



## MENTIRAS REVELADORAS: EL FAKE COMO PRÁCTICA ARTÍSTICA CONTRA LA DEFACTUALIZACIÓN

Revealing lies: The fake as an artistic practice against defactualisation

ANDRÉS TORRES-CARCELLER  
Universitat de Barcelona, España

---

### KEYWORDS

Artistic Education  
Media Education  
Digital competence  
Fake  
Post-photography  
Defactualization  
Verofiction

---

### ABSTRACT

*The communicational ecosystem developed with web 2.0 has served as a battlefield for disinformation, taking advantage of and promoting an increasingly defactualised society with a low concern for resorting to reliable sources. The fake has been used by artists as a means of precisely combating lies with their own strategies, with the aim of impacting on the spectator and making them aware of the mechanisms of deception. In this case, we adopt the fake as a means to promote media and digital literacy in future teachers through an Art Education project using visual narratives disguised as truth.*

---

### PALABRAS CLAVE

Educación Artística  
Educación Mediática  
Competencia Digital  
Fake  
Postfotografía  
Defactualización  
Veroficción

---

### RESUMEN

*El ecosistema comunicacional desarrollado con la web 2.0 ha servido de campo de batalla para la desinformación, aprovechando y promoviendo una sociedad cada vez más defactualizada con una baja preocupación por recurrir a fuentes fiables. El fake ha sido empleado por artistas como un medio para precisamente combatir la mentira con sus propias estrategias, con el objetivo de impactar en el espectador y concienciarlo de los mecanismos del engaño. En este caso, adoptamos el fake como medio para fomentar la alfabetización mediática y digital en el futuro profesorado mediante un proyecto de Educación Artística mediante narraciones visuales camufladas de verdad.*

---

Recibido: 05/ 05 / 2022

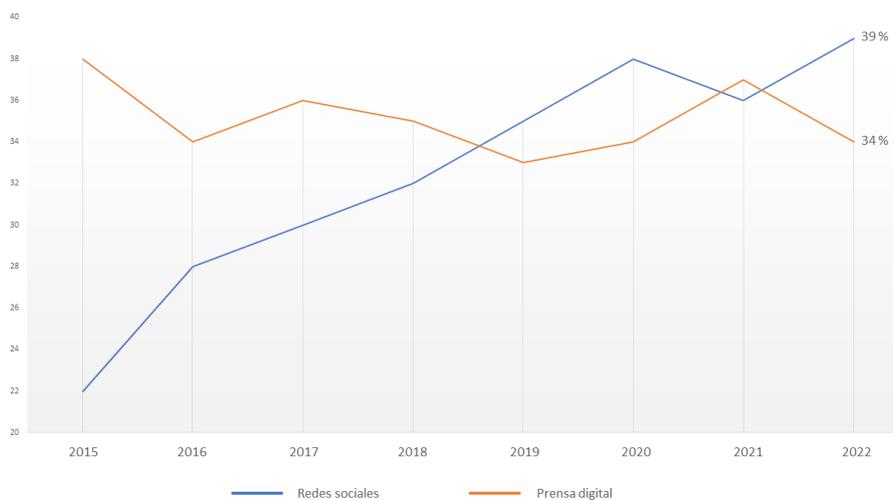
Aceptado: 26/ 07 / 2022

## 1. Educación mediática y posverdad

Las tecnologías digitales han universalizado los lenguajes verbales y audiovisuales, configurado un nuevo ámbito multimedia de comunicación basado en la interacción masiva. La red que ha facilitado hasta el extremo el acceso a la información es a su vez la causante de la desinformación. La web 2.0 democratizó la capacidad de compartir contenido y rompió la unidireccionalidad vertical del flujo (González-García, 2019), se crearon los *blogs*, *MySpace*, *Facebook*, *YouTube*..., donde a excepción de desnudos o contenido sexual explícito, no existen barreras para compartir creaciones propias, ajenas o mixturas. Favoreciendo que la información se convirtiera en una nueva materia prima. Provocando la paradoja que en el siglo XXI haya más terraplanistas que en el siglo XIX. La red facilita la creación y publicación de datos en el conjunto globalizado que es el *big data*, pero, por lo general, carece de filtros sobre su veracidad, teniendo que ser el usuario quien deba discriminar si es veraz o no, si es opinión o información.

La identificación de las nuevas generaciones por lenguajes que sienten como propios, ha fomentado modelos horizontales de comunicación, que favorecen un intercambio *feed-feed* (Aparici & Silva, 2012) donde los interactuantes en el proceso comunicativo se relacionan comunicacional e informativamente todos con todos, compartiendo sin distinciones el mismo estatus y rango. Aunque sigan conviviendo los medios masivos –enfocados a grandes audiencias mediante una producción y difusión centralizadas- y el contexto multimedia digital -divergente y con una reticulación de la difusión de la información, la interactividad y la multimedialidad- (Pérez, 2012), una parte sustancial de las generaciones nacidas en países occidentales a partir de finales de los años 90, emplean las redes sociales para informarse porque prefieren su lenguaje directo y estilo informal, percibiendo además como sesgada la información que ofrecen los medios de noticias *tradicionales* (Newman *et al.*, 2022).

**Figura 1.** Fuentes de información para jóvenes entre 18 y 24 años de Australia, Brasil, Dinamarca, EE.UU., España, Finlandia, Francia, Italia, Japón y Reino Unido.



Fuente: Newman *et al.*, 2022.

La sociedad del espectáculo que apuntó Debord (Debord & Bredlow, 2018) se ha transformado en el individuo banal y narcisista, interesado más que en conocer, en surfear sobre el contenido de forma superficial, siendo retroalimentado por el sistema ofreciéndole contenido en base a sus registros de navegación. Exponiendo su egocentrismo, sintiendo la necesidad de dejar huella, de publicar sus opiniones o momentos de su vida diaria, por banales que sean, aunque generalmente con un enfoque artificioso con la intención de aparentar y ostentar, proyectando un reflejo idealizado de su realidad, llegando en ocasiones a influir sobre la propia autopercepción (Noon *et al.*, 2021).

Toffler (1979) acuñó el término de prosumidor para los individuos que tienen un rol activo en la creación de servicios y productos que consumen. En la actualidad, esta figura se ha extendido hasta ser la habitual entre los internautas, en mayor o menor grado, son productores y consumidores de contenido (Srniczek, 2018). Este ecosistema de nodos independientes interrelacionados a través de esferas sociales genera mensajes de forma aditiva, actuando como un gran collage que amalgama mensajes originales, copiados o versionados, creados de forma individual o colaborativa, generando el gran pastiche 2.0 que se extiende de forma rizomática, al modo del concepto *deleuziano*, o como un profundo palimpsesto (González-García, 2019), donde prima lo inmediato

y reciente sobre el discurso extendido y desarrollado (Carr, 2010), imperando criterios cuantitativos como uno de los principales indicadores de su valor. Las nuevas generaciones han desarrollado formas distintas de codificar la información y estructurar el conocimiento. Optando por lecturas fugaces y no lineales, aplicando al extremo la cultura *zapping*. Este ecosistema líquido donde cualquiera puede publicar -casi- cualquier contenido, sumado a la falta de una actitud escéptica y crítica sobre la información de fuentes no fiables, ha permitido que las redes sociales se hayan convertido en un instrumento para influir sobre la sociedad mediante la mentira. La sociedad de la información no ha generado una sociedad más sabia, puesto que una cosa son los datos y otra la capacidad para seleccionarlos e interpretarlos. Ugarte (en El País, 2011) afirma que se estima que entre el nacimiento de la escritura y el año 2003 se crearon cinco billones de megabytes de información, mientras que en 2011 esa cifra se creaba cada dos días. Los efectos de esa cantidad ingente de información fueron denominados por Cornellà (1996) como *infoxicación*, provocando una saturación informacional que dificulta la capacidad de análisis, incrementa la ansiedad y, en última instancia, puede confundir la percepción de realidad (Benito-Ruiz, 2009). Este caldo de cultivo ha favorecido -con la pasividad muchas veces de las grandes corporaciones- que la mentira se haya convertido en un arma poderosa (Marwick & Lewis, 2017). Tradicionalmente, la mentira buscaba ocultar o tergiversar la realidad, la posverdad además construye una nueva verdad alimentada por el autoengaño de quién miente (Rodríguez-Ferrándiz, 2019). El término fue acuñado por Steve Tesich (1992) en el artículo *A government of lies* publicado en *The Nation*, donde criticaba la construcción de una argumentación falsaria del gobierno desde el Watergate a la primera guerra del Golfo y como la sociedad norteamericana lo asumía acriticamente más preocupada por mantener su estilo de vida que en querer conocer la verdad. Hannah Arendt (en Pérez, 2021) se anticipó a la posverdad a raíz de la desclasificación de los *Papeles del Pentágono* (vinculados también al Watergate), desarrollando que la mentira había sido algo inherente a la política y a los estados totalitarios, pero que el peligro era que las propias mentiras habían acabado siendo aceptadas como verdad por sus autores a través de un proceso de *defactualización*, donde acaba por no haber una distinción entre fantasía y realidad, denunciando como la sociedad acababa banalizando los hechos y las evidencias como indicios básicos de la verdad.

The deceivers started with self-deception. Probably because of their high station and their astounding self-assurance, they were so convinced of overwhelming success, not on the battlefield but on the grounds of public relations, and so certain of the soundness of their psychological premises about the unlimited possibilities in manipulating people, that they anticipated general belief and victory in the battle for people's minds. And since they lived anyhow in a defactualized world, they did not find it difficult to pay no more attention to the fact that their audience refused to be convinced than to other facts (Arendt, 1971, p.11).

Los hechos necesitan estar respaldados por un conjunto de evidencias que los corroboren -testigos fiables, documentos...-, por lo que se desprende que ninguna afirmación fáctica puede estar nunca fuera de toda duda. Esta dificultad propicia que el engaño lo tenga tan fácil. Nunca entra en conflicto con la razón, porque el relato puede asumirse como verídico; las mentiras pueden incluso ser más plausibles y atractivas que la realidad, ya que el mentiroso tiene la gran ventaja de saber de antemano lo que el público desea o espera oír. Ha preparado su historia para hacerla creíble para el gran público, mientras que la realidad puede resultar sorprendente. Las *Fake news*, son un instrumento para construir posverdad diseñadas para mentes *defactualizadas*. Constituyendo una versión refinada de falsedad, mediante la construcción deliberada de hechos falsos o tergiversados con la intención de hacerlas pasar por verdaderas, donde la desinformación adquiere la equivalencia de información (Gelfert, 2018; Fallis, 2015). Goebbels tenía muy claro que una mentira repetida mil veces se convertía en verdad.

Los *softwares* de edición de imágenes, permiten manipularlas con relativa facilidad, obteniendo altos grados de verosimilitud sin dejar un rastro aparente, la más reciente tecnología del *deepfake*, emplea la inteligencia artificial para sustituir el rostro de una persona en un vídeo con resultados aparentemente reales, reproduciendo los movimientos y gesticulaciones de la persona original en el rostro incrustado. Pese a la facilidad que ofrecen los avances técnicos, el engaño no está siempre ligado a la intervención sobre la imagen, bastando con recontextualizar malintencionadamente imágenes en espacios y/o momentos donde no fueron tomadas para respaldar una mentira o sembrar la duda. La tecnología aparece irremediabilmente ligada al *fake*, ya sea como instrumento para alterar alevosamente una imagen o como su medio de difusión.

La intoxicación informativa se ha convertido en un arma política para legitimar la ignorancia y el analfabetismo cívico. Una democracia no puede existir sin ciudadanos informados y sin esferas públicas y aparatos educativos que defiendan los estándares de verdad, honestidad y justicia. Para ello, es vital fomentar una alfabetización digital y mediática que garantice una sociedad preparada para enfrentarse al caudal informacional actual, siendo capaz de discernir entre información y desinformación. La nueva forma de analfabetismo no constituye simplemente una ausencia de aprendizaje, ideas o conocimientos. Tampoco puede atribuirse únicamente a lo que se ha denominado la *sociedad del smartphone* (Aschoff 2015). El analfabetismo ya no marca simplemente a las poblaciones inmersas en la pobreza sin acceso a una educación de calidad; tampoco sugiere únicamente la falta de conocimientos para leer y escribir con cierto grado de comprensión y fluidez. El analfabetismo hoy es

también el rechazo por actuar desde una posición de juicio informado y de acción crítica. El analfabetismo se ha convertido para Giroux (2018) en una forma política que desalienta la cultura del cuestionamiento y restablece el poder como modo de dominación.

La alfabetización debe procurar que la ciudadanía sea competente en distintos lenguajes (textuales, audiovisuales, icónicos o sonoros) en diversas formas expresivas (microcontenidos, narraciones o hipertextos) que permita sobrepasar la mera capacitación de *nivel usuario* (instrumental y tecnológica) para alcanzar una alfabetización crítica. Tyner (1998) estableció seis categorías para una alfabetización digital y mediática completa, dividida en alfabetizaciones de conocimiento básico y otras tres enfocadas en procesos para codificar y descodificar información:

- Alfabetizaciones instrumentales: informática (*computer literacy*), redes (*network literacy*) y tecnología (*technology literacy*).
- Alfabetizaciones representacionales: información (*information literacy*), la imagen visual (*visual literacy*) y los medios (*media literacy*).

Para *The New Media Consortium* (Edwards *et al.*, 2005) las alfabetizaciones del siglo XXI deben estar centradas en comprender el valor del lenguaje audiovisual, para acceder, crear, transformar y distribuir documentos digitales. Desde un inicio se abogó por que para la adquisición de competencias del ámbito digital debía trascenderse el mero dominio instrumental, siendo necesario desarrollar conocimientos y destrezas para buscar, analizar, seleccionar y comunicar datos e informaciones con el objetivo que el alumnado se convierta en prosumidor y que adquiera competencias de interacción comunicativa en entornos digitales (Gee & Hayes, 2011), entendiendo la alfabetización como un proceso plural, procesual y multimedial (Sandoval *et al.*, 2017). La educación mediática aporta además una competencia axiológica que fomenta la toma de consciencia sobre que la información que circula en la red no es aséptica ni neutral, alertando de su capacidad de influencia en contextos culturales y políticos de la sociedad, facilitando que adquieran una comprensión crítica y escéptica de los mensajes informativos y sean unos emisores responsables y conscientes, adquiriendo valores éticos y democráticos en el empleo de la información y la tecnología rechazando conductas negativas de comunicación (Gutiérrez, 2010; George, 2020).

En Europa hasta el siglo XV la mayor parte de las imágenes producidas eran únicas y originales, siendo por tanto un bien escaso ypreciado. Desde que se hace público en 1839 la invención del Daguerrotipo hasta la extensión masiva de la fotografía *amateur* (en las sociedades más ricas) a partir de mediados del siglo XX, la imagen deja de ser paulatinamente un bien al alcance de una minoría, para constituir un registro documental de momentos excepcionales de la vida familiar: eventos y celebraciones, viajes... etc. Pero el desarrollo técnico ha facilitado hasta el extremo el hacer y compartir imágenes transformando la esencia del acto fotográfico, en la actualidad el hecho mismo de tomar una fotografía se ha integrado como parte sustancial del propio acontecimiento (Fontcuberta, 2010). Ya no se trata tanto de dejar un documento de lo que sucedió, sino del *yo estaba ahí*. Vivimos en un mundo hipervisual, en una iconosfera (Zallocco, 2022) donde la imagen es prácticamente hegemónica en un contexto donde los múltiples lenguajes: visuales, auditivos, corporales y textuales se combinan para comunicar de manera multimodal como una forma inherente de representación contemporánea (Cope & Kalantzis, 2009). No todo el mundo estará dispuesto a escribir un blog, crear contenido audiovisual para YouTube o a grabar un *podcast*, pero la inmediatez de la fotografía facilita que sea el medio más accesible de creación cultural (Colorado, 2014).

Las redes sociales son las principales causantes del nuevo paradigma de la imagen, que según Marcum (2012) va más allá de la cultura visual para constituir un ecosistema visual basado en un modelo participativo de cultura, donde el público no se limita a consumir mensajes preconstruidos, sino que son parte activa del proceso compartiendo, remezclando y recontextualizando el contenido (Torres, 2021). Un ecosistema visual que se basa por tanto en la inmersión, necesitando la auto reafirmación mediante la validación del resto de la comunidad. Jean Paul Sartre (en Múnera, 2020, s.p), adelantando la actual necesidad de exposición pública, parafraseando a Descartes afirmó que "Me miran, luego existo". En un momento donde la imagen adquiere cada vez mayor relevancia en el ámbito del entretenimiento y la comunicación, se ha cumplido la advertencia que señaló Benjamin (2007) sobre que el analfabeto del futuro sería aquel incapaz de leer imágenes.

## 2. Imagen y verdad

Zeuxis y Parrasio, pintores del siglo V a.C. compitieron para determinar quién de los dos era el mejor pintor de toda Grecia. Zeuxis mostró su pintura de uvas, con una representación tan verídica, que acudieron los pájaros a picotear la pintura, convencido de su victoria, pidió a Parrasio que corriera la cortina que cubría su pintura para poder verla y dictaminar el ganador, contestándole Parrasio que no podía hacerlo, porque la cortina era su pintura. Debiendo admitir Zeuxis que el mejor pintor era Parrasio, ya que él había engañado a los pájaros, pero la pintura de la cortina había sido capaz de engañar los ojos de un artista. Este mito refleja la aspiración histórica de que las imágenes se convirtiesen en trampantojos, en una mentira visual fruto del virtuosismo técnico del artífice.

Las representaciones visuales de la antigüedad tenían un valor cercano a lo sagrado, en occidente, durante la época clásica y a partir del *trecento* italiano, se buscó emular la percepción del ojo humano mediante configuraciones naturalistas. La evolución técnica ha sido un factor determinante en la evolución de la imagen,

mediante la incorporación o desarrollo de materiales o procedimientos se ampliaba la capacidad expresiva de los artistas y fomentaba la creación de nuevos modelos iconográficos (Torres, 2015). La introducción de los aceites secantes transformó la representación pictórica durante el siglo XV, la xilografía permitió difundir modelos compositivos que posteriormente el aguafuerte refinó, para finalmente, alcanzar lo que parecía la culminación de este proceso: la fotografía.

El ojo occidental tiene una predilección especial por el detalle, por sentir engañada su percepción observando la representación como si verdaderamente fuera lo representado. La plasmación de un fragmento de realidad que permitía la fotografía se asumió como un registro fiel y objetivo que permitía detener el tiempo y atesorar objetos de memoria física. La conexión de la fotografía con lo real era un aspecto clave para Barthes (1990), otorgándole, desde un posicionamiento ya escéptico, no tanto un valor representativo sino referencial de la realidad. La fotografía era una evidencia de que lo captado había sucedido, independientemente de que fuera una situación real o escenificada, una composición fortuita o deliberadamente planificada. Igual que ocurrió con la dicotomía que establecieron en los inicios del cine los hermanos Lumière y Georges Méliès, optando los primeros por la voluntad de registrar la realidad mientras el segundo se interesó por la creación fantástica. No tardó en advertirse, que el nuevo medio no era tanto un reflejo de la realidad sino una interpretación (Sontag, 2007; Grundberg, 2010), tanto para intenciones documentales como fantásticas. El registro fotográfico está compuesto por valores plásticos y estéticos fruto de una mezcla de voluntad y azar, y como medio capaz de crear discursos, puede ser un instrumento de manipulación de la realidad.

Con el cambio a la era digital, la fotografía dejó de ser un objeto para transformarse en un código y dejó de ser un registro para convertirse en sí (fotografía y fotografiar) en un hecho cultural y social. En el momento actual ya no puede corresponderse con su concepción primigenia, Brea (2002) adoptó el concepto de *e-image* en una era posmedial, que se caracterizaba por formatos horizontales y descentralizados, Ritchin (2010) propuso el término *metafotografía*, aunque el que ha adquirido mayor consenso ha sido *postfotografía* (Fontcuberta, 2016b; Mitchell, 1994), abriendo un nuevo campo epistemológico y tecnológico. La imagen fotográfica ha perdido el halo de testimonio para ser considerado un medio proclive a la manipulación y el cinismo (Vives-Ferrándiz, 2021), cuyos estándares icónicos y semánticos son sometidos a una continua contaminación e hibridación de géneros y estilos fruto de la transformación permanente de marcos culturales, políticos y económicos que ha descompuesto la diferenciación entre autenticidad e imitación, original y falso, o realidad y simulacro (Oliven & Damo, 2020). Difuminando la figura del autor como la persona que idea y produce la imagen, actuando sobre imágenes de terceros mediante apropiaciones o intervenciones. Como apunta Laudanno (s.f.) la fotografía contemporánea como sistema signifiante ha trascendido de la mera reproducción del mundo para enfocarse en su reinstalación ficcional, habiéndose transformado en un potente artefacto para producir discursos. A este respecto, el artista y teórico Fontcuberta escribía que:

Toda fotografía es una ficción que se presenta como verdadera. Contra lo que nos han inculcado, contra lo que solemos pensar, la fotografía miente siempre, miente por instinto, miente porque su naturaleza no le permite hacer otra cosa. Pero lo importante no es esa mentira inevitable. Lo importante es cómo la usa el fotógrafo, a qué intenciones sirve. Lo importante, en suma, es el control ejercido por el fotógrafo para imponer una dirección ética a su mentira (Fontcuberta, 2002, p.15).

### 3. El *fake* como estrategia artística

El 30 de octubre de 1938, la radio CBS retransmitió una versión radiofónica de la *Guerra de los Mundos* de H.G. Wells dirigida y protagonizada por Orson Welles. La adaptación se valía de utilizar el propio medio como escenario, tomando la forma de un programa de variedades que iba siendo interrumpido -cada vez de forma más alarmante- con noticias de última hora que informaban en directo de una invasión marciana. Por dos veces, al inicio y pasada la mitad del programa se anunciaba que se trataba de una obra de ficción. Resultó insuficiente, provocando una reacción de pánico y caos al entender una gran parte de los oyentes que se trataba de un suceso real. En este caso, pese a que se empleaba una imitación del contexto para otorgar mayor realismo a la historia, existía una voluntad de narrar una ficción y que fuera percibida como tal. Pero incluso sin quererlo, se convirtió en el *fake* más mediático que demostró la capacidad de influencia de los medios de comunicación de masas y el gran peligro que se cernía como potencial medio de desinformación.

La mentira es un artificio fruto de un acto creativo, y como tal, es un campo de acción para el arte. Si el *fake* permite generar un marco discursivo que busca engañar o generar confusión en los receptores para satisfacer intereses del emisor, esta misma estrategia puede ser utilizada como un arma de doble filo con la intención de jaquear los sistemas de desinformación para precisamente combatir los *fakes* con *fakes*. Para Fontcuberta (2016, p.95) un *fake* "es una ficción impostada, es decir, con apariencia de verdad, que se infiltra en dispositivos de transmisión de la información y se camufla bajo la apariencia de un género familiar y reconocible", que como afirma Brusadin (2015, p.238), en su vertiente artística no se limita al engaño, sino que busca llevar "a los interlocutores hacia una evaluación errónea de la situación para luego obligarles a ver sus reacciones como en

un espejo". Para lo cual, pese a adaptarse a los cánones imitando formas reconocibles para ser aceptado como verídico por mímesis, busca no pasar desapercibido y captar la atención, para entonces, desencadenar un proceso disruptivo de replanteamiento de nuestra capacidad de distinguir lo factible de lo verdadero.

En ellos se exponen situaciones o personajes hiperbólicos que mediante la ironía o el absurdo atraen la atención del espectador y ponen a prueba su credulidad, para finalmente, por la evidencia de su exageración –o por aviso expreso del propio artista- evidenciar que se trata de un relato ficcionado. Pese a que los *fakes* se integran de estética, construcción de narrativas y comunicación social, la narrativa es el armazón sobre el que se sustentan, en definitiva, cuentan una historia inventada camuflada como realidad, ya sea construyendo completamente el relato o articulándolo mediante una manipulación de hechos reales. Antes incluso de la era de internet, el *fake* se constituyó como género que conectaba con el espíritu subversivo de la tradición dadaísta y surrealista, para revolucionar los fundamentos de racionalidad, lógica y linealidad. El *Rhinoceros Party* fue un partido político de Canadá activo entre 1963 y 1993 fundado como medio reivindicativo, lanzando propuestas provocadoras de corte irónico-dadaísta que llegó a conseguir 110.286 votos. En 1993 el grupo activista *RTMark* creó la *Barbie Liberation Organization* para –durante la campaña prenavideña- intercambiar las cajas de voz de unas cuatrocientas *Barbies* y *GI Joes*, para devolverlas posteriormente a las estanterías. Las *Barbies* pronunciaban entonces frases como “Los hombres muertos no dicen mentiras” mientras que los muñecos de acción expresaban que “Me encanta ir de compras contigo”. En la era digital, Joan Fontcuberta ha desarrollado múltiples proyectos donde la generación o manipulación de imágenes constituye una parte fundamental de sus relatos *fake* (Benito, 2019), en su proyecto *Chupar del bote* (Berenguer y De la Mancha, 2017), abordó mediante la heteronimia los procesos de *artisticidad*, con la creación de la figura inventada de Ximo Berenguer, un supuesto fotógrafo amateur que se proyecta como el descubrimiento de un gran artista, atrayendo el interés de medios, instituciones y coleccionistas. Para diferenciar el *fake* como género artístico del *fake* con voluntad desinformativa, Marzo (2018) ha propuesto el término *Veroficción*. Aunque cada proyecto puede tener su propia particularidad, Fontcuberta (2016a) propone un decálogo con principios básicos para la creación de un *fake*:

1. Plantear un argumento plausible y que no provoque suspicacias dentro de un contexto accesible.
2. Que exista correlación entre el espacio y la temporalidad donde se introduce el *fake*,
3. Identificar los niveles de credulidad para seleccionar el público objetivo que tendrá una mejor predisposición para creerse el relato.
4. Dotar de un marco de autenticidad al relato, que aporte elementos verificables y reconocibles para no levantar sospechas.
5. Introducir intencionadamente aspectos ambiguos o poco definidos para que el espectador complete el relato y genere empatía hacia él.
6. Destacar las partes veraces para distraer de los aspectos inverosímiles del relato.
7. Favorecer los prejuicios, apriorismos y lugares comunes del público para facilitar la asimilación del relato.
8. El autor debe desvincularse abiertamente del relato, minimizando su relación o camuflarse.
9. Poner en práctica técnicas de márketing mediante retórica persuasiva, para confundir y apabullar al espectador y dejarlo en un estado más vulnerable.
10. Aportar elementos de legitimización externa mediante la vinculación en el proyecto de entidades o personas físicas, en connivencia con el *fake* o instrumentalizándolos.

Figura 2. Cartografía del Fake.



Fuente: IVAM, 2017.

Como género autónomo, el *fake* constituye un instrumento táctico que mediante la transgresión favorece la reflexión crítica, actuando como un caballo de Troya que penetra en nuestra conciencia para evidenciar los mecanismos y estrategias de la desinformación y desencadenar un aumento de estándares de filtrado y cribaje

de la información. En definitiva, el *fake* como género artístico tiene un fin educativo como explicaba el propio Fontcuberta en una entrevista:

Mi estrategia es apabullar al espectador con cosas que no domina. Eso le hace más humilde y receptivo. No es para burlarme ni para engañar por engañar, sino para hacerle darse cuenta de lo que hay. Ofrezco mentiras desactivadas para que el público se prevenga de las verdaderas, de las grandes mentiras. Es como inocular vacunas, para crear anticuerpos. ¿Es una broma mi trabajo? En todo caso, una broma para impedir que nos cuelen bromas como la existencia de armas de destrucción masiva en Irak. Creo que, sin querer en absoluto ser paternalista, hay una componente pedagógica en mi trabajo. (Antón, 2007, s.p.)

### 3.1. Fake Mundet, una experiencia educativa

La Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona está situada desde 1995 en el recinto Mundet, conocido desde entonces como campus Mundet (integrando además por la facultad de Psicología). La edificación del recinto se inicia en 1928 con el objetivo de construir tres edificios (*Ponent*, *Llevant* -donde estoy escribiendo estas líneas- y *Migdia*) para trasladar el orfanato de la *Casa de la caritat* -situado en el centro de la ciudad- a un espacio en la naturaleza y de bastante mayor tamaño. Con *Llevant* y *Ponent* sin terminar -y *Migdia* sin empezar-, la Guerra Civil provoca en el 36 la paralización súbita y el abandono del complejo. El Palacio de las Heures, situado originalmente en una finca contigua y hoy perteneciente también al mismo recinto, albergó un tiempo indeterminado al gobierno de la Generalitat, que buscó refugio de los constantes bombardeos que sufría la ciudad. El 10 de febrero de 1939, apenas un mes después de la toma de Barcelona por los golpistas, se organiza como campo de concentración con el objetivo de identificar *enemigos de la causa*, albergando en pésimas condiciones a un máximo de 15.000 presos (Hernández, 2019) y por donde pasaron unas 115.000 personas. El campo de concentración de Horta servía como lugar de clasificación de los prisioneros desde donde eran enviados a presidio o puestos en libertad. Clausurándose en abril de 1940 para volver a quedar abandonado, convirtiéndose en un refugio para personas sin hogar. Recuperada la propiedad por la *Casa de la caritat*, no pudo recuperar su proyecto inicial hasta 1954, cuando Arturo Mundet, empresario de éxito en México, financió la reanudación del proyecto encargando su reformulación al arquitecto Joan Baldrich quien actualizó el proyecto al estilo racionalista y añadió dos edificios más, con colaboraciones de artistas como el escultor Joan Subirachs. Inaugurándose los Hogares Anna Gironella de Mundet en 1957 con una gran presencia institucional, incluida la del dictador Francisco Franco. Publicitando el acto en el NODO (1957). La Diputación de Barcelona cedió la gestión a la orden de los Salesianos, acogiendo en gran medida a niños y niñas huérfanos, e integrada también por una residencia de mayores y un centro psicopedagógico de educación especial. En los últimos años -como en centros similares gestionados por la iglesia- algunos exalumnos han denunciado malos tratos y abusos sufridos durante su estancia. En 1969 se celebró de forma extraordinaria en el recinto de los hogares Mundet el Gran premio de motociclismo, que desde 1950 se había corrido de forma ininterrumpida en el circuito de Montjuic, con victoria de un joven Ángel Nieto en la categoría de 50 cc.

**Figura 3.** Gran Premio de Motociclismo de 1969 con el edificio Llevant al fondo



Fuente: Tutto Menzogna, 1969.

Como podemos comprobar, el contexto de la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona tiene un trasfondo idóneo para armar un *fake*<sup>1</sup> -y eso que no nos hemos extendido en sucesos más recientes que también

1 Como es el caso del Gran Premio de Motociclismo, que nunca se corrió en el recinto. La imagen es un fotomontaje de elaboración propia.

harían volar la imaginación-. Existen documentos y testigos de todo ello, es una historia poco conocida que capta su atención y genera sorpresa e interés. El situar el *fake* en un contexto al que se asiste de forma cotidiana y se asume como conocido, facilita idear fragmentos de ficción para ser interpuestos entre resquicios de la realidad para armar un relato que se perciba como factible.

Como introducción, se presentaron varios proyectos de Fontcuberta –artista desconocido por parte del alumnado- para que experimentara en primera persona el *fake* desde el punto de vista del espectador. Una vez descubierto el engaño, con la sensación de vulnerabilidad a flor de piel, se enlaza con tratar los sistemas de información y la intoxicación informativa, ¿por qué nos creemos unas noticias y otras no? Para llegar a la conclusión, de la importancia de la toma de conciencia sobre adquirir hábitos de verificación de la información y la relevancia que adquiere la alfabetización mediática para formar una sociedad crítica. Pero qué mejor manera que crear un *fake* para conocer sus mecanismos. Una vez se les explicó el proyecto que iban a desarrollar, tuvimos la oportunidad de realizar una visita a Joan Fontcuberta en *Roca Umbert Fàbrica de les Arts* en Granollers, donde tiene fijado su estudio. Allí nos explicó en primera persona su proyecto *Gossan: Misión a Marte*, desgranando los mecanismos por los que se articula un *fake*, y la diferencia entre la voluntad desinformativa como fin y la toma de conciencia que favorece el género del *fake* en arte.

Con la historia del recinto como elemento detonador, se propuso al alumnado de la asignatura de *Educación Visual y Plástica en Primaria* que por grupos diseñara y produjera un *fake* situado en el campus Mundet. Para ello, debían buscar información para articular un relato sustentado en fragmentos de realidad, crear el material necesario, producción y edición de imágenes, e idear una estrategia de difusión eficaz que mantuviera la apariencia de veracidad de lo noticiado, antes de hacer evidente la naturaleza del *fake*.

#### 4. Objetivos

El objetivo de este estudio es comprobar los efectos de introducir el *fake* como práctica artística en la formación de futuros maestros como elemento motivador, de toma de conciencia sobre los procesos de búsqueda y selección de información y adquisición de conocimientos de tratamiento, edición y publicación de imágenes digitales.

Objetivos principales:

1. Conocer indicadores fiables para identificar información veraz.
2. Adoptar una actitud crítica y escéptica sobre los contenidos digitales.
3. Conocer prácticas del arte contemporáneo que puedan servir de referente a prácticas educativas.

Objetivos específicos:

4. Inventar un relato que se perciba como veraz y desarrollarlo mediante una narración visual.
5. Editar imágenes digitales con resultado veraz mediante *Gimp*.
6. Idear estrategias de comunicación social.

#### 5. Metodología

Se realiza un estudio experimental exploratorio sobre la afectación de la introducción del *fake* como estrategia educativa con una muestra de N=248 perteneciente a alumnado de la asignatura troncal de Educación Visual y Plástica impartida en el segundo curso del Grado de Maestro de Educación Primaria.

Compuesta por estudiantado mayoritariamente femenino (72,7%), con un (22,7%) masculino y un (4,6%) que ha preferido no revelar su género. Su rango de edad se sitúa entre los 19 y los 30 años, aunque en su mayoría tienen entre 19 y 21 (77,2%).

Para la recogida de datos, se diseñó un cuestionario ad hoc de 23 ítems con preguntas cerradas para identificar mediante escalas Likert su percepción de nivel de logro sobre aspectos vinculados con la educación mediática y la adquisición de competencias digitales de edición de imágenes. Implementándose una vez finalizado todo el proceso de creación del *fake*. Las preguntas del cuestionario se realizaron teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores establecidos por Ferrés y Piscitelli (2012) y Castell *et al.* (2019). Para determinar la fiabilidad del instrumento se realizó previamente una prueba piloto. Finalmente se realiza un análisis cuantitativo que se contrasta con una valoración cualitativa de los proyectos realizados por el alumnado.

#### 6. Resultados

La totalidad del alumnado ha creado y compartido contenido en las redes sociales, principalmente fotografías (el 100%), textos (91,9%), imágenes no fotográficas (dibujos, pinturas...) (7,2%) y música (6,8 %). Mostrando una preferencia por informarse en las redes, manifestando un 37,7% que utiliza Twitter fundamentalmente para informarse, mientras que un 15,4% lo utiliza tanto para informarse como para entretenerse, optando también un 50,2% por informarse y entretenerse en *Youtube*, reduciéndose los porcentajes en *Twitch* (23,6%), *Instagram* (13,7%), *Facebook* (4,3%) y *TikTok* (3,8%). Aun así, la televisión continúa siendo un medio utilizado para informarse por un 50%, un 27,3% también por la prensa digital o impresa y la radio con un 9,1%. Admitiendo un 36,4% que no se informa por ninguno de los medios tradicionales de periodismo, lo que queda reflejado en los bajos niveles de confianza hacia estos medios. Mostrando un menor grado de desconfianza hacia la información

recibida por las redes.

**Tabla 1.** Grado de confianza del alumnado sobre los medios como fuente de información

<b>Medios tradicionales de información</b>					
	<b>Nada fiable</b>	<b>Poco fiable</b>	<b>Fiabilidad media</b>	<b>Bastante fiable</b>	<b>Muy fiable</b>
<b>Noticiarios de televisión</b>	2 %	13,6 %	27,3 %	40,9 %	16,2 %
<b>Noticiarios de radio</b>	9 %	20,4 %	34,8 %	22,7 %	13,1 %
<b>Prensa digital o impresa</b>	20,2 %	13,8 %	16,4 %	27,1 %	22,5 %
<b>Redes sociales y wikis</b>					
	<b>Nada fiable</b>	<b>Poco fiable</b>	<b>Fiabilidad media</b>	<b>Bastante fiable</b>	<b>Muy fiable</b>
<b>Twitter</b>	12,2 %	3,9 %	21,4 %	28,7 %	33,8 %
<b>Instagram</b>	5,9 %	10,2 %	36,7 %	32,7 %	14,5 %
<b>TikTok</b>	8,6 %	45,8 %	19,2 %	26,4 %	0 %
<b>Facebook</b>	8,8 %	38,8 %	32,7 %	18,2 %	1,5 %
<b>WhatsApp</b>	0 %	6,8 %	34,1 %	37,3 %	21,8 %
<b>Youtube</b>	0 %	2,7 %	24,3 %	59,3 %	19,1 %
<b>Twitch</b>	0 %	1,3 %	31,2 %	48,9 %	18,6 %
<b>Wikipedia</b>	0 %	6,5 %	0 %	44,2 %	49,3 %

Fuente: Elaboración propia.

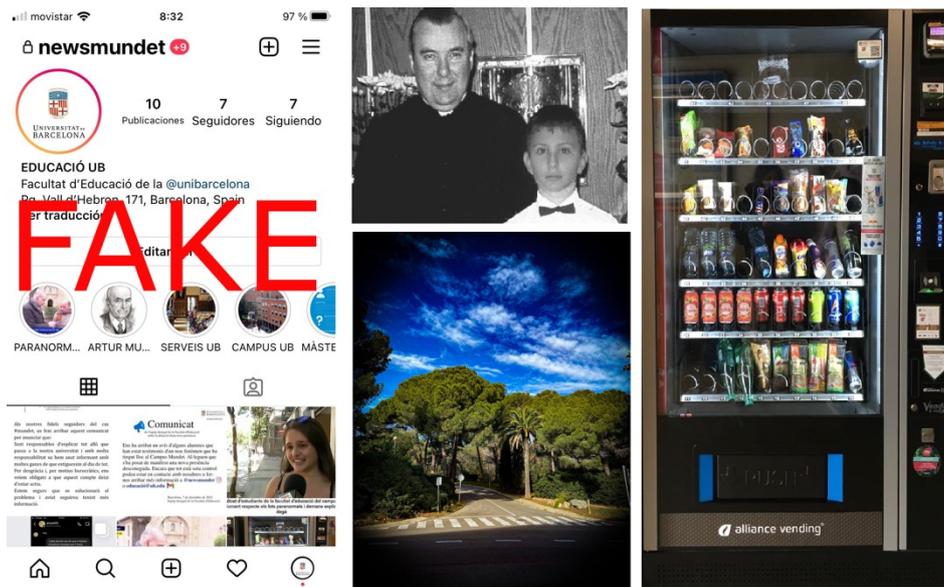
La mayoría manifiesta distinguir completamente opinión de información (40,9%), con solo un 13,6% que admite poderlo hacer poco. Ante los indicadores que les ayudan a distinguir una información como verdadera, el principal motivo es que se la haya compartido una persona de confianza (87,2%), seguida de que cuente con testimonios directos de lo sucedido (81,8%) y que aparezca en distintos medios (72,7%). Aunque resulta alarmante que el que la emita un medio periodístico -televisión, prensa o radio- solo alcance un 51%, mientras que un 37,3% valora que tenga muchos *retweets*, un 49,7% que se comente que está basada en un estudio universitario o científico, que la explique un *influencer* o persona con muchos seguidores lo valora un 34,6% y un 6,8% que la noticia tenga muchos *likes*. Lo cual queda reflejado igualmente en que solo a un 59,1% tiene un grado muy alto de preocupación por que la información que consulta sea veraz.

La mayoría ha asumido una mirada crítica y escéptica hacia las fotografías digitales, mostrándose muy en desacuerdo un 14,7% que las fotografías representen la realidad, un 67,2% poco de acuerdo. La inmensa mayoría se siente capaz de realizar una imagen realista combinando con Gimp diversas fotografías, un 33,7% completamente y un 56,5% bastante capaz.

La propuesta fue percibida como original y el poder idear y producir por sí mismos un *fake* generó motivación por el proyecto. Durante su proceso de creación, el alumnado manifiesta que adquirió mayor consciencia de la importancia de mantener una actitud crítica, ya que se han dado cuenta que sus estándares de fiabilidad eran inexistentes o muy bajos, debido a que era un aspecto al que no prestaban atención. El proponer una experiencia de aprendizaje aplicado, ha facilitado que la construcción de nuevos conocimientos procedimentales fuera más fluida y con un grado de motivación muy superior. Al conocer el uso artístico del *fake* les originó dudas de cuál era la frontera entre engaño y arte, y si existían dilemas éticos en este tipo de trabajos. El poder visitar a un artista reconocido y que les explicara en primera persona cómo trabaja y cuáles son sus propósitos fue un elemento que les pareció interesante, aunque no determinante. Posiblemente, el tratarse de un perfil de alumnado sin una vinculación directa con el arte (y mucho menos con el arte contemporáneo) provocó un cierto distanciamiento, sintiéndose desubicados y con un cierto punto de intimidación ante la figura de Fontcuberta.

La mayor dificultad que tuvieron fue entender bien la diferencia entre *fake* y relato ficcionado, empezando algunos grupos por plantear narraciones fantasiosas que no se camuflaban de verdad.

Figura 4. Fragmentos de *fakes* realizados por el alumnado



Fuente: Elaboración propia.

## 7. Conclusiones

El alcance de la educación nunca se ha limitado a los centros educativos, extendiéndose a diversos aparatos culturales como los medios de comunicación convencionales y fundamentalmente desde la irrupción de la web 2.0, a las culturas de pantalla. La educación es una práctica moral y política que participa activamente no sólo en la producción de conocimientos, habilidades y valores, sino también en la construcción de identidades, modos de identificación y formas de acción individual y social. Uno de los mayores retos a los que se enfrenta la comunidad educativa es favorecer que el alumnado adquiera un compromiso crítico y responsable para garantizar una sociedad plural e informada.

La web 2.0 ha transformado las formas de comunicarse, acceder y publicar información, multiplicado los canales y generando un flujo masivo de datos donde cada vez es más difícil distinguir entre ficción y realidad. La creación alevosa de bulos e información falsa con la intención de influir en la opinión pública no es una novedad, pero la facilidad de difusión que ofrecen los medios digitales ha incrementado la propaganda a escala global de mensajes tergiversados cuya repercusión pone en evidencia la necesidad de potenciar la educación mediática como herramienta defensiva esencial contra la desinformación y la concienciación de ejercer un uso ético y respetuoso con los valores democráticos -también- en entornos digitales. La creación de *fakes* como práctica artística supone emplear la misma estrategia que emplean los generadores de bulos para fomentar una actitud crítica hacia la información recibida, favoreciendo la concienciación y la reflexión, abordando el espacio liminal entre lo real y lo veraz. Todo *fake* parte de una manipulación, pero en su versión de *veroficción* la falsificación no es su finalidad, sino el medio por el que alcanzar su objetivo a través de una intervención en un contexto social que facilita el conocimiento consciente por parte del alumnado de los mecanismos de los procesos de codificación y decodificación de información. Es crucial que los futuros docentes sean conscientes del poder de la imagen y eviten rendirse en consumidores pasivos ante la contaminación visual de las redes.

Se constata que es necesario incidir en la alfabetización digital, puesto que una parte importante del alumnado nacido en el siglo XXI presenta una excelente predisposición y unas buenas competencias para trabajar de forma colaborativa en remoto, entendiéndolo como una forma natural de trabajar, siendo capaces de crear y gestionar documentos en distintos formatos. Pero presentan importantes deficiencias en cuanto a su capacidad de buscar y seleccionar información, así como dificultades respecto a la lectura de mensajes audiovisuales y una falta notable de conocimientos técnicos en el tratamiento y edición de imágenes, que evidencia la comodidad que provoca una habituación al empleo de filtros y las distintas automatizaciones que ofrecen las aplicaciones, restando capacidad creativa al convertir a los usuarios en *delegers*, usuarios comodones que prefieren por defecto usar opciones prefiguradas a tener que ser ellos los que creen e imaginen. Siendo crucial incidir en la calidad de las producciones para no desfigurar el concepto de prosumidor, puesto que, por producir y compartir creaciones banales y prefabricadas, por ejemplo, mediante filtros de *Snapchat*, sin nada más que el mero efectismo producido por la aplicación no tendría que considerarse como creador de contenido, sino en generadores de vacuidad. Debería no generalizarse el termino y quedar reservado para usuarios verdaderamente creativos que, ya sea desde el pastiche o la obra original, produzcan contenido creativo con valores estéticos y/o informativos.

El *fake* como estrategia para replantear la cultura visual del alumnado y trastocar su candidez mediática ha favorecido abordar el problema de una forma significativa y motivadora que ha facilitado que se involucraran en el proyecto y reflexionaran sobre que las prácticas artísticas no se limitan a producir belleza, sino que también pueden tener cargas implícitas para transformar -o al menos afectar- al individuo.

## **8. Agradecimientos**

El presente artículo es fruto de las actuaciones desarrolladas en el marco del proyecto PID2019-104628RB-E00, "Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social".

## Referencias

- Antón, J. (2007). El engaño hecho arte. *El País*. 11 de febrero. <https://bit.ly/3BfwD6d>
- Aparici, R., & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 19(38), 51-58. <http://digital.casalini.it/10.3916/C38-2012-02-05>
- Arendt, H. (1971). Lying in Politics: Reflections on The Pentagon Papers. *The New York Review of Books*. 18 de noviembre. <https://bit.ly/3J4Fslc>
- Aschoff, N. (2015). The smartphone society. *Jacobin Magazine*. 17 de marzo. <https://bit.ly/3OuuWEU>
- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Benito, M. (2019). El cosmonauta Ivan Istochnikov en la era de la postfotografía. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 453-469. <https://doi.org/10.5209/aris.60549>
- Benito-Ruiz, E. (2009). Infocación 2.0. En M. Thomas (Ed.) *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (pp. 60-79). IGI Global.
- Benjamin, W. (2007). *Obras*. Abada.
- Berenguer, X., & De la Mancha, M. (2017). *Chupar del bote*. Editorial RM.
- Brea, J. L. (2002). *La era postmedia. Acción comunicativa, prácticas (post) artística y dispositivos neomediales*. Centro de Arte de Salamanca.
- Brusadin, B. (2015). Asalto a la comunicación. Una redefinición del “fake” como práctica artística activista en la sociedad de la información. *Barcelona Research Art Creation*, 3(3), 233-255. <https://doi.org/10.17583/brac.2015.1637>
- Carr, N. (2010). ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes superficiales? Taurus.
- Castell, J., Torres, A., & Arolas, M. (2019). Educación artística y competencia digital: Una mirada interfacultativa para favorecer la integración de procesos evaluativos a través de rúbricas. En J. J. Gázquez (Ed.) *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades* (pp. 245-256). Dykinson.
- Colorado, Ó. (2014). *Instagram, el ojo del mundo*. Universidad Panamericana.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning, *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Cornellà, A. (1996). *Cómo darse de baja y evitar la infocación en Internet*. *Extra!-net*, 187, 1-2.
- Debord, G., & Bredlow, L. A. (2018). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Anagrama.
- Edwards, R., Flood, A., Horn, R., et al. (2005): *A Global Imperative. The report of the 21st Century Literacy Summit*. NMC. <https://bit.ly/3RXMlsF>
- El País (2011). Atentos a todo... y a nada. *El País*. 12 de mayo. <https://bit.ly/2IajxFu>
- Fallis, D. (2015). What is disinformation? *Library Trends*, 63(3), 401-426. <https://doi.org/10.1353/lib.2015.0014>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <http://digital.casalini.it/2500103>
- Fontcuberta, J. (2002). *El beso de judas. Fotografía y verdad*. Gustavo Gili.
- Fontcuberta, J. (2010). *La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía*. Gustavo Gili.
- Fontcuberta, J. (2016a). Desfosilizar la verdad. En *Fake: no es verdad, no es mentira* (pp. 89-103). IVAM; Generalitat Valenciana.
- Fontcuberta, J. (2016b). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Gee, J., & Hayes, E. (2011). *Learning and Language in the Digital Age*. Routledge.
- Gelfert, A. (2018). Fake news: A definition. *Informal logic*, 38(1), 84-117.
- George, C. E. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital*, 1(1). <https://doi.org/10.56162/transdigital15>
- Giroux, H. A. (2018). What Is the Role of Higher Education in the Age of Fake News? En S. Rider, M. Hyvönen, & T. Besley, (Eds.). *Post-Truth, Fake News : Viral Modernity & Higher Education* (197-215). Springer Singapore.
- González-García, R. (2019). Entre fakes y factoids: la condición de lo falso en la difusa esfera del arte contemporáneo tras la era de la posverdad. *Artnodes*, 24, 101-110. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i24.3287>
- Grundberg, A. (2010). *Crisis of the real. Writings on Photography*. Aperture.
- Gutiérrez, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. En R. Aparici (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 171-186). Gedisa.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2009). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Morata.
- Laudanno, C. (s.f). Postfotografías de Rosalía Maguid. El pasado como marca simulacral. *ArteUna*. <https://bit.ly/3vjyIKC>
- Marcum, J. W. (2012). Beyond Visual Culture: The Challenge of Visual Ecology. *Libraries and the Academy*, 2(2), 189-206. <https://doi.org/10.1353/pla.2002.0038>
- Marwick, A., & Lewis, R. (2017). *Media Manipulation & Disinformation Online*. Data & Society Research Institute.
- Marzo, J. L. (2018). *La competencia de lo falso. Una historia del fake*. Cátedra.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *The reconfigured eye. Visual truth in the post-photographic era*. MIT.

- Múnera, B. (2021). Fotografía y comunicación: un espejo, una imagen, un ojo. *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6314>
- Newman, N., Fletcher, R, Robertson, C. T., et al. (2022). *Digital News Report 2022*. Reuters Institute; University of Oxford.
- Noon, E. J., Schuck, L. A., Guțu, S. M., Şahin, B., Vujović, B., & Aydin, Z. (2021). To compare, or not to compare? Age moderates the relationship between social comparisons on instagram and identity processes during adolescence and emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 93, 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.10.008>
- Oliven, L. S. P. de, & Damo, A. S. (2020). Da arte de imitar. *Horizontes antropológicos*, 26(56), 11-28. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832020000100002>
- Pérez, J. M. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. UOC.
- Pérez, M. (2021). Posverdad y destrucción del espacio público. Una lectura desde el pensamiento de Hannah Arendt. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 22, 45-64. <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2021.22.4>
- Ritchin, F. (2010). *After Photography*. W.W.Norton & Company.
- Rodríguez-Ferrándiz, R. (2019). *Máscaras de la mentira. El nuevo desorden de la posverdad*. Pre-Textos.
- Sandoval, P, Rodríguez, F, & Maldonado, A. (2017). Evaluación de la alfabetización digital y pedagógica en TIC, a partir de las opiniones de estudiantes en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 127-143. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701154907>
- Sontag, S. (2007). *Sobre la fotografía*. Alfaguara.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora.
- Tesich, S. (1992, January 6). A government of lies. *The Free Library*. 6 de enero. <https://bit.ly/2Hgw8hE>
- Toffler, A. (1979). *The third wave*. Bantam.
- Torres, A. (2015). Forma y Color: La grisalla en la pintura; aproximación a un procedimiento inadvertido. *Barcelona, Research, Art, Creation*, 3(2), 179-200. <https://doi.org/10.17583/brac.2015.1350>
- Torres, A. (2021). Las paredes del aula como dispositivo didáctico. La imagen y la estética como elementos transformadores. En E. Castro (Coord.). *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital* (pp. 1265-1286). Dykinson.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world. Teaching and learning in the age of information*. LEA.
- Vives-Ferrándiz Sánchez, L. (2021). La verdad es hija de la imagen: reflexiones sobre la posverdad en los tiempos del giro visual. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 22, 27-44. <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2021.22.3>
- Zalocco, O. B. (2022). Imágenes, cuerpos y escuelas: claves para este tiempo. *Revista de Educación*, 25, 280-305.