabra, y que ese poder no se concentre en quienes sean más experimentadas(os) ni en quienes mantengan algún cargo de poder. En materias de discusión, de expresión de ideas o posturas frente a un tema, en la búsqueda y creación de soluciones a eventuales problemáticas, e incluso en las instancias decisorias a las que se pueda llegar, todas(os) dentro de la comunidad del CPF debiesen tener la misma posibilidad de participación y poder.

Indudablemente, este es un proceso difícil de llevar a cabo, ya que cada persona trae consigo la carga social e histórica de la dualidad entre opresores(as) y oprimidos(as) de la que habla Freire (2012). En el ámbito pedagógico, desestructurar las nociones y posiciones tradicionales de quien posee el conocimiento pleno y la verdad es una tarea que se lleva a cabo día a día. Se debe intentar reconocer en los roles de todas(os) las características propias de sus funciones y objetivos, mismos que debiesen transparentarse en los procesos de aprendizaje, a partir de conocerse cada uno(a) y entre sí. Es necesario reconocer las realidades, diferentes y en común, para dilucidar las temáticas y problemáticas afines que puedan tratarse y desarrollarse de forma conjunta y colaborativa. Saber cuáles son nuestros roles y nuestras habilidades nos permite saber dónde y cuándo aportar en el aprendizaje propio y en el de los(as) otros(as).

Como vemos, desde nuestro ideal de horizontalidad en las relaciones humanas, la organización en el CPF valora las diferencias y características de los(as) miembros(as) de la comunidad, entendiendo que sus roles dentro del espacio y las situaciones de aprendizaje son necesarios para el desarrollo más fructífero posible del conocimiento y de las habilidades de cada uno(a) de forma integral, por medio de instancias de diálogo y del compartir tiempo de vida y expresión de las personalidades. Para esto, hemos llegado a entender que las primeras actividades a realizar deben apuntar al reconocimiento personal de las habilidades y los intereses de cada uno a través de diversas actividades durante las primeras semanas de cada año académico. Inmediatamente después, las actividades

se centran en reconocerse en la diversidad, a la par que se van conociendo los intereses y las habilidades de quienes nos acompañarán y acompañaremos en cada semestre y año escolar.

Cuando en este proceso se han integrado las diversidades, las características personales y los intereses en común de las(os) estudiantes de los distintos grupos, y también de las(os) educadoras(es), se abre la posibilidad de que las relaciones personales de todo tipo puedan alcanzar los grados de horizontalidad que se esperan para poder dar paso a un aprendizaje integral, a partir de procesos dialógicos y de solución de problemáticas específicas. Los pasos pedagógicos que se dan de aquí en adelante responderán al reconocimiento de dichas problemáticas, a la conformación de grupos de trabajo y a la manifestación libre de las subjetividades en los espacios cotidianos de socialización a través de la comunicación directa entre estudiantes y educadoras(es).

Freire (2008) plantea la necesidad de “una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática” (p. 84). Atendiendo a lo mismo, Illich (2009) complementa desde su propio discurso que “las estructuras de relación que necesitamos son las que permitan a cada hombre definirse él mismo aprendiendo y contribuyendo al aprendizaje de otros” (p. 83). Enfatizamos que el proceso dialógico, a través de la valoración y aceptación personal subjetiva y de quienes conforman nuestros grupos sociales, nos ayuda a entender el mundo y la época en la que vivimos, al permitirnos reconocer cuáles son las problemáticas que nos afectan como integrantes de una comunidad y trabajar colaborativamente en la generación de soluciones, nuevas formas, propuestas y materializaciones de aquello que nos permita desarrollarnos integralmente en convivencia.

Es así como los espacios del CPF en donde se dan las instancias relacionales intentan conformarse, a través de la dinámica dialógica, como lugares para el planteamiento de ideas de manera tal que todas(os) puedan reconocer al(la) otro(a) según lo que este(a) plantee. Es por eso que la habitualidad asamblearia se hace necesaria para instalar, en el quehacer, el diálogo como medio de socialización constante y directa. Hasta hace poco, las asambleas de estudiantes, las asambleas comunitarias y las de trabajadoras(es) que se realizaban en el CPF eran eventos de gran concurrencia e importancia pues les permitían a todas(os) las(os) integrantes de la comunidad formar parte y participar de la transformación y la conformación del propio espacio educativo, tanto en su ámbito formal académico como en sus expansiones políticas de responsabilidad y conciencia respecto de la formación personal. En estas instancias es donde podemos observar acercamientos a lo que Freire (2012) denomina educación problematizadora ya que se “rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria” (p. 86), permitiendo que



las(os) educadoras(es) y estudiantes se eduquen entre sí, intercambiando sus lugares como medio de superarlos, y donde dejan de regir “los argumentos de la autoridad” (p. 86). El acto cognoscitivo lo vemos asociado, entonces, a la noción liberadora de la elaboración en conjunto del conocimiento y la realización consciente y activa de los procesos de aprendizaje.

## **5. La dialogicidad y la construcción de horizontalidad vistas en nuestra práctica asamblea-ria: resultados de la sistematización**

La sistematización trabajada durante 2019, como ya mencionamos, nos ofrece una serie de elementos que sirven para articular un análisis sobre la experiencia comunitaria al interior del CPF. Hemos dispuesto hasta acá dos fundamentos clave: dialogicidad y horizontalidad, no solo porque teóricamente nos permiten iniciar y mantener una importante reflexión, sino también porque su revisión en la experiencia posibilita identificar, criticar, reafirmar y/o redefinir las propias prácticas desarrolladas. Veremos parte de estas acciones, resumidas, como una muestra de significativo valor para comprender parte del desarrollo organizacional y comunitario del CPF.

El CPF nace del movimiento social, en tiempos donde las orgánicas de los distintos colectivos eran una carta de presentación que decía mucho de cuáles eran sus lógicas y prácticas. El colegio definió su organización a partir de las estructuras del movimiento del que procedía. Al ser un proyecto que buscó desde sus inicios el reconocimiento oficial del Estado, se hizo necesario, en un principio, trabajar con la documentación heredada de la entidad sostenedora del colegio, en particular en lo relativo al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este, no obstante, fue rápidamente actualizado por uno que representara el ideario colectivo de los que allí convivían. Dicen García y Lozano (2020):

De una u otra forma, el proyecto del colegio está contenido en la idea de comunidad, pues más allá del uso común y frecuente, es un concepto que encarna una forma de comprender(se) (en)el espacio, tanto físico/tangible como simbólico. El colegio mismo se percibe en base al imaginario mismo de comunidad. En otras palabras, el colegio es comunidad (p. 152).

Esta idea hace directa referencia al horizonte inicial del colegio y entrega un marco referencial en el cual se da la construcción del proyecto, poniendo en perspectiva parte

de su ideario. Esto permite dar forma a una matriz propia que, inspirada en la educación popular como principio orientador, da cuenta de las características singulares e identitarias que lo diferencian de otros proyectos educativos. En lo concreto, el PEI del CPF tuvo su última actualización en septiembre de 2017. Su construcción fue una experiencia colectiva y dialógica, pues el compromiso de las(os) distintas(os) actoras(es) fue directo y participativo. Las trabajadoras(es), los estudiantes, las tutoras(es) y exestudiantes ocuparon indistintamente un sitio protagónico desde el que compartieron ideas, pareceres, opiniones y sentires. El mismo PEI (2017) define en sus primeras líneas:

Su elaboración es fruto de un proceso de participación de estudiantes, ex estudiantes, tutores/as y trabajadores/as del Colegio, enmarcado en la campaña para su reformulación que se llevó a cabo durante el año 2017. De ese modo, este documento actualiza el PEI que nos regía desde el origen del establecimiento (Año 2013), incorporando las miradas de una comunidad educativa que, lejos de permanecer estática, se mueve, dialoga y cambia, conformando –en definitiva– una comunidad *viva y activa*. (p. 3)

La acción participativa y activa de la comunidad en la elaboración del PEI y en la mayoría de los documentos institucionales es parte de las definiciones que este mismo documento consagró y que da forma al ideario del CPF. Este supone una serie de conceptos, valores, enfoques pedagógicos y políticos que permiten comprender la carta de navegación de la escuela. Las ideas de comunidad, autogestión, autonomía y horizontalidad se muestran como pilares fundamentales de la estructura funcional y política del CPF. Acá, por cierto, nuestro interés es destacar cómo la horizontalidad es un principio consagrado por la institución y reconocido oficialmente. Dice el PEI (2017):

Por otra parte, la horizontalidad se expresa día a día al no mirar a nadie por sobre otro(a), al no tratar a nadie como una categoría, rol o número, sino como un ser humano(a). Se trata de un ejercicio político comunitario en el que cada integrante de la comunidad es considerado(a) en las decisiones colectivas (p. 11).

La horizontalidad es entonces idea y acción en cuanto promueve una mirada hacia el otro(a) y un hacer con el(la) otro(a) no solo incorporándolo(a) como parte de la comunidad, sino también considerándolo(a) responsable en la toma de decisiones. Dice a continuación el PEI (2017):

La horizontalidad implica una desjerarquización que no niega los roles, cargos y/o lugares al interior del proyecto. No borra la línea entre educador/a

y estudiante, sin embargo, la humaniza y la vuelve más delgada. Vuelve posible la interacción basada en los argumentos, y no en la imposición de una orden emanada de un cargo. La desjerarquización de los roles supone un control colectivo de los cargos, y la colaboración entre pares para evitar la concentración de poder y dispersarlo entre la comunidad. Todo ello se expresa también en los quehaceres educativos y actividades colaborativas que se llevan a cabo en las distintas clases (p. 11).

La revisión del documento institucional más relevante de un colegio, en el marco de una sistematización de experiencias pedagógicas, tiene un sentido singular, propio de la intención estructurante, lo cual devela la coherencia entre lo que está escrito –y en ello se define– y lo que se hace propiamente tal. Ahora, si nos remontamos a un trasfondo más amplio de nuestra historia, durante los ocho años de vida del CPF, la asamblea, en sus dos formas principales (de trabajadoras(es) y comunitaria), ha sido un espacio que ha sostenido una búsqueda constante por trazar el camino hacia el control integral por parte de la comunidad, lo que comprendemos como control comunitario. Es en esta sistematización de esta experiencia en concreto donde identificamos la práctica asamblearia y su aporte a la construcción de horizontalidad a partir de los contenidos de la dialogicidad.

Como ya lo referimos al inicio de este apartado, la orgánica que definió desde un principio el proyecto del CPF incluye a la asamblea como el único espacio para la toma de decisiones, entre otras funciones, y reemplaza a otras instancias que tradicionalmente se desarrollan en los colegios, tales como los consejos de profesores, reuniones de equipo de gestión o consejo escolar. Dicen García y Lozano (2020):

la relevancia de estos elementos, tales como pensamiento crítico, horizontalidad, innovación pedagógica, autogestión, autodeterminación, dialogicidad y praxis, entre otros. Esto nos lleva a comprender por qué al interior del colegio ocurren ciertas cosas, como por ejemplo, el que no haya una directiva propiamente tal, sino un espacio horizontal denominado asamblea, y que el cargo de 'Director(a)', por ejemplo, entre otros cargos también resignificados, sea referido como rol de 'Coordinador(a)'. No son parte de un capricho, y mucho menos son juegos de palabras que busquen burlarse de la institucionalidad tradicional conservadora. Son cuestiones prácticas que responden a una forma de pensar, comprender, y hacer/actuar diferente, resultante de un proceso histórico dinámico, intenso y profundo. Son los elementos visibles de otra lógica, es la encarnación de un paradigma otro. (p. 158-159) (...)

Las resignificaciones de cargos y de los espacios de participación y decisión pasan a ser cuestiones prácticas que definen y acompañan los quehaceres propios de un establecimiento educacional. Es así como las relaciones entre directivas(os) y profesoras(es), entre profesoras(es) y estudiantes, entre directivas(os) y estudiantes, y entre todas las posibles relaciones que se pueden dar al interior de una comunidad educativa, se ven conjugadas en otra lógica, lo cual influye directamente en el cómo se dan. La sistematización permitió ver con claridad cómo se vive y convive en las distintas asambleas, y mostró importantes distinciones que propician, al mismo tiempo, reconocer y cuestionar ciertas prácticas. La asamblea de trabajadoras y trabajadores y la asamblea comunitaria son las instancias principales que, en palabras de sus mismos(as) integrantes, mejor dan cuenta de una “autonomía popular” (García y Lozano, 2020).

Pero, en específico, ¿en qué consisten estas instancias asamblearias y cómo operan en la práctica? Pues bien, por un lado, la asamblea de trabajadores(as) se desarrolla una semana de por medio y ocupa una mañana completa. Los(as) trabajadores(as) cumplen con esta actividad, no solo porque es parte de sus tareas contractuales, sino porque es un compromiso político con el colegio, definido como parte de las condiciones que este exige para incorporar nuevos integrantes. Los registros de cada asamblea se materializan en actas públicas donde se consignan los acuerdos alcanzados, que tocan temas que van desde lo pedagógico hasta lo organizacional. Dicen García y Lozano (2020):

Dentro de la asamblea misma no hay roles o funciones rígidas ancladas en las mismas personas, sino que cada función o rol necesario va rotando de manera voluntaria y espontánea (toma de palabras y orden de turnos de intervención, expositores/informantes, toma de actas, orden del espacio, etc.). Esto sigue la lógica de la dispersión y colectivización de los roles, y además, va en la línea del eje definido para esta experiencia, que es el de ‘participación horizontal’ (p. 168).

La dispersión y la colectivización de los roles es un principio que se suma a los argumentos en función de la construcción de horizontalidad, ya que permite que cada integrante de la asamblea tenga las mismas posibilidades para asumir cargos y roles. Y, a pesar de que hay ciertos componentes formales ineludibles, especialmente los que tienen que ver con el ejercicio de la docencia, estos no son impedimentos para que, por ejemplo, cualquiera pueda asumir un rol o cargo de la naturaleza que sea.

La dinámica misma de la asamblea permite observar un continuo diálogo, de respeto y reconocimiento, pero también de discusión y desacuerdo. “De esta manera se generan diálogos colectivos muy enriquecedores, sin existir censura o reproche, pero sí desacuerdos

y puntos de vista diferentes” dicen García y Lozano (2020, p. 168). Este ambiente es fecundo para la generación de diálogos que permitan el encuentro de los distintos puntos de vista, en un clima de confianza, que propicia la participación activa de todas(os) por igual.

Por otro lado, en lo que respecta a la asamblea comunitaria, realizada dos veces por semestre, esta se rige por el mismo principio dialógico, ya que es definida como un espacio de horizontalidad, esta vez ampliado a la totalidad de la comunidad educativa: “La participación es abiertamente horizontal, y se invita a que cada persona intervenga libremente, y que se involucre en las tomas de decisiones” (García y Lozano, 2020, p. 169). El espacio es inclusivo e integrador. Cabe señalar que hay acciones previamente diseñadas por quienes organizan las asambleas comunitarias (por lo general profesoras[es] y algún[a] estudiante y/o tutor[a]), acciones que no son más que actividades destinadas a generar un ambiente más acogedor y fomentar así la participación. Si bien la frecuencia y la dinámica misma pueden ser distintas a las de las asambleas de trabajadoras y trabajadores, esto no es determinante a la hora de identificar cómo se dan las relaciones al interior de la misma.

La participación es voluntaria y abierta, se dialoga, reflexiona, discute y decide en torno a los distintos temas de interés que son presentados, algunos de los cuales tienen que ver con el colegio y sus cuestiones más prácticas, y otros se pueden involucrar directamente con lo pedagógico. Ejemplo de ello es parte de lo que hoy se implementa en términos pedagógicos, pues fue definido en una asamblea comunitaria. La problematización constante, crítica y reflexiva es otra característica habitual, claramente apreciable en las asambleas comunitarias. Quizás, un elemento disruptivo y que puede interpretarse como un posible reparo a lo que acá estamos planteando, es el reconocimiento –inducido por ciertas señales– de diferencias al interior de la asamblea comunitaria, en particular de quienes se integran de manera inicial. Tal como señalan García y Lozano (2020) en la sistematización:

A diferencia de la asamblea de trabajadores y trabajadoras, hay una forma de interacción diferente, partiendo por una disposición y ubicación distinta de los y las participante [...] Una observación que quizás puede ser importante es que sí se distinguen claramente quiénes son profesores, estudiantes y tutores, lo que predispone y predetermina la interacción, pero no está claro si esta distinción genera algún tipo de verticalidad o jerarquía, quizás no tanto desde lo real-empírico, sino más bien en el contexto del imaginario colectivo, el sentido común o la percepción individual (inconscientemente

o de forma no intencionada) se asocia la figura del profesor/profesora con alguien de más autoridad, o a quién hay que tratar con respeto o desde una cierta distancian. (pág. 171)

Para ir finalizando, queremos destacar cómo la experiencia asamblearia nos entrega una serie de elementos que permiten avanzar en potenciales aportes para la reflexión al interior del mismo CPF y también para compartir y colaborar en/con otros proyectos educativos. Asimismo, la sistematización se configura como herramienta política y organizacional de memoria, revisión y autoconocimiento. Todo este despliegue experiencial, nuestras reflexiones y diálogos con principios teóricos y elementos epistemológicos, fueron posibilitados por el ejercicio colectivo sistematizador, a modo de catalizador. Las experiencias y saberes estaban ahí, acumulándose inmersos en la vertiginosidad de la praxis, pero sin un diálogo depurado, explícito ni riguroso, sino más bien intuitivo y espontáneo.

A modo de síntesis y cierre, algunas conclusiones que hemos definido durante este complejo proceso:

- La sistematización de experiencias pedagógicas se manifiesta y justifica como una metodología apropiada para el registro, el análisis y la producción de saberes al interior del CPF y emerge como posibilidad de ser una referencia para que otras escuelas y organizaciones puedan observar sus experiencias vividas.
- Existe una definición institucional consagrada en el PEI que define la horizontalidad como un principio político e identitario del Colegio Paulo Freire de San Miguel, lo que, a la luz de la experiencia sistematizada, es coherente con la realidad definida por la práctica asamblearia.
- La práctica asamblearia permite el encuentro de los distintos estamentos y/o actoras(es) educativos dentro de un marco de reconocimiento, respeto, integración y valoración por la(el) otra(o). Reflejo de esto es la resignificación de los distintos espacios decisionales y de los cargos y roles al interior del colegio, lo que permite un encuentro sin la mediación propia de la definición tradicional.
- Las asambleas muestran una práctica relacional horizontal, en la cual no existe, como se estableció en el punto anterior, distinción jerárquica de cargos ni roles. Por un lado, la asamblea de trabajadoras(es) elimina las diferencias entre directivas(os), profesoras(es), asistentes y profesionales de otras áreas; y por el otro, la asamblea comunitaria no permite disparidades ni distancias entre estudiantes, tutoras(es) y trabajadoras(es).

- Se reconoce, por parte de quienes se integran por primera vez al CPF, sea del estamento que sea, un período de entendimiento y acomodo con las dinámicas relacionales propias de la asamblea. Esto genera evidente distancia entre quienes llevan más tiempo siendo parte de las asambleas y quienes se integran de manera reciente.
- Las asambleas, y en particular la asamblea comunitaria, reflejan en sí mismas la intencionalidad de generar un espacio para el encuentro y el reconocimiento, propiciando acciones que permiten a los nuevos miembros de la comunidad comprender y ser parte de una nueva lógica relacional y decisional. Este principio formativo nos indica la necesidad de posicionar la acción dialógica como elemento central en la construcción de horizontalidad.
- Es la asamblea la orgánica en donde se proyecta el horizonte del control comunitario en el CPF.

El legado de Paulo Freire no tiene que ver solo con el nombre del colegio o con su lema “Repen-sar(nos) para transformar(nos)”. Es, también, un conjunto de símbolos, ideas, pensamientos, saberes, sentimientos, emociones y valores que, bajo el paradigma de las pedagogías críticas y la inspiración y enseñanzas de la educación popular, dan cuerpo y contenido al ideario político-pedagógico del CPF. En ese amplio mar de definiciones, la dialogicidad y la horizontalidad se con-jugan, implícita y explícitamente, en la teoría y en la práctica, en la reflexión y en la acción, en la utopía y en la experiencia de un proyecto que se autodefine como liberador.

## Referencias Bibliográficas

- CPF (2017). *Proyecto educativo institucional*. Colegio Paulo Freire de San Miguel, Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/16820/ProyectoEducativo16820.pdf>
- Debord, G. (2007). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- Freire, P. (2008a). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- García, D. y Lozano, C. (2020). *Re-pensar(nos) para transformar(nos)*. Santiago de Chile.
- Illich, I. (2009). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Tierra Sur.
- Jara, O. (2015). *La sistematización de experiencias*. Santiago: Quimantú.
- Jara, O. (2020). *La educación popular latinoamericana*. Santiago: Quimantú.
- Morin, E. (1988). *El método III*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Morin, E. (2002). *El método II*. Madrid: Cátedra.
- Zemelman, H. (2012). Pensar teórico y pensar epistémico: Los desafíos de la historicidad en el conflicto social. En Caba, S. y García, G., *Observaciones latinoamericanas* (p. 19-29). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, PUCV.