

## INCLUSIÓN RELACIONAL: DESAFÍOS Y SOLUCIONES

### *Relational Inclusion: Challenges and Solutions*

Alexander M. SIDORKIN

*California State University Sacramento. Estados Unidos.*

*sidorkin@csus.edu*

*<https://orcid.org/0000-0003-1083-8328>*

Fecha de recepción: 06/10/2024

Fecha de aceptación: 07/12/2024

Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

**Cómo citar este artículo / How to cite this article:** Sidorkin, A. M. (2025). Inclusión relacional: desafíos y soluciones [Relational Inclusion: Challenges and Solutions]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 125-144. <https://doi.org/10.14201/teri.32223>

#### RESUMEN

Mientras las políticas de inclusión formal han logrado integrar con éxito a diversos estudiantes en aulas regulares, muchos alumnos con necesidades especiales siguen experimentando aislamiento social a pesar de su presencia física. Este artículo teórico introduce y desarrolla el concepto de “inclusión relacional” como un marco para ir más allá de la inclusión formal, abordando la calidad e intencionalidad de las interacciones entre pares en entornos educativos. Basándose en la teoría de la pedagogía relacional y en investigaciones empíricas sobre inclusión social, el artículo sostiene que la inclusión significativa requiere una atención explícita a las dinámicas relacionales de los entornos educativos. El texto propone un marco conceptual compuesto por tres componentes clave: relacionalidad diferenciada, diseño relacional consciente y desarrollo relacional mediado. Estos componentes interactúan dentro de los dos ejes de las relaciones educativas: el bienestar y el crecimiento. A través del análisis de los desafíos de implementación, que incluyen la tensión entre las dinámicas naturales

entre pares y las intervenciones organizadas, la complejidad de las competencias relacionales y la naturaleza a menudo inconsciente de las habilidades sociales, se proponen estrategias prácticas para fomentar una inclusión relacional genuina. Estas estrategias incluyen hacer explícitas las reglas relacionales, considerar cuidadosamente el impacto de las actividades en las relaciones entre pares y reconocer la naturaleza única de las relaciones educativas. El artículo concluye delineando las implicaciones para el desarrollo profesional docente, la práctica en el aula y las políticas educativas, además de identificar direcciones clave para futuras investigaciones. Este trabajo contribuye a la teoría de la inclusión proporcionando un enfoque estructurado para comprender y abordar las dimensiones sociales de la educación inclusiva, avanzando más allá de la integración física para fomentar conexiones significativas entre todos los estudiantes.

*Palabras clave:* inclusión relacional; relacionalidad diferenciada; diseño relacional consciente; interacciones significativas; dinámicas sociales.

#### ABSTRACT

While formal inclusion policies have successfully integrated diverse learners into mainstream classrooms, many students with special needs continue to experience social isolation despite their physical presence. This theoretical paper introduces and develops the concept of “relational inclusion” as a framework for moving beyond formal inclusion to address the quality and intentionality of peer interactions in educational settings. Drawing on relational pedagogy theory and empirical work on social inclusion, this paper argues that meaningful inclusion requires explicit attention to the relational dynamics of educational environments. The paper develops a conceptual framework comprising three key components: differentiated relationality, conscious relational design, and mediated relational development. These components interact within the dual axes of educational relations: well-being and growth. Through analysis of implementation challenges, including the tension between natural peer dynamics and organized interventions, the complexity of relational competencies, and the often-unconscious nature of social skills, I propose practical strategies for fostering genuine relational inclusion. These strategies include making relational rules explicit, carefully considering the impact of activities on peer relations, and recognizing the unique nature of educational relationships. The paper concludes by outlining implications for teacher professional development, classroom practice, and educational policy, while identifying critical directions for future research. This work contributes to inclusion theory by providing a structured approach to understanding and addressing the social dimensions of inclusive education, moving beyond physical integration to foster meaningful connections among all students.

*Keywords:* relational inclusion; differentiated relationality; conscious relational design; meaningful interactions; social dynamics.

## 1. ¿POR QUÉ INCLUSIÓN RELACIONAL?

Sarah, una estudiante de tercer curso con trastorno del espectro autista, se sienta en su pupitre en la clase general de la maestra Johnson. Su presencia allí es el resultado de años de apoyo por parte de sus padres y de las políticas de inclusión progresiva adoptadas por el distrito escolar. En papel, la inclusión de Sarah es una historia de éxito.

Sin embargo, cuando la clase se divide en pequeños grupos para un proyecto científico, Sarah permanece en su escritorio, aparentemente olvidada. Sus compañeros forman rápidamente sus grupos, llenando la sala con el bullicio de su entusiasmo. Nadie se acerca a Sarah ni la invita a unirse. La maestra Johnson, al notar el aislamiento de Sarah, anima amablemente a un grupo a incluirla. Los niños, con reticencia, le hacen hueco, pero su lenguaje corporal —apartándose de Sarah y evitando el contacto visual— dice mucho.

Durante el recreo, la escena se repite. Sarah está sola en el límite del patio, mirando a sus compañeros jugar al pillapilla y conversar en pequeños grupos. Cuando intenta participar en un juego, su actitud torpe y su dificultad para entender las reglas no escritas del mismo provocan confusión y, finalmente, rechazo. Los otros niños no son deliberadamente crueles; simplemente no saben cómo interactuar con Sarah, y en el acelerado mundo de la política del patio de recreo, es más fácil excluir que hacer el esfuerzo de incluir.

Este escenario ilustra el núcleo de nuestra discusión sobre la inclusión relacional. Sarah está físicamente presente en un aula inclusiva, pero permanece socialmente aislada. La brecha entre su presencia física y una integración social genuina resalta la necesidad de un enfoque más integral de la inclusión: uno que fomente activamente relaciones significativas y garantice que todos los estudiantes sean realmente parte de la comunidad escolar.

Una vez establecidos los desafíos prácticos que enfrentan estudiantes como Sarah, pasemos ahora a examinar cómo la investigación existente ha abordado las dimensiones sociales de la inclusión.

### 1.1. *Investigaciones previas*

En la educación especial, los aspectos sociales de la inclusión se reconocen desde hace mucho tiempo como cruciales. Los investigadores han explorado conceptos como inclusión social, sentido de pertenencia y amistad en entornos inclusivos, reconociendo que la integración física por sí sola es insuficiente para una verdadera inclusión.

El trabajo de Julie Allan sobre inclusión social enfatiza que esta trasciende la mera presencia en las aulas generales. Aboga por una participación y aceptación significativas, señalando que lograr la inclusión social requiere no solo cambios en las políticas, sino también cambios en las actitudes y prácticas dentro de las escuelas (Allan, 2006).

El concepto de pertenencia ha sido analizado por Linda Graham y sus compañeros. Su investigación sugiere que el sentido de pertenencia está influenciado por varios factores, incluidas las relaciones entre pares, las actitudes de los docentes y la cultura escolar. Argumentan que fomentar un sentido de pertenencia es esencial para el éxito de las prácticas educativas inclusivas (Graham *et al.*, 2016).

La investigación de Erik Carter sobre la amistad en contextos inclusivos revela que, si bien estos entornos brindan oportunidades para la formación de amistades, a menudo es necesario un apoyo intencional. Carter enfatiza la importancia de crear ambientes que promuevan la interacción social y el entendimiento mutuo entre estudiantes con y sin discapacidades (Carter, 2011).

Aunque estos conceptos han mejorado nuestra comprensión de las dimensiones sociales de la inclusión, persiste la necesidad de un enfoque más pragmático. El concepto de “inclusión relacional” pretende abordar esta brecha al centrarse en los mecanismos de inclusión social. En lugar de simplemente reiterar la importancia de la inclusión social como un objetivo, la inclusión relacional cambia el foco hacia cómo podemos fomentar activamente conexiones sociales significativas en contextos educativos inclusivos.

A través de la inclusión relacional, buscamos construir con base en la investigación existente mientras proporcionamos un marco accionable para educadores y responsables de políticas. Este enfoque reconoce los valiosos aportes de investigaciones previas al tiempo que impulsa al campo hacia estrategias más concretas para lograr la inclusión social en la práctica.

El desafío actual no es justificar la inclusión social como un objetivo (esto es en gran medida indiscutible). La pregunta más apremiante es cómo lograrla. La inclusión relacional ofrece un camino a seguir, centrándose en los medios prácticos para crear entornos sociales verdaderamente inclusivos en los contextos educativos.

El concepto de inclusión relacional se basa en ideas establecidas en la educación especial al centrarse en la calidad y la intencionalidad de las interacciones entre pares, así como entre estudiantes y docentes en entornos educativos inclusivos. Puede entenderse como el fomento deliberado de relaciones significativas, recíprocas y con un propósito educativo entre estudiantes con y sin discapacidades, y sus docentes. Este enfoque va más allá de la integración física y la aceptación social, apuntando a garantizar una participación productiva y orientada al crecimiento en el tejido social de la comunidad educativa.

Este concepto se alinea con trabajos recientes sobre la pedagogía de las relaciones, que enfatiza la centralidad de las relaciones humanas en los procesos educativos. Al discutir la importancia de las relaciones en la educación, Sidorkin (2023) sugiere que, si bien el bienestar es crucial, no es suficiente para un verdadero crecimiento educativo. Puede presentarse un argumento similar en relación con la inclusión relacional: si bien la inclusión física y la aceptación social general son puntos de partida esenciales, no garantizan la formación de relaciones significativas entre pares que son vitales para la participación plena y el desarrollo de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades.

La inclusión relacional enfatiza el papel activo de los educadores, los pares y la comunidad escolar en general en la creación de condiciones que no solo permitan, sino que fomenten activamente la formación de relaciones genuinas y educativamente beneficiosas. Esto implica más que simplemente brindar oportunidades de interacción; requiere estrategias deliberadas para superar barreras, fomentar la comprensión y crear experiencias compartidas que puedan formar la base de conexiones duraderas.

Al centrarme en la inclusión relacional, busco abordar aspectos de la integración social que a menudo se pasan por alto y que pueden marcar la diferencia entre un estudiante simplemente presente en el aula o un miembro plenamente comprometido de la comunidad escolar. Este enfoque reconoce que la verdadera inclusión no se trata solo de dónde aprenden los estudiantes, sino de con quién conectan, comparten experiencias y se desarrollan como individuos. También reconoce el papel crucial que desempeñan los docentes a la hora de facilitar y orientar estas relaciones hacia fines educativos.

Esta conceptualización de la inclusión relacional nos invita a considerar cómo podemos ir más allá de los objetivos de la inclusión hacia los medios prácticos para lograr conexiones sociales y educativas significativas en aulas diversas. Para desarrollar un marco integral con este propósito, primero describo nuestro enfoque metodológico con el fin de sintetizar las teorías y la evidencia existentes, antes de presentar el marco conceptual resultante para comprender e implementar la inclusión relacional en entornos educativos.

## 2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Este artículo emplea una metodología de síntesis teórica para desarrollar el concepto de inclusión relacional y el marco que lo acompaña. Nuestro enfoque combina tres métodos complementarios de investigación teórica: análisis conceptual, integración de teoría y desarrollo de casos ilustrativos.

El análisis conceptual comenzó con un examen sistemático de tres cuerpos de literatura interrelacionados: la investigación sobre educación inclusiva, la teoría de la pedagogía relacional y la psicología social de la educación. Me centré especialmente en trabajos que abordan las dimensiones sociales de la inclusión (por ejemplo, Allan, 2006; Carter, 2011), textos fundamentales en pedagogía relacional (por ejemplo, Sidorkin, 2023) y estudios empíricos de relaciones entre pares en entornos educativos (por ejemplo, Graham *et al.*, 2016). Las fuentes fueron seleccionadas por su relevancia teórica, apoyo empírico y pertinencia para los contextos educativos contemporáneos.

El proceso de integración teórica implicó identificar conceptos y principios clave de estas diferentes tradiciones teóricas y sintetizarlos en un marco coherente para comprender la inclusión relacional. Esta integración se guió por tres criterios: coherencia teórica (cómo de bien se integran los diferentes conceptos), aplicabilidad práctica (potencial de implementación en entornos educativos) y capacidad explicativa (habilidad para abordar los desafíos observados en la educación inclusiva).

Para fundamentar este trabajo teórico en la realidad práctica, desarrollé casos ilustrativos basados en experiencias compuestas extraídas de la investigación y la práctica educativa. El caso inicial de Sarah, por ejemplo, sintetiza experiencias comunes documentadas en múltiples estudios sobre inclusión social en aulas generales. De manera similar, nuestro análisis del trabajo de Vivian Paley proporciona ejemplos concretos de cómo se pueden aplicar los principios teóricos en la práctica.

A lo largo del desarrollo de este marco, se empleó un proceso iterativo de construcción teórica, moviéndose entre conceptos abstractos y ejemplos concretos para refinar nuestra comprensión de la inclusión relacional. Este enfoque permitió mantener el rigor teórico y al tiempo que aseguraba la relevancia práctica para los entornos educativos.

### 3. MARCO CONCEPTUAL

El concepto de inclusión relacional se basa y amplía las teorías existentes en educación inclusiva, inclusión social y pedagogía relacional. Este marco propone un cambio de perspectiva: de considerar la inclusión como una cuestión principalmente relacionada con la ubicación física o las adaptaciones académicas, a entenderla como un fenómeno relacional complejo.

En el núcleo de este marco se encuentra el reconocimiento de que la inclusión significativa tiene que ver fundamentalmente con la calidad y la naturaleza de las relaciones dentro de los entornos educativos. Esta perspectiva se nutre de mi trabajo previo sobre la pedagogía relacional, basado en Sidorkin (2023), quien postula que los procesos educativos son, en esencia, de naturaleza relacional. Extiendo esta idea al ámbito de la educación inclusiva, argumentando que el éxito de los esfuerzos de inclusión depende de las dinámicas relacionales entre estudiantes con y sin discapacidades, así como entre estudiantes y educadores.

El marco de inclusión relacional comprende tres componentes clave interrelacionados:

*Relacionalidad diferenciada:* este concepto amplía la idea de la enseñanza diferenciada a la esfera relacional. Reconoce que los estudiantes tienen necesidades y capacidades relacionales diversas, al igual que tienen necesidades de aprendizaje variadas. La relacionalidad diferenciada implica adaptar las intervenciones y los apoyos relacionales para satisfacer las necesidades sociales y emocionales únicas de cada estudiante.

*Diseño relacional consciente:* este componente implica incorporar los aspectos a menudo inconscientes o implícitos de las dinámicas relacionales a la conciencia y al diseño intencional. Se basa en conceptos psicoanalíticos (Freud, 1915/1963) y en investigaciones de psicología social sobre dinámica de grupos (Yalom y Leszcz, 2005) para hacer explícitos los currículos relacionales ocultos en los entornos educativos.

*Desarrollo relacional mediado:* este aspecto del marco enfatiza el papel de las actividades cuidadosamente diseñadas y los factores ambientales en la configuración de los resultados relacionales. Se basa en las ideas vygotskianas del aprendizaje

mediado (Kozulin *et al.*, 2003), pero las aplica específicamente al desarrollo de competencias relacionales.

Estos componentes interactúan dentro de los ejes duales de relaciones educativas identificados por Sidorkin (2023): el bienestar y el crecimiento. El marco plantea que una inclusión relacional eficaz debe equilibrar estas dos dimensiones, proporcionando tanto un sentido de pertenencia y seguridad (bienestar) como oportunidades de desafío y desarrollo (crecimiento).

La inclusión relacional trasciende la relación diádica estudiante-docente para abarcar toda la ecología relacional del aula y la escuela. Reconoce la compleja interacción entre las relaciones entre pares, las relaciones profesor-alumno y la cultura escolar en general en la configuración de experiencias inclusivas.

Este marco desafía la noción de que las relaciones entre pares deberían desarrollarse de forma completamente natural sin la intervención de los adultos. En cambio, propone que los educadores tienen un papel crucial en la configuración consciente del entorno relacional para promover la inclusión. Este enfoque se alinea con críticas recientes a la “falacia naturalista” en el pensamiento educativo (Biesta, 2015).

Al centrarse en las relaciones como el medio principal a través del cual se logra la inclusión, este marco ofrece una nueva perspectiva para comprender y abordar los desafíos de la educación inclusiva. Sugiere que muchas de las dificultades en la implementación de la inclusión pueden derivarse de una atención insuficiente a la dimensión relacional de las experiencias educativas.

El marco de inclusión relacional genera varias proposiciones teóricas:

1. La calidad de las relaciones entre pares, así como entre alumnos y profesores es un predictor más sólido de los resultados inclusivos que la ubicación física o las adaptaciones académicas por sí solas.
2. Las intervenciones dirigidas a mejorar las competencias relacionales conducirán a una inclusión más exitosa que aquellas centradas únicamente en las habilidades académicas o la accesibilidad física.
3. La atención explícita a las dinámicas relacionales en las aulas, así como a su diseño resultará en entornos más inclusivos que los enfoques que dejan que las relaciones entre pares se desarrollen “de manera natural”.
4. La eficacia de las prácticas inclusivas variará en función de cómo de bien aborden las dimensiones de bienestar y crecimiento de las relaciones educativas.
5. Estas proposiciones ofrecen hipótesis comprobables para futuras investigaciones y orientan el desarrollo de intervenciones prácticas para promover la inclusión.

El marco conceptual de la inclusión relacional ofrece un nuevo paradigma para comprender e implementar la educación inclusiva. Al centrar las relaciones y proponer mecanismos para moldear conscientemente las dinámicas relacionales, proporciona un enfoque novedoso a desafíos con largo recorrido en el campo de la educación inclusiva.

#### 4. DESAFÍOS PARA LOGRAR LA INCLUSIÓN RELACIONAL

Reconocer la importancia de la inclusión relacional es un primer paso crucial, pero no garantiza su implementación exitosa. Si bien el objetivo es claro —fomentar relaciones recíprocas y significativas entre todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades— el camino para lograr este objetivo está plagado de desafíos. En el caso de Sarah, las buenas intenciones por sí solas no son suficientes. Ella, sus profesores e incluso sus compañeros de clase pueden desear la inclusión en abstracto, pero traducir este deseo en realidad resulta complejo y difícil de alcanzar. Los desafíos para lograr la inclusión relacional son significativos y multifacéticos, y abarcan desde las dificultades prácticas de implementación hasta las complejidades de desarrollar competencias relacionales en poblaciones estudiantiles diversas. Además, es necesario enfrentarse a la posible resistencia y el escepticismo de varios actores interesados del sistema educativo. Comprender estos desafíos es esencial si queremos desarrollar estrategias efectivas que promuevan una inclusión relacional genuina en nuestras escuelas.

Entre los diversos desafíos que plantea la implementación de la inclusión relacional, quizás el más fundamental sea la tensión entre permitir que las relaciones entre pares se desarrollen de forma natural y brindar apoyo estructurado para fomentar interacciones inclusivas.

##### 4.1. *El dilema entre la cultura de pares natural y la organizada*

Un desafío fundamental en la implementación de la inclusión relacional surge de la naturaleza compleja de las relaciones entre pares y la tensión entre las dinámicas sociales que evoluciona naturalmente y las intervenciones organizadas por adultos. La psicología del desarrollo ha reconocido desde hace mucho tiempo la importancia de la cultura de pares como un sistema autoorganizado, relativamente independiente de las sanciones e intervenciones de los adultos (por ejemplo, Corsaro, 2009). Esta independencia se considera a menudo un hito crucial en el desarrollo, que señala la creciente competencia social y autonomía de los niños.

Sin embargo, esta perspectiva presenta un dilema importante para los educadores y formuladores de políticas que buscan fomentar la inclusión relacional. Por un lado, existe un sólido argumento a favor de permitir que las relaciones entre pares se desarrollen de forma natural, sin una interferencia excesiva de los adultos. Este enfoque respeta la autonomía de los niños y permite el desarrollo de habilidades sociales auténticas. Por otro lado, como hemos visto en el caso de Sarah, las interacciones entre pares no guiadas a menudo pueden conducir a la exclusión y el aislamiento de los estudiantes con discapacidades o que tienen dificultades con las habilidades sociales. Paradójicamente, la socialización entre pares incluye la imposición de normas, lo cual ejerce una presión excluyente para obligar a otros a cumplir con las normas del grupo.

Surge entonces la pregunta: ¿hasta qué punto deben intervenir los adultos en las relaciones entre pares para promover la inclusión? ¿Es posible facilitar conexiones

significativas sin socavar el desarrollo natural de la cultura de pares? Estas preguntas se vuelven aún más complejas si consideramos que lo que a menudo se etiqueta como “complejo” o “autoorganizado” en las relaciones entre pares podría simplemente reflejar nuestra falta de comprensión sobre cómo influir eficazmente en estas dinámicas.

Además, la implementación de estrategias de inclusión relacional se complica debido a las diversas necesidades y habilidades presentes en las aulas inclusivas. Un enfoque único para todos es claramente inadecuado, pero desarrollar estrategias individualizadas para fomentar las relaciones entre estudiantes diversos exige tiempo, recursos y experiencia significativos, que muchos educadores sienten que no están equipados para proporcionar.

El desafío, entonces, es encontrar un equilibrio entre respetar la evolución natural de las relaciones entre pares y brindar el andamiaje necesario para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, tengan la oportunidad de formar conexiones significativas. Este equilibrio debe lograrse teniendo en cuenta las limitaciones del sistema educativo, incluidas las presiones de tiempo, las prioridades académicas en competencia y los recursos limitados.

Si bien el dilema entre la cultura de pares natural y la cultura de pares organizada presenta una serie de desafíos, igualmente complejo es el desarrollo de las competencias relacionales necesarias para una inclusión significativa.

#### 4.2. Complejidad de las competencias relacionales

El desafío de fomentar la inclusión relacional se complica aún más debido a la naturaleza intrincada de las propias competencias relacionales. Estas habilidades, que incluyen la empatía, la comunicación, la resolución de problemas sociales y la toma de perspectiva, no son innatas para muchos niños, en particular aquellos con discapacidades del desarrollo o condiciones neurodivergentes.

Pensemos en Jason, el protagonista de “*El niño que quería ser un helicóptero*” (1990), de Vivian Paley. Jason, un niño de cinco años con trastorno del espectro autista, tiene dificultades para interactuar con sus compañeros de clase durante el recreo. Mientras otros niños se sumergen en juegos imaginativos, creando escenarios elaborados y cambiando roles con fluidez, Jason permanece concentrado en su helicóptero de juguete. Circula alrededor del grupo de juego, haciendo ruidos de motor y recitando datos sobre diferentes modelos de helicópteros. Cuando un compañero de clase bien intencionado lo invita a unirse a su juego como piloto de rescate, Jason se muestra visiblemente angustiado, incapaz de desviarse de su patrón de juego establecido o de integrar sus intereses con los de sus compañeros.

Esta escena ilustra la complejidad de las competencias relacionales. Para Jason, el acto aparentemente simple de unirse al juego entre pares implica una gran cantidad de habilidades desafiantes: leer señales sociales, comprender reglas tácitas del juego, adaptarse con flexibilidad a las ideas de los demás y manejar la ansiedad de situaciones sociales nuevas. Estos desafíos no son exclusivos de los

niños diagnosticados; muchos estudiantes tienen dificultades con diversos aspectos de la interacción social en algún grado.

Además, las habilidades relacionales no se desarrollan de forma aislada. Requieren práctica repetida en diversos contextos sociales, retroalimentación de pares y adultos, así como la capacidad de reflexionar y aprender de las experiencias sociales. En un aula inclusiva, la gama de habilidades relacionales puede variar drásticamente, creando un ecosistema social complejo que los educadores deben navegar.

La tarea de desarrollar estas competencias se complica aún más por la naturaleza bidireccional de las relaciones sociales. No basta con centrarse únicamente en el niño con dificultades sociales; sus compañeros también deben desarrollar las habilidades necesarias para interactuar eficazmente con compañeros diversos. Esto implica fomentar la empatía, la paciencia y la capacidad de adaptar estilos de comunicación, habilidades que incluso muchos adultos encuentran desafiantes.

Los educadores se enfrentan a la difícil tarea de apoyar simultáneamente el desarrollo de estas complejas competencias relacionales en todos sus estudiantes y, al mismo tiempo, crear un entorno que se adapte y valore diversos estilos sociales. Esto requiere una comprensión profunda del desarrollo social, la capacidad de modelar y enseñar habilidades sociales sutiles, así como la flexibilidad para adaptar estrategias a una amplia gama de estudiantes.

En el contexto de la inclusión relacional, la complejidad de estas competencias subraya la necesidad de enfoques integrales y a largo plazo que vayan más allá del simple entrenamiento en habilidades sociales. Es necesario reimaginar el aula como un laboratorio para el aprendizaje social, donde no solo se tengan en cuenta diversos estilos relacionales, sino que se celebren como oportunidades de crecimiento y comprensión mutua.

Además, como señalan Ljungblad y Aspelin (2020), las competencias relacionales de los docentes son en gran medida intuitivas y operan por debajo del nivel de conciencia. Es razonable suponer que esto también es cierto para los niños. Este hecho tiene implicaciones importantes cuando se aborda el desarrollo de estas habilidades. La enseñanza directa en habilidades sociales, aunque a veces es útil, suele ser insuficiente para abordar la naturaleza compleja y dependiente del contexto de las competencias relacionales.

En su lugar, consideremos intervenciones más indirectas y basadas en el contexto. Estas podrían incluir estrategias para mejorar el bienestar general, promover la autorregulación y desarrollar habilidades de regulación emocional. Estos enfoques reconocen que las competencias relacionales están profundamente entrelazadas con los estados emocionales y la salud mental general. Al crear entornos que apoyen el bienestar emocional y la autorregulación, se puede fomentar indirectamente el desarrollo de habilidades relacionales más efectivas.

Esta perspectiva desplaza nuestro enfoque de enseñar habilidades sociales específicas a cultivar entornos y experiencias que promuevan naturalmente el desarrollo de competencias relacionales. Esto requiere que los educadores presten especial atención

al clima socioemocional del aula y consideren cómo diversas actividades e interacciones pueden apoyar indirectamente el crecimiento de estas habilidades cruciales.

Los desafíos para implementar la inclusión relacional son multifacéticos y complejos. Desde la tensión entre las dinámicas naturales de los pares y las intervenciones organizadas, hasta las complejidades de desarrollar competencias relacionales en estudiantes diversos y la naturaleza a menudo intuitiva de estas habilidades, los educadores se enfrentan a obstáculos significativos para fomentar entornos sociales verdaderamente inclusivos. Estos desafíos subrayan la necesidad de un enfoque más integral y matizado de la inclusión que vaya más allá de la integración física y la aceptación social superficial. En búsqueda de soluciones a estos desafíos, recorro a la pedagogía relacional para obtener ideas y estrategias. Este marco, con su enfoque en la centralidad de las relaciones en la educación, ofrece vías prometedoras para abordar las complejidades de la inclusión relacional y avanzar hacia perspectivas más eficaces y holísticas de la educación inclusiva.

## **5. PEDAGOGÍA RELACIONAL: UN MARCO PARA HACER FRENTE A LOS DESAFÍOS**

Los desafíos inherentes a la implementación de la inclusión relacional requieren un marco teórico sólido que pueda guiar las intervenciones prácticas. La pedagogía relacional con su énfasis en el papel fundamental de las relaciones en los procesos educativos, ofrece ideas valiosas que pueden ayudar a abordar estos desafíos. Al cambiar nuestro enfoque desde las habilidades individuales o intervenciones aisladas al contexto relacional más amplio de la educación, este enfoque proporciona una perspectiva renovada sobre cómo fomentar entornos inclusivos. Consideremos cómo se podrían aplicar los conceptos clave de la teoría de la pedagogía relacional a los desafíos específicos de la inclusión relacional. Si bien esta teoría no se desarrolló originalmente teniendo en mente la educación especial, sus principios pueden resultar particularmente relevantes para abordar las complejas dinámicas sociales de las aulas inclusivas. Al examinar tres aspectos clave de la pedagogía relacional —hacer explícitas las reglas relacionales, comprender el impacto de las actividades en las relaciones entre pares y reconocer la naturaleza única de las relaciones educativas— podemos comenzar a construir un enfoque más integral de la inclusión relacional. Para abordar estos desafíos, propongo tres estrategias clave derivadas de la pedagogía relacional. La primera implica hacer explícitas las reglas sociales implícitas.

### *5.1. Hacer explícitas las reglas relacionales*

El innovador experimento de Vivian Paley, detallado en su libro *“No puedes decir que no puedes jugar”* (Paley, 1992), ofrece un ejemplo convincente de cómo hacer explícitas las reglas relacionales. En su aula de preescolar, Paley introdujo una regla simple pero poderosa: ningún niño podía ser excluido del juego. Esta regla, que inicialmente encontró resistencia y escepticismo tanto por parte de los niños como de los adultos, transformó gradualmente las dinámicas sociales del aula.

El enfoque de Paley no se limitó a enunciar la regla, sino que incluyó charlas extensas con los niños, explorar sus implicaciones y trabajar en los desafíos de su implementación. Involucró a los niños en conversaciones sobre la justicia, la inclusión y los sentimientos asociados con ser excluido. A través de la narración de cuentos y juegos de roles, Paley ayudó a los niños a desarrollar empatía y comprensión hacia sus compañeros que a menudo eran excluidos.

El éxito del experimento de Paley radica en su capacidad para trasladar las dinámicas relacionales del subconsciente a la mente consciente. Al hacer explícitas las reglas tácitas de la interacción social, elevó la conciencia relacional entre sus estudiantes. Este enfoque se alinea con prácticas establecidas en orientación y terapia, donde hacer conscientes los patrones inconscientes es un paso clave para fomentar el cambio (Beck, 2011).

La terapia grupal y el estudio de las dinámicas de grupo también ofrecen conocimientos valiosos sobre este proceso. Yalom y Leszcz (2005) enfatizan la importancia de examinar y comprender los procesos grupales a medida que se desarrollan. De manera similar, en entornos educativos, hacer explícitas las reglas relacionales permite que los estudiantes reflexionen y den forma activa a sus interacciones sociales.

El poder del enfoque de Paley radica no solo en hablar sobre las relaciones, sino en hacerlas accionables mediante la adopción de reglas explícitas. En entornos inclusivos, estas reglas deben reconocer la neurodiversidad como un aspecto legítimo de la inclusión. En lugar de formular las reglas en términos negativos (por ejemplo, “no al capacitismo”), se pueden formular de forma positiva para promover la inclusión activa. Algunos ejemplos podrían incluir:

- “No puedes decir que no puedes jugar”
- “Todos tienen la oportunidad de contribuir”
- “Nos ayudamos mutuamente a comprender y participar”

En el ámbito de la escuela secundaria, estas reglas podrían evolucionar para reflejar dinámicas sociales más complejas:

- “Todos merecen ser escuchados”
- “Valoramos perspectivas y experiencias diversas”
- “El apoyo siempre está disponible: solo tienes que pedirlo”

Al hacer que estas reglas relacionales sean explícitas y accionables, los educadores pueden crear un marco para fomentar una inclusión genuina que trascienda la presencia física hacia una participación social significativa. Más allá de hacer explícitas las reglas relacionales, una segunda estrategia crucial implica comprender y diseñar intencionalmente actividades que fomenten relaciones inclusivas entre pares.

## 5.2. *El impacto de las actividades en las relaciones entre pares*

Otro postulado clave de la pedagogía relacional es que las actividades median las relaciones. Como sostiene Sidorkin (2023), las relaciones humanas pueden categorizarse en dos tipos: inmediatas y mediadas. Las relaciones inmediatas son aquellas basadas en la atracción o afinidad personal directa, mientras que las relaciones mediadas se forman a través de actividades o intereses compartidos. En entornos educativos, la mayoría de las relaciones comienzan como mediadas, cuando estudiantes y profesores se reúnen en torno a actividades de aprendizaje.

La elección de actividades en un aula puede influir significativamente en la formación y la calidad de las relaciones entre pares. Las actividades que fomentan la colaboración, el apoyo mutuo y las contribuciones diversas tienden a mejorar las relaciones positivas entre pares. Por el contrario, las actividades que son excesivamente competitivas o que resaltan diferencias individuales en habilidades pueden dañar potencialmente las relaciones, especialmente en aulas inclusivas donde los estudiantes tienen una amplia gama de capacidades.

En el contexto de la inclusión relacional, esta comprensión se vuelve particularmente crucial. La selección de actividades en el aula debe realizarse teniendo en cuenta cuidadosamente cómo podrían afectar las dinámicas sociales entre estudiantes con habilidades diversas. Las actividades que inherentemente desfavorezcan o excluyan a ciertos estudiantes pueden reforzar las jerarquías sociales y obstaculizar el desarrollo de relaciones inclusivas entre pares. Por ejemplo, los deportes competitivos tradicionales o los concursos académicos podrían mostrar inadvertidamente las limitaciones de algunos estudiantes con discapacidades, lo que podría conducir al aislamiento social o a una menor autoestima.

En cambio, los educadores deberían priorizar actividades que permitan múltiples formas de participación y éxito. Los proyectos colaborativos, las tareas de resolución de problemas en grupo o los esfuerzos creativos que valoran aportes diversos pueden brindar oportunidades para que todos los estudiantes contribuyan de manera significativa. Estas actividades pueden ayudar a resaltar las fortalezas únicas de cada estudiante, fomentando el respeto mutuo y la comprensión entre pares.

Además, el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) puede aplicarse no solo a la enseñanza académica, sino también al diseño de actividades sociales. Al crear actividades flexibles que puedan abordarse de múltiples maneras, los educadores pueden garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar plenamente y construir relaciones positivas con sus compañeros. Esto podría implicar ofrecer opciones sobre cómo los estudiantes pueden contribuir a un proyecto grupal o diseñar juegos que requieran una variedad de habilidades en lugar de una sola habilidad.

Al seleccionar y diseñar cuidadosamente actividades que promuevan la colaboración, valoren la diversidad y permitan múltiples caminos hacia el éxito, los educadores pueden crear un entorno de aula que fomente naturalmente relaciones positivas entre pares y apoye la inclusión relacional. Este enfoque reconoce que

el camino hacia una inclusión social significativa a menudo pasa por experiencias compartidas y por el compromiso mutuo en actividades con un propósito.

El tercer elemento clave de nuestro marco aborda las características distintivas de las relaciones en entornos educativos, que difieren fundamentalmente de las relaciones puramente sociales.

### 5.3. *La naturaleza única de las relaciones educativas*

Las relaciones educativas, tal como se describen en la pedagogía relacional, poseen una dualidad única que las distingue de otros tipos de relaciones humanas. Esta dualidad se caracteriza por dos ejes interconectados: el bienestar y el crecimiento (Sidorkin, 2023). El eje del bienestar abarca sentimientos de seguridad, aceptación y pertenencia, mientras que el eje del crecimiento implica desafío, aprendizaje y desarrollo.

A diferencia de las relaciones puramente sociales, las relaciones educativas deben mantener un delicado equilibrio entre estos dos ejes. Por un lado, los estudiantes necesitan sentirse seguros y valorados dentro del entorno educativo. Esta sensación de bienestar forma la base sobre la cual puede ocurrir el aprendizaje. Por otro lado, la educación implica inherentemente superar límites, enfrentar desafíos y experimentar el proceso, a veces incómodo, del crecimiento.

La tensión entre estos dos aspectos es lo que otorga a las relaciones educativas su carácter distintivo. Un buen profesor, por ejemplo, debe crear un ambiente de apoyo y al mismo tiempo desafiar a los estudiantes a salir de sus zonas de confort. Este equilibrio es crucial para fomentar un aprendizaje y un desarrollo genuinos.

En las aulas inclusivas existe un mayor riesgo de enfatizar en exceso el eje del bienestar a expensas del crecimiento. Si bien es indudablemente importante garantizar que todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades especiales, se sientan seguros y aceptados, existe el peligro de que este enfoque opaque el igualmente importante aspecto del crecimiento y el desafío.

La tentación de priorizar la comodidad y el sentido de pertenencia puede transformar inadvertidamente el aula en algo más parecido a un club social que a un entorno educativo. Si bien el bienestar es crucial, no debe lograrse a costa del progreso educativo. La educación, por su propia naturaleza, conlleva expectativas y oportunidades de crecimiento.

Es importante señalar que el crecimiento en un entorno inclusivo no significa necesariamente un progreso uniforme hacia resultados estandarizados. Más bien, implica una comprensión más amplia del desarrollo que reconoce diversos caminos y ritmos de aprendizaje. El crecimiento puede manifestarse de diferentes maneras para diferentes estudiantes, pero el principio permanece: la educación debe desafiar a todos los estudiantes a ir más allá de sus capacidades actuales, cualesquiera que estas sean.

Mantener esta dimensión de crecimiento en las aulas inclusivas requiere una consideración cuidadosa. Se trata de establecer retos individualizados y alcanzables que impulsen a cada estudiante a desarrollarse, al mismo tiempo que se mantiene un ambiente de aceptación y apoyo. Esto podría significar adaptar tareas, proporcionar

diversas formas de andamiaje o redefinir lo que constituye “crecimiento” para diferentes estudiantes.

En esencia, aunque la educación inclusiva enfatiza con razón la aceptación y el sentido de pertenencia, no debe perder de vista su propósito fundamental: facilitar el aprendizaje y el desarrollo para todos los estudiantes. La dualidad única de las relaciones educativas —el equilibrio entre bienestar y crecimiento— sigue siendo crucial, incluso a medida que adaptamos nuestra comprensión de cómo se ve el crecimiento en entornos educativos diversos. Una vez establecidos estos fundamentos teóricos y estrategias prácticas, paso ahora a sus implicaciones concretas para la práctica y la política educativas.

## **6. IMPLICACIONES PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN RELACIONAL**

El giro relacional en la educación inclusiva representa un cambio significativo en nuestro enfoque para crear entornos de aprendizaje verdaderamente inclusivos. Este cambio nos aleja de un enfoque principal en la enseñanza diferenciada hacia un énfasis en la relacionalidad diferenciada. Si bien la enseñanza diferenciada ha sido valiosa para abordar las diversas necesidades de aprendizaje, a menudo no logra abordar los aspectos sociales y relacionales de la inclusión. Al dirigir nuestra atención a las relaciones, abrimos nuevas vías para fomentar una inclusión genuina.

La justificación de este giro relacional radica en el reconocimiento de que la inclusión significativa se extiende mucho más allá de la presencia física o incluso de la participación académica. Abarca la calidad de las interacciones sociales, el sentido de pertenencia y la comprensión mutua entre estudiantes diversos. Como hemos visto en los desafíos descritos anteriormente, muchos estudiantes con discapacidades o condiciones neurodivergentes no tienen dificultades con el contenido académico en sí, sino con los aspectos sociales del entorno de aprendizaje. Al centrarse en las relaciones, se puede abordar un aspecto crucial de la inclusión que a menudo se ha pasado por alto o subestimado.

En este enfoque relacional es central la noción de “hacer consciente lo inconsciente” aplicada a las relaciones. Este concepto, tomado de la teoría psicoanalítica (Freud, 1915/1963), adquiere un nuevo significado en el contexto de la inclusión relacional. Los patrones de interacción, sesgos y normas sociales que dan forma a la dinámica del aula y que a menudo no se examinan, deben salir a la superficie. Sin embargo, esto plantea una pregunta importante: ¿Por qué las competencias relacionales tienden a permanecer inconscientes?

Existen dos explicaciones posibles para este fenómeno, y es probable que ambas desempeñen un papel. En primer lugar, desde una perspectiva evolutiva, mantener los procesos relacionales en gran medida inconscientes puede ser una adaptación que libera recursos cognitivos para otras tareas. Las interacciones sociales son complejas y multifacéticas; si uno tuviera que procesar conscientemente cada aspecto de cada interacción, podría sentirse abrumado e incapaz de funcionar eficazmente en entornos sociales. Esta explicación se alinea con las teorías de proceso dual de

la cognición (Evans, 2008), que postulan que gran parte de nuestro procesamiento cognitivo ocurre de manera automática e inconsciente.

La segunda explicación tiene que ver con la supresión cultural, una especie de tabú sobre hacer explícitas las relaciones. Esta idea está respaldada por investigaciones sociológicas sobre el “currículo oculto” en las escuelas (Jackson, 1968). El currículo oculto se refiere a las lecciones, valores y perspectivas no escritos, no oficiales y a menudo no intencionados que los estudiantes aprenden en la escuela. Muchas de estas lecciones ocultas se refieren a normas sociales y a dinámicas relacionales. Al mantener estas lecciones implícitas, la sociedad conserva ciertas estructuras de poder y jerarquías sociales. Esta supresión cultural puede servir para perpetuar órdenes sociales existentes, incluidos aquellos que marginan a ciertos grupos.

La interacción entre estos factores evolutivos y culturales crea un panorama complejo para la inclusión relacional. Esto subraya la necesidad de realizar más trabajos teóricos en esta área, en particular, para comprender cómo podemos incorporar de manera efectiva las dinámicas relacionales a la conciencia en los entornos educativos.

Cuando se trata de la exclusión relacional entre pares, los académicos tienen una comprensión general de los mecanismos culturales en juego. Los psicólogos sociales han reconocido durante mucho tiempo que la exclusión a menudo sirve para establecer y reforzar normas sociales dentro de los grupos de pares (Killen, Rutland y Jampol, 2008). Sin embargo, lo que sigue siendo menos claro es cómo ciertas características específicas pasan a formar parte de la norma mientras que otras no. Por ejemplo, hemos visto cambios en la aceptación de diversas orientaciones sexuales entre las generaciones más jóvenes (Twenge, Sherman y Wells, 2016) y ha habido una tendencia general hacia una mayor aceptación de las discapacidades físicas (Scior, 2011). Sin embargo, la aceptación de la neurodivergencia parece estar rezagada (Bottema-Beutel, Park y Kim, 2018). Comprender estas tasas diferenciales de aceptación es crucial para desarrollar estrategias efectivas de inclusión relacional.

Por último, abordemos el papel de los docentes en la configuración de las relaciones entre pares. El trabajo de Vivian Paley, ejemplificado por su regla “No puedes decir que no puedes jugar”, demuestra el poder potencial de la intervención directa del docente en las relaciones entre pares. Este enfoque desafía la noción de que las relaciones entre pares deberían ser completamente autónomas y libres de la influencia de los adultos. La idea de la autonomía entre pares, aunque bien intencionada, puede basarse en una mala comprensión de la naturaleza de la autonomía y en una sobrevaloración de los fenómenos sociales “naturales”.

La tendencia antropológica a glorificar los órdenes sociales “naturales” (Shweder, 1991) quizás nos ha llevado a ser excesivamente cautelosos a la hora de intervenir en la dinámica de pares. Sin embargo, en el contexto de la educación inclusiva, debemos reconocer que la intervención puede ser necesaria para crear entornos sociales verdaderamente inclusivos. Los docentes no solo tienen el derecho sino también la responsabilidad de establecer expectativas para las relaciones entre pares, modelar conductas inclusivas y dar forma activamente al clima relacional de sus aulas.

Esto no implica que los profesores deban microgestionar cada aspecto de la interacción entre pares. Se trata más bien de establecer un marco de expectativas y valores que promuevan la inclusión. Al hacerlo, los docentes pueden ayudar a crear una cultura en el aula donde se valore la diversidad, se practique la empatía y se cuestionen las conductas excluyentes.

El giro relacional en la educación inclusiva ofrece un camino prometedor hacia adelante. Al centrarse en la calidad de las relaciones, hacer explícitas las dinámicas relacionales implícitas y empoderar a los docentes para que moldeen activamente las relaciones entre pares, los educadores pueden acercarse más al logro de una verdadera inclusión. Este enfoque requiere que abordemos cuestiones complejas sobre la naturaleza de la interacción social, las raíces de la exclusión y el papel de la educación en la configuración de las normas sociales. A medida que continuamos explorando estas preguntas, abrimos nuevas posibilidades para crear entornos educativos donde todos los estudiantes puedan prosperar, no solo académica, sino también social y emocionalmente.

La implementación de la inclusión relacional tiene implicaciones prácticas significativas para educadores, administradores escolares y formuladores de políticas. En primer lugar, los programas de desarrollo profesional para docentes deberían rediseñarse para enfatizar el desarrollo de competencias relacionales. Esto podría incluir formaciones para reconocer y abordar sesgos inconscientes, facilitar dinámicas grupales inclusivas y emplear estrategias de relacionalidad diferenciadas. Por ejemplo, organizar talleres centrados en enseñar a los educadores cómo llevar a cabo círculos inclusivos o mediar en conflictos entre pares de maneras que promuevan la comprensión de diversas necesidades y habilidades.

En segundo lugar, es necesario repensar las actividades en el aula para priorizar las interacciones inclusivas. Esto podría implicar reemplazar actividades competitivas tradicionales con proyectos colaborativos que valoren las contribuciones diversas. Por ejemplo, una feria de ciencias podría reestructurarse como una exhibición colaborativa donde los estudiantes con diferentes fortalezas trabajen juntos para crear presentaciones integrales. Además, las escuelas podrían implementar “sistemas de compañeros” o programas de tutoría entre pares que estén cuidadosamente diseñados para fomentar conexiones significativas entre estudiantes con y sin discapacidades.

A nivel político, los distritos escolares deberían considerar el desarrollo de métricas de inclusión que vayan más allá del logro académico y la integración física, para medir la calidad de las relaciones entre pares y el compromiso social. Esto podría implicar análisis regulares de redes sociales para identificar a los estudiantes aislados o el uso de encuestas sobre el clima escolar que aborden específicamente los aspectos relacionales de la inclusión. Además, las partidas presupuestarias deberían reflejar la importancia de la inclusión relacional, con recursos dedicados a clases más pequeñas, personal de apoyo adicional y programas que faciliten interacciones sociales inclusivas.

Por último, se deberían desarrollar estrategias de participación de padres y de la comunidad para extender la inclusión relacional más allá de los muros de la escuela. Esto podría incluir programas educativos para padres sobre cómo apoyar

amistades inclusivas, eventos comunitarios que destaquen las diversas habilidades de todos los estudiantes y asociaciones con organizaciones locales para crear oportunidades extracurriculares inclusivas.

Al implementar estas estrategias prácticas, las escuelas pueden acercarse a la realización del potencial completo de la inclusión relacional, creando entornos donde todos los estudiantes se sientan genuinamente conectados y valorados.

## 7. CONCLUSIÓN

En este artículo, he explorado el concepto de inclusión relacional, aplicando los principios de la pedagogía relacional al ámbito de la educación inclusiva. El documento comenzó destacando la brecha entre la inclusión física y la integración social genuina, ilustrando la necesidad de un enfoque más integral de la inclusión que se centre en la calidad de las interacciones y relaciones entre pares.

El artículo examinó los desafíos inherentes a la implementación de la inclusión relacional, incluida la tensión entre las dinámicas naturales entre pares y las intervenciones organizadas, la complejidad de desarrollar competencias relacionales y el carácter a menudo inconsciente de estas habilidades. Basándome en el marco de la pedagogía relacional, propuse estrategias para abordar estos desafíos, como hacer explícitas las reglas relacionales, considerar el impacto de las actividades en las relaciones entre pares y reconocer la naturaleza dual única de las relaciones educativas.

La exploración de estos conceptos demuestra que aplicar los principios de la pedagogía relacional a la inclusión puede ser un enfoque productivo. Ofrece nuevas perspectivas sobre desafíos de largo recorrido y proporciona un marco para desarrollar prácticas inclusivas más efectivas. El énfasis en las relaciones como elemento central del proceso educativo se alinea bien con los objetivos de la educación inclusiva y ofrece vías prometedoras para fomentar una integración social genuina.

Sin embargo, es importante enfatizar que este artículo representa solo el comienzo de lo que debe ser una conversación y un trabajo mucho más amplios. Traducir el concepto de inclusión relacional a una práctica generalizada requerirá mucha más investigación, desarrollo teórico y experimentación práctica.

Si bien este marco proporciona una base para implementar la inclusión relacional, aún quedan varias preguntas importantes por explorar por medio de investigaciones futuras.

### 7.1. *Direcciones futuras de la investigación*

Para avanzar en el campo de la inclusión relacional, propongo varias áreas clave para futuras investigaciones:

1. *Estudios longitudinales*: se necesitan estudios a largo plazo para rastrear el impacto de las estrategias de inclusión relacional en la integración social, el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes a lo largo del tiempo.

2. *Herramientas de medición*: los investigadores deben desarrollar y validar instrumentos para medir la calidad de la inclusión relacional en entornos educativos. Estas herramientas deberían captar tanto las dimensiones de bienestar como de crecimiento de las relaciones educativas.
3. *Estudios de intervención*: se requiere investigación experimental para probar la eficacia de intervenciones de inclusión relacional específicas, comparándolas con enfoques de inclusión tradicionales.
4. *Investigación transcultural*: los estudios que exploran cómo se manifiesta la inclusión relacional en diferentes contextos culturales podrían proporcionar información valiosa sobre su universalidad y especificidad cultural.
5. *Formación docente*: es crucial investigar cómo incorporar eficazmente los principios de inclusión relacional en los programas de formación docente para garantizar su implementación generalizada.
6. *Tecnología e inclusión relacional*: a medida que los entornos de aprendizaje digitales se vuelven más frecuentes, se necesitan estudios sobre cómo fomentar la inclusión relacional en contextos educativos en línea e híbridos.
7. *Neurodiversidad e inclusión relacional*: se necesita más investigación sobre cómo adaptar las estrategias de inclusión relacional a estudiantes con diversas condiciones de neurodesarrollo.
8. *Análisis de políticas*: los estudios que examinan el impacto de diferentes políticas educativas en la inclusión relacional podrían servir de base para la elaboración de futuras políticas.

Estas direcciones de investigación ayudarán a profundizar nuestra comprensión de la inclusión relacional, proporcionar evidencia de su eficacia y guiar su implementación práctica en contextos educativos diversos.

A medida que avanzamos, tengamos presente que el objetivo de la inclusión relacional no es solo mejorar los resultados educativos, sino también crear comunidades escolares donde cada estudiante se sienta genuinamente conectado, valorado y empoderado para crecer. Al centrar las relaciones en nuestro enfoque de inclusión, abrimos nuevas posibilidades para crear experiencias educativas que no solo sean enriquecedoras académicamente, sino también social y emocionalmente satisfactorias para todos los estudiantes.

El camino para lograr la inclusión relacional requerirá esfuerzos colaborativos de investigadores, educadores, responsables de políticas y los propios estudiantes. Implicará desafiar suposiciones arraigadas sobre las relaciones entre pares, repensar el papel de los docentes en la configuración de las dinámicas sociales y reimaginar cómo deberían ser los entornos educativos verdaderamente inclusivos. A través de la investigación continua, el diálogo y la aplicación práctica, podemos trabajar hacia un futuro en el que la inclusión relacional se convierta en la norma en nuestros sistemas educativos, beneficiando a todos los estudiantes.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 121-133.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. Guilford Press.
- Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1), 11-22.
- Bottema-Beutel, K., Park, H., & Kim, S. Y. (2018). Commentary on social skills training curricula for individuals with ASD: Social interaction, authenticity, and stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2350-2354.
- Carter, E. W. (2011). Supporting peer relationships. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (7th ed., pp. 431-460). Pearson.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 301-315). Palgrave Macmillan.
- Evans, J. S. B. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278.
- Freud, S. (1915/1963). The unconscious. In *General psychological theory: Papers on metapsychology*. Collier Books.
- Graham, L. J., Van Bergen, P., & Sweller, N. (2016). Caught between a rock and a hard place: disruptive boys' views on mainstream and special schools in New South Wales, Australia. *Critical Studies in Education*, 57(1), 35-54.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Killen, M., Rutland, A., & Jampol, N. S. (2008). Social exclusion in childhood and adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 249-266). The Guilford Press.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (Eds.) (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge University Press.
- Ljungblad, A. L., & Aspelin, J. (2020). Relational competence in teacher education: Teachers' relational experiences and professionalism. *Frontiers in Education*, 5, 76.
- Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter*. Harvard University Press.
- Paley, V. G. (1992). *You cannot say you cannot play*. Harvard University Press.
- Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2164-2182.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Harvard University Press.
- Sidorkin, A. M. (2023). *Pedagogy of Relation: Education After Reform*. Routledge.
- Twenge, J. M., Sherman, R. A., & Wells, B. E. (2016). Changes in American adults' reported same-sex sexual experiences and attitudes, 1973-2014. *Archives of Sexual Behavior*, 45(7), 1713-1730.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. Basic Books.