

EFÍMERE

2. 2025

Del meme como arma cultural al meme como recurso educativo: una experiencia de alfabetización visual en el aula

From Meme as a Cultural Weapon to Meme as an Educational Resource: An Experience in Visual Literacy in the Classroom

Esteban Cruz Hidalgo. Universidad de Sevilla

[ecruz3@us.es]

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4374-4371>

Telma Barrantes Fernández. Universidad de Extremadura

[tbarrantes@unex.es]

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1552-8823>

Jonathan Bethencourt Cruz. Universidad a Distancia de Madrid

[jonathan.bethencourt@udima.es]

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7630-4575>

Resumen: En un entorno digital saturado de imágenes, los memes, como artefactos culturales, funcionan simultáneamente como vehículos de ideología y como catalizadores de cuestionamiento crítico. Este artículo presenta una experiencia docente en educación superior en la que, al utilizar memes con fines pedagógicos para sintetizar contenidos económicos, emergieron discursos ideológicos provenientes de internet que reproducen saberes convencionales y relaciones de poder hegemónicas. Lejos de tratarse de una práctica inocua, el uso de memes en el aula evidenció su potencial para vehicular narrativas acríicas profundamente arraigadas. Ante este desafío, se propone una alfabetización visual crítica que permita al estudiantado identificar estas narrativas, desmontar ficciones naturalizadas y construir pensamiento complejo desde lo visual. La educación plástica y visual, aplicada transversalmente, se revela así como un espacio estratégico para transformar artefactos culturales en herramientas de análisis, reflexión y participación. El principal hallazgo de la experiencia es la identificación de narrativas económicas procedentes de internet que irrumpen en el aula y que pueden abordarse desde la alfabetización visual crítica.

Palabras clave: Economía aplicada, Educación plástica y visual, Teoría Crítica, Alfabetización visual crítica, Pensamiento crítico.

Abstract: In a digital environment saturated with images, memes, as cultural artifacts, simultaneously function as vehicles of ideology and catalysts for critical questioning. This article presents a teaching experience in higher education in which the use of memes for pedagogical purposes —specifically, to synthesize economic content— revealed the emergence of ideological discourses from the internet that reproduce conventional knowledge and hegemonic power relations. Far from being an innocuous practice, the use of memes in the classroom exposed their potential to convey deeply rooted, uncritical narratives. In response to this challenge, the study proposes a framework of critical visual literacy that enables students to identify these narratives, deconstruct naturalized fictions, and develop complex thinking through visual means. Art and visual education, applied transversally, thus emerges as a strategic space to transform cultural artifacts into tools for analysis, reflection, and active participation. The main finding of the ex-

perience is the identification of economic narratives originating from the internet that emerge in the classroom and can be addressed through critical visual literacy.

Keywords: Applied Economics, Art and Visual Education, Critical Theory, Critical Visual Literacy, Critical Thinking.

Cruz Hidalgo, E., Barrantes Fernández, T. y Bethencourt Cruz, J. (2025). Del meme como arma cultural al meme como recurso educativo: una experiencia de alfabetización visual en el aula *EFÍMERE* 2, 21-40. Recibido: (22-8-2025) Aceptado: (20-11-2025). <https://doi.org/10.7203/efimere.2.31737>

Introducción

La omnipresencia de las imágenes en la vida cotidiana contemporánea plantea interrogantes cruciales sobre su función social, su poder simbólico y su instrumentalización ideológica. En este contexto, la estética deja de ser un mero asunto formal o artístico para convertirse en un campo de disputa política, donde las imágenes desempeñan un papel central en la construcción de sentidos, afectos y visiones del mundo, tal y como plantease la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt (Adorno, 1983).

Con la irrupción de las tecnologías digitales, esta relación entre estética e imagen adquiere una nueva intensidad. Las imágenes ya no solo representan: circulan incesantemente, organizan percepciones, codifican comportamientos y moldean identidades. La hegemonía no opera mediante la coerción explícita, sino como parte de una lógica estructural que promueve la autoexposición constante y la adaptación continua a códigos dominantes de conducta, deseabilidad y valor. Lejos de imponer normas desde fuera, el entorno digital impulsa una forma de subjetivación que convierte al individuo en agente activo de su propia adecuación a los imperativos culturales del presente (Benjamin, 2003; Foucault, 1996; Crary, 2013; Reckwitz, 2021).

Esta dinámica, propia del capitalismo 24/7, exige una atención sin descanso que choca con los límites de la experiencia vivida frente al miedo a perderse algo (Beyens et al. 2016). La distancia entre lo que se muestra y lo que se vive se traduce en malestar psíquico, donde la libertad se torna paradójica y se manifiesta en forma de agotamiento, frustración o sentimiento de fracaso (Byung-Chul, 2012). La necesidad de revisar compulsivamente las redes sociales y estar pendientes de las notificaciones se ve impulsada por el uso compensatorio que se hace de estas plataformas frente a sentimientos de insatisfacción o aislamiento. Así, las redes funcionan como una vía de escape momentánea que proporciona gratificación inmediata, actuando como alivio y distracción frente al malestar psicológico. Este aparente consuelo derivado de la conexión social resulta especialmente problemático en un grupo particularmente sensible a las presiones sociales: los jóvenes (Soraci et al., 2025). La facilidad de comparación propulsada por las tecnologías digitales, principalmente a través de imágenes, acelera la vigilancia constante y el miedo a no perderse nada, conduciendo fácilmente a la decepción, y con ello, a sentimientos de depresión y fracaso (Reckwitz, 2021). La violencia de esta lógica no radica en su agresividad directa, sino en la imposición estructural de formas de vida legítimas que reifican identidades y sancionan la diferencia. La estética digital, en este sentido, no es neutra: es un dispositivo activo en la reproducción de lo social (Byung-Chul, 2012; Crary, 2013).

Como apunta Crary (2013), las imágenes, como formas de intercambio social, deben “ser reconfiguradas para garantizar su compatibilidad” (p. 65) con este sistema; son herramientas de construcción de subjetividades y de regulación social. Esta reconfiguración se emprende con el fin de obtener satisfacción en forma de reconocimiento, un “estatus social” virtual medido en acumular interacciones en forma de “me gusta”, “seguidores”, “suscriptores” y otros tantos indicadores y cifras que simbolizan cómo te perciben los otros. Así, lo que consumimos con las nuevas mercancías culturales son, en palabras de Adorno (1983): “el carácter abstracto de un ser-para-otro, sin que realmente esas mercancías sean para otro” (p. 31).

Como señala Crary (2013), se trata de externalizar nuestras vidas en formatos digitales prefabricados, expandiendo la lógica del espectáculo. En este escenario, la percepción de las imágenes se ve alterada por la inmediatez y el tráfico masivo: se consumen y des-

cartan rápidamente, y su valor ya no reside en el contenido, sino en su capacidad de circular, generar prestigio, audiencia y atención (Baudrillard, 1995; Sánchez, 2023). La imagen ya no refleja la realidad, sino que se convierte en una hiperrealidad que se reproduce a través de nosotros como huéspedes: es el objeto el que impone su forma al sujeto mediante la tecnología (Baudrillard, 2006; Zuboff, 2020).

Los individuos participan activamente en estos procesos de reciprocidad, aprobación y consumo de relaciones (Baudrillard, 2006). El espectáculo digital, al exponer estilos de vida de élites globales e influencers como modelos a seguir, extiende la falsificación de la vida social a todas partes (Debord, 1967). La reflexión de Veblen (2010) sobre la emulación sigue vigente: el consumo se dirige hacia lo más visible para obtener reconocimiento, mientras se desalientan formas de vida que no impliquen un gasto ostensible de tiempo o recursos. La competencia por singularizarse como forma de atraer reconocimiento de los demás se da dentro de ciertos límites concretos: el individuo solo es aceptado si se ajusta por completo a lo universal, diluyendo su particularidad en lo reconocible (Horkheimer y Adorno, 2020; Reckwitz, 2021).

Frente a esta colonización simbólica del entorno visual digital (Habermas, 1992), resulta urgente repensar el papel de la educación en la formación de una ciudadanía crítica. En este escenario, los memes, como artefactos visuales de alto impacto simbólico, representan una puerta de entrada privilegiada para analizar y disputar las dinámicas ideológicas del entorno digital. Aunque los procesos de subjetivación oscilan entre la reproducción y la resistencia, el dominio del capital sobre los medios digitales inclina la balanza hacia la reproducción de valores funcionales a sus intereses. La visibilidad, ligada al impacto, asegura una circulación extendida que reproduce sentidos más allá de comunidades cerradas.

La falta de formación crítica en el consumo visual revela un analfabetismo visual planificado, donde imágenes y contenidos son reproducidos pasivamente. Esta carencia permite que la sabiduría convencional —entendida como residuos ideológicos normalizados en el sentido común— permanezca incuestionada. La educación plástica y visual debe, por tanto, asumir un papel emancipador, analizando imágenes para su promoción consciente, impulsando una participación reflexiva que vaya más allá de la emoción o el entretenimiento. La alfabetización visual crítica, entendida como el conjunto de competencias que permiten interpretar, evaluar y producir imágenes de forma crítica y eficaz, comprendiendo sus dimensiones culturales, éticas, estéticas y técnicas (ACRL, 2011), es particularmente esencial en la Generación Z. Dicha cohorte ha crecido inmersa en un entorno digital acelerado y sobresaturado, donde la producción y circulación de imágenes se rige por la inmediatez y la validación mediante métricas visibles. Su forma de comunicación, centrada en lo visual y lo instantáneo, convierte a las redes sociales en un espacio fértil para la reproducción acrítica de discursos dominantes y la difusión de desinformación.

La simple exposición a información visual, o incluso el dominio de las tecnologías de comunicación visual, no implica necesariamente el desarrollo de una capacidad analítica, y, por tanto, no equivale a una verdadera alfabetización visual solo por el hecho de ser usuarios o receptores (Felten, 2008). Como sostiene Berardi (2017), pensar críticamente requiere tiempo, una atención profunda distinta de la dispersa atención propia de las redes. Por lo tanto, resistirse al impulso de reaccionar inmediatamente y frenar esa vorágine hiperactiva se vuelve esencial (Byung-Chul, 2012). En este contexto, el aula puede convertirse en un espacio de subversión pedagógica, donde el uso consciente de memes interrumpa la circulación automática de significados y active procesos de alfabetización visual crítica (Halpern, 2024). Aunque la cultura digital y los memes han

captado creciente atención, todavía falta una exploración sistemática de su potencial pedagógico en contextos educativos dominados por la lógica reproductiva del capital.

Este artículo busca aportar a ese vacío. La originalidad de esta experiencia reside en que, al crear sus propios memes, el alumnado activa narrativas económicas ampliamente difundidas en el ecosistema digital, pero ausentes del programa de la asignatura. La emergencia de estos “fraudes inocentes” descritos por Mosler (2019) permite observar cómo ciertos imaginarios económicos mainstream se incorporan al aula y pueden ser objeto de alfabetización visual crítica. Esta clasificación conceptual opera como marco interpretativo y no como un sistema categorial exhaustivo, puesto que el propósito del estudio no es cuantificar ni generalizar los resultados, sino ilustrar fenómenos emergentes en el aula.

Después de esta introducción, en el apartado 2 se revisa el papel de los memes en el capitalismo, la inmediatez y la imagen para promover la participación, centrándonos especialmente en la juventud. En el apartado 3 se describe una actividad en la que estudiantes crearon memes para trabajar contenidos curriculares, mientras que el apartado 4 discute las oportunidades que ofrece esta práctica para una alfabetización visual crítica que trasciende los límites del aula. Finalmente, el apartado 5 contiene las conclusiones del artículo, donde se recalca la necesidad de impulsar una educación plástica y visual transversal, capaz de resistir los mecanismos de condicionamiento simbólico del entorno digital.

Memes, juventudes conectadas y participación

Tras exponer el papel de los memes en el capitalismo digital como herramientas de circulación de discursos hegemónicos o de resistencia simbólica, resulta clave analizar cómo estos se entrelazan con las formas de participación juvenil contemporánea. Comprender cómo se comunican los jóvenes en la actualidad implica considerar las particularidades de la Generación Z, habituada a una relación constante con las pantallas, a interacciones visuales fugaces y a una demanda incesante de atención. Esta generación, sin una identidad estable, ajusta su autoimagen al reflejo que le devuelven las redes sociales. Como señala Zuboff (2020), este sujeto camaleónico convierte la aprobación social en medida ética y norma de comportamiento.

Las plataformas explotan esta “prueba social” al convertir el comportamiento y la subjetividad en mercancía (Zuboff, 2020, p. 648-649, 658). Las interacciones, valoradas más por su impacto que por su contenido, alimentan una “indiferencia radical” (Zuboff, 2020, p. 704-707), donde los discursos dominantes se reproducen sin fricción, incluso frente a posiciones críticas (Fuchs, 2009). La saturación informativa y la atención fragmentada dificultan el pensamiento reflexivo, favoreciendo respuestas emocionales, imitativas y acríticas. Así, el entorno digital no solo moldea cómo se comunica, sino también desde qué marcos se forma el juicio político y se configura la posibilidad de disentir. Como apunta Berardi (2017), cuando el cuerpo social se convierte en “enjambre” y la información se integra en los ritmos cotidianos, la disidencia, aunque posible, pierde eficacia política (p. 240-241).

El entorno digital emerge como un terreno fértil para la difusión de desinformación y fake news, lo que plantea retos pedagógicos urgentes. En este marco, los memes desempeñan un papel estratégico en la configuración simbólica de la realidad. Desde una perspectiva crítica sobre subjetividad y atención en la era digital, diversos estudios han analizado los memes como formas de comunicación política capaces de fomentar la

participación democrática, especialmente en contextos de protesta como la Primavera Árabe, el 15-M, Occupy Wall Street, o el movimiento feminista (Rowan, 2015; Zuckerman, 2015; Harvey y Palese, 2018; Milner, 2018; Hernández Conde et al., 2022). Sin embargo, este potencial no es neutral ni garantiza un efecto emancipador. Los usuarios no actúan como receptores pasivos, sino que seleccionan los contenidos que confirman sus creencias previas. Esta dinámica se intensifica en las cámaras de eco digitales, donde élites políticas, mediáticas y académicas refuerzan visiones del mundo que contribuyen indirectamente a la polarización, al competir por captar la atención (Davis, 2024).

Los memes, para bien o para mal, ofrecen formas accesibles y atractivas de estimular la participación, especialmente entre los jóvenes, tradicionalmente menos implicados en la política formal. Funcionan como medios para expresar opiniones, construir identidad grupal y fomentar el empoderamiento ciudadano, al permitir que voces excluidas participen activamente en debates públicos al contribuir a la creación de nuevas esferas de participación (Shifman, 2014; Harvey y Palese, 2018). Como señala Denisova (2019), estas oportunidades amplían la exposición a diversas ideologías y favorecen la movilización de simpatizantes. Lejos de ser triviales, su componente humorístico facilita su circulación entre plataformas y públicos diversos, incluyendo usuarios no politizados, configurando marcos colectivos de sentido (Rowan, 2015). En línea con la noción de “capacidad latente” de Zuckerman (2015, p.138), estas interacciones pueden activar conciencias periféricas, convirtiendo plataformas inicialmente lúdicas en espacios de acción política.

Sin embargo, este potencial debe matizarse: aunque los usuarios actúan como públicos activos, las dinámicas de participación digital operan dentro de estructuras que reproducen relaciones de poder estructurales. Así, los “medios participativos” redistribuyen la voz, pero no necesariamente el poder, limitando su capacidad emancipadora (Milner, 2018, p. 190-191). Todo dependerá de cómo se gestione la capacidad de agencia de los sujetos en la disputa por la atención en un ecosistema digital de influencia desigual, donde la competencia por captar dicha atención se intensifica (Zuckerman, 2015).

Diversas investigaciones han mostrado cómo los memes encapsulan el clima político y emocional del momento e impulsan la participación en un entorno marcado por la atención constante y la proliferación de cámaras de eco modeladas por la caída de ingresos de los medios tradicionales, quienes encuentran en estas dinámicas una nueva estrategia de supervivencia (Gaultney et al., 2022). En este contexto acelerado, los memes actúan como catalizadores tanto de desinformación como de emociones políticas intensas (Zuboff, 2020). En el caso español, Paz et al. (2021) observaron que los memes en redes como Twitter durante 2020 no generaban discursos nuevos, sino que reproducían ataques ideológicos y estereotipos, apelando a emociones antes que a argumentos racionales.

Este giro emocional se refuerza por el formato gráfico y humorístico del meme, que facilita la difusión de contenidos discriminatorios al presentar mensajes de odio bajo una apariencia inofensiva (Aranda-Serna, 2024). No obstante, su capacidad de alcanzar a usuarios poco politizados permite ampliar las audiencias, activar conciencias latentes y facilitar la participación política cotidiana (Zhang y Gearhart, 2022). Aun con alta exposición a contenidos de entretenimiento, los usuarios conservan recursos cognitivos suficientes para involucrarse en interacciones políticas de bajo esfuerzo, intensificadas por la persuasión emocional (Heiss y Matthes, 2021). Sin embargo, compartir memes no requiere un alto conocimiento político ni interés en políticas públicas, lo que evidencia su uso generalizado por personas con escasa participación en canales tradicionales (Halversen y Weeks, 2023).

La juventud ocupa un lugar central en este ecosistema: los memes les brindan un canal informal para expresar su desafección, reclamar una voz ausente en otros medios y contextos, cuestionar la política dominante o, simplemente, entretenerse sintiéndose parte de una comunidad digital. Todo ello refuerza sus creencias y estimula su participación (Zhang y Gearhart, 2022; Ahmed y Masood, 2024). No obstante, la valoración que la juventud hace de dichos artefactos culturales como herramienta política no es unánime, pues algunos los perciben como una trivialización del debate democrático (Leiser, 2022). Esta tensión revela diferencias actitudinales entre quienes buscan una implicación más informada y quienes prefieren modos expresivos más espontáneos. De hecho, quienes tienen alta autoeficacia política tienden a evitar los memes como vía de información (Zhang y Gearhart, 2022).

Aun con todos estos matices, los memes cumplen funciones significativas: facilitan el entretenimiento político, estimulan la discusión interpersonal y facilitan la comprensión de mensajes, incluso entre públicos ajenos a la política deliberada. En las sociedades conectadas, la participación política se redefine como una red de relaciones orientadas a valores compartidos, más allá de canales institucionales. Los medios digitales no solo amplían el acceso a la información, sino que reconfiguran las condiciones de la acción colectiva, siendo las culturas participativas las que activan su verdadero potencial político (Burton, 2019).

El siguiente apartado explora cómo este potencial puede trasladarse al aula, mostrando que los memes, lejos de ser solo artefactos de polarización o banalización, pueden ser herramientas pedagógicas para conectar distintas formas de participación. Con el acompañamiento docente adecuado, el aula puede ser un espacio para tender puentes entre el compromiso emocional espontáneo y la implicación política reflexiva.

Aprender a mirar con perspectiva: El aula como resistencia a la cognición superficial

En un entorno digital caracterizado por la sobreabundancia de estímulos, la superficialidad cognitiva y la circulación emocional de discursos políticos simplificados, el aula puede constituirse como un espacio privilegiado de resistencia cultural. Esta experiencia didáctica pretende analizar como objetivo principal cómo el uso de memes, lejos de trivializar el contenido académico, puede activar procesos de alfabetización visual crítica respecto a la economía y sus representaciones ideológicas más extendidas en redes sociales, y que puede verse asimismo como una alfabetización mediática crítica.

Metodología

La creación de memes constituye una de las actividades de aprendizaje activo implementadas por el profesor en las asignaturas Economía Política y Economía del Sector Público, impartidas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Extremadura. Esta propuesta surge en el marco del Proyecto de Innovación Docente titulado “Herramientas audiovisuales aplicadas a la gamificación y virtualización de contenidos prácticos”, organizado por el Servicio de Orientación y Formación Docente de la UEx, en el marco de la Convocatoria de Acciones de Innovación Docente 2022-23; y en concreto, en la colaboración con una de las docentes del proyecto, profesora del área de Didáctica de la Expresión Plástica, quien impartió formación sobre el uso de la imagen y las TICs al resto de miembros de este mismo proyecto. Esta colaboración estrecha, que se mantiene a lo largo de los siguientes cursos, ha sido enriquecida con colaboraciones más espo-

rádicas de otros docentes, lo que ha llevado a probar y ajustar la estrategia de diferentes maneras. Ciertamente, las iniciativas de innovación docente son un medio ideal para promover estrategias multidisciplinares y transversales de aprendizaje (Kędra & Żakevičiūtė, 2019).

Para la elaboración de memes, se entrega al alumnado, en el campus virtual, unas instrucciones detalladas, donde se explica qué es un meme, por qué usarlo para su aprendizaje, y se detalla cómo realizar la tarea. En dichas instrucciones se incluyen diversas plataformas digitales para la creación de memes (imgflip, memecreator, crearmemes y memegenerator), se ofrecen varios enlaces a perfiles de Instagram con ejemplos de experiencias docentes aplicadas usando el meme, y se incluyen ejemplos de memes elaborados por el propio docente en relación con los contenidos de la asignatura. Cada dos temas, los alumnos y alumnas, en grupos, elaboran 4 memes sobre el contenido de cada uno de los temas, esto es, cuatro por tema. Los memes se suben a un espacio para la tarea asignado para ello en el campus virtual, y luego son presentados y discutidos en clase. En total, participaron dos grupos grandes, con más de 80 estudiantes cada uno, y dos grupos reducidos de aproximadamente 15 estudiantes. El alumnado trabajó en grupos de 2 a 4 integrantes según el tamaño del grupo. Se realizaron memes para 5 temas de cada programa, lo que generó un corpus amplio de producciones visuales.

La retroalimentación fomenta un aprendizaje colaborativo en un entorno positivo. Esta retroalimentación permite al profesor extender la explicación sobre el concepto o conocimiento sintetizado en el meme, así como hacer un seguimiento de los errores o deficiencias que pueda haber en la absorción de tales conocimientos al aplicarse, pudiendo ofrecer una explicación sobre tales errores o deficiencias identificadas con la elaboración de los memes por parte del alumnado. Por último, los estudiantes eligen los “mejores” memes para subir al Instagram de proyectodoc, lo que les ofrece la oportunidad de compartir su trabajo tanto al resto de la clase como al resto de otros grupos que trabajen esta actividad de elaboración de memes en clase. La motivación derivada de la posibilidad de que otros visualicen su trabajo y el humor implícito que incentiva compartir impresiones sobre los memes ayuda a fijar el recuerdo de los conceptos elaborados por otros, más allá de la propia síntesis realizada por cada estudiante. Todos estos aspectos —aprendizaje colaborativo y significativo, creación de un entorno positivo, fomento del pensamiento crítico y la síntesis—, relacionados con el desarrollo de competencias transversales, están bien establecidos en la literatura sobre el uso de memes en el aula (Antón-Sancho et al., 2022; Elkhamisy y Sharif, 2024; Tidy et al., 2024; Sastre-Hernández et al., 2025).

Dado que la experiencia se concibe como un estudio de caso exploratorio orientado a identificar cómo determinadas narrativas visuales digitales irrumpen en el aula, no se incluyeron datos de percepción estudiantil. El foco no recae en evaluar la autoconciencia crítica del alumnado, sino en analizar la brecha entre marcos conceptuales académicos y los discursos visuales que el estudiantado incorpora desde el ecosistema informacional externo. En este contexto, la percepción subjetiva de los estudiantes no resulta un indicador pertinente para los objetivos de esta investigación.

Para este artículo, se seleccionó una muestra deliberada de aquellos memes que no sintetizaban contenidos del temario, sino que reproducían narrativas económicas procedentes de internet. El criterio de selección se basó en que dichas imágenes encajaban en alguno de los siete “fraudes inocentes” descritos por Mosler (2019), lo que permitió articular de cierta manera interpretativamente los discursos visuales que circulan en el ecosistema digital. Esta muestra no pretende ser representativa ni exhaustiva: constituye un recorte intencional destinado a ejemplificar cómo narrativas mainstream se infiltran en el aula y pueden ser trabajadas desde la alfabetización visual crítica.

Resultados

Los resultados y la experiencia acumulada a lo largo de los años han permitido ajustar y mejorar progresivamente la actividad. No obstante, más que evaluar su eficacia didáctica, este artículo se centra en un fenómeno inesperado pero revelador: cómo los memes de internet, con toda su carga simbólica e ideológica, “saltaron” al aula.

El propio contenido de asignaturas como Economía Política y Economía del Sector Público, trabajando con conceptos como presupuesto, deuda pública, inflación, desempleo, impuestos, etc., dio pie a ello. Así, se introdujo en clase una forma de participación política de bajo esfuerzo cognitivo, importada directamente de las redes sociales. Este fenómeno abrió un espacio inesperado para la discusión, más allá de los modelos abstractos y rígidos del currículo, permitiendo cuestionar las narrativas dominantes sobre lo económico.

Las apariciones estelares de los memes de internet permitieron discutir y exponer una serie de mitos o falacias que la sabiduría convencional difunde continuamente, ya sea mediante medios tradicionales o en redes sociales, donde la retórica persuasiva dominante insiste en una oposición dicotómica entre Estado y mercado que impulsa la desconfianza hacia el primero, promoviendo el cuestionamiento sistemático de toda intervención (Mosler, 2019).

Un primer punto de fricción que se infiltra en el aula es aquel que relaciona directamente el gasto público con la aparición automática de la inflación, esto es, el aumento general del nivel de precios. El miedo a perder poder adquisitivo, que cada vez puedes acceder a una cantidad de bienes y servicios menor con los mismos ingresos, aparece en varias ocasiones en los memes. Un ejemplo de estos es la Figura 4. Probablemente, los alumnos y alumnas no hayan sido impermeables a las preocupaciones sociales vinculadas al déficit público y la inflación pospandémica, caricaturizadas como efecto automático del gasto estatal. Estas quejas simplificaban la explicación del breve episodio inflacionista que tuvimos tras el comienzo de la guerra de Ucrania, ignorando cuestiones relacionadas sobre la interrupción transitoria de la cadena de suministros global o, especialmente, cómo el sector privado amplió el margen de ganancias aprovechando la coyuntura (Weber y Wasner, 2023).

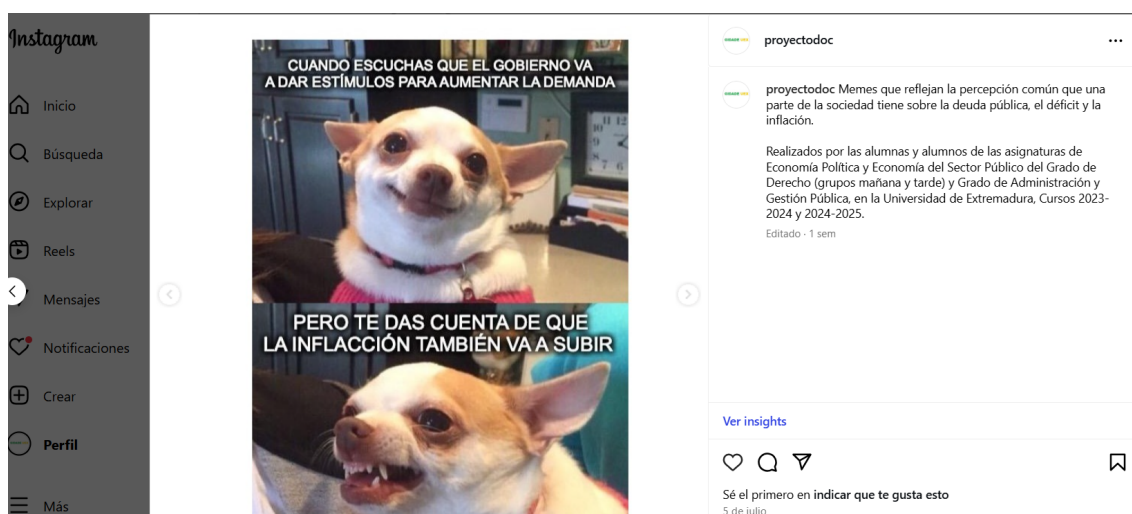


Figura 1: Instagram proyectodoc.

Además de la asociación del gasto público con la inflación, tenemos otro miedo habitual que es automáticamente enlazado con este: el sagrado temor al déficit y el incremento de la deuda pública (Figura 2). Esto se relaciona con el mito que equipara el funcionamiento de los Estados al de las familias: una familia no puede gastar mucho más allá de sus ingresos, encontrándose con un tope a lo que puede endeudarse vía crédito. Esto no ocurre con los Estados, siempre que estos sean soberanos y su déficit/deuda esté nominado en su propia moneda, en la moneda que dicho Estado emite. El déficit es importante, pero no en el sentido que la sabiduría convencional establece (Kelton, 2019).



Figura 2: Instagram proyectodoc.

Pero España no emite su propia moneda, sino que esta es emitida por el Banco Central Europeo, una institución supranacional, tal y como apunta el meme de la Figura 3. La institución encargada de la política monetaria, desde que estallase la Crisis Financiera Internacional de 2008, se ha visto obligada a coordinarse de algún modo con los Estados para el apoyo de su deuda. Los llamados programas de flexibilización cuantitativa, así como los programas de recompra de activos de la pandemia, han provocado que el pasivo del Banco Central Europeo se multiplique en tamaño. Esto, que ha sido visto irremediablemente como un acto potencialmente inflacionista, ha contribuido a que los bancos centrales de todo el mundo expliquen cómo se crea el dinero y cómo este entra en la economía (Cruz-Hidalgo et al., 2020), lo que se ha visto también como una ratificación del enfoque institucional del dinero-crédito de la Escuela post-Keynesiana, y más en concreto, de los enfoques circuitista y de la Teoría Monetaria Moderna (Leclairre, 2020; Tcherneva y Tymoigne, 2024), en detrimento de visiones ancladas en el dinero mercancía y el patrón oro. Tales declaraciones no han supuesto llevar sus conclusiones más inmediatas a la práctica, si bien los testimonios de las instituciones encargadas de la política monetaria son claros en un sentido: no existe similitud alguna entre La Montaña Solitaria custodiada por Smaug y los Bancos Centrales.

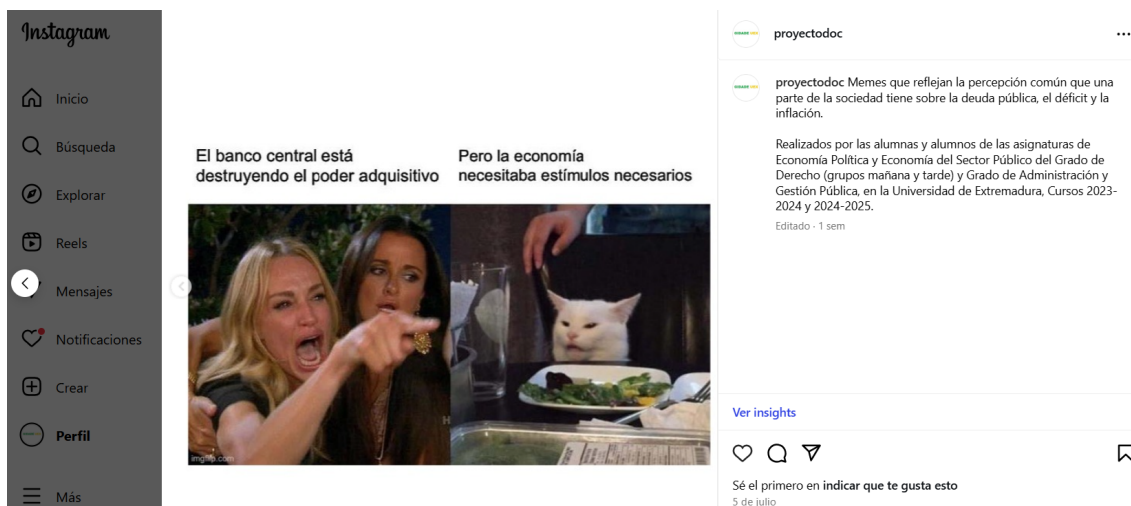


Figura 3: Instagram proyectodoc.

El sobrevenido cambio en la comunicación en la implementación de la política monetaria por parte de los bancos centrales se ha pasado por alto, y cuando no lo ha hecho, no parece haber convencido a cierto sector de la población, que percibe la intervención estatal, ya sea a través de su dimensión fiscal o monetaria, como una intervención que debe ser erradicada. Esto ha dado pie a memes irónicos que buscan directamente ridiculizar de forma burda a estas instituciones, como refleja la Figura 4. Las mofas con la impresión del dinero son una constante entre un grupo intensamente presente en redes sociales y muy polarizado: los libertarios o anarcocapitalistas. No es sorprendente que, cuando se le pregunta a la clase si conocen algún economista, los pocos que contestan nombren habitualmente a ideólogos de estas tribus digitales, cuyas comunidades están profundamente comprometidas políticamente en las redes sociales.



Figura 4: Instagram proyectodoc.

La exhibición de memes que muestra una posición concreta a favor del libre mercado y contra la intervención gubernamental o del banco central, así como una desconfianza sistemática hacia la política relacionada a tal cosmovisión, ha tomado diversas formas en el aula, además del meme previo sobre la caricatura de la impresión de dinero. La Figura 5 ilustra la desconfianza sistemática hacia el poder gubernamental, de cómo un partido, en cuanto llega al poder, aunque haya prometido bajar los impuestos y reducir el gasto público, hace justamente lo contrario, como acto propio de su naturaleza misma.

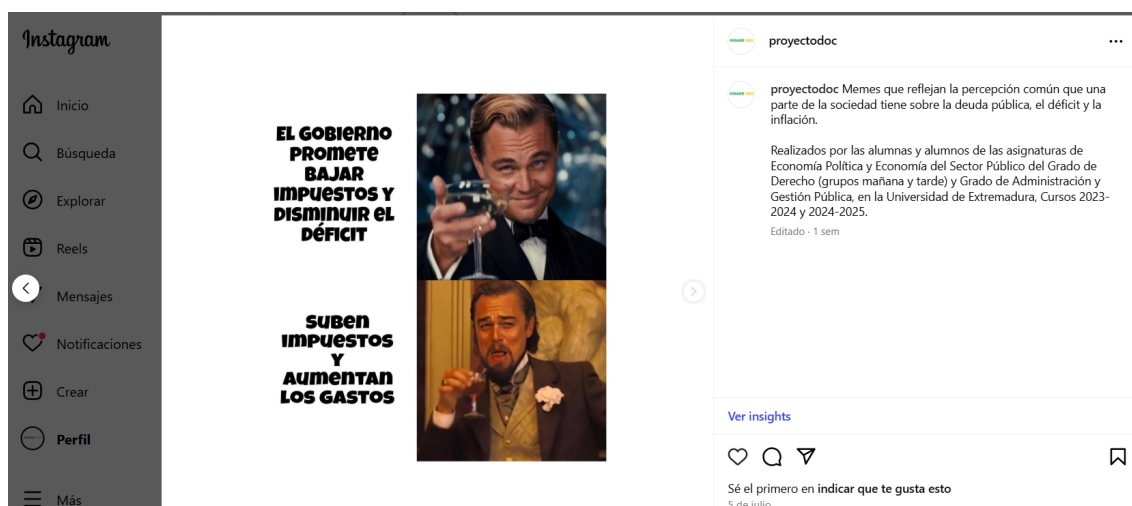


Figura 5: Instagram proyectodoc.

Otros memes que comparten dicha retórica que cabe destacar son dos: uno que apunta al despilfarro del gasto público; y otro que dispara al otro lado del presupuesto, a los ingresos, utilizando un lenguaje que equipara al gobierno con la piratería, presentando los impuestos claramente como un “robo”, independientemente del nivel o de la función de estos. Estos dos memes, junto con una muestra más amplia de los ejemplos aquí utilizados para reflexionar sobre la aparición de los memes de internet en el aula, pueden verse en el perfil de Instagram de proyectodoc.

Lo que comenzó como una dinámica de síntesis de contenidos terminó revelando una constelación de tensiones ideológicas arraigadas en la cultura visual digital. Esto plantea preguntas fundamentales sobre el rol formativo del aula ante un ecosistema simbólico saturado de estereotipos, ficciones naturalizadas y discursos polarizantes, que serán abordadas en el siguiente apartado.

Discusión: Una herramienta a medida para la alfabetización visual crítica

Lejos de ser un espacio donde los discursos dominantes se reproducen sin fricción, el aula puede convertirse en un territorio simbólico de disputa. En ella, los memes pueden ser resignificados como herramientas pedagógicas capaces de activar procesos de reflexión crítica. Esta resignificación requiere comprender que enseñar con memes no implica replicar mecánicamente su lenguaje, sino desactivar su potencia superficial para acceder a capas más profundas de sentido, donde se producen y reproducen estructuras ideológicas. Con independencia de la disciplina o profesión, la capacidad para leer e interpretar imágenes se ha vuelto una competencia indispensable (Abas, 2019). Los llamados nativos digitales o Generación Z, pese a su familiaridad tecnológica, presentan carencias importantes cuando se trata de abordar los contenidos visuales desde una perspectiva crítica (Brumberger, 2011).

En este contexto, la alfabetización visual crítica se vuelve un componente indispensable de la educación contemporánea. Como plantean Harvey y Palese (2018), es necesario ayudar al estudiantado a cuestionar su interacción cotidiana con los memes, reflexionando sobre los factores sociales que inciden en su creación, circulación y recepción. Tal ejercicio no se reduce al análisis de los contenidos, sino que apunta a desestabilizar la naturalización de ciertos discursos en apariencia inocentes o neutros.

Mientras que la alfabetización en la comunicación verbal es hoy en día incuestionable, en un contexto saturado por lo visual, la alfabetización visual crítica no puede seguir ocupando un lugar secundario. Este conocimiento fundamental debe ser abordado desde el ámbito escolar, brindando desde edades tempranas estrategias que permitan a los estudiantes comunicarse de forma crítica y desarrollar la capacidad de distinguir entre la realidad y su representación (Felten, 2008; Brumberger, 2011; Gomes-Franco, 2019). Ugalingan et al. (2022) enfatizan que la incorporación pedagógica de materiales en línea como los memes responde a la necesidad de capacitar a los individuos para desenvolverse con autonomía y juicio en un ecosistema saturado de estímulos. La tarea no es solo descifrar memes, sino también identificar los modos en que estos pueden reforzar estereotipos, reproducir desinformación o manipular emocionalmente (Qing, 2025). Como bien recuerda Denisova (2019), la tecnología no cambia nada por sí sola: requiere acción humana. Los entornos digitales pueden ser espacios de empoderamiento, donde se articulen voces alternativas, se produzcan contradiscursos y se estimule la participación social. Para ello, es fundamental dotar al alumnado de herramientas que les permitan comprender cómo se propagan ideas y emociones en formato meme, cómo afectan su visión del mundo y qué consecuencias éticas puede tener su reproducción. El análisis de memes debe llevar a una comprensión metacognitiva del papel que cada persona cumple como “hospedador” de ciertas ideas culturales (Knobel, 2006, p.423). Este enfoque posibilita cuestionar qué memes se alojan en nuestras mentes, por qué se replican unos y no otros, y cómo influyen en nuestras decisiones y relaciones sociales. Se trata, como apunta la pedagogía crítica, de hacer visible lo invisible, de rastrear las lógicas de poder que subyacen en los formatos aparentemente banales.

Desde esta perspectiva, y como se ha hecho en esta experiencia, la creación de memes propios en el aula adquiere un valor formativo adicional: no solo permite detectar y analizar ideas meméticas ya existentes, sino también ensayar nuevas formas de aprender, recordar, narrar, ironizar y resistir. Crear memes exige a los estudiantes sintetizar mensajes, activar múltiples modalidades expresivas y movilizar recursos discursivos desde su propio contexto cultural. Es una práctica de comunicación visual que, en lugar de reproducir argumentos tradicionales, los transforma, los subvierte o los resignifica. Y es en este sentido, el uso de memes en el aula puede estimular procesos de apropiación cognitiva profunda. Como señala Gómez (2019), la alfabetización visual crítica no se limita a la decodificación de signos, sino que implica habilidades complejas como filtrar, procesar, reinterpretar y contextualizar información, hasta llegar a su uso estratégico en la resolución de problemas. Este tipo de alfabetización —que Knobel y Lankshear (2007) llaman “Alfabetización con A mayúscula” (p. 220)— no solo permite comprender mejor el mundo, sino también intervenir en él con más agudeza y creatividad. Por ello, no debe sorprender que, cuando los memes se integran pedagógicamente de forma significativa, los estudiantes no solo se impliquen más, sino que desarrollen habilidades críticas, creativas y comunicativas con mayor profundidad.

Ugalingan et al. (2022) muestran cómo el uso de memes para enseñar falacias lógicas mejora la comprensión argumentativa y fomenta una actitud reflexiva frente a los discursos. A través del humor, los estudiantes aprenden a identificar errores lógicos, a representar ideas abstractas en imágenes y a conectar con sus pares desde una postura crítica, no pasiva.

Estamos de acuerdo con Vera (2019) en que “No reconocer ni aprovechar la abundancia de imágenes digitales, su hegemonía, equivaldría a que no se hubiera utilizado el libro después de la invención de la imprenta”, y el potencial de convertir los memes, a través de la mediación del aula, en instrumentos de conocimiento (p. 34-35). Además, dada la preferencia por la comunicación visual por los integrantes de la Generación Z, los me-

mes presentan una oportunidad evidente de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con experiencias atractivas y adaptadas al día a día de estos estudiantes (Sastre-Hernández et al. 2025). La experiencia presentada ayuda a los y las docentes a ver, tal y como muestran los ejemplos de los mitos y falacias traídos por los estudiantes a clase en forma de meme, cómo los estudiantes ven un problema específico y cómo están pensando en él. La retroalimentación ofrecida por el profesor presenta así la oportunidad de interrumpir la mirada agitada que los jóvenes muestran en redes, en el sentido ya planteado de Byung-Chul (2012), Berardi (2017) y Halpern (2024), con el objeto de centrar su atención en reflexionar críticamente y darle el sentido adecuado a los conceptos tratados, ya sea fijando el recuerdo del contenido estudiado en clase o ampliando la aplicación de este (Beltrán, 2016).

A través del absurdo, el humor y lo banal, los memes logran una circulación eficaz y simbólicamente poderosa, desafiando marcos de sentido dominantes y activando emociones que favorecen tanto la participación como la manipulación, dependiendo del contexto. Incorporarlos como herramienta docente implica (re)negociar ese poder simbólico (Crary, 2013), dentro de un espacio de mediación donde se convierten en motor del aprendizaje y el conocimiento; en lugar de quedar atrapados en la lógica extractiva de las plataformas digitales, orientados a maximizar la atención y promover interacciones efímeras. En términos habermasianos: se trata de practicar una descolonización del entorno visual digital (Habermas, 1992). Esto es, justamente, lo que hemos llevado a cabo cuando los memes de internet han invadido el espacio de reflexión construido en el aula.

El proceso educativo, entonces, no debe renunciar a los lenguajes culturales que conforman la experiencia cotidiana del alumnado. Al contrario, debe apropiarse de ellos críticamente, reconociendo su valor como herramientas de aprendizaje, de expresión y de intervención social. Solo así podrá cultivarse una ciudadanía no solo informada, sino también crítica, creativa y emocionalmente lúcida. Así, la incorporación de memes en la enseñanza plantea una dimensión política y cultural de gran relevancia. En un contexto mediático saturado por la desinformación y la pérdida de confianza en las fuentes tradicionales, la alfabetización visual crítica emerge como una competencia imprescindible. Como ha señalado Sola-Morales (2020), los memes pueden convertirse en una suerte de “artivismo” (p. 36). Esta potencialidad ha sido evidente para movimientos que permiten a los usuarios cuestionar el poder hegemónico, expresar discursos alternativos y reconfigurar colectivamente los marcos del debate público, activando su capacidad latente para impulsar la participación política (Zuckerman, 2015).

No obstante, este potencial subversivo no debe entenderse de forma ingenua. Aunque algunos estudios destacan el carácter democratizador de los memes y su capacidad para amplificar voces subalternas (Rowan, 2015; Zuckerman, 2015; Harvey y Palese, 2018; Milner, 2018; Hernández Conde et al., 2022), otros advierten que el entorno digital funciona más como un campo de batalla simbólico que como una utopía progresista (Rowan, 2015; Milner, 2018). En este terreno desigual, ciertas ideologías logran sobrerepresentarse y dominar el discurso público, lo cual exige dotar a los estudiantes de herramientas críticas para descifrar, interpretar y contrarrestar narrativas manipuladoras. La alfabetización visual crítica, por tanto, no solo implica saber “leer” imágenes, sino también desarrollar la capacidad de intervenir en el espacio digital con responsabilidad, creatividad y compromiso ciudadano.

Desde esta perspectiva, el uso didáctico de los memes no debería limitarse a su función como recurso de apoyo o dinamizador del aprendizaje, sino que debe integrarse en un proyecto pedagógico más amplio orientado al empoderamiento del estudiantado. Riser

et al. (2020) plantean que la creación de memes por parte del estudiantado sirve para promover prácticas educativas que conviertan a los estudiantes en productores de discurso público, capaces de usar el lenguaje visual para defender ideas fundamentadas, disputar el sentido común dominante y generar conocimiento socialmente relevante. La difusión de los memes creados en clase a través del Instagram proyectodoc sirve a tal propósito. Sin embargo, sin circulación no hay efecto. Nuestra identidad para fomentar una comunidad se ajusta a la dimensión del aula, siendo una cámara de eco muy estrecha que, sin el compromiso o motivación de los y las estudiantes para promover los artefactos por ellos y ellas mismas creados en sus redes sociales, la propagación y aportación al debate informado es prácticamente nula. Aun cuando los propios estudiantes declaren que la tarea de creación de memes es significativa para su aprendizaje en clase, una vez salen del aula, su “carácter abstracto de un ser-para-otro” como mercancía cultural neutraliza su alcance (Adorno, 1983, p. 31). La finalidad en redes sociales sigue siendo participar en el espectáculo digital produciendo y consumiendo (Baudrillard, 2006), por lo que chocamos con la indiferencia radical (Zuboff, 2020).

Pese a ello, formar al alumnado para ejercer su agencia en el capitalismo digital requiere estrategias de alfabetización visual crítica que les permitan resistir procesos de subjetivación impuestos 24/7 (ver Figura 6). En este entorno, las redes no buscan formar ciudadanos críticos, sino usuarios que produzcan contenido y consuman atención. Sin alfabetización crítica, participamos más, pero comprendemos menos. La participación se vuelve emocional, de bajo esfuerzo cognitivo, propicia para la desinformación.



Figura 6: Elaboración propia a través de <https://imgflip.com/memegenerator>

Nuestra experiencia muestra que el aula puede funcionar como espacio de mediación crítica frente al modo en que los memes refuerzan polarización, estereotipos o mitos y desinformación en redes (Paz et al., 2021; Gaultney et al., 2022; Aranda Serna, 2024).

El uso intencionado de memes en educación permite intervenir sobre la sabiduría convencional y las *fake news*, fomentar el pensamiento complejo y articular lo visual, lo político y lo económico desde la alfabetización visual crítica.

Conclusiones

La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, actualizada con los aportes teóricos sobre el capitalismo de la atención y de la imagen, ofrece un marco robusto para comprender el papel que juegan los memes en la cultura digital contemporánea. Lejos de ser simples artefactos humorísticos, los memes se configuran como potentes dispositivos simbólicos que operan en el campo de batalla ideológico, capaces tanto de reforzar estereotipos, desinformación y polarización como de abrir espacios para el pensamiento crítico y la participación ciudadana. En este sentido, se revelan como armas de doble filo en la lucha por el sentido en el contexto de una vigilancia que opera 24/7.

En los ámbitos educativos, es fundamental crear espacios que promuevan el pensamiento crítico no solo a través del análisis textual, sino también mediante el contenido visual, ya que esto contribuye a formar ciudadanos y ciudadanas capaces de consumir de manera crítica y comprender el entorno que los rodea. La alfabetización visual crítica emerge como una competencia pedagógica ineludible en una era saturada de imágenes, información emocionalmente cargada y flujos digitales dominados por la lógica del espectáculo. Esta alfabetización no solo exige la capacidad de leer imágenes, sino de intervenir sobre ellas, reconociendo sus dimensiones ideológicas, afectivas y económicas. Enseñar con y sobre memes implica, por tanto, activar procesos de lectura profunda que permitan desmontar ficciones naturalizadas y articular discursos alternativos más conscientes, complejos y comprometidos. La educación plástica y visual, en particular, se convierte así en un territorio estratégico de resistencia simbólica. Al integrar la creación y el análisis de memes como parte del currículo, se potencia la formación de sujetos activos, autónomos y críticos, capaces de utilizar el lenguaje visual no solo para comunicar, sino para disputar sentidos. En este marco, el aula deja de ser un espacio de transmisión unidireccional para convertirse en un laboratorio cultural donde los estudiantes ejercen agencia sobre los discursos que los atraviesan cotidianamente.

Además, el uso didáctico de memes, especialmente en la educación superior con estudiantes de la Generación Z, representa una vía efectiva para conectar el contenido académico con sus prácticas culturales. La creación de memes no solo estimula la síntesis conceptual, el buen ambiente para un aprendizaje significativo y la participación colaborativa, sino que también permite reconfigurar la atención, normalmente dispersa en redes sociales, hacia fines reflexivos, éticos y cognitivos. Lejos de replicar mecánicamente los códigos digitales, esta práctica impulsa un desplazamiento desde el consumo hacia la producción crítica de sentido.

Tal y como hemos mostrado con la experiencia aquí presentada, también el análisis de memes en el aula permite visibilizar cómo ciertos discursos económicos, políticos o sociales se infiltran en la cultura visual bajo apariencia de humor o banalidad. En esta línea, el aula se convierte en una plataforma para interrumpir las lógicas aceleradas por producir interacciones y movidas por impulsos del capitalismo digital. Esta función pedagógica resulta especialmente crucial en un contexto mediático donde las *fake news* y la sabiduría convencional encuentran un terreno fértil en la participación de bajo esfuerzo cognitivo. Sin embargo, el potencial transformador del meme en la cotidianidad del alumnado no debe entenderse de forma ingenua. La circulación digital sigue sujeta a lógicas de visibilidad, gratificación y espectacularización. Ciertamente, hay que apun-

tar que, al tratarse de un estudio exploratorio, la experiencia está condicionada por su contexto y alcance. Futuras líneas de trabajo podrán extender el análisis a otros grupos o explorar comparativamente cómo evolucionan estas narrativas visuales en distintas etapas formativas, así como la realización de un análisis sistemático de los resultados en base a las experiencias acumuladas.

En conclusión, esta experiencia pedagógica evidencia que los memes, cuando se integran en una estrategia de alfabetización visual crítica, pueden convertirse en herramientas poderosas para fomentar el pensamiento complejo, la participación reflexiva y la resistencia cultural. El verdadero desafío educativo no consiste solo en incorporar estos lenguajes, sino en reconfigurarlos como formas legítimas y potentes de conocimiento. Esto exige una educación que, aplicada multidisciplinariamente, dote al alumnado de herramientas para construirse a sí mismos de manera crítica y consciente, en lugar de buscarse en los reflejos que impone el ecosistema digital. En un entorno saturado por estímulos visuales que compiten por la atención a cualquier costo, cultivar una ciudadanía lúcida, sensible y capaz de resistir los condicionamientos simbólicos es no solo urgente, sino vital. Para quienes no conocen otra opción, formar parte del enjambre digital no es una elección libre, sino una estrategia de supervivencia. A partir de esta experiencia, resulta recomendable que las y los docentes incorporen espacios de análisis visual crítico, utilicen las producciones del alumnado como punto de partida para desmontar y reflexionar en torno a las narrativas popularizadas digitalmente, y articulen actividades que permitan conectar los lenguajes culturales de los estudiantes con contenidos académicos.

Referencias

- Abas, S. (2019). Reading the World – Teaching Visual Analysis in Higher Education. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 100-109. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1574120>
- ACLR (2011). ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education. *American Library Association*.
- Adorno, T. (1983). *Teoría estética*. 1ª edición 1970. Barcelona: Orbis.
- Ahmed, S. y Masood, M. (2024). Breaking Barriers with Memes: How memes bridge political cynicism to online political participation. *Social Media + Society*, 10(2), 20563051241261277. <https://doi.org/10.1177/20563051241261277>
- Antón-Sancho, Á., Nieto-Sobrino, M., Fernández-Arias, P. y Vergara-Rodríguez, D. (2022). Usability of memes and humorous resources in virtual learning environments. *Education Sciences*, 12(3), 208. <https://doi.org/10.3390/educsci12030208>
- Aranda Serna, F. J. (2024). Memes as symbols of hate speech. The influence of graphic humour on freedom of expression and politics. *VISUAL Review*, 16(2), 241-253. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5222>
- Baudrillard, J. (1995). *La transparencia del mal*. 1ª edición 1990. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, J. (2006 [1997]). *El complot del arte: ilusión y desilusión estéticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beltrán, P. (2016). Utilizando memes con tus alumnos. *Números. Revista de didáctica de las matemáticas*, 91, 129-134.
- Benjamin, W. (2003 [1935]). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. 1ª edición 1935. México D. F.: Itaca

- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Beyens, I., Frison, E. y Eggermont, S. (2016). I don't want to miss a thing: adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior*, 64, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.083>
- Brumberger, E. (2011). Visual literacy and the digital native: an examination of the millennial learner. *Journal of Visual Literacy*, 30, 19-46. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674683>
- Burton, J. (2019). Look at us, we have anxiety: Youth, memes, and the power of online cultural politics. *Journal of Childhood Studies*, 44(3), 3-17. <https://doi.org/10.18357/jcs00019171>
- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. 1ª edición 2010. Barcelona: Herder.
- Crary, J. (2013). *24/7: Late capitalism and the ends of sleep*. Londres: Verso Books.
- Cruz Hidalgo, E., Parejo Moruno, F. M., Garzón Espinosa, E. y Rangel Preciado, J. F. (2020). Es el momento de la política fiscal: repensar los estabilizadores automáticos contra la pandemia. *Revista de Economía Mundial*, 56, 81-97. <https://doi.org/10.33776/rem.voi56.4825>
- Davis, A. (2024). Finding a Connection Between Digital Communication, Echo Chambers and Polarization: A More Critical Reappraisal of the Evidence and Trends. *The Political Economy of Communication*, 11(1), 23-40.
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. París: Buchet-Chastel.
- Denisova, A. (2019). *Internet Memes and Society. Social, cultural and political contexts*. Londres: Routledge.
- Elkhamisy, F. A. A. y Sharif, A. F. (2024). Project-based learning with memes as an innovative competency-boosting tool: a phenomenological interpretive study. *Interactive Learning Environments*, 32(5), 1957-1974. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2133147>
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change*, 40(6), 60-63. <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64>
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1ª edición 1983. Madrid: Siglo XXI.
- Fuchs, C. (2009). Information and communication technologies and society: A contribution to the critique of the political economy of the Internet. *European journal of communication*, 24(1), 69-87. <https://doi.org/10.1177/0267323108098947>
- Gaultney, I. B., Sherron, T. y Boden, C. (2022). Political Polarization, Misinformation, and Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 59-81. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-5>
- Gomes-Franco, F. (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos*, 18(3), 48-58. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2103
- Halversen, A. y Weeks, B. E. (2023). Memeing politics: Understanding political meme creators, audiences, and consequences on social media. *Social Media + Society*, 9(4), 20563051231205588. <https://doi.org/10.1177/20563051231205588>
- Harvey, L. y Palese, E. (2018). # NeverthelessMemesPersisted: Building critical memetic literacy in the classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(3), 259-270. <https://doi.org/10.1002/jaal.898>
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. 1ª edición 1981. Barcelona: Taurus.

- Heiss, R. y Matthes, J. (2021). Funny cats and politics: Do humorous context posts impede or foster the elaboration of news posts on social media? *Communication Research*, 48(1), 100-124. <https://doi.org/10.1177/0093650219826006>
- Hernández Conde, M., Sola Morales, S. y Benítez-Eyzaguirre, L. (2022). Humor contra las violencias: Los memes como estrategia de los feminismos. En Gladis A. Corona-León, G. A. y Oliveira, J. *La transversalidad de la investigación en comunicación*. Madrid: Dykinson, 773-798.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2020). *Dialéctica de la ilustración*. 1ª Edición 1981. Madrid: Trotta.
- Kędra, J. y Žakevičiūtė, R. (2019). Visual literacy practices in higher education: what, why and how? *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 1-7. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1580438>
- Kelton, S. (2021). *El mito del déficit: la teoría monetaria moderna y el nacimiento de la economía de la gente*. Barcelona: Taurus.
- Knobel, M. (2006). Memes and affinity spaces: Some implications for policy and digital divides in education. *E-Learning and Digital Media*, 3(3), 411-427. <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.3.411>
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2007). Online memes, affinities, and cultural production. *A New Literacies Sampler*, 29, 199-227.
- Leclaire, J. (2020). Seccareccia and Lavoie on financial crises. Linking the real and financial sectors of the economy: the major contribution of post-Keynesians. En Rochon, L. P. y Bougrine, H. *Credit, Money and Crises in Post-Keynesian Economics*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 285-300.
- Leiser, A. (2022). Psychological perspectives on participatory culture: Core motives for the use of political internet memes. *Journal of Social and Political Psychology*, 10(1), 236-252. <https://doi.org/10.5964/jsp.6377>
- Matthes, J., Heiss, R. y van Scharrel, H. (2023). The distraction effect. Political and entertainment-oriented content on social media, political participation, interest, and knowledge. *Computers in Human Behavior*, 142, 107644. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107644>
- Milner, R. M. (2018). *The World Made Meme: Public conversations and participatory media*. Cambridge: The MIT Press
- Mosler, W. (2019). *Los siete fraudes inocentes capitales de la política económica*. Berlín: Lola Books.
- Paz, M. A., Mayagoitia-Soria, A. y González-Aguilar, J. M. (2021). From polarization to hate: Portrait of the Spanish political meme. *Social Media + Society*, 7(4), 20563051211062920. <https://doi.org/10.1177/20563051211062920>
- Qing, Z. (2025). Research on The Negative Role of Internet Memes in Youth Communication and The Correct Guidance Strategy. *International Journal of Education and Humanities*, 5(3), 488-497. [https://doi.org/10.58557/\(ijeh\).v5i3.337](https://doi.org/10.58557/(ijeh).v5i3.337)
- Reckwitz, A. (2021) *The end of illusions. Politics, Economy and Culture in Late Modernity*. Nueva York: Polity.
- Riser, D. K., Clarke, S. D. y Stallworth, A. N. (2020). Scientific memes: Using the language of social media to improve scientific literacy and communication in lifespan development. *Psychology Learning & Teaching*, 19(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177/1475725720929277>
- Sánchez, J. Á. (2023). Las artes visuales: concepto y dimensión educativa. En Gil, J. y Jiménez, D. *Educación artística, plástica y visual en educación infantil*. Londres: McGraw Hill, 13-24.
- Sastre-Hernández, B. M., Chivite-Cebolla, M. P., Fernández, M. Á. E., Estrella, Á. M., Jorge-Vázquez, J. y Alonso, S. L. N. (2025). The impact of meme integration on

- university students' active learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 14(3), 2167-2182. <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i3.31589>
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. Cambridge: The MIT Press.
- Sola-Morales, S. (2020). Humor en tiempos de pandemia. Análisis de memes digitales sobre la COVID-19. *Zer*, 25, 33-58. <http://hdl.handle.net/10810/49938>
- Soraci, P., Demetrovics, Z., Bevan, N., Pisanti, R., Servidio, R., Di Bernardo, C., ... y Griffiths, M. D. (2025). FoMO and psychological distress mediate the relationship between life satisfaction, problematic smartphone use, and problematic social media use. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-30. <https://doi.org/10.1007/s11469-024-01432-8>
- Tcherneva, P.R. y Tymoigne, E. (2024). Seismic shifts in economic theory and policy: From the Bernanke Doctrine to Modern Money Theory. *Journal of Post Keynesian Economics*, 47(4), 853-874. <https://doi.org/10.1080/01603477.2023.2225518>
- Tidy, H., Bolton-King, R. S., Croxton, R., Mullen, C., Nichols-Drew, L., Carlysle-Davies, F., ... y Irving-Walton, J. (2024). Enhancing the student learning experience through memes. *Science & Justice*, 64(3), 280-288. <https://doi.org/10.1016/j.sci-jus.2024.03.004>
- Ugalingan, G. B., Flores, G. M. L., Garinto, L. A. B. y Mante-Estacio, M. J. (2022). The pedagogy of multiliteracy and multimodality through memes. *International Journal of Media and Information Literacy*, 7(1), 264-271. <https://doi.org/10.13187/ijmil.2022.1.264>
- Veblen, T. (2010). *Teoría de la clase ociosa*. 1ª edición 1899. México D. F.. Fondo de Cultura Económica.
- Vera, E. B. (2019). Cuando el meme educa: la herramienta tecnológica del presente. En Rey, N. y Marmolejo, M. C. *Viralizar la Educación. Red de experiencias didácticas en torno al Meme de Internet*. Quito: Pontificia Universidad Católica de Ecuador, 38-55.
- Weber, I. M. y Wasner, E. (2023). Sellers' inflation, profits and conflict: why can large firms hike prices in an emergency? *Review of Keynesian Economics*, 11(2), 183-213. <https://doi.org/10.4337/roke.2023.02.05>
- Zhang, B. y Gearhart, S. (2022). It's obviously funny to be a meme: Viewing, sharing, & creating memes for political entertainment & observation. *The Journal of Social Media in Society*, 11(2), 53-76.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha de un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Barcelona: Paidós.
- Zuckerman, E. (2015). Cute cats to the rescue? Participatory media and political expression. En Allen, D. y Light, J. S. *From Voice to Influence: Understanding Citizenship in a Digital Age*. Chicago: University of Chicago Press, 131-154.