

Enseñanza de Relaciones Internacionales: Reflexiones sobre una experiencia con series de ficción en Argentina

Teaching International Relations: Reflections on an experience with fiction TV shows in Argentina

Vila Seoane, Maximiliano Facundo; Gil, Luciana

Maximiliano Facundo Vila Seoane *

mvila@unsam.edu.ar

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Luciana Gil **

lgil@unsam.edu.ar

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Relaciones Internacionales

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 1515-3371

ISSN-e: 2314-2766

Periodicidad: Semestral

vol. 32, núm. 64, 2023

revista@iri.edu.ar

Recepción: 24 Noviembre 2022

Aprobación: 04 Junio 2023

Publicación: 14 Junio 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/26/264192004/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142766e167>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Cómo citar este artículo: Vila Seoane, M. F. y Gil, L. (2023). Enseñanza de Relaciones Internacionales: reflexiones sobre una experiencia con series de ficción en Argentina. *Relaciones Internacionales*, 32(64), 167. <https://doi.org/10.24215/23142766e167>

Resumen: Este artículo detalla una experiencia realizada en un curso de Introducción a las Relaciones Internacionales impartido en una universidad argentina, donde se incorporaron series de ficción como instrumento pedagógico complementario a las lecturas académicas. El análisis se basa en el trabajo efectuado con series durante todo el curso y en los resultados de dos encuestas realizadas a los estudiantes, que motivaron la reflexión de los docentes sobre el tema. Los resultados sugieren que las series de ficción son útiles como insumos complementarios para un curso introductorio de Relaciones Internacionales. No obstante, su incorporación no está exenta de desafíos, vinculados a la demanda de tiempo, la dificultad de relacionar contenidos audiovisuales y escritos y el riesgo de reproducir los sesgos presentes en las series extranjeras.

Palabras clave: Enseñanza de Relaciones Internacionales, cultura popular, series de ficción, sesgos.

Abstract: This article details an experience carried out in an introductory course to International Relations course taught at an Argentine university, where fiction TV shows were incorporated as a pedagogical instrument complementary to academic readings. The analysis is based on the work done with the TV shows throughout the course and on the results of two student surveys, which motivated the teachers' reflection about the experience. The results suggest that fiction TV shows are as useful as complementary material for an introductory course on International Relations. However, its incorporation is not without its challenges, such as the extra time they demand, the difficulty of linking audiovisual and written content, and the risk of reproducing the biases present in foreign TV shows.

Keywords: Teaching International Relations, popular culture, fiction TV shows, biases.

NOTAS DE AUTOR

* Doctor en Filosofía (Universidad de Bremen), e investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Profesor de la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), donde imparte cursos de grado y posgrado sobre relaciones internacionales, ciberpolítica y comunicación internacional.

** Politóloga y doctora en Ciencias Sociales (UBA). Master en Relaciones Internacionales Mercosur-Unión Europea (Università di Bologna, Italia) y cursos de postgrado y doctorado realizados en las Universidades de Bolzano, Tor Vergata (Italia), Bonn (Alemania), São Paulo (Brasil) y Grenoble

1. INTRODUCCIÓN

El uso de películas y documentales como material complementario a las lecturas académicas se ha vuelto una práctica extendida en la enseñanza de cursos de Introducción a las Relaciones Internacionales en distintas universidades del mundo (Brandle, 2020; Gibert, 2016; Simpson y Kaussler, 2009; Swimelar, 2013; Valeriano, 2013; Weber, 2001). Sin embargo, hay pocas investigaciones que hayan explorado el uso de series de ficción en estos cursos introductorios (Boaz, 2020; Holland, 2015). Esta brecha es sorprendente, si se tiene en cuenta que las series de ficción son uno de los principales medios que los estudiantes emplean para consumir contenidos de cultura popular de plataformas como Netflix, Amazon Prime, Disney+, entre otras. Asimismo, son escasas las investigaciones que examinen en qué medida los contenidos de la cultura popular global, que emana de un puñado de países occidentales, pueden ser útiles en la enseñanza de las Relaciones Internacionales en otras regiones.

Teniendo en cuenta estos vacíos, este artículo detalla una experiencia realizada en un curso de Introducción a las Relaciones Internacionales impartido en una universidad pública nacional, donde se incorporaron series de ficción como instrumento pedagógico complementario a las lecturas académicas tradicionales, con el objetivo de motivar el estudio más sistemático de nuevas prácticas de enseñanza de las Relaciones Internacionales en Argentina. El análisis se basa en el trabajo efectuado con aquellas series durante todo el curso y en los resultados de dos encuestas realizadas a los estudiantes, que motivaron la reflexión de los docentes sobre el tema.

Los resultados de nuestra experiencia sugieren que las series de ficción son tan útiles como los documentales y las películas como insumos complementarios para un curso introductorio de Relaciones Internacionales. En efecto, sirven para facilitar el aprendizaje sobre temas y conceptos estudiados en clase y vincularlos con situaciones concretas, resultan más entretenidos, despertando un mayor interés en los estudiantes para buscar información extra y debatir en clase, y hasta son útiles para especular sobre escenarios históricos contrafácticos o futuros especulativos de la política internacional. No obstante, su incorporación como material complementario no está exenta de desafíos. En primer lugar, por el requerimiento de mayores tiempos de dedicación al tema por parte de docentes y estudiantes; en segundo lugar, porque el uso de series de ficción extranjeras puede ser problemático: el tipo de prejuicios que reproducen supone el riesgo de limitar una parte fundamental de la formación del estudiante, que es su capacidad de análisis crítico.

El resto del artículo se organiza en cuatro secciones. La segunda sintetiza los principales hallazgos en la literatura sobre el vínculo entre cultura popular y enseñanza de Relaciones Internacionales con material audiovisual. La tercera sección describe el abordaje metodológico empleado para incorporar series de ficción como material complementario en un curso de Introducción a las Relaciones Internacionales. En particular, se introducen las series seleccionadas, los motivos de la selección, se explica cómo se las empleó a lo largo del curso y se describen las encuestas realizadas a los estudiantes. La cuarta sección expone los principales resultados del análisis, seguido por las reflexiones finales sobre el proceso y los resultados de esta experiencia.

2. CULTURA POPULAR Y ENSEÑANZA DE RELACIONES INTERNACIONALES

Durante la última década, se han publicado numerosos trabajos sobre los estrechos vínculos entre cultura popular y política internacional (Caso y Hamilton, 2015; Crilley, 2021; Grayson et al., 2009). Por un lado, estos trabajos han examinado o postulado las maneras en que la cultura popular influye en la política internacional. Por ejemplo, Furman Daniel y Musgrave (2017) argumentaron que los artefactos de la cultura popular les permiten a sus consumidores adquirir "experiencias sintéticas", que pueden constituir sus formas

(Francia). Profesora de Relaciones Internacionales en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) en el Instituto Interdisciplinario de Economía Política (IIEP-UBA).

de entender la política. Estas experiencias sintéticas pueden basarse en una situación completamente ficticia, o en escenarios creíbles sobre el devenir de problemas políticos contemporáneos (Saunders, 2019). Del mismo modo, en la literatura en inglés se suelen referenciar ejemplos de intervenciones de políticas públicas debidas al consumo de un artefacto de la cultura popular. Por ejemplo, Kaplan (2016) sostiene que el inicio de las políticas públicas estadounidenses de ciberseguridad se remonta a las preocupaciones que le surgieron al entonces Presidente Reagan sobre la seguridad de la información tras ver la película *WarGames*. De forma similar, otros autores afirman que las iniciativas de bioseguridad del entonces Presidente Clinton se vieron potenciadas tras la lectura de una novela sobre bioterrorismo, *El Evento Cobra* (Keränen, 2011: 456). Por añadidura, en ocasiones los políticos se inspiran en la cultura popular para comunicar decisiones de política pública. Por ejemplo, el Presidente Trump anunció la imposición de sanciones contra Irán por Twitter con un meme sobre la llegada del invierno (*Winter is coming*), inspirado en la popular serie *Juego de Tronos*. Por el otro lado, el estudio de la influencia de la política internacional en la cultura popular es quizás aún más generalizada en la literatura en inglés. En efecto, la trama de incontables documentales, películas y series de ficción está directamente inspirada o basada en acontecimientos o procesos internacionales, como el imperialismo, la Guerra Fría, o la Guerra contra el Terrorismo, por mencionar algunos ejemplos (Buzan, 2010; Dodds, 2008; Power y Crampton, 2005; Saunders, 2015).

El punto en común en estas dos corrientes de la literatura que investigan el vínculo entre cultura popular y política internacional es el entendimiento de que los artefactos de cultura popular son artefactos políticos, y no meramente para entretenimiento (Gibert, 2016; Grayson et al., 2009; Power y Crampton, 2005). En parte, esto explica el interés de varios profesores de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de incorporar estos artefactos en sus clases como material pedagógico complementario. Por otra parte, los estudios que han registrado la incorporación de artefactos de la cultura popular en cursos de introducción a las Relaciones Internacionales, en particular en el caso de documentales y películas, suelen destacar varias ventajas. Por ejemplo, el uso de estos materiales audiovisuales suele incrementar el compromiso de los estudiantes con el material del curso (Gibert, 2016; Holland, 2015; Schwak, 2020; Valeriano, 2013), y permite una aproximación más entretenida para la enseñanza de temas académicos (Brandle, 2020). Varios artículos también concluyen que los contenidos audiovisuales pueden ilustrar conceptos abstractos con ejemplos concretos en un formato que los estudiantes están más acostumbrados a consumir (Holland, 2014; Valeriano, 2013). Asimismo, el poder del cine les permite a los estudiantes experimentar acontecimientos históricos o dinámicas políticas de otros estados y culturas que quizá no hayan experimentado directamente (Gokcek y Howard, 2013; Schwak, 2020). En resumidas cuentas, estos artículos concluyen que la incorporación de documentales y películas proporciona una experiencia de aprendizaje más completa que una sólo basada en artículos académicos (Gibert, 2016).

A pesar de estos beneficios, algunos estudios también advierten sobre los desafíos en el uso de material audiovisual. Por ejemplo, los estudiantes no siempre pueden elaborar conexiones entre los documentales y las películas con el material académico del curso (Swimelar, 2013; Weber, 2001), lo que demanda una orientación cuidadosa por parte de los docentes. Además, debido a la carga emocional que requiere la dramatización en la forma de narrar el material audiovisual, se ha planteado la preocupación de que estos materiales son más proclives a conducir a los estudiantes a una comprensión parcial o simplista de un tema o acontecimiento (Swimelar, 2013; Weber, 2001). Por último, una cuestión no menor, es que la incorporación de material audiovisual como instrumento pedagógico complementario requiere de tiempo extra por parte de los alumnos para su visualización y análisis, y de los profesores para su evaluación, que puede ser contraproducente dadas las ya de por sí ajustadas limitaciones de tiempo a las que ambos se enfrentan (Swimelar, 2013).

En síntesis, la literatura en inglés sobre Relaciones Internacionales le presta cada vez mayor interés al estudio del nexo entre cultura popular y política internacional. El rol político de los artefactos de la cultura popular es un punto en común en las distintas corrientes que analizan esta temática. Sin embargo, la mayoría

de los estudios han examinado documentales y películas, soslayando uno de los artefactos audiovisuales más populares de la actualidad: las series de ficción. La expansión de las plataformas transnacionales de contenido audiovisual, como Netflix, Amazon Prime, Disney+ (entre otras) ha facilitado la transmisión global de ciertos contenidos. Entre ellos, las series que abordan cuestiones internacionales han adquirido altos niveles de popularidad alrededor del globo. Pero la discusión sobre estos temas en la literatura en español, salvo algunas excepciones, es aún muy escasa.

Todo esto ha impulsado su incorporación como material pedagógico complementario en cursos de Introducción a las Relaciones Internacionales, donde se registran varios beneficios y desafíos en su uso. Ante estos vacíos de conocimiento, en la próxima sección detallamos una experiencia inicial realizada en Argentina que utilizó series de ficción como material pedagógico complementario en un curso de Introducción a las Relaciones Internacionales. Esta experiencia confirmará algunas de las observaciones de la literatura mencionada, así como planteará nuevas preguntas acerca de elementos menos explorados en el uso de artefactos audiovisuales de la cultura popular como medio para el aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

El curso de introducción a las Relaciones Internacionales que impartimos tiene aproximadamente 150 estudiantes por semestre. La mitad suelen ser menores de 21 años, y alrededor del 10% tiene 30 años o más. El 95% de los estudiantes son argentinos. Este curso introductorio es la primera materia de Relaciones Internacionales que cursan los estudiantes de la carrera en la universidad; por lo tanto, el objetivo es exponerlos a una selección de los principales debates de la disciplina, a saber: la paz y la guerra, la economía política internacional, la crisis del orden liberal internacional, y la crisis ambiental.

Ante el desafío de transmitir conceptos y discusiones disciplinarias a estudiantes de nivel inicial, y apoyados en los beneficios de la incorporación de contenidos audiovisuales mencionados en la literatura, decidimos incorporar este tipo de material como instrumento pedagógico complementario a las lecturas académicas. Cabe resaltar que esta iniciativa la realizamos en el marco de un proyecto de investigación más amplio llevado a cabo por varios docentes del departamento de Relaciones Internacionales de nuestra universidad. Este proyecto tuvo como objetivo probar diferentes métodos pedagógicos no tradicionales, como el análisis de series, la producción de videos, la realización de simulaciones de procesos internacionales, entre otros, que fueron incorporados en distintas materias de la carrera de forma complementaria a las lecturas académicas tradicionales. Este proyecto fue evaluado y aprobado por el Vicerrectorado de Investigación de la universidad.

En 2019 realizamos un primer ejercicio exploratorio, que consistió en un trabajo práctico obligatorio y en grupo, donde los estudiantes analizaron las maneras en las que un documental, película, serie de televisión, o videojuego a su elección, ilustraba conceptos de la literatura de la materia. La mayoría optó por el análisis de series de ficción. Después del curso, le pedimos a los estudiantes una devolución sobre esta práctica, y, en líneas generales, nos respondieron que les había resultado muy interesante. Además, varios nos contaron que eran ávidos consumidores de contenidos audiovisuales ligados a las Relaciones Internacionales, especialmente series de ficción. De hecho, los mismos estudiantes nos sugirieron varias series vinculadas a la disciplina para considerar en años próximos. Ante la respuesta positiva que tuvimos a esta experiencia inicial, en particular que el consumo de cultura popular de los estudiantes vinculado a las Relaciones Internacionales provenía en gran parte de series y no de películas o documentales, decidimos incorporar las series de ficción de forma más sistemática en el programa de estudios de 2020, experiencia sobre la que se basa este artículo.

El resto de este apartado se divide en dos subsecciones. La primera describe las series de ficción empleadas en el curso de introducción a las Relaciones Internacionales 2020, mientras que la segunda explica su incorporación a las actividades del curso y el diseño de dos encuestas para examinar las percepciones de los estudiantes sobre la experiencia.

Sobre las series de ficción seleccionadas

Para seleccionar las series de ficción, primero construimos un listado de aquellas vinculadas a temas de Relaciones Internacionales, que elaboramos a partir del listado de series que los alumnos de 2019 nos recomendaron y de búsquedas propias realizadas en Internet. Segundo, analizamos en detalle la trama de estas series para evaluar si las mismas pudieran ser ejemplos a utilizar para ilustrar conceptos o temáticas a tratar en la materia. Finalmente, de un subgrupo de series que parecía más afín a las temáticas del curso, miramos los primeros dos capítulos para seleccionar las cuatro que más se ajustaban a los ejes temáticos de la materia. Este proceso nos llevó a incluir las siguientes cuatro series para el curso de 2020: *Jack Ryan* (2ª temporada), *Narcos* (1ª temporada), *The Man in the High Castle* (1ª temporada), y *Occupied* (1ª temporada). A continuación, ofrecemos un resumen de las tramas de las temporadas seleccionadas de cada una de las series, y los motivos por los cuales las consideramos apropiadas para el curso.

La serie *Jack Ryan* está inspirada en los libros clásicos de Tom Clancy, que narran historias de un analista de la Agencia Central de Inteligencia de Estados Unidos (CIA) convertido en agente operativo. En la segunda temporada, la trama de la serie se desvía de los libros originales para adaptarse a la política internacional contemporánea: en el primer capítulo, el analista afirma que Estados Unidos enfrenta una amenaza inminente a su seguridad nacional desde Venezuela, que presuntamente busca convertirse en un estado nuclear con la ayuda de Rusia y China. A partir de este supuesto, la trama de la serie explora cómo el agente de la CIA desentraña y bloquea los planes del despiadado dictador a cargo de Venezuela, al que se lo culpa enteramente de la crisis humanitaria que padece la población. Los paralelismos con la interpretación de la administración Trump de la crisis venezolana hablan por sí solos. La temporada termina con el derrocamiento del presidente de Venezuela, al tiempo que expone algunas contradicciones dentro de la política estadounidense.

Desde el momento de su lanzamiento, la recepción de la serie en América Latina fue dispar. Por un lado, la segunda temporada de *Jack Ryan* ha sido alabada por exponer la amenaza que representan Rusia y China para la región (Infobae, 2019), además de retratar por intermedio de la ficción las consecuencias del gobierno de Nicolás Maduro. Por otro lado, la serie fue criticada por ser una herramienta de propaganda estadounidense (Telesur, 2019). Más allá de estas interpretaciones opuestas, la serie nos pareció adecuada para discutir diferentes temas de nuestro curso, como la forma en la que Estados Unidos enmarca las amenazas a su seguridad nacional, y cómo actúa contra ellas. Además, nos permitió discutir sobre los recurrentes intentos estadounidenses de intervenir en la política latinoamericana. En el curso relacionamos la serie con textos sobre el concepto de seguridad (Wæver, 2009) y la Responsabilidad de Proteger (Marrero Rocha, 2013), ya que varios actores de la región han intentado de argumentar a favor de una intervención militar en Venezuela en pos de frenar la violación de derechos humanos. La serie ciertamente se pone del lado de esa perspectiva, aunque retrata la situación del país de una manera abiertamente parcial.

En cuanto a *Narcos*, les asignamos a los estudiantes la temporada 1, que está basada en la historia real del ascenso y caída de Pablo Escobar, el infame líder colombiano del Cártel de Medellín. Como tal, forma parte del popular género latinoamericano de series sobre narcotráfico (Mizrahi et al., 2018), pero lo original de esta serie es que la historia está narrada desde el punto de vista de un agente de la Administración de Control de Drogas estadounidense (DEA) que intentó capturarlo y, principalmente, está orientada a audiencias del Norte Global. De hecho, la serie contó con un elenco mixto de actores estadounidenses y latinoamericanos, y el productor ejecutivo de la serie fue el brasileño José Padilha. Según Padilha, si bien la serie estuvo basada en hechos verídicos, se tomó cierta libertad en la dramatización de la historia, sin dejar de criticar el enfoque de la política estadounidense en la producción de drogas en desmedro del problema de su demanda (Armendáriz, 2015). Tras su estreno, la serie recibió fuertes críticas: por ejemplo, el ex alcalde de Medellín reprobó la exaltación del rol de los agentes de la DEA, como así también al uso repetitivo de la sinécdoque que reduce a Medellín a la historia de narcos (Fajardo, 2016). Por su parte, el hijo de Pablo Escobar

condenó la glamourización de la vida de su padre que ofrece la serie, que puede ser un elemento atractivo a resaltar para Netflix, pero que no deja de transmitir un mal ejemplo a sus espectadores (Redondo, 2015).

Al igual que el caso anterior, esta serie brinda numerosas aristas para examinar en un curso de introducción a las Relaciones Internacionales: el rol de los narcotraficantes como actores no estatales en la política internacional, las particularidades de las relaciones bilaterales entre Colombia y Estados Unidos y las intervenciones internacionales lideradas por Estados Unidos en otros países. En nuestro curso, empleamos *Narcos* para discutir la importancia de los actores transnacionales en la comprensión de la política regional desde una perspectiva de economía política internacional (Grabendorff, 2017). En efecto, la serie ofrece imágenes vívidas del narcotráfico como una industria transnacional, que desafía la soberanía estatal en varios países latinoamericanos. Más allá de estos usos en clase, la serie no deja de ser problemática por los estereotipos que reproduce sobre estadounidenses y latinoamericanos.

Las dos series restantes del curso corresponden a contenidos de ciencia ficción. Por ejemplo, *The Man in the High Castle* es una serie distópica, basada en una novela de Phillip K. Dick, que se desarrolla en un universo alternativo donde las potencias del Eje ganaron la Segunda Guerra Mundial. Por lo tanto, el orden internacional existente es muy diferente al que conocimos en la historia. En efecto, en esta serie, el Imperio del Japón y el Tercer Reich controlan cada uno la mitad de lo que hoy en día es Estados Unidos, y están inmersos en una intensa rivalidad por el poder mundial. Por ende, esta serie ilustra muy bien el concepto de equilibrio de poder en un mundo bipolar, aunque en condiciones diferentes a las de la Guerra Fría histórica. En este mundo de ficción, la influencia cultural de Japón y de los nazis se impone sobre los estadounidenses y el resto del mundo, con ideologías que normalizan la reprochable discriminación racial y religiosa de esas potencias. En medio de estas disputas geopolíticas, la serie sigue de cerca un levantamiento de ciudadanos estadounidenses que luchan por la libertad. En otras palabras, esta serie examina el acontecimiento contrafáctico: ¿Cómo hubiese sido el mundo si la Segunda Guerra Mundial hubiera terminado de otra manera? En este sentido, ofrece un poderoso contraste con el llamado orden liberal internacional, principalmente mediante la lectura de autores que destacan la durabilidad y el arraigamiento de este orden en numerosas instituciones (Ikenberry, 2002). De esta forma, la serie estimula el debate sobre la normalización de la ideología liberal en Occidente y los posibles escenarios para el futuro del sistema internacional bajo la influencia de nuevos actores.

Por último, la serie *Occupied* es un thriller político noruego de 2015. La trama de la serie se desenvuelve en un futuro ficticio, donde Estados Unidos alcanza la autosuficiencia energética y se retira de la OTAN. Sumado a esto, una serie de conflictos en Oriente Medio provocan una escasez mundial de petróleo. En este contexto, Noruega padece las consecuencias de un huracán causado por el cambio climático, que impulsa la decisión de su primer ministro de terminar con la producción de gas y petróleo del país, a pesar de ser una de sus mayores fuentes de exportaciones. Esta decisión desencadena una grave crisis energética en la Unión Europea que se abastecía de Noruega. Estos acontecimientos inducen a que la Unión Europea fomente una ocupación del país nórdico por parte de Rusia, con el objetivo de garantizarse el acceso a sus recursos energéticos. A lo largo de la temporada, la serie examina cuestiones relacionadas con el cambio climático, los retos a los que se enfrentan los estados pequeños en la política internacional, y cómo las identidades de los personajes cambian bajo la ocupación rusa (Drezner, 2016). A diferencia de las otras series que usamos en el curso, *Occupied* no tuvo mucha publicidad en Argentina. Sin embargo, la seleccionamos por dos razones. En primer lugar, es la única serie de las cuatro que fue producida en un país europeo; por lo tanto, permitía explorar si los estudiantes tenían una perspectiva crítica de esta historia que acontece en un contexto diferente y menos conocido que el de las series producidas por empresas estadounidenses. En segundo lugar, la crisis medioambiental ocupa un lugar destacado en la serie, que nos permitió realizar nexos con los debates contemporáneos sobre ambiente en Relaciones Internacionales.

La experiencia pedagógica

Nuestro curso, a cargo de la Dra. Gil, tuvo lugar durante el segundo semestre del año académico 2020 (agosto-diciembre). A causa de la pandemia de la COVID-19, impartimos las clases de forma virtual y sincrónica por Zoom, complementadas con ejercicios asincrónicos en un foro virtual, donde planteamos preguntas para suscitar el debate entre los alumnos sobre las lecturas de cada semana. Cada unidad temática de la materia se abordó a lo largo de tres clases. Antes de la última clase de cada una, los estudiantes tuvieron que cumplir la tarea obligatoria de ver los dos primeros capítulos de la serie asignada. Estos dos capítulos presentaban suficientemente los principales temas y problemas de interés para cada unidad del curso, que podían vincularse con lo ya estudiado en las dos primeras clases. Luego publicamos en el foro preguntas sobre los episodios (véase la Tabla 1) para que los estudiantes realizaran conexiones entre los conceptos e ideas de las clases, las lecturas obligatorias y las series. Finalmente, en la tercera clase, estudiantes y profesores retomábamos las respuestas de foro y debatíamos en torno a ellas.

TABLA 1 :
Preguntas para debate en el foro virtual, por serie.

Preguntas para debate en el foro virtual	Serie
<ul style="list-style-type: none"> - Explique brevemente la trama de la serie - ¿Qué nos comunica y omite la serie de ficción sobre la crisis de Venezuela? - ¿Qué actores de la política inter- y transnacional aparecen en la serie? 	Jack Ryan
<ul style="list-style-type: none"> - Explique el contexto en el cual se desarrolla la trama de la serie. - ¿Quién dirigió la serie? ¿Cómo estiman que esto influyó en la forma en la que se representa al narcotráfico y a Pablo Escobar en Colombia? - ¿Qué controversias provocó la serie en Colombia? 	Narcos
<ul style="list-style-type: none"> - Explique el contexto en el cual se desarrolla la trama de la serie. - ¿Qué tipo de ideologías y valores transmite la serie? - ¿Cómo caracterizarían las relaciones de poder entre el Imperio del Japón y el Tercer Reich? - ¿Qué transmite la serie sobre el orden liberal internacional de posguerra? 	The Man in the High Castle
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo representa la serie el vínculo entre ambiente y seguridad? - ¿Qué factores tuvo en cuenta el primer ministro de Noruega para aceptar la intervención no oficial de Rusia? 	Occupied

A modo de reforzar el carácter obligatorio del contenido audiovisual en nuestro curso, incluimos una pregunta en el primer y en el segundo parcial que requería a los estudiantes vincular la trama de las series con las lecturas obligatorias del curso (ver Tabla 2). Por este medio, procuramos cotejar hasta qué punto los estudiantes habían logrado realizar conexiones entre ambos materiales e incorporar aspectos de los debates realizados en clase.

TABLA 2 :
Preguntas planteadas en los exámenes, por serie.

Examen	Preguntas	Serie
Primer parcial	· ¿Cómo se construye la amenaza de seguridad nacional para los Estados Unidos? · Esta construcción de amenazas de seguridad, ¿Qué tipo de políticas ayuda a justificar?	Jack Ryan
	· Considerando las discusiones sobre Narcos que tuvimos en clase, explique las principales características del narcotráfico en relación a conceptos vinculados al Estado (ej. fronteras, seguridad, ley, policía, política interna y externa) y al mercado (ej. distribución de recursos, oferta, demanda, precios, economía nacional e internacional).	Narcos
Segundo parcial	· ¿Qué tipo de orden internacional se describe en la serie? · Cuáles son las similitudes y las diferencias entre el orden internacional de ficción de la serie y el orden liberal internacional estudiado en clase? Compare los actores, sus valores y relaciones internacionales.	The Man in the High Castle
	· ¿Cuáles son las consecuencias para Noruega y la Unión Europea de la decisión del gobierno noruego de prohibir la producción de gas y petróleo?	Occupied

Finalmente, para explorar las percepciones de los estudiantes sobre esta experiencia, les enviamos una encuesta antes y después del curso. Ambas informaban los objetivos del proyecto, y que sus respuestas serían anónimas y voluntarias.

Con respecto a la encuesta previa al curso, se distribuyó durante la primera semana a fines de conocer tanto los hábitos de consumo cultural de los estudiantes como sus opiniones acerca de la utilidad de la cultura popular para aprender contenidos y debates de Relaciones Internacionales. También les preguntamos si ya habían visto las series de ficción asignadas para el curso.

Tras el segundo parcial, les enviamos otra encuesta final, donde reiteramos la pregunta sobre la utilidad de la cultura popular para aprender Relaciones Internacionales y también preguntábamos si querrían incorporar este tipo de material en futuras asignaturas de la licenciatura. En ambos casos incluimos preguntas abiertas para conocer en más detalles su opinión sobre la experiencia desarrollada a lo largo del curso.

En cuanto al análisis de estos datos, para las preguntas cerradas, se calcularon los porcentajes de respuesta correspondientes, mientras que, para las preguntas abiertas, se realizó una codificación de las respuestas para identificar los principales temas mencionados por los estudiantes.

Los resultados de este análisis se detallan en la próxima sección.

4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Encuesta a inicios del curso

La Figura 1 muestra que el 56% de los estudiantes de nuestro curso de 2020 declararon consumir series de ficción, superando los porcentajes de consumo de películas y documentales (19% y 15% respectivamente). Asimismo, el 54% de los estudiantes afirmó usar ocasionalmente estos productos culturales para aprender sobre temas de Relaciones Internacionales.



FIGURA 1:
Respuesta sobre el consumo de artefactos culturales audiovisuales

La encuesta consultó también a los estudiantes su grado de acuerdo con la frase “Las series de ficción de productoras y/o directores del Norte Global (principalmente Estados Unidos) que exploran temas de América Latina no son útiles para aprender sobre las Relaciones Internacionales de la región, porque replican sus preconcepciones y visión de política exterior en vez de las perspectivas y problemáticas de los países y ciudadanos de América Latina”. El 53% apoyó dicha afirmación (11% muy de acuerdo y 42% de acuerdo), el 30% indicó que no estaba de acuerdo ni en desacuerdo, y el 17% la rechazó. La encuesta incluyó una pregunta abierta para que los estudiantes pudieran explicar los motivos de sus respuestas. Una explicación recurrente fue que las series tendían a transmitir una perspectiva sesgada de la realidad de los países latinoamericanos, reproduciendo prejuicios, concretamente sobre los migrantes, la corrupción o un enfoque excesivo en el narcotráfico. Para una minoría de estudiantes, estas representaciones sesgadas no dejaban de ser útiles para comprender la visión de América Latina que prevalece en Estados Unidos. En varias respuestas, los estudiantes especularon sobre el origen de estos sesgos, como la hegemonía cultural de Estados Unidos en la región, la falta de conocimiento del contexto latinoamericano por parte de los directores o productores^[1], la necesidad de producir contenido hiperbólico y dramático que refuerza los prejuicios del público del Norte sobre América Latina, o, en algunos casos, una calculada tergiversación producida con fines políticos. Otros estudiantes expresaron que la presencia o ausencia de prejuicios variaba mucho con cada serie, puesto que también hay series críticas de las políticas estadounidenses. Además, estos estudiantes observaron que

las plataformas fueron incorporando producciones de directores regionales con mayor conocimiento o investigación sobre los temas que abordan. Un pequeño grupo de estudiantes no estuvo de acuerdo con la afirmación, y en respuesta, adujeron que las producciones audiovisuales regionales también eran sesgadas, considerando que algunas series extranjeras podrían ser incluso más equilibradas que las locales.

A los fines de nuestro interés por incorporar material audiovisual en el curso, estos resultados confirmaron que las series de ficción eran el principal artefacto de cultura popular que nuestros estudiantes consumían, incluso para aprender sobre temas de Relaciones Internacionales, superando ampliamente a los documentales y a las películas. Por ende, fue razonable utilizarlos como instrumento pedagógico complementario. Adicionalmente, recabar las opiniones vertidas por los estudiantes acerca de los sesgos en las series extranjeras nos permitiría poner a prueba su capacidad de identificarlos concretamente en las series propuestas a lo largo del curso.

Encuesta al final del curso

En nuestras encuestas previas y posteriores al examen, les preguntamos a los estudiantes sobre su nivel de acuerdo con la siguiente afirmación: "Las series de ficción que abordan temas de política internacional pueden ser entretenidas, pero bajo ningún punto de vista sirven para aprender sobre Relaciones Internacionales". Como indica la Figura 2, antes del curso, el 56% rechazaba la afirmación, mientras que este porcentaje aumentó al 79% después del mismo. Por lo tanto, 18 estudiantes cambiaron su opinión al terminar la cursada. De hecho, el porcentaje de los que estuvieron muy en desacuerdo con la afirmación creció en mayor medida que el porcentaje de los que estaban en desacuerdo. Esto sugiere que la experiencia de combinar las series y los trabajos académicos fue persuasiva para varios de los estudiantes que dudaban de su utilidad antes del curso.



FIGURA 2:

Porcentaje del grado de acuerdo de los estudiantes en ambas encuestas con una afirmación sobre la utilidad de las series de ficción para aprender sobre Relaciones Internacionales.

Para explorar más a fondo el porqué de estas percepciones, esta segunda encuesta incluyó una pregunta abierta, donde los estudiantes detallaron sus razones para tales niveles de acuerdo con la afirmación. A continuación, sintetizamos los dos tipos de opiniones mayoritarias y opuestas que identificamos en esta ocasión.

Por un lado, los estudiantes que estuvieron de acuerdo con la afirmación mencionaron que las series no documentaban hechos reales, por ende, no eran las más adecuadas ni interesantes para espectadores

que buscaran aprender sobre temas de Relaciones Internacionales. En cambio, sugirieron que el género documental hubiese sido una mejor opción. Asimismo, dentro de este grupo nos encontramos con posturas que privilegiaron a los artículos académicos y a los libros como los medios más idóneos para adquirir conocimiento específico de un acontecimiento histórico o para desarrollar una comprensión teórica de las Relaciones Internacionales. Otros cuestionaron que los sesgos en las series de ficción limitaban su utilidad. Por último, los estudiantes de mayor edad en general desaconsejaron este abordaje, ya que enfrentaban limitaciones prácticas y de tiempos para ver y analizar la series.

Por otro lado, los que no estuvieron de acuerdo con la afirmación consideraron que las series fueron muy útiles para ilustrar temas vistos en clase. Además, estos estudiantes destacaron que el material audiovisual les facilitó el aprendizaje y/o la profundización de los conceptos vistos en los textos obligatorios. Los estudiantes destacaron que el consumo de las series les despertó interés en los temas bajo análisis, y los llevó a buscar información extra al respecto en Internet, más allá de lo solicitado por los profesores. Por último, varios dentro de este grupo dijeron que las series de ficción fueron provechosas para reflexionar sobre situaciones alternativas plausibles relacionadas con las Relaciones Internacionales, como así también para aprender más sobre los prejuicios de los productores de esos contenidos audiovisuales. En este sentido, los estudiantes también expresaron reparos sobre los posibles sesgos de las series, y resaltaron que, si bien podían ser útiles, era preciso separar los hechos reales de las tramas de ficción de las series.

Las series como medio de aprendizaje

A partir de los resultados de las encuestas, los exámenes y el trabajo tanto en clase como en los foros, fue posible estimar los beneficios que la literatura asignaba al uso de material audiovisual para el aprendizaje de relaciones internacionales. La mayoría de los estudiantes se mostraron activos en las discusiones del foro virtual, inclusive agregando contribuciones más allá de lo solicitado por los profesores. Asimismo, durante las clases sincrónicas, los estudiantes proponían nuevos cuestionamientos acerca de los contenidos de las series, disparando pertinentes discusiones. En este sentido, la experiencia confirmó las ventajas ya identificadas en la literatura sobre la incorporación de material audiovisual en los cursos académicos (Brandle, 2020; Gibert, 2016; Gokcek y Howard, 2013; Holland, 2014, 2015; Schwak, 2020; Valeriano, 2013).

Además, posiblemente como resultado de estos fructíferos intercambios, la calidad de las respuestas fue satisfactoria. En total, el 51,17% de las notas finales (conformadas por dos exámenes escritos y por la participación en clase y en los foros) fueron satisfactorias (obteniendo una nota de 7 u 8 sobre 10); 27,05% fueron sobresalientes (obteniendo 9 o 10 sobre 10) y solo un 21,77% no logró promocionar la materia (obteniendo de 4 a 6 sobre 10), pero mantuvo su posibilidad de aprobarla rindiendo un examen final. Sólo un estudiante obtuvo una nota menor a 4, debiendo recurrir a la materia.

Al analizar las respuestas sobre las series incluidas en los exámenes, observamos que aquellas que obtuvieron las mejores o satisfactorias calificaciones mostraban haber tomado la discusión en clase y en el foro como punto de partida para realizar reflexiones elaboradas sobre los problemas de las series y sus vínculos con los conceptos estudiados en clase. Esta relación puede generar dudas, ya que el profesor puede verse influido en su corrección del examen, favoreciendo involuntariamente a aquellos alumnos más participativos en clase. Sin embargo, si bien se trata de un desafío para la pretendida objetividad de los profesores, dos elementos permitieron minimizar dicho efecto: por un lado, la cantidad de estudiantes (167 en total) dificulta la identificación personalizada de los mismos; por otro lado, el registro de la participación de los alumnos en el foro se realizó posteriormente a la corrección del parcial.

En efecto, aquellas respuestas que no fueron satisfactorias, en general, coincidieron con aquellos estudiantes que no habían participado activamente en clase o en el foro. Entre ellas se observó que, o bien no podían responder la pregunta sobre las series, o bien se limitaban a contar la trama, mostrando dificultades para interpretarlas utilizando correctamente los conceptos del curso. Sólo hubo una notable excepción a esta

regla, con un estudiante que participó activamente en el foro pero no alcanzó una nota que le permitiera llegar a rendir el final.

De esta manera, pudo apreciarse que el resultado general, entonces, fue satisfactorio. Tanto las opiniones de los estudiantes expuestas en el apartado anterior favorables al trabajo con este tipo de contenidos, como los resultados de sus exámenes confirman las bondades de estas herramientas, aunque no estén exentas de desafíos, entre ellos, la identificación de los sesgos en las series.

La identificación de los sesgos, un desafío

Como se mencionó en la revisión de la literatura, estudios previos advirtieron sobre el riesgo de que la dramatización que suele ser empleada en las series de ficción lleve a la audiencia a realizar interpretaciones simplistas de un tema político (Swimelar, 2013; Weber, 2001). Sin embargo, en esta literatura sobre Relaciones Internacionales y pedagogía no identificamos estudios que hayan abordado otro aspecto vinculado: el problema de los sesgos ideológicos o prejuicios presentes en las series, que fue un tema recurrente a partir de las preguntas en la primera encuesta y en el trabajo durante el curso.

Si bien este tema no fue inicialmente considerado cuando empezamos el proyecto de investigación, la presencia de este tema en los foros y en las clases de 2019 nos llevó a incluir una pregunta al respecto en las encuestas del curso de 2020. En particular, al considerar que el consumo de series de ficción que realizan los estudiantes suele provenir de plataformas de Estados Unidos, que podrían priorizar cierto tipo de contenido político sobre otro. Por este motivo, buscamos conocer el grado de acuerdo con una afirmación sobre la presencia de sesgos en cada una de las series de ficción vistas, clasificadas según el país de origen de su productora. Cabe reiterar que estas opiniones fueron expresadas después de las actividades que realizamos en clase con cada una de las series, incluyendo la discusión grupal en los foros virtuales. Por lo tanto, se podría esperar altos niveles de identificación de sesgos. No obstante, como muestra la Figura 3, la respuesta varió bastante entre las series: los estudiantes consideraron que las de origen estadounidense fueron más parciales que la europea. De hecho, el 87% de los alumnos consideró que la segunda temporada de Jack Ryan era sesgada. Narcos y Man in the High Castle tuvieron porcentajes más bajos (66% y 69%, respectivamente), en cambio, sólo el 45% de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que Occupied era tendenciosa.

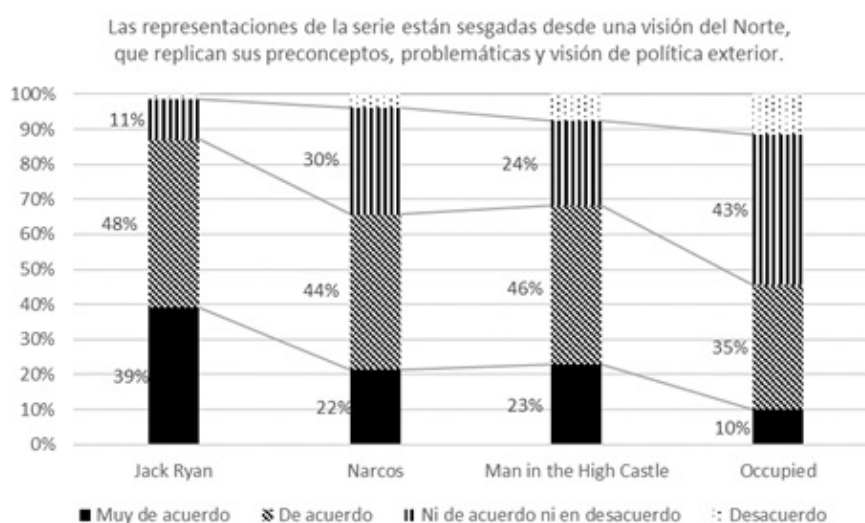


FIGURA 3:
Percepciones de los estudiantes sobre los sesgos en cada una de las series de ficción vistas durante el curso.

Al igual que en preguntas anteriores, en esta ocasión la encuesta también dio lugar a que los estudiantes expresaran los motivos de sus respuestas. Allí se observó que, cuando los estudiantes tenían conocimientos previos sobre el tema tratado en las series, fueron bastante críticos y capaces de detectar los sesgos políticos en las tramas. Esto fue contundente en el caso de la segunda temporada de Jack Ryan, que defiende abiertamente la posición de Estados Unidos en la crisis venezolana. Dado el debate público que hubo en Argentina sobre Venezuela, sumado al conocimiento de la tensa historia entre Estados Unidos y los países de América Latina que los estudiantes suelen tener, la recepción crítica de este programa de televisión era esperable. En este sentido, una respuesta representativa de esta recepción indicaba que

Es una serie sobre un cowboy que tiene unos valores intachables y viene a salvar a los venezolanos. El sistema político de su país es perfecto, y si hay corrupción, son sólo "manchas" que se pueden eliminar (un senador estadounidense corrupto de la serie). Venezuela es importante sólo en la medida en que se sospecha que podría albergar armas ilegales. La preocupación por las elecciones en Venezuela no es por interés real en la democracia, sino sólo para asegurar que el país sea gobernado por alguien que no represente una amenaza para la seguridad de Estados Unidos (opinión del estudiante A).

Inclusive, ya en el foro virtual (previo a la última encuesta), un estudiante opinaba que “Según Hollywood, Netflix o, en este caso, Amazon Prime, Estados Unidos obviamente siempre tiene la razón a pesar de las atrocidades que comete. Para los que venimos de naciones periféricas, lo importante es no dejar de señalar la historia completa y no quedarnos sólo con la visión que nos ofrece el Gigante del Norte” (Mensaje del estudiante B en el foro virtual). Sin embargo, los estudiantes no siempre identificaron de forma evidente la presencia de prejuicios o sesgos ideológicos en las series. Respecto de Jack Ryan, otro estudiante señalaba que “Jack Ryan es parcial porque es una serie sobre la política exterior de Estados Unidos, que transmite su intención de intervenir en países extranjeros que lo amenacen, aunque su perspectiva de Venezuela es bastante correcta” (opinión del estudiante C).

Las mayores dificultades en identificar estos sesgos se observaron en el caso de *Occupied*, desarrollada en un contexto cultural y político bastante alejado del que tenían la mayoría de nuestros estudiantes. En el caso de *Narcos*, a pesar de que ciertos prejuicios eran bastante evidentes, para nuestra sorpresa, a varios estudiantes (particularmente a los más jóvenes) les resultó muy difícil identificarlos, principalmente debido a su falta de conocimiento de la historia del narcotráfico en Colombia. La minoría que sí tenía conocimientos previos sobre el tema, opinaron que las representaciones de *Narcos* eran bastante engañosas. Por ejemplo, mientras que algunos estudiantes evaluaron la caracterización de Pablo Escobar en *Narcos* como “buena” o “representativa”, los estudiantes con más conocimientos de fondo no estuvieron de acuerdo, como se ejemplifica en la siguiente cita: “La serie sólo muestra la cara más agresiva, criminal y despiadada de Pablo Escobar, obviando por completo las acciones que hizo por Medellín y que explican por qué hasta estos días, hay gente que lo sigue apreciando. Por supuesto, tales acciones no reivindican las atrocidades que perpetró, pero eludirlos caracteriza erróneamente a quien fue Pablo Escobar” (Mensaje del estudiante D en el foro virtual).

En definitiva, pareciera que los efectos de los sesgos en las series pueden ser más persuasivos cuando se carece de conocimientos previos sobre su temática. No obstante, los resultados de la Figura 3 muestran que, incluso después de discutir las series y los sesgos que puedan llegar a tener en clase, un porcentaje variable, aún mantuvo la opinión de que la serie en cuestión no era parcial o que no podían decidirse al respecto.

5. REFLEXIONES FINALES

La citada experiencia indica que el uso de series de ficción ofrece varios de los beneficios que se registraron en la literatura sobre documentales y películas como instrumento pedagógico complementario a las lecturas académicas. Entre ellos, en las encuestas los estudiantes afirmaron que las series les sirvieron para aprender sobre los temas y conceptos del curso, y sus participaciones en clase y en el foro mostraron que las series les brindaban la oportunidad de aplicar conceptos abstractos en casos concretos. Además, los estudiantes

aseveraron que las preguntas que vincularon a las series con las lecturas los llevaron a investigar más sobre los temas del curso, confirmando que este formato audiovisual resulta entretenido y acerca las experiencias despertando mayor interés en los problemas de la disciplina. Las series también les sirvieron como disparador para discusiones agudas sobre los temas del curso, tanto en el foro virtual como en las clases. Los resultados de la encuesta posterior al curso arrojaron que el 87% de los estudiantes estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en incorporar material audiovisual como parte de las evaluaciones de otras asignaturas de la licenciatura, un dato que muestra la conformidad de los estudiantes con este tipo de instrumento pedagógico complementario a las lecturas académicas.

Sin embargo, la incorporación de las series de ficción nos presentó algunos desafíos, que es necesario sopesar al momento de decidir su inclusión o no en un curso académico.

Primero, la selección de qué series incluir no fue una tarea sencilla. Esta tarea requirió su tiempo, ya que implicó que tuviéramos que evaluar varias series a fines de elegir las más adecuadas para los objetivos pedagógicos del curso. Además, tuvimos que asegurarnos de que pudiésemos facilitarles a los estudiantes el acceso al contenido, ya que no podíamos pretender que tuviesen acceso a las plataformas que las distribuyen.

Segundo, por su formato, las series se prestan más a un análisis continuado a lo largo del curso. No obstante, dado que la materia que impartimos aborda temas muy variados, no nos fue posible encontrar una sola serie que incorporase cabalmente todos los temas del curso. Descartada esta opción ideal, tomamos la decisión de usar sólo los primeros dos capítulos de las cuatro series consideradas. Reconocemos que esta decisión, en definitiva, hizo que el uso de las series fuese similar al de un documental o de una película de dos horas, acercando entonces la experiencia aquellas anteriores ya registradas y, por ende, reduciendo su originalidad.

Tercero, conociendo ya otras experiencias relatadas en la literatura que señalaban las dificultades de los estudiantes de conectar los contenidos audiovisuales con la bibliografía académica, los profesores dedicamos tiempo y esfuerzo previo tanto para elaborar preguntas adecuadas que los orientaran en su análisis, como para guiarlos en las discusiones en clase y en el foro virtual. En definitiva, todas estas actividades demandaron una carga de trabajo extra para todo el equipo docente. A su vez, si bien dicho esfuerzo recibió su compensación en los resultados de los exámenes, la tendencia de estos resultados requiere aún más datos cuantitativos y cualitativos para confirmarse. Entre otros elementos, una comparación de cursos similares con y sin utilización de series como contenido obligatorio permitiría identificar una relación más directa entre dicha utilización y las notas finales de los estudiantes.

Por último, un tema no abordado en la literatura anglosajona, y que fue recurrente en nuestra experiencia, tuvo que ver con el desafío de usar series de ficción elaboradas y pensadas para audiencias norteamericanas y europeas, que reproducen algunos sesgos y prejuicios de la política internacional. Si bien las parcialidades en las series se prestan para un análisis crítico de estos artefactos de cultura popular, notamos que, a menor conocimiento previo sobre el contexto de la serie, los estudiantes se vieron más persuadidos por la narrativa como si fuese fidedigna, probablemente porque en estos casos pesó más el elemento emocional que la bibliografía anglosajona había considerado.

Con respecto a futuras investigaciones sobre el vínculo entre cultura popular y enseñanza de Relaciones Internacionales, sería interesante indagar con mayor profundidad cómo el consumo de series de ficción puede llegar a influenciar las percepciones de los estudiantes sobre temas de política internacional. En esta investigación inicial, el tema de los sesgos surgió como un asunto problemático. Reconociendo las limitaciones de nuestro abordaje para indagar este tema en este estudio exploratorio, pensamos que se requiere una conceptualización más precisa del término como así también un enfoque experimental para ahondar en los supuestos efectos que tiene en sus consumidores. Asimismo, sería interesante ahondar en cómo el uso de las series de ficción potencia o no las capacidades cognitivas de los estudiantes. Si bien varios estudiantes mencionaron que su incorporación en el curso había sido 'útil', este tipo de apreciaciones son imprecisas, y se podría extender el estudio al indagar cómo específicamente las series impulsan el desarrollo de diferentes capacidades cognitivas de los estudiantes.

En conclusión, considerando el consumo generalizado de series de ficción por parte de los estudiantes, y pese a los desafíos identificados, su incorporación como herramientas pedagógicas complementarias se presenta como una práctica prometedora, sea para generar interés y potenciar la comprensión de temas de Relaciones Internacionales, así como para fortalecer la capacidad de los estudiantes de realizar lecturas críticas de este producto de la cultura popular.

AGRADECIMIENTOS

Se agradecen los comentarios y sugerencias recibidos de la Dra. Mariela Cuadro, de la Dra. Julieta Mira, y de los participantes del panel sobre cultura popular y pedagogía de la sexta conferencia global de estudios internacionales de WISC realizada en Buenos Aires. Asimismo, se agradece el trabajo realizado por la Dra. Virginia Labiano y del doctorando Juan Ignacio Percoco como asistentes de la materia Introducción a las Relaciones Internacionales de 2020.

7. REFERENCIAS

- Armendáriz, A. (2015, 28 de agosto). Narcos, la serie que bucea en el reino del zar de la cocaína. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/viaje-al-reino-del-zar-de-la-cocaina-nid1822762>
- Boaz, C. (2020). How speculative fiction can teach about gender and power in International Politics: A pedagogical overview. *International Studies Perspectives*, 21(3), 240–257. <https://doi.org/10.1093/isp/ekz020>
- Brandle, S. M. (2020). Games, movies, and zombies: Making IR fun for everyone. *Journal of Political Science Education*, 16(4), 459–478. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1568880>
- Buzan, B. (2010). America in space: The international relations of *Star Trek* and *Battlestar Galactica*. *Millennium: Journal of International Studies*, 39(1), 175–180. <https://doi.org/10.1177/0305829810371016>
- Caso, F. y Hamilton, C. (2015). *Popular culture and world politics: Theories, methods, pedagogies*. E-International Relations Publishing.
- Crilley, R. (2021). Where we at? New directions for research on popular culture and world politics. *International Studies Review*, 23(1), 164–180. <https://doi.org/10.1093/isr/viaa027>
- Dodds, K. (2008). Hollywood and the popular geopolitics of the war on terror. *Third World Quarterly*, 29(8), 1621–1637. <https://doi.org/10.1080/01436590802528762>
- Drezner, D. W. (2016, 19 de febrero). You should watch the best show about international relations on television right now. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2016/02/19/you-should-watch-the-best-show-about-international-relations-on-television-right-now/>
- Fajardo, S. (2016, 29 de octubre). Medellín vs “Narcos.” *New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2016/10/29/espanol/opinion/medellin-vs-narcos.html>
- Furman Daniel, J. y Musgrave, P. (2017). Synthetic experiences: How popular culture matters for images of International Relations. *International Studies Quarterly*, 61(3), 503–516. <https://doi.org/10.1093/isq/sqx053>
- Gibert, M. V. (2016). Using elements of popular culture to teach Africa’s international relations. *Politics*, 36(4), 495–507. <https://doi.org/10.1111/1467-9256.12105>
- Gokcek, G. y Howard, A. (2013). Movies to the rescue: Keeping the Cold War relevant for twenty-first-century students. *Journal of Political Science Education*, 9(4), 436–452. <https://doi.org/10.1080/15512169.2013.835561>
- Grabendorff, W. (2017). Los dueños de la globalización. Cómo los actores transnacionales desmantelan el Estado (latinoamericano). *Nueva Sociedad*, 271. <https://nuso.org/articulo/los-duenos-de-la-globalizacion/>
- Grayson, K., Davies, M. y Philpott, S. (2009). Pop goes IR? Researching the popular culture—world politics continuum. *Politics*, 29(3), 155–163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9256.2009.01351.x>

- Holland, J. (2014). Video use and the student learning experience in Politics and International Relations. *Politics*, 34(3), 263–274. <https://doi.org/10.1111/1467-9256.12022>
- Holland, J. (2015). Visual literacy in International Relations: Teaching critical evaluative skills through fictional television. *International Studies Perspectives*, 17(2), 173–186. <https://doi.org/10.1111/insp.12098>
- Ikenberry, G. J. (2002). La gran estrategia liberal y la persistencia del orden hegemónico de Estados Unidos durante la posguerra. *Política y Gobierno*, 9(1), 13–49.
- Infobae. (2019, 1 de noviembre). “Jack Ryan”: la serie que describe cómo China y Rusia pueden explotar la inestabilidad de Venezuela. *Infobae*. <https://www.infobae.com/america/entretenimiento/2019/11/01/jack-ryan-la-serie-que-describe-como-china-y-rusia-pueden-explotar-la-inestabilidad-de-venezuela/>
- Kaplan, F. (2016). *Dark territory. The secret history of cyber war*. Simon & Schuster.
- Keränen, L. (2011). Concocting viral apocalypse: Catastrophic risk and the production of bio(in)security. *Western Journal of Communication*, 75(5), 451–472. <https://doi.org/10.1080/10570314.2011.614507>
- Marrero Rocha, I. (2013). La responsabilidad de proteger de la comunidad internacional en los casos de Libia y Siria: análisis comparativo. *Relaciones Internacionales*, 22, 127–148.
- Mizrahi, E., Callegaro, A., Di Leo Razuk, A., Grasso, A., Mc Namara, R., Quadri, M. y Val, M. A. (2018). *Pensar el fenómeno narco: el narcotráfico en los discursos audiovisuales (2010-2015)*. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Power, M. y Crampton, A. (2005). Reel geopolitics: Cinematographing political space. *Geopolitics*, 10(2), 193–203. <https://doi.org/10.1080/14650040590946494>
- Redondo, D. (2015, 10 de noviembre). El hijo de Pablo Escobar critica duramente la serie de Netflix “Narcos”. *Cadena Ser*. https://cadenaser.com/ser/2015/11/09/television/1447093597_145673.html
- Saunders, R. A. (2015). Imperial imaginaries: Employing science fiction to talk about geopolitics. En F. Caso y C. Hamilton (Eds.), *Popular culture and world politics: Theories, methods, pedagogies* (pp. 149–159). E-International Relations.
- Saunders, R. A. (2019). Geopolitical television at the (b)order: Liminality, global politics, and world-building in *The Bridge*. *Social & Cultural Geography*, 20(7), 981–1003. <https://doi.org/10.1080/14649365.2017.1404122>
- Schwak, J. (2020). Film in an IPE classroom: For a critical pedagogy of the everyday. *Review of International Political Economy*, 27(6), 1330–1353. <https://doi.org/10.1080/09692290.2020.1758746>
- Simpson, A. W. y Kaussler, B. (2009). IR teaching reloaded: Using films and simulations in the teaching of International Relations. *International Studies Perspectives*, 10(4), 413–427. <https://doi.org/10.1111/j.1528-3585.2009.00386.x>
- Swimelar, S. (2013). Visualizing International Relations: Assessing student learning through film. *International Studies Perspectives*, 14(1), 14–38. <https://doi.org/10.1111/j.1528-3585.2012.00467.x>
- Telesur. (2019, 6 de septiembre). Denuncian que serie Jack Ryan promueve invasión militar en Venezuela. *Telesur*. <https://www.telesurtv.net/news/ministro-cultura-denuncia-serie-eeuu-promover-intervencion-militar-venezuela-20190906-0031.html>
- Valeriano, B. (2013). Teaching Introduction to International Politics with film. *Journal of Political Science Education*, 9(1), 52–72. <https://doi.org/10.1080/15512169.2013.747840>
- Wæver, O. (2009). Paz y seguridad: dos conceptos en evolución y su relación cambiante. En Ú. Oswald Spring y H. G. Brauch (Eds.), *Reconceptualizar la seguridad en el siglo XXI* (pp. 71–100). AFES-Press.
- Weber, C. (2001). The highs and lows of teaching IR theory: Using popular films for theoretical critique. *International Studies Perspectives*, 2(3), 281–287. <https://doi.org/10.1111/1528-3577.00058>

NOTAS

- 1 Un estudiante incluso recordó el notorio error en una película de X-Men, que mostró a la costera ciudad argentina de Villa Gesell erróneamente con montañas.