

Ausencias y silencios en la Teoría de las Relaciones Internacionales: reflexiones desde la práctica docente

JAVIER MORALES HERNÁNDEZ

Profesor Ayudante Doctor de Relaciones Internacionales

Universidad Complutense de Madrid

jmorales@ucm.es

XV Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración (online, 7-9 julio 2021)

Grupo de Trabajo 9.2 “El uso de metodologías activas en el aula de Ciencia Política y Relaciones Internacionales ante el reto de la docencia híbrida y online”

Resumen: La falta de diversidad en las Relaciones Internacionales es un tema intensamente debatido en nuestras publicaciones académicas. Desde sus inicios tras la I Guerra Mundial, nuestra disciplina se ha caracterizado por la hegemonía de los teóricos estadounidenses y de otros países de habla inglesa; tendiendo a marginar las voces diferentes a las predominantes en términos de género, clase, nacionalidad, cultura e identidad étnica. Sin embargo, en los últimos años, hemos comenzado a revisar y cuestionar estos sesgos en nuestra (re)producción del conocimiento, tanto en la investigación como en la enseñanza. Esta ponencia compartirá las reflexiones del autor sobre las estrategias metodológicas aplicadas por él para introducir una pedagogía crítica en su docencia, con especial atención a la asignatura Teoría de las Relaciones Internacionales.

Palabras clave: Relaciones Internacionales, metodología docente, diversidad, teoría.

Nota biográfica: Profesor Ayudante Doctor de Relaciones Internacionales en la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales áreas de investigación son la política exterior de Rusia y la Teoría de las Relaciones Internacionales. Es Doctor en Relaciones Internacionales y Licenciado en Ciencias Políticas por la UCM, así como Máster en Paz, Seguridad y Defensa por la UNED. Anteriormente ha sido profesor en la Universidad Europea y la Saint Louis University, e investigador postdoctoral en la Universidad de Oxford y la Universidad Carlos III.

Introducción

El principal objetivo de esta ponencia es compartir mis reflexiones y estrategias metodológicas para introducir una pedagogía crítica en mi docencia de Teoría de las Relaciones Internacionales; una asignatura que he impartido hasta hoy en diez ocasiones —seis grupos en inglés y cuatro en castellano— en tres universidades, a lo largo de los nueve últimos cursos académicos. Además, el estudio de los debates teóricos es uno de mis principales intereses de investigación: desde mis trabajos sobre las concepciones rusas de su identidad como actor internacional, influidos por la lectura de Wendt (1999), hasta la revisión crítica de los clásicos o el descubrimiento de otras voces más allá del *mainstream* occidental (Morales, 2019).

El auge del constructivismo y otras alternativas al *mainstream* a partir de los años ochenta, unido a la actualización de los enfoques más antiguos tras el fin de la Guerra Fría, han dado lugar a cierto temor a que la fragmentación teórica de nuestra disciplina haya alcanzado su límite. No faltan quienes auguran el “fin de la teoría”, el “fin de los grandes debates” o la apertura de una nueva “era post-paradigmática”; un claro ejemplo es el monográfico sobre este tema publicado hace unos años en el *European Journal of International Relations* (Dunne *et al.*, 2013). Sin embargo, como casi todas las tendencias de este tipo, se trata de un fenómeno recurrente: los lamentos acerca de nuestra incapacidad para ponernos de acuerdo en un único paradigma, que supuestamente nos impediría ser una disciplina tan científica como las demás, se remontan al “segundo debate” de la década de los cincuenta (Hoffman, 1959).

Por otra parte, abandonar la *grand theory* en favor de explicaciones de alcance más limitado tiene también sus riesgos. Ante todo, el empobrecimiento intelectual de volver un científicismo obsesionado con buscar regularidades empíricas; más aún, en una disciplina donde el método experimental, las técnicas cuantitativas y la formulación de leyes universalmente válidas han demostrado tener escasa aplicación. Como nos recuerdan Mearsheimer y Walt (2013) —y también apuntaron en su día Bull (1966) o Medina (1983: 141 y ss.)—, el riesgo de trasladar a las Relaciones Internacionales el positivismo exacerbado de la *political science* estadounidense es caer en la irrelevancia social y política, haciéndonos ignorar las grandes preguntas sobre el mundo en el que vivimos, y limitarnos a aquellos problemas de interés puramente académico que sí pueden investigarse mediante la contrastación de hipótesis.

Desde el punto de vista docente, el aprendizaje de los debates teóricos desde el nivel de grado se hace igualmente imprescindible. En primer lugar, obligan al estudiante a desarrollar su sentido crítico: como no todos los enfoques dicen lo mismo, sino que están manifiestamente en desacuerdo, nos obligan a posicionarnos ante ellos y decidir cuál nos resulta más convincente, así como a revisar nuestras preconcepciones iniciales. En segundo lugar, nos permiten ir más allá de la mera descripción de la realidad internacional, ya que los datos empíricos —especialmente en fenómenos internacionales complejos, donde el número de actores y variables es mucho mayor que en cuestiones de política interna o comparada— no hablan por sí solos: necesitan de teorías que nos ayuden a explicarlos e interpretarlos. Por tanto, la formación teórica se hace necesaria tanto para los estudiantes que quieran emprender una futura carrera académica como para los interesados en la práctica profesional en otros ámbitos, como el análisis político (Marsden y Savigny, 2012; Mearsheimer y Walt, 2013).

1. La Teoría de las Relaciones Internacionales como asignatura de grado

En la Universidad Complutense de Madrid, Teoría de las Relaciones Internacionales es una materia obligatoria de seis créditos ECTS, incluida en el tercer curso del Grado en Relaciones Internacionales, el segundo del Doble Grado en Sociología y Relaciones Internacionales y el cuarto del Doble Grado en Economía y Relaciones Internacionales. También existe con carácter obligatorio en otros grados en Relaciones Internacionales o Estudios Internacionales: por ejemplo, los de la Universitat Autònoma de Barcelona o la Universidad Autónoma de Madrid. Por desgracia, no todas las titulaciones similares en España cuentan con esta asignatura en sus planes de estudio, pese a ser un componente esencial de la formación académica de un internacionalista. En algunas de ellas, solo se explican los debates teóricos como parte del temario de otra materia, habitualmente las de tipo introductorio o histórico; lo que hace que sea muy difícil reflejar la amplia variedad de paradigmas y enfoques que existen hoy.

Mi experiencia como profesor de Teoría de las Relaciones Internacionales se ha desarrollado de forma sucesiva en tres instituciones, con notables diferencias entre sí: el campus en Madrid de una universidad extranjera, Saint Louis University (EE.UU.); otra española de carácter privado, la Universidad Europea; y una tercera pública, la Universidad Complutense. Cada una de ellas se corresponde, precisamente, con uno de

los posibles sistemas para la enseñanza de las teorías de Relaciones Internacionales que he mencionado. Así, mientras que en la Complutense se dedica una asignatura específica a los enfoques y debates científicos de nuestra disciplina —algo plenamente justificado por la amplitud de los contenidos—, en la Europea se combinan Historia de las Relaciones Internacionales y Teoría de las Relaciones Internacionales en una sola materia semestral; un modelo que tiende a obligar al docente a priorizar uno de esos campos en detrimento del otro, ya sea por simple falta de tiempo o porque su propia formación solo se corresponda con uno de ellos. Finalmente, en la Saint Louis —cuando fui profesor allí, en el curso 2012-2013— se incluían estas cuestiones en una asignatura generalista de *International Relations*, si bien la explicación de las teorías ocupaba la práctica totalidad del temario.

La docencia de esta materia presenta ciertas problemáticas que también afectan, en mayor o menor medida, al conjunto de la disciplina. En primer lugar, una de carácter pedagógico: cómo emplear metodologías activas en una asignatura que por definición tiene carácter teórico, y parecería por ello prestarse más a la clase magistral que a las prácticas. En segundo lugar, cómo ir más allá de la “narrativa occidental y canónica” (Arenal, 2014: 14), diversificando los contenidos que impartimos para superar las inercias de etapas anteriores: especialmente, la tradicional invisibilización o marginación de aquellas contribuciones que no encajaran con el perfil hegemónico de autor varón, blanco y residente en un país de habla inglesa.

Por último, hay otra dificultad derivada de la trayectoria reciente de nuestra ciencia: el posible temario de una asignatura de este tipo se ha hecho cada vez más extenso, mientras que el tiempo disponible en un semestre académico permanece constante. Como afirma Sanahuja (2018a: 86-101; 2018b), no solo los anteriores debates interparadigmático y “neo-neo” han sido ya superados, sino que incluso la disputa racionalismo-reflectivismo anunciada en su día por Keohane (1988) se ha visto reemplazada por una pluralidad todavía mayor: un primer eje epistemológico entre positivismo y postpositivismo, un segundo eje sobre la posibilidad de aspiraciones normativas o emancipadoras, y un tercer eje en torno al problema de la universalidad e historicidad del conocimiento.

¿Cómo transmitir toda esta diversidad en clase? La opción más fácil sería ignorar directamente aquellas teorías y autores que no sean del gusto del profesor; algo que parece cuestionable desde el punto de vista del rigor científico, y que en mi opinión superaría lo permisible por la libertad de cátedra. Otra alternativa sería centrarse solo en los enfoques

más tradicionales, dejando para las últimas clases un resumen apresurado de las “nuevas” perspectivas... la mayoría de las cuales tiene ya casi medio siglo de existencia. Aunque esto sería lo más cómodo para docentes poco actualizados, con ello estarían privando a sus alumnos de la capacidad de reconocer, comprender y dialogar con las visiones predominantes en muchos países de nuestro entorno; unas carencias que al menos algunos estudiantes detectarían posteriormente, cuando realizaran estancias en universidades extranjeras.

En los siguientes apartados, compartiré algunas de mis reflexiones sobre cómo afrontar dichos interrogantes a la hora de impartir esta asignatura; así como las diferentes estrategias metodológicas que llevo implantando en los dos últimos años en la Universidad Complutense, y en las que planeo seguir avanzando en el próximo curso 2021-2022. Aunque ninguna de ellas ha venido motivada directamente por el COVID-19, el buen resultado obtenido pese a las limitaciones derivadas de la pandemia —en nuestra Facultad hemos adoptado un sistema semipresencial, en el que solo la mitad del grupo puede venir a clase, mientras que el resto sigue la retransmisión *online* desde su casa— hace pensar que las actividades innovadoras son bienvenidas por los estudiantes pese al contexto de preocupación e incertidumbre; y que los resultados serán iguales o mejores cuando podamos regresar al sistema completamente presencial.

2. La enseñanza de las corrientes teóricas: más allá de la lección magistral

Una asignatura que trata, precisamente, sobre los diferentes enfoques científicos de las Relaciones Internacionales parecería *a priori* poco adaptable a un modelo más centrado en el aprendizaje del estudiante, como el que propone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Mientras que en otras materias suele utilizarse una gran variedad de técnicas, hoy ampliamente difundidas en las universidades españolas —por ejemplo, los ejercicios de simulación de crisis y negociaciones internacionales—, la enseñanza de conceptos abstractos parecería remitirnos al modelo de universidad que muchos vivimos como alumnos. ¿Se pueden emplear metodologías activas en una asignatura esencialmente teórica, o solo es posible explicarla de forma unidireccional, con el profesor dictando apuntes como en épocas pasadas?

Mi experiencia es que los inconvenientes del modelo de clase magistral no se derivan tanto del método en sí, sino de la escasa calidad y preparación de *algunas* de las clases de este tipo a las que hemos asistido a lo largo de nuestra vida, y que han generado en nosotros un justificado rechazo. Sin embargo, en las universidades más prestigiosas, como las estadounidenses o británicas —cuyo sistema es, precisamente, el que ha fundamentado el EEES— la enseñanza teórica no ha desaparecido en absoluto. En carreras como la nuestra, la docencia puede repartirse entre clases magistrales (*lectures*) y prácticas de debate o discusión de textos (*seminars*), aunque la participación activa de los estudiantes se requiere tanto en unas como en otras.

Es cierto que hay un componente de la clase magistral que tendría poco sentido en la actualidad: como sabemos, el origen de la *lectio* medieval —de donde se deriva también el inglés *lecture*— era la necesidad de *leer* en voz alta el libro que se estaba explicando, al no haber ejemplares disponibles para cada estudiante. Hoy parece imposible de justificar una docencia basada en la simple lectura por parte del profesor, ya sea de sus propios apuntes, de un libro de texto... o del mismo *Power Point* que está proyectando en el aula. Aunque hay motivos razonables para la reticencia de algunos docentes a compartir materiales con sus estudiantes, como el riesgo de que los difundan sin permiso y acaben siendo plagiados o reutilizados en otras universidades, quizás el remedio sea peor que la enfermedad. Si no hacemos uso del Campus Virtual para lo que fue diseñado —es decir, poner recursos a disposición de nuestros alumnos—, el aprendizaje seguirá dependiendo de la rapidez y habilidad de cada uno para copiar nuestras palabras con exactitud, impidiéndoles dedicar ese tiempo a una comprensión cognitivamente más profunda de lo que escuchan.

De hecho, ese sistema es incluso más atrasado que el de las universidades medievales, donde tampoco se limitaban a la mera lectura y copia de apuntes, por mucha importancia que se diera al aprendizaje memorístico. Según Aranguren (2019), cada *lectio* comenzaba con una contextualización de la obra y autor que se iban a explicar, seguida de la lectura propiamente dicha (*littera*). Posteriormente, el profesor realizaba una interpretación tanto de su significado literal (*sensus*) como de su sentido más profundo (*sententia*). Las tardes se dedicaban a actividades como el coloquio (*collatio*) entre maestro y estudiantes, o las preguntas (*questiones*) que el primero planteaba a los segundos. En ocasiones especiales, se celebraban debates en público (*disputatio*), que permitían a los alumnos practicar sus habilidades dialécticas. Podemos ver así que el mayor contenido teórico o doctrinal de una asignatura no es excusa para convertir al

alumno en un copista pasivo: se puede ejercitar también su capacidad de comprensión y análisis crítico, enseñándole a detectar las fortalezas y debilidades de un argumento mediante la discusión con sus compañeros y con el profesor.

Como señala acertadamente Miguel (2006), una clase magistral bien planteada no se limita a facilitar información de manera unidireccional, sino que sirve para alcanzar otros dos objetivos. Primero, generar comprensión en los estudiantes, atendiendo a factores como sus conocimientos previos y los procesos cognitivos mediante los que reciben la información, y adaptando a ellos nuestra forma de comunicar. Segundo, despertar la motivación del alumnado, haciéndoles visible la aplicabilidad y utilidad de los conocimientos que estudiamos, tanto desde la perspectiva científica como social. A esto añadiría lo que uno de mis mejores profesores en la universidad (Petschen, 2013) denomina “el arte de dar clases”: una verdadera habilidad creativa para introducir elementos de variedad, sorpresa o provocación en nuestro discurso, con el fin de estimular una reacción participativa y generar un debate entre los propios estudiantes. Desde mi punto de vista, la mejor clase es aquella en la que el “testigo” de la explicación acaba siendo recogido por los alumnos, que llegan a alcanzar por sí mismos —o superar incluso— las conclusiones que el profesor pensaba exponerles al final.

No obstante, es evidente que nuestra docencia tampoco puede consistir únicamente en lecciones magistrales: para ser coherentes con la metodología teórico-práctica impulsada por el EEES, debemos introducir otras actividades en las que el estudiante pueda aprender de forma cooperativa y autónoma, aunque con el apoyo y la tutorización del profesor. En la asignatura de Teoría de las Relaciones Internacionales, estas actividades me han servido también para contrarrestar uno de los obstáculos propios de la enseñanza de esta materia: la inercia de la “narrativa tradicional y canónica” a la que antes me he referido.

3. Ausencias y silencios en la narrativa canónica de la disciplina

La falta de diversidad es un tema cada vez más intensamente debatido en nuestras publicaciones académicas. Desde sus inicios tras la I Guerra Mundial, nuestra disciplina se ha caracterizado por la hegemonía de los teóricos estadounidenses y de otros países de habla inglesa; tendiendo a marginar las voces diferentes a las predominantes en términos de género, clase, nacionalidad, cultura e identidad étnica. El canon científico de las

Relaciones Internacionales se reducía tradicionalmente a los grandes “maestros” o “padres fundadores” —por ejemplo, Hans Morgenthau, Kenneth Waltz, Robert Keohane o Joseph Nye en el mundo anglosajón, o Antonio Truyol en España— más sus respectivos discípulos; ignorando las contribuciones teóricas de las autoras mujeres, las personas percibidas como no blancas, o los ámbitos culturales y lingüísticos alejados del *mainstream* occidental.

Afortunadamente, en los últimos años hemos comenzado a revisar y cuestionar estos sesgos en nuestra (re)producción del conocimiento. Así, Acharya (2014) o Arenal (2014) han defendido una concepción verdaderamente global de las Relaciones Internacionales, no limitada a las teorías del ámbito anglosajón. Por su parte, Hagmann y Biersteker (2014) o Knight (2019) nos proponen que adoptemos una “pedagogía crítica”, introduciendo una mayor diversidad en nuestra docencia. El reciente centenario de nuestra disciplina —institucionalizada a partir de la creación, en 1919, de la Cátedra de Política Internacional en la Universidad de Aberystwyth— ha motivado nuevas reflexiones sobre este problema (Acharya y Buzan, 2019; García Segura *et al.*, 2020). Hoy, aunque la “narrativa occidental y canónica” todavía siga condicionando nuestra identidad como ciencia, parecemos estar más abiertos a escuchar las “otras voces” tradicionalmente marginadas de nuestros debates.

Sin embargo, en la enseñanza todavía queda mucho camino por recorrer. Como ya hemos dicho, existen varios factores que contribuyen a que la docencia de las teorías de Relaciones Internacionales a nivel de grado quede reducida a una visión excesivamente tradicional, poco representativa de la variedad que existe hoy: la imposibilidad de abarcar todos los principales enfoques en un solo semestre, los sesgos y preferencias personales del profesor o su insuficiente preparación para explicar algunos de ellos, por no tener unos conocimientos actualizados. Incluso asumiendo que el docente quiera y sea verdaderamente capaz de explicar toda la amplia pluralidad de teorías, las limitaciones de tiempo pueden impedir que los últimos temas —aquellos en los que, por orden cronológico de su aparición, solemos situar los enfoques reflectivistas— sean tratados con la profundidad deseada.

El mapa de la docencia de nuestra disciplina en una selección de universidades de Europa y EE.UU., realizado para el nivel de grado por Knight (2019) y para el de postgrado por Hagmann y Biersteker (2018), confirma que las inercias mencionadas todavía condicionan nuestro presente. La enseñanza del constructivismo social y los enfoques postpositivistas es mucho más limitada de lo esperable, tendiendo a

concentrarse en determinadas instituciones. Esto no refleja su grado real de difusión e influencia en la comunidad científica, tal como aparece en la encuesta *Teaching, Research and International Policy* (TRIP, 2017), en la que el constructivismo ya es primer enfoque por número de seguidores. Los sesgos geográficos son incluso mayores: las universidades estadounidenses destacan por su abierto parroquialismo, que les hace ignorar casi por completo a los autores de otros países, mientras que en Europa estudiamos una mayor diversidad de perspectivas. Finalmente, el desequilibrio de género es igualmente visible a ambos lados del Atlántico, con una gran mayoría de la bibliografía básica escrita por hombres.

La valiosa investigación de Moure (2020), que ha aplicado a España un cuestionario similar al de la encuesta internacional TRIP, nos permite comparar esos datos con el caso de nuestro país. Nuestro profesorado se muestra ampliamente consciente del sesgo occidental de la disciplina, así como de la necesidad de trabajar activamente para contrarrestar el americanocentrismo predominante. En cuanto a la adscripción a una corriente teórica, los resultados revelan nuestro acercamiento a otros países europeos en cuanto a la extensión de las “nuevas” perspectivas: también aquí el constructivismo es el enfoque más seguido hoy, con un 29,2% de los encuestados, un porcentaje incluso mayor que en el conjunto de los países analizados por TRIP.

No obstante, estos resultados no garantizan que dicha renovación se haya trasladado ya a nuestra enseñanza de Teoría de las Relaciones Internacionales. Dado que esta asignatura solo existe en muy pocas universidades, la diversidad de sus contenidos dependerá en gran medida de quiénes sean las personas concretas asignadas para impartirla, cuya perspectiva teórica no tendría por qué coincidir —aunque sí lo hace en mi caso— con las tendencias globales del profesorado español.

4. Experiencias de innovación implantadas en la asignatura: el “seminario de estudiantes”

El objetivo de incluir una mayor diversidad, tanto teórica como en otros aspectos, ha sido una de mis prioridades desde que asumí la docencia de esta materia; una preocupación surgida tanto de mi propia cercanía con los enfoques reflectivistas como del interés detectado en mis estudiantes, muy receptivos y motivados para aprender sobre las perspectivas menos tradicionales.

Naturalmente, esta diversificación no supone dejar de impartir los enfoques clásicos: de hecho, el realismo sigue siendo el paradigma al que dedico más horas de clase, aunque solo es uno de los nueve o diez temas en los que suelo dividir la asignatura. Según mi experiencia, las teorías críticas difícilmente pueden entenderse si antes no se conocen las posiciones del *mainstream* contra el que se dirigen, para evitar caer en reduccionismos o simplificaciones injustas. Así, por ejemplo, una de las cuestiones a las que presto más atención en mis clases es la de las grandes diferencias entre los propios autores realistas: desde las reflexiones filosóficas y éticas de Morgenthau hasta el mecanicismo economicista de Waltz, pasando por la *realpolitik* de Kissinger o las críticas de Mearsheimer y Walt al intervencionismo liberal y *neocon* en la post-Guerra Fría.

De esta forma, la revisión crítica de la narrativa occidental y canónica —adoptando, en palabras de Sanahuja (2018a), una “mirada reflexiva”— se ha convertido en el hilo conductor de todo el recorrido que hacemos mis estudiantes y yo por la evolución teórica de las Relaciones Internacionales. Al discutir desde el principio los sesgos etnocéntricos, racistas o sexistas que han marcado nuestra disciplina, como una cuestión absolutamente transversal, evitamos que los enfoques críticos aparezcan solo en los temas finales; un problema recurrente a la hora de introducir cuestiones como la perspectiva de género en nuestra docencia (Sondarjee, 2021). Las preguntas por las ausencias y silencios en los debates teóricos de cada época —“¿quiénes no están?” y “¿de qué no se habla?”— se convierten, así, en una poderosa herramienta para motivar la participación del alumnado y despertar su sentido crítico.

A partir del curso 2020-2021, y como resultado del *feedback* muy positivo de mis estudiantes en el año anterior —agradeciendo poder descubrir las “otras voces” tradicionalmente ignoradas en nuestra ciencia, y pidiendo dedicarles aún más tiempo durante el semestre—, he decidido crear una nueva actividad evaluable, específicamente orientada a trabajar estas cuestiones: el “seminario de estudiantes” (Morales, 2021).

El seminario ha sido diseñado para cumplir simultáneamente varias funciones. Ante todo, se trata de una modalidad de la simulación o *role-playing*, en la que la clase se encarga de organizar un evento académico donde ellos mismos actúan como ponentes. Esto se corresponde con el contenido propio de la asignatura, en la que tratamos precisamente las Relaciones Internacionales como conjunto de teorías científicas: para ello, comenzamos por aprender las características de los congresos o seminarios, y su importancia para la carrera profesional de los investigadores (fig. 1). Otro de los elementos reales que hemos utilizado es la revisión por pares: el borrador de cada

ponencia ha sido revisado anónimamente por un grupo distinto de estudiantes, rellenando un formulario similar al empleado por la *Revista Española de Derecho Internacional*.

La temática de los trabajos gira en torno a las “ausencias y silencios” antes mencionados (fig. 2); lo que les ha permitido seguir aprendiendo sobre ellos fuera del horario lectivo. En este primer seminario, celebrado de forma virtual por la situación de pandemia, hemos hecho una panorámica de los principales sesgos tradicionalmente presentes en nuestra disciplina, así como las resistencias contra ellos. Se han realizado dieciséis ponencias entre los dos grupos que imparto —con algo más de un centenar de estudiantes entre ambos— sobre cuestiones como el colonialismo, el racismo, los feminismos o las perspectivas de países no integrados en el *mainstream* occidental.

El formato elegido ha sido el de póster científico, por varios motivos. En primer lugar, es una modalidad de comunicación habitualmente empleada en el mundo de la ciencia, lo que encaja con la ambientación de un seminario sobre investigación teórica. En segundo lugar, representa nuestro objetivo de visibilizar aquellas voces que durante mucho tiempo han sido ignoradas, incluyendo imágenes y fotos que nos ayudasen a “poner cara” a sus protagonistas. Precisamente, una de nuestras experiencias más gratificantes fue enviar a Cynthia Enloe —una de las pioneras del feminismo en las Relaciones Internacionales, que sigue en activo a sus 82 años— el póster sobre su famosa obra *Bananas, Beaches and Bases* (fig. 3). La profesora Enloe nos respondió con un mensaje enormemente afectuoso para las estudiantes autoras; este contacto les permitió, además, invitarla después a dar una conferencia en nuestra Facultad.

Para completar la similitud con un seminario real, la actividad ha estado abierta a la asistencia como público de otros estudiantes o profesores. También hemos publicado los pósteres en mi página web (Morales, 2021), de donde pueden descargarse libremente con licencia *Creative Commons BY-NC-ND*. En el próximo curso, mi intención es centrarnos en un único tema: la contribución de las mujeres a la Teoría de las Relaciones Internacionales, inspirándonos en el proyecto de investigación *Women in the History of International Thought*, liderado por Owens (2018).

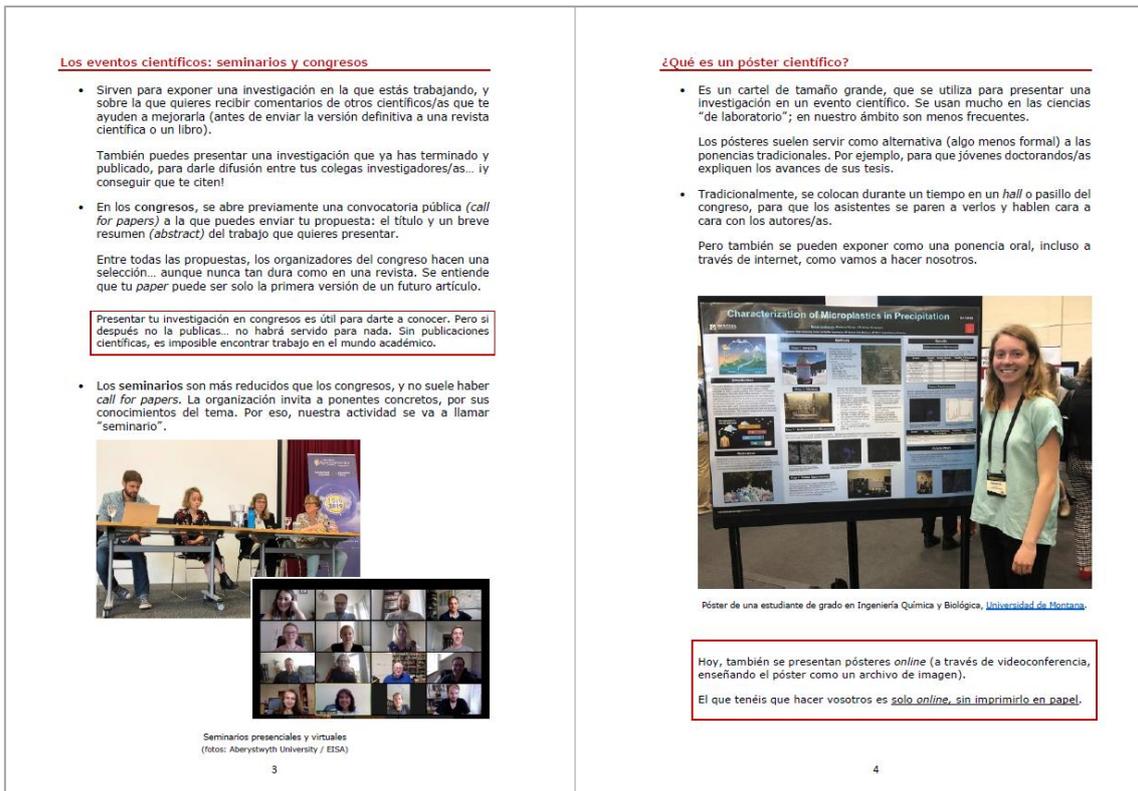


Fig. 1. Extracto de la guía de ayuda para la preparación del seminario

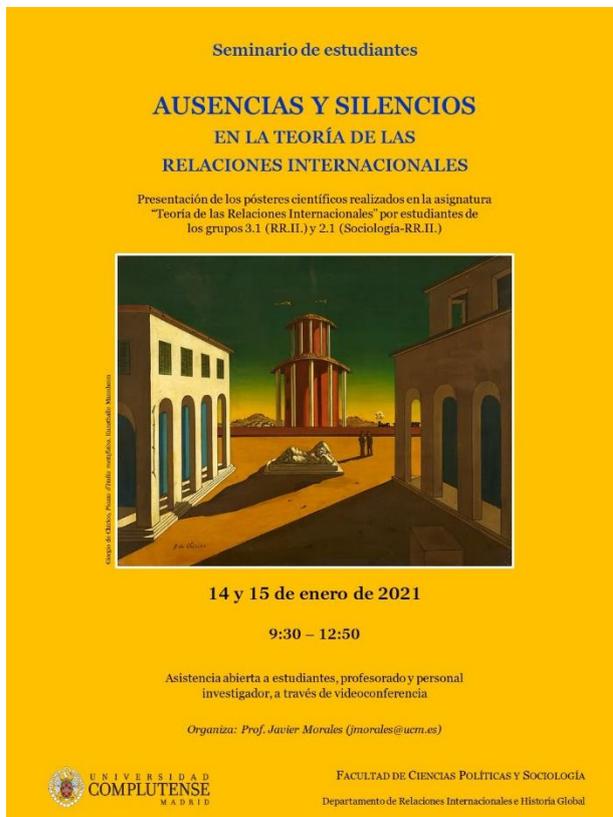


Fig. 2. Cartel de nuestro primer seminario de estudiantes

Autoras: Teresa del Olmo, Martina Di Paula, Nerea Ezcurra, Leyre Pérez, Claudia Rodríguez, Sabela León y Cecilia Wang
Contacto: delolmo@um.es, mlp@um.es

El pensamiento de Cynthia Enloe en el 30º aniversario de *Bananas, Beaches and Bases*



Introducción:



Cynthia Enloe, escritora, teórica y profesora feminista (Cohn y Enloe, 2003), nos presenta este libro como una metáfora del funcionamiento del Sistema Internacional. En su obra más conocida, pionera en la disciplina internacional, hace todo su análisis preguntándose: ¿Dónde están las mujeres? ¿Por qué? ¿A quién beneficia? ¿Qué opinan ellas? El libro resume cada uno de los ámbitos que analiza a lo largo de los capítulos desde distintas perspectivas, representadas en cada una de las habitaciones de este hotel. Ellas son limpiadoras, cocineras. Ellos son viajeros, ejecutivos. Y estas posiciones tienen causas y consecuencias internacionales.

Objetivos:

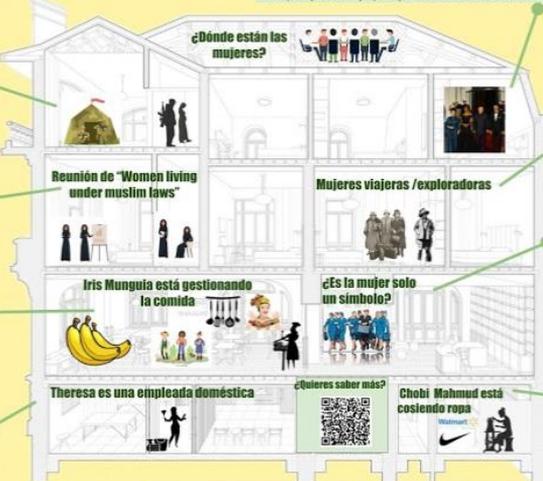
1. Mostrar la silencianción y división de las mujeres en en cada capítulo.
2. Afirmar que lo **Personal es Internacional**. Las interacciones personales ya pequeña escala entre mujeres y hombres condicionan el Sistema Internacional.

MUJERES RELACIONADAS CON LAS BASES MILITARES (Cap. IV)

Silenciadas: Esposa de un soldado viviendo en una base militar.
Silenciadas: Por la lealtad a su esposo y/o a la disciplina militar de la base.
Divididas: Están relegadas a tareas del hogar, sin aspiraciones propias. Esto se suma a una gran separación y invidual entre categorías: mujeres esposas, mujeres soldado, mujeres locales ejerciendo de prostitutas etc.).
Personal es Internacional: Hay diversos ejemplos, entre los que se encuentra que un país conceda más fácilmente la ciudadanía a ciertas nacionalidades afecta al matrimonio.

MUJERES VIAJERAS/EXPLORADORAS (Cap. VI)

Silenciadas: Al pesar de que a las mujeres les fuese difícil viajar, una vez lo hacían se las desprestigiaba allí donde fueran (exposiciones, museos...)
Divididas: Se enfrentaban a aquellas mujeres consideradas "domésticas" y aquellas más exploradoras, "mascuñinas", e incluso las exploradoras diferenciaban entre civilizadas y no civilizadas.
Personal es Internacional: Esta situación ha supuesto que la mujer siempre tuviese un rol definido en los viajes y el turismo. Se observa como la decisión individual de dónde viajar genera una serie de consecuencias internacionales.



REUNIÓN DE WOMEN LIVING UNDER MUSLIM LAWS (Cap. VIII)

Están discutiendo el papel de las mujeres en los movimientos nacionalistas antioleales.
Silenciadas: Las usan como "símbolo de la nación", pero no son participantes activas, sino objetos de propaganda.
Divididas: Forzadas a elegir entre ser nacionalista o feminista. Las mujeres blancas como instrumento de dominación de los imperios coloniales y la práctica del feminismo colonial.
Personal es Internacional: Descubren que son más que madres o esposas, organizan espacios comunes.

¿ES LA MUJER SOLO UN SÍMBOLO? (Cap. VII)

Silenciadas: La imagen de la azafata siempre ha ido asociada a lo servicial y más cercano, nunca a posiciones de poder. Además las mujeres han sido utilizadas en el turismo a través de los concursos de belleza, a través del físico promovieron un país-instruando que sus mujeres eran atractivas y fáciles como en Islandia. Pero en estos concursos sus voces no son escuchadas, solo se las observa.
Divididas: Se crea invidual entre mujeres, impidiendo que se enfuquen para poner fin a esa explotación—especialmente en los ámbitos estéticos: concursos de belleza—.
Personal es Internacional: Tanto las azafatas como las mujeres en general están explotadas. Se entiende que deben ser serviciales y por tanto se espera de ellas más que de otras personas (que limpian, que están atentas...), y todo ello sin quejarse.

¿BANDAS LAS MUJERES EN LA INDUSTRIA BANQUERA (Cap. VII)

Silenciadas: Cuando pedimos una banana no vemos el papel de las mujeres en su producción. No vemos a las mujeres en el mundo alimentario ni sus esfuerzos por ser vistas, lo cual analiza la autora a lo largo de su obra.
Divididas: Las organizaciones de mujeres son ridiculizadas y reprimidas. Nos convertimos en meros sujetos pasivos que consumen, ignorando nuestra capacidad de producir y transformar.
Personal es Internacional: Comer es un acto personal. Comer es un acto político. Comer es un acto internacional. Las consecuencias de este acto han cotidiano repercuten sobre todos los seres que habitamos este planeta, sobre las personas y la naturaleza por sí.

MANO DE OBRA "BARATA" (Cap. VII)

Silenciadas: Se buscan reformas y soluciones sin escuchar a las mujeres y sus experiencias como trabajadoras en industria textil.
Divididas: Se produce una división entre las mujeres productoras, generalmente desplazadas de las zonas rurales, de las mujeres consumidoras de estos productos en los países destinatarios. A través del consumo se perpetúa esa situación de desigualdad y las peñas condiciones de trabajo.
Personal es Internacional: Se mantienen los salarios bajos debido a la feminización del trabajo. Destaca la manipulación en las ideas de las niñas y la noción de "temerario".

Conclusiones y silencios

A lo largo del análisis de las ausencias y silencios de las mujeres hemos observado la parte más local y personal de las Relaciones Internacionales. Esta ciencia no afecta solo a los grandes Estados, sino que las personas también tenemos un importante rol como actores del Sistema Internacional. Además, la autora nos hace reflexionar sobre las repercusiones de la globalización, analizando diversos ámbitos, como son el comercial, industrial, agrario, militar o turístico. Su búsqueda de invisibilizadas hace que tenga pocos silencios, aunque nos gustaría destacar el uso del cuerpo de la mujer. La autora publicó una versión revisada y actualizada de su libro en 2014, por lo que a pesar de ser originalmente de los años 90 resulta muy actual.



Enloe, C. (2014). *Bananas, beaches and bases: Making feminist sense of international politics*. Berkeley, California: Univ of California Press.
 Cohn, C. y C. Enloe, C. (2003). *A conversation with Cynthia Enloe: Feminists look at masculinity and the rest of the world*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 29(4), pp. 1187-1207.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento NoComercial/ReDistribución 4.0 Internacional

Fig. 3. Ejemplo de póster realizado por un grupo de estudiantes

Conclusiones

Aunque mi valoración de esta experiencia ha sido hasta ahora excelente, debemos tener en cuenta posibles obstáculos y limitaciones a la hora de realizarla en otros contextos. En primer lugar, sin las especiales características de los grupos a los que doy clase —estudiantes de carreras con notas de corte muy elevadas, y con capacidad de leer textos complejos tanto en castellano como en inglés— no sería posible planear actividades de este tipo, que requieren la consulta de libros y artículos académicos más allá de los manuales docentes al uso. Además, el diseño de nuestros planes de estudio hace que lleguen a esta asignatura con una base sólida de Teoría Política o Teoría Sociológica, que les permite comprender mucho más fácilmente determinados paradigmas de nuestra disciplina. Por otra parte, existe una ventaja que podemos llamar generacional: los jóvenes actualmente en edad universitaria están —como sabemos—

cada vez más interesados y concienciados sobre la cuestión de la diversidad, por lo ya cuentan con una predisposición favorable hacia enfoques críticos como el feminismo o el postcolonialismo.

Finalmente, no quiero dejar de mencionar el factor de las condiciones laborales del profesorado, que raras veces se cita en las publicaciones sobre innovación docente. Para muchos profesores y profesoras de mi generación —formados como doctores en un periodo de gran efervescencia teórica, y que conocimos de primera mano estos enfoques gracias a estancias en el extranjero—, la precariedad salarial y la excesiva carga docente han sido obstáculos insalvables a la hora de plantearse iniciativas como las que he presentado aquí. Solo con un horizonte de mínima estabilidad profesional, así como con disponibilidad de tiempo para mantenernos al día de los debates científicos y desarrollar una agenda investigadora propia, podemos ofrecer una enseñanza universitaria con la calidad que merece nuestro alumnado.

Agradecimientos

Mi reflexión sobre estas cuestiones debe mucho a mis estudiantes de Teoría de las Relaciones Internacionales; su capacidad de aportar nuevas respuestas a las preguntas tradicionales de la disciplina ha sido una motivación constante para renovar mi práctica docente. Quiero mencionar también a José Antonio Sanahuja, por compartir conmigo sus ideas sobre cómo introducir una “mirada crítica y reflexiva” en la docencia de esta asignatura. Finalmente, mi agradecimiento a las organizadoras del Grupo de Trabajo, Lucía Ferreiro y Marina Díaz, por aceptar mi ponencia; pese a que mi contribución sea más una reflexión teórica personal que unos resultados sometidos a medición empírica.

Bibliografía

- Acharya, Amitav. 2014. “Global International Relations (IR) and Regional Worlds: A New Agenda for International Studies”, *International Studies Quarterly*, 58 (4): 647-659. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/isqu.12171>.
- Acharya, Amitav y Barry Buzan. 2019. *The Making of Global International Relations: Origins and Evolution of IR at its Centenary*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/9781108647670>.

- Aranguren, Javier. 2019. "El renacimiento del pensamiento crítico. Las clases en las primeras universidades", *Nueva Revista*, 21 de febrero. Disponible en: <https://www.nuevarevista.net/renacimiento-del-pensamiento-critico-clases-en-las-primeras-universidades/>.
- Arenal, Celestino del. 2014. *Etnocentrismo y Teoría de las Relaciones Internacionales: una visión crítica*. Madrid: Tecnos.
- Bull, Hedley. 1966 "International Theory: The Case for a Classical Approach", *World Politics*, 18 (3): 361-377
- Dunne, Tim, Lene Hansen y Colin Wight. 2013. "The End of International Relations Theory?", *European Journal of International Relations*, 19 (3): 405-425.
- García Segura, Caterina, José Antonio Sanahuja y Francisco J. Verdes-Montenegro (coords.). 2020. *100 años de Relaciones Internacionales: una mirada reflexiva*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Hagmann, Jonas y Thomas J. Biersteker. 2014. "Beyond the Published Discipline: Toward a Critical Pedagogy of International Studies", *European Journal of International Relations*, 20 (2): 291-315. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1354066112449879>.
- Hagmann, Jonas y Thomas J. Biersteker. 2018. "Counter-Mapping the Discipline: The Archipelago of Western International Relations Teaching", en Andreas Gofas, Inanna Hamati-Ataya y Nicholas Onuf (eds.), *The SAGE Handbook of the History, Philosophy and Sociology of International Relations*. Londres: SAGE. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4135/9781526402066.n30>.
- Hoffman, Stanley H. 1959. "International Relations: The Long Road to Theory", *World Politics*, 11 (3): 346-377. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/2009198>.
- Keohane, Robert O. 1988. "International Institutions: Two Approaches", *International Studies Quarterly*, 32 (4): 379-396. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/2600589>.
- Knight, Sarah Cleeland. 2019. "Even Today, a Western and Gendered Social Science: Persistent Geographic and Gender Biases in Undergraduate IR Teaching", *International Studies Perspectives*, 20 (3): 203-225. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/isp/ekz006>.
- Marsden, Lee y Heather Savigny. 2012. "The Importance of Being Theoretical: Analysing Contemporary Politics", en Cathy Gormley-Heenan y Simon Lightfoot

- (eds.), *Teaching Politics and International Relations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Disponible en: https://doi.org/10.1057/9781137003560_10.
- Mearsheimer, John y Stephen M. Walt. 2013. "Leaving Theory Behind: Why Simplistic Hypothesis Testing is Bad for International Relations", *European Journal of International Relations*, 19 (3): 427-457. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1354066113494320>.
- Medina, Manuel. 1983. *Teoría y formación de la sociedad internacional*. Madrid: Tecnos.
- Miguel, Mario de. 2006. "Clases teóricas", en Mario de Miguel Díaz (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Morales Hernández, Javier. 2019. "Las Relaciones Internacionales en Rusia: desarrollo, enfoques y debates", *Revista Española de Derecho Internacional*, 71 (1): 135-158. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17103/redi.71.1.2019.1.05>.
- Morales Hernández, Javier. 2021. "Seminarios de estudiantes", *Javier Morales Hernández* (página personal). Disponible en: <https://www.ucm.es/javiermorales/seminarios-de-estudiantes>.
- Moure, Leire. 2020. "Teaching, Research and International Policy (TRIP): una aplicación a la escuela española de Relaciones Internacionales", en Caterina García Segura, José Antonio Sanahuja y Francisco J. Verdes-Montenegro (coords.), *100 años de Relaciones Internacionales: una mirada reflexiva*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Owens, Patricia. 2018. "Women and the History of International Thought", *International Studies Quarterly*, 62 (3): 467-481. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/isq/sqy027>.
- Petschen, Santiago. 2013. *El arte de dar clases*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Sanahuja, José Antonio. 2018a. *Proyecto docente. Asignatura "Teoría de las Relaciones Internacionales"*. Grado en Relaciones Internacionales. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/61940/>.
- Sanahuja, José Antonio. 2018b. "Reflexividad, emancipación y universalismo: cartografías de la Teoría de las Relaciones Internacionales", *Revista Española de Derecho Internacional*, 70 (2): 101-125. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17103/redi.70.2.2018.1.04>.

- Sondarjee, Maïka. 2021. "We Are a Community of Practice, Not a Paradigm! How to Meaningfully Integrate Gender and Feminist Approaches in IR Syllabi", *International Studies Perspectives*, pendiente de asignación a un número. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/isp/ekab009>.
- Teaching, Research and International Policy (TRIP). 2017. "Which of the following best describes your approach to the study of IR?", *TRIP Faculty Survey 2017*. Disponible en: <https://trip.wm.edu/data/dashboard/faculty-survey>.
- Wendt, Alexander. 1999. *Social Theory of International Politics*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511612183>.