

Música, participación, identidad. Nuevos retos en la era digital¹

José A. RODRÍGUEZ-QUILES

Correspondencia

José A. Rodríguez-Quiles

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la
Educación
Campus de Cartuja, s/n
18071 Granada

Teléfono: 958243954

E-mail: kiles@ugr.es

Recibido: 21/03/11
Aceptado: 16/05/11

RESUMEN

Inmersos en una *webciety* multidimensional y sin fronteras, los jóvenes de hoy se identifican con las tecnologías digitales de un modo y con una intensidad no conocidos hasta ahora. Sin embargo, ni el acceso ni la participación en la *red de redes* podrían definirse de igualitarios. Antes al contrario, las culturas juveniles se desestructuran, pluralizan y diferencian entre sí al entrar en contacto con las tecnologías de la información y de la comunicación. Los procesos de tecnologización y comercialización en el seno de un *neoliberalismo flexible* convergen paradigmáticamente en el caso del fenómeno musical, tan cercano por otra parte a la inmensa mayoría de estos mismos jóvenes, lo que representa un motivo más que justificado para actuar (también) desde la Educación Musical que recibe la que algunos han dado en llamar *generación digital*.

PALABRAS CLAVE: Educación musical, Identidad, Ciudadanía, Escenarios virtuales, TICs.

Music, participation, identity. New challenges in the digital era

ABSTRACT

Young people are currently immersed in a multidimensional *webciety* (i.e. web & society) with no frontiers. They are identified with Information Technologies (IT) in an unprecedented way

1. Este artículo es el resultado de la exploración realizada en el marco del proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación EDU2010-18585 “La ciudadanía en los nuevos escenarios digitales y escolares: relaciones e implicaciones en el alumnado de Educación Secundaria obligatoria (ESO)”.

and intensity. However, neither access nor participation in the Internet could be regarded as egalitarian. Far from it, youth cultures become unstructured, plural and differentiated from each other when they get in contact through IT. When analyzing music, processes of technologization and commercialization as part of a *flexible neoliberalism* very clearly come together. Music is something familiar to most youngsters, which entails a more than justified reason to (also) act from music education on the so-called *digital generation*.

KEY WORDS: Music education, Identity, Citizenship, Virtual scenarios, ICTs.

1. *Desigualdades digitales*

El “JIM-Studie” (del alemán, *Jugend, Information, Multimedia*)² es un proyecto a largo plazo que viene desarrollándose ininterrumpidamente en Alemania desde el año 1998 con la intención de estudiar la relación de los jóvenes entre 12 y 19 años con la información y las nuevas tecnologías. Promovido por los estados federales de Baden-Württemberg y Renania-Palatinado, el departamento de investigación de la Radiotelevisión del Suroeste de Alemania y el periódico *Marketing Gesellschaft*, los datos que se van obteniendo cada año sirven como referencia para diseñar estrategias y desarrollar nuevos conceptos en los ámbitos de la educación, la cultura y el trabajo. Paralelamente a este “JIM-Studie” y desde el año 1999, la *Forschungsverbund Südwest*, también en el suroeste de este mismo país, viene llevando a cabo un estudio similar con el nombre “KIM-Studie” (del alemán, *Kinder, Information, Multimedia*)³ orientado hacia la franja de edad comprendida entre los 6 y los 13 años.

Según este proyecto JIM, el principal uso de Internet por parte de los jóvenes⁴ tiene que ver con la participación en actividades de comunicación (FEIERABEND y RAHTGEB, 2008): el 73% de los jóvenes alemanes usa *Messenger* varias veces a la semana; el 57% participa en comunidades virtuales; el 49% escribe correos electrónicos y el 29% se comunica por *chat*. A pesar de estos datos, el mismo estudio revela que los encuentros reales cara a cara con los amigos no han descendido en los últimos años y que los jóvenes se siguen viendo varias veces a la semana. Las nuevas tecnologías se han convertido así en una poderosa instancia de socialización hasta el punto de que los jóvenes –debido principalmente a la cantidad de tiempo que invierten en contacto con ellas– experimentan y aprenden

2. *Juventud, Información, Multimedia*. Más información en: www.mpfs.de.

3. *Niños, Información, Multimedia*. Hasta el momento, se han publicado resultados de este estudio en los años 1999, 2000, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008 y 2010. Más información en: www.mpfs.de.

4. A menos de que se indique lo contrario, se hará aquí uso del género gramatical masculino para referirnos tanto a hombres como a mujeres.

casi más a través de las tecnologías que a través de la escuela o del hogar familiar (VOLLBRECHT, 2003; FRIEDRICHS y SANDER, 2010). De este modo, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías influyen decisivamente en las experiencias individuales de los adolescentes, en particular en la construcción de su identidad y de su mundo social.

Para Jörissen y Marotzki (2010), las tecnologías juegan un doble papel. Por un lado, representan un fenómeno que para un gran número de personas resulta atractivo y con muchas posibilidades pero precisamente por ello no exento de problemas. Y es por esto por lo que en esta sociedad de la información y de la comunicación se están alzando barreras que dificultan los modos de participación, en particular allí en donde esta participación tiene lugar en espacios cada vez más tecnologizados⁵. Por otro lado, allí en donde ya resultan imprescindibles, las tecnologías abren nuevos espacios y ofrecen nuevas posibilidades para otro tipo de experiencias educativas.

Sin embargo, la participación de los jóvenes en Internet es desigual desde el momento en que los lugares, las formas, los temas... que se ofertan en la red no están en realidad exentos de requisitos previos, al contrario de lo que se suele pensar. Así, muchas propuestas de participación juvenil lo son sobre temas que por lo general no afectan a todos los jóvenes por igual, sino a grupos de destinatarios que disponen de recursos privilegiados, lo que se ha denominado “*cultural capital bias*” (sesgo de capital cultural). En este sentido, autores como Bittlingmayer y Bauer (2005, cit. por KUTSCHER y OTTO, 2010, 80) han mostrado cómo las llamadas a la participación civil y a la implicación discursiva en temas sobre democracia tratan asuntos que poco tienen que ver con los problemas cotidianos de aquellos jóvenes discriminados socialmente. Por su parte, la investigadora A. Klein ha estudiado en su tesis doctoral la participación juvenil en acciones de tipo social que tienen lugar en la red, mostrando que la disponibilidad de destrezas estratégicas que permiten a los usuarios abordar sus propios intereses a través de Internet está relacionada con las condiciones sociales que se dan, por un lado, como consecuencia de los recursos que se tengan y, por otro lado, de la redacción de las normas de actuación, las cuales remiten a su vez a la (re)utilización de diversos recursos y destrezas (KLEIN, 2007, 207-208).

Otras investigaciones empíricas han demostrado cómo a través de los procesos comunicativos en espacios virtuales se producen diferenciaciones y exclusiones, a la vez que se crean estructuras hegemónicas (NORRIS, 2001; STEGBAUER y RAUSCH, 2001; KLEIN, 2007; TILLMANN, 2008). Así por ejemplo, se ha

5. Es por esta razón por la que algunos autores hablan de «*voice inequality*» (cf. ISKE, KLEIN y KUTSCHER, 2005).

llegado a la conclusión de que los jóvenes con una escasa educación formal se circunscriben sin más a actividades en la *web 2.0* que tienen que ver principalmente con música, fotos y vídeos (cf. KIESSLING, 2008; SCHORB *et al.*, 2008; SCHORB *et al.*, 2009). A esta misma conclusión llegan las investigaciones llevadas a cabo en Alemania en el año 2008 por el JFF (*Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis*, Munich) y el JIM-Studie (cf. WAGNER, 2008; FEIERABEND y RAHTGEB, 2008). En cualquier caso, Feierabend y Rahtgeb han detectado un *boom* entre los jóvenes alemanes respecto al uso de la *Web 2.0* desde que apareció la plataforma *online SchülerVZ* a final de febrero de 2007⁶. Este aumento se ha producido espectacularmente en todos los sectores educativos desde la educación primaria (hasta un 80% en la *Hauptschule*, un 82% en la *Realschule* y un 87% en el *Gymnasium*⁷; el aumento también es independiente del sexo y de la edad y el mayor crecimiento se ha producido en los adolescentes de entre 14 y 17 años) (cf. FEIERABEND y RAHTGEB, 2008, 50). En contraste con este dato, es interesante destacar cómo los mismos investigadores perciben una diferencia en el uso del *chat*: “Especialmente atractiva es esta forma de encuentro e intercambio virtual para los jóvenes internautas y para los adolescentes con educación formal más escasa. Sólo se da un retroceso en el uso regular del chat entre los alumnos que acuden al *Gymnasium* y entre los mayores de edad⁸” (FEIERABEND y RAHTGEB, 2008, 52).

Kutscher y Otto (2010) insisten en el hecho de que este uso de los medios electrónicos que podríamos llamar *primario* hay que distinguirlo claramente de la participación activa en *communities* con fines determinados (organizaciones y asociaciones diversas, movimientos juveniles de tinte cultural, político...); participación que también queda limitada cuando se requiere de un equipamiento, de un *software* o de unos conocimientos determinados para el uso de ciertos elementos informáticos. En consecuencia, “también aquí los procesos comunicativos y la desigualdad de oportunidades provocan una estratificación cuando se imponen [ciertos] intereses” (KUTSCHER y OTTO, 2010, 81). En definitiva, si

-
6. Fundadas en Berlín, *SchülerVZ* para escolares y su compañera *StudiVZ* para estudiantes universitarios son dos plataformas *online* pertenecientes a la compañía VZnet Netzwerke Ltd. Entre las dos, acogen la impresionante suma de 17.000.000 de alumnos, constituyéndose así en la red social más importante de Alemania entre niños y jóvenes. (Datos de julio de 2010. Información obtenida en: www.schuelervz.net, acceso: 20.03.11).
 7. La educación secundaria en Alemania es selectiva desde edades muy tempranas. Al *Gymnasium* sólo acuden a partir de los 10 años de edad (12 años en los estados federales de Berlín y Brandenburg) aquellos alumnos capacitados que son los únicos que posteriormente podrán cursar, en su caso, estudios universitarios. *Realschule* y *Hauptschule* ofrecen una formación profesional y una cultura general a sus alumnos.
 8. Esto es, jóvenes entre 18 y 19 años, que son las edades más altas consideradas en el estudio.

bien es innegable que las redes sociales “tienen una función social positiva al proporcionar a los usuarios nuevas perspectivas así como nuevas posibilidades de interpretación de la realidad que el estrecho círculo de amigos del mundo *offline* por sí mismo (ya) no puede ofrecer” (FERCHHOF y HUGGER, 2010:90), así como que la nueva *webciety*⁹ no sólo hay que verla como mero *exhibicionismo virtual* (querer ser *omnipresente* a toda costa) sino que puede entenderse como un punto de partida para nuevas formas de hacer comunidad, los estudios que aquí traemos a colación muestran claramente desigualdades de participación ciudadana en el seno de esta misma *webciety*. Hemos de ser pues cuidadosos con el lenguaje que usamos para no caer en el error de la generalización fácil. Así, la recomendación de J. Butler refiriéndose a contextos no digitales es válida también para los nuevos espacios virtuales: “Debemos evitar nombrar las cosas por medio de palabras que nos impiden pensar y actuar correcta y radicalmente respecto de opciones globales” (BUTLER, 2006, 43). Esto es, no debemos caer en la ingenuidad de entusiasmarnos con las informaciones referentes al número creciente de conexiones a Internet en éste o aquel lugar, ni con los porcentajes alusivos a los centros educativos existentes que ponen a disposición de todos sus alumnos equipos informáticos en red, ya que esto, por sí solo, no garantiza en ningún momento la superación de barreras sociales.

2. El homo ludens digitalis y la búsqueda de identidad

Si tenemos en cuenta las preferencias de los jóvenes de hoy respecto al juego, se puede constatar que el *homo ludens* (HUIZINGA, 1938; GÓMEZ, 2003) se ha convertido en *homo ludens digitalis* (WAGNER, 2006). Así, según el estudio JIM al que nos hemos referido arriba, el 60% de los chicos y el 29% de las chicas disponen en sus casas de juegos de ordenador y/o consolas. Los juegos vía Internet ocupan hasta un 18% de la actividad *online* de los jóvenes, si bien son los chicos (con un 25%) quienes superan claramente a las chicas (con un 8%) en esta ocupación, según el mismo estudio.

Debido a los diseños tan refinados hacia los que paulatinamente han ido evolucionando los juegos digitales, autores como Misocho (2010) consideran que “en primera instancia ya no aparece solamente el gozo por el juego en sí, por la acción estratégica, sino el placer derivado del juego en común, de la comunicación y de la interacción social, tal y como ocurre sobre todo en aquellos juegos para

9. El término *webciety* (un híbrido entre *web* y *society*) designa estas nuevas formas de comunicación, intercambio, relación y agrupamiento de carácter participativo, dependientes de las modas y basadas en la red (*blogs, wikis, chats, foros, Youtube, redes sociales...*).

varios participantes (p. ej. “Doom”) y en los MMORPGs” (MISOCH, 2010, 170)¹⁰. En el caso de este tipo de juegos, pero también fuera de ellos, la identificación con un avatar¹¹ es un proceso relevante en la construcción de la identidad de las personas. Identificación que, según Blinka (2008), en el caso de los jóvenes es significativamente más alta que en el caso de los adultos.

Los avatares creados por los jóvenes pueden cumplir diversas funciones, tal y como han venido demostrado estudios varios en el ámbito anglosajón desde final de los años '80 (CROSS y MARKUS, 1991; MARKUS y NURIUS, 1986; PERVIN, 2000; ROGERS, 1989; STEINBERG, 1993; VOGELGESANG, 2000). La red social *Second Life*, por ejemplo, pone a disposición del usuario elementos para configurar su avatar hasta el más mínimo detalle. Siguiendo a Misoch (2010), el avatar puede personificar un *Yo deseado* o un *Yo ideal*; esto es, un Yo que para el jugador no es alcanzable en la realidad. También puede representar un *Yo potencial* en el que, por ejemplo, la imagen exterior, las cualidades y/o los comportamientos del avatar se presenten y se vivan con intensidad; características éstas que son potencialmente posibles para el jugador pero que aún no se han materializado en su vida real. Otros avatares pueden representar un *Yo negativo* o *provocador*; una forma de comportamiento que durante la adolescencia puede servir para demarcar espacios. También hay avatares puestos por simple diversión, sin una función definida en el desarrollo de la identidad personal. Y, por supuesto, también se da el caso de avatares que no son más que una duplicación de la identidad real del jugador, normalmente a través de una simple fotografía. Según un estudio de Vasalou et al. (2007), es justamente esto último lo normal dentro de la comunidad de *Yahoo*¹².

La intensidad de la identificación con el avatar se muestra en el hecho de que las acciones (exclusivamente virtuales) que se dirigen contra la figura en el marco de un juego determinado tienen el potencial de ser percibidas como actuaciones contra el propio Yo, contra el propio jugador. Así, resulta curioso observar cómo

10. Los videojuegos de rol multijugador masivos en línea o MMORPG (siglas en inglés de *massively multiplayer online role-playing game*) son videojuegos de rol que permiten a miles de jugadores introducirse en un mundo virtual de forma simultánea a través de Internet e interactuar entre ellos. Consisten, en un primer momento, en la creación de un personaje, del que el jugador puede elegir etnia, profesión, armas, etc. Una vez creado el personaje, el jugador puede introducirlo en el juego e ir aumentando niveles y experiencia en peleas contra otros personajes (jugadores o no jugadores) o realizando diversas aventuras o misiones, habitualmente llamadas *quests* (literalmente: “búsquedas”). (Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/MMORPG>. Acceso: 19.02.2011).

11. Se entiende por *avatar* la imagen seleccionada por cada usuario de un juego *online*, que aparece junto a su nombre en cada una de sus intervenciones. Esta imagen no tiene por qué ser estática, sino que puede estar en movimiento e incluso llevar una música asociada.

12. Cit. por Misoch (2010, 181) sin indicar referencia bibliográfica.

cuando los jugadores hablan de sus avatares lo hacen en primera persona del singular, refiriéndose a ellos como “mi Yo” (WOLFENDALE, 2007, 114). En suma, y siguiendo a Misoch (2010), “los avatares [...] son algo más que meras figuras virtuales que se necesitan para participar en un juego por ordenador: son personificaciones del jugador en espacios digitales y pueden ser, en este sentido, superficies sobre las que se proyectan deseos y necesidades; vehículos que representan aspectos de la identidad; experimentos provocadores o copias de la identidad real; pudiendo cumplir [todo ello] funciones relevantes en la identidad [del jugador]” (MISOCH, 2010, 182-183). Y es que, aunque estemos hablando de espacios virtuales, no debemos olvidar que las emociones que se desencadenan en los participantes sí son reales; algo similar a lo que ocurre con la identificación de los jóvenes con determinados estilos musicales (cf. apartado siguiente).

Ya en la década de los años '70 del pasado siglo, Mark Granovetter diferenciaba entre *strong and weak ties*, entre vínculos humanos *fuertes y débiles*, para lo cual investigó las tensiones que se producen en el seno de las relaciones interpersonales (GRANOVETTER, 1973; 1983). Apoyándose en los planteamientos de este investigador y trasladándolos al actual mundo digital, el alemán Röhl (2010) defiende que “los vínculos fuertes ya no bastan para asegurar la propia existencia puesto que [por ejemplo] las recomendaciones sobre puestos de trabajo interesantes se transmiten con más frecuencia a través de vínculos débiles. Las relaciones fuertes son por lo general redundantes; forman un grupo social estrecho a través del cual se transmiten pocas informaciones nuevas. Sin embargo, dado que gracias a las conexiones débiles se puede tener trato con círculos muy diversos, los actores pueden ofrecer y recibir informaciones nuevas y valiosas” (RÖHL, 2010, 219).

Puesto que la necesidad de ser flexibles es una característica de este mundo global (cf. BAUMAN, 2006; 2009), los vínculos humanos débiles ofrecen la posibilidad de acceder a informaciones de otros círculos sociales a los que normalmente está cerrado el acceso y, al revés, ofrecen la posibilidad de presentar al público el “capital social” de cada cual. Es ésta la razón del éxito desorbitado de las redes sociales digitales al constituirse en apoyos clave a la hora de estructurar las relaciones sociales. Pero la composición del “capital social” de cada cual cambia, lo que trae como consecuencia un modo alternativo de comprender los conceptos de amistad y de proximidad, así como un cambio importante en la visión que los jóvenes tienen de lo social. Este cambio ha traído consigo una pérdida del control por lo que respecta a la planificación de la vida y de las carreras de las personas, así como la toma de conciencia de que en todos los ámbitos se espera una supresión de estructuras que antes eran de larga duración y que ya no lo son. El nuevo modelo es ahora el “hombre flexible” (SENNETT, 2007). Según el autor americano, sólo aquel individuo de personalidad adaptable y de rápida capacidad

de reacción está en condiciones de enfrentarse al “capitalismo flexible”. Sennett habla de las peligrosas trampas en las que se ve atrapada la obsesión por el éxito, desde el momento en que se puede confiar cada vez menos en su conocimiento (¿en qué consiste *realmente* el éxito?) a la par que crecen las exigencias y con ellas el temor al fracaso. El capitalismo (neoliberal) flexible no conduce en ningún caso a más igualdad. Antes bien, diríase que se acentúan las desigualdades. La autogestión y la flexibilidad resultan ser así competencias de supervivencia en una sociedad marcada por esta forma de concebir el mundo (RÖLL, 2010, 216).

A pesar de la opinión de aquellos autores para quienes Internet no ha cambiado sustancialmente el concepto de identidad¹³ (PALFREY y GASSER, 2008, 22), es claro que a los individuos se les están planteando grandes exigencias respecto a la configuración de sus identidades y se les está obligando cada vez más a participar en la configuración de su Yo. En palabras de Keupp: “Encima de un escenario social, los sujetos se ven [a ellos mismos] como actores desprovistos de un guión cerrado” (KEUPP, 2000, 117, cit. por RÖLL, 2010, 216). El individuo tiene que rendir considerablemente a lo largo de toda su vida a fin de lograr dar coherencia a las experiencias heterogéneas que va viviendo. El patrón para este “bricolaje del auto-concepto” viene proporcionado, sobre todo, por el discurso audiovisual de las nuevas tecnologías, de suerte que la identidad viene a ser como un proyecto en continuo cambio guiado por la auto-reflexión, y así, la auto-narración pasa a ocupar un lugar central en la vida de los individuos. Estamos ante un problema, la construcción de la identidad, que con la llegada de los nuevos espacios virtuales se ha vuelto más complejo aún. Lapidariamente, Butler sentencia: “Enfrentémoslo. Los otros nos desintegran. Y si no fuera así, algo nos falta” (BUTLER, 2006, 50). Y más adelante advierte: “No es fácil entender el modo como se forja una comunidad política a partir de tales lazos¹⁴. Uno habla, y uno habla para otro, a otro, y aún así no hay forma de hacer caer la distinción entre el Otro y uno mismo. Cuando decimos “nosotros” no hacemos otra cosa que nombrar el problema. No lo resolvemos. Y tal vez sea y deba ser insoluble. Esta disposición de nosotros por afuera de nosotros parece ser una consecuencia de la vida del cuerpo, de su vulnerabilidad y su exposición” (*op. cit.*, p. 51).

Todas las experiencias relevantes para el Yo tienen que relacionarse entre sí. Este trabajo es puesto a prueba por diversos contextos de significado. Como

13. “El uso de las nuevas posibilidades tecnológicas por el nativo digital (el más hábil entre los jóvenes en la red) nos lleva a un cambio en nuestra comprensión de la identidad. Los cambios que tienen que ver con la identidad social son más grandes que aquéllos relacionados con la identidad personal” (PALFREY y GASSER, 2008, 24).

14. J. Butler no está refiriéndose aquí a las relaciones virtuales. Su razonamiento, sin embargo, es perfectamente extrapolable a los espacios digitales aquí tratados.

consecuencia, se llega también a una fragmentación de la representación de la identidad, de modo que las sub-identidades pueden activarse de forma selectiva. Esta multiplicidad de identidades, tal y como nos recuerdan Palfrey y Gasser (*op. cit.*), dificulta sin duda la respuesta a la pregunta sobre qué piensa el *nativo digital* de sí mismo y cómo se presenta ante el resto del mundo. No debemos olvidar que el reconocimiento, la contextualización y la reflexión de la propia persona se producen a partir de la narración de historias, del uso de lenguaje, imágenes y sonidos. En última instancia se trata pues de documentar una auto-narración que no se interrumpe y para ello Internet se ha convertido en un perfecto “laboratorio virtual en donde experimentar con el desarrollo de la identidad” (PALFREY y GASSER, 2008, 31).

Como ejemplo significativo de esto que comentamos vamos a considerar en el siguiente apartado la relación de los jóvenes con la música, recordando antes las palabras del escritor Hornby¹⁵ cuando escribe: “Algunas veces [...], canciones, libros, películas y fotografías expresan a la perfección lo que tú eres. Y no lo hacen necesariamente con palabras o imágenes; la conexión es mucho menos directa y más complicada que eso” (HORNBLY, 2003, 16). Ciertamente, el efecto de la música sobre las personas puede adquirir un significado muy especial en sus vidas y los jóvenes no son ajenos a ello.

3. Música, participación, identidad

El proceso, paulatino pero imparable, de *tecnologización* y *comercialización* de la vida¹⁶ se está convirtiendo en algo “natural” para los jóvenes, quienes rara vez se paran a reflexionar sobre lo que realmente está ocurriendo. Según Friedrichs y Sander (2010) es éste de la comercialización sólo un aspecto del proceso de *tecnologización* de la juventud: “El otro aspecto consiste en la particularidad de la socialización tecnológica o desarrollo de la competencia tecnológica” (FRIEDRICHS y SANDER, 2010, 29). Así, según los autores alemanes, mientras las generaciones pasadas transmitían de una a otra (esto es, de adultos a niños y adolescentes) las competencias de tipo mecánico o electromecánico que se requerían para la vida adulta, este proceso de transmisión de competencias como algo estructural ha desaparecido en el ámbito de las nuevas tecnologías. Ya no son sólo los adultos

15. Nick Hornby, escritor británico y crítico musical nacido en 1957, fue propuesto a los Premios Oscar por su guión para la película *An Education*, dirigida en 2009 por Lone Sherfig y en la que se refleja la vulnerabilidad de los adolescentes respecto a las decisiones trascendentales para sus vidas.

16. “La *tecnologización* y la *comercialización* de la vida son hoy algo decisivo para todos los jóvenes en Alemania y lo seguirán siendo en el futuro” (FRIEDRICHS y SANDER, 2010, 29).

los que enseñan, sino que estas competencias se adquieren, cultivan y transforman en primera instancia en el seno del grupo de iguales y en el proceso mismo de confrontación con las tecnologías (*op. cit.*, p. 30). El caso de la música representa un muy buen ejemplo de este hecho, en donde paradigmáticamente convergen los dos procesos de *tecnologización* y *comercialización* mencionados.

Como es bien sabido, escuchar¹⁷ música por simple placer es una de las actividades preferidas de los jóvenes y la modelación del gusto musical queda muy influida por el grupo de iguales. Relacionando esto con la expansión de las nuevas tecnologías, los alemanes Ferchhoff y Hugger escriben: “Las amistades de hoy en día, y sobre todo también los grupos informales de iguales en las sociedades y ambientes post-tradicionales [...] deciden más que nada y entre otras cosas qué estilo musical, qué género musical, qué medios escritos, qué medios auditivos, qué medios audiovisuales, qué formato de televisión, qué películas, qué vídeos, qué uso del teléfono móvil (llamadas, envío de fotos, envío de mensajes de texto, *smileys* o *emoticons*...), qué juegos (consolas, Internet...), qué sitios de Internet, etc. etc. se prefieren y se usan en los complejos y versátiles mundos tecnológicos de los jóvenes” (FERCHHOFF y HUGGER, 2010, 94). En efecto, gracias a las nuevas posibilidades que ofrece la tecnología, el consumo de música es hoy en día una tarea muy simple de llevar a cabo para la inmensa mayoría de jóvenes en las sociedades desarrolladas. El estudio JIM, como no podía ser de otro modo, recoge también información sobre este hecho. Los datos hacen referencia al tipo de aparatos que se usan y cómo han evolucionado las preferencias respecto a años anteriores. Sin embargo no se tiene ninguna información sobre qué tipo de música los jóvenes almacenan en sus aparatos (MP3 y ordenadores). Los datos reflejan un uso predominante de la radio¹⁸, a la que le siguen los MP3 y los ordenadores (JIM, 2008, 34). Respecto a la pregunta sobre cuáles son las cadenas musicales de televisión preferidas, sólo dos de ellas resultan significativas: el 54% de los consultados se decantan por la cadena MTV, mientras que un 40% prefieren la cadena alemana VIVA¹⁹. Sin embargo, mientras los chicos eligen claramente MTV (con un 65% frente a un 28% que se decanta por VIVA), el caso de las chicas es

17. No entramos aquí en la importantísima diferencia que los pedagogos de la música establecen entre las acciones de *oír*, *escuchar* y *entender* el discurso musical. Por simple optimismo hemos elegido aquí el verbo escuchar, si bien en los estudios al respecto consultados no se establece diferenciación alguna entre estas acciones. Dicho de otro modo: aun suponiendo que los jóvenes consultados no *oyen* simplemente la música “como quien oye llover” (esto es, sin prestarle atención de forma consciente), en ningún caso se garantiza que lo *escuchado* sea también *entendido* (desde un punto de vista socio-musical).

18. No olvidemos aquí la posibilidad de escuchar la radio vía Internet.

19. Las direcciones electrónicas de estas cadenas en Alemania son, respectivamente, www.mtv.de y www.viva.tv.

el contrario (52% prefieren VIVA frente a un 42% que ve MTV). Por edades, los menores de 16 años prefieren VIVA, mientras los más mayores consideran MTV como una mejor cadena musical (JIM, 2008, 29).

La socióloga alemana Friedericke von Gross (2010) ha estudiado el fenómeno *Visual Kei* que traemos aquí a colación como ejemplo significativo de modo de socialización de los jóvenes a través de una determinada manifestación musical. En efecto, *Visual Kei*, de origen japonés, es la primera “movida generada en Internet”²⁰ que representa ejemplarmente las variadas opciones que Internet ofrece a los jóvenes consumidores de música (VON GROSS, 2010, 151). En su estudio, la autora parte de la definición de Süß (2007) respecto al uso de las nuevas tecnologías como medios de auto-socialización: “Aquéllos en proceso de socialización [*die Sozialisanden*] eligen por sí mismos tanto las tecnologías como los contenidos, deciden sobre tiempos y lugares con relativa autonomía y construyen ellos mismos el significado de los contenidos en el proceso de recepción. La socialización ajena [*Fremdsozialisation*] significa aquí el hecho de que otras personas o instituciones intentan conducir la relación de los adolescentes con las tecnologías hacia objetivos de socialización determinados por terceros. Así pues, el uso de las tecnologías se sitúa siempre en una relación de tensión entre ambas formas de socialización” (SÜSS, 2007, 110).

Visual Kei surgió en Japón en los años '80 y en este país no se trataba de un fenómeno *underground*, sino que formaba parte de la *mainstream* como uno de los estilos musicales más importantes entre los jóvenes japoneses. En todo caso, hay que apresurarse a decir que más importante que la música en sí, es el fenómeno estético-visual que la acompaña la característica predominante de esta movida, favorecida por las puestas en escena del grupo X-Japan, iniciador del fenómeno en 1982 con música *speed-metal*, que sucesivamente y hasta la disolución del grupo en 1997 fue alternando con *rock*, *jazz*, *punk*, *pop* y *rap*. Inspirándose en X-Japan surgieron otros grupos paralelos y, entre todos ellos, se produjo una verdadera explosión de lo que se denominó *Visual Kei*, un híbrido entre el término inglés *visual* (visual, óptico, visible) y el japonés *kei* (grupo, sistema, origen). Las puestas en escena combinan elementos del teatro clásico japonés *kabuki*²¹ con otros de tipo andrógino del *glam rock* de los años '70 y en este sentido llama la

20. *Internetgenerierte Szene*, en alemán. Traducimos aquí la palabra *Szene* por *movida* en el sentido social del término español porque capta mejor la idea que se quiere transmitir; esto es, la de un movimiento masivo de jóvenes agrupados en torno a uno o varios acontecimientos socio-culturales de común interés.

21. Los caracteres *kanji* individuales, leídos de izquierda a derecha, significan *cantar* (歌 ka), *bailar* (舞 bu), y *habilidad* (伎 ki). Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Kabuki>.

atención cómo los músicos masculinos (que son en realidad la mayoría) resaltan ostensivamente su parte femenina²².

En el caso de Alemania, surgió entre los jóvenes de este país un desmesurado interés por el fenómeno *Visual Kei*. Lo curioso del caso es que este origen no tuvo sus raíces en discotecas, clubes, tiendas de discos o conciertos en vivo, sino exclusivamente en Internet, gracias a las posibilidades que ya entonces ofrecía la *web 2.0*. Así, en la red no sólo se manifestaba y reproducía la cultura propia de esta movida, sino que se fue desarrollando virtualmente un sentimiento subjetivo de pertenencia al grupo, así como la posibilidad de situarse (de comprenderse a sí mismo) como miembro de esta cultura, sirviendo para ello el portal *Animexx*. de de punto de encuentro (GROSS, 2010, 156). El tremendo éxito de este portal alemán a partir sobre todo del año 2000, hizo surgir derivaciones en inglés del mismo como *Animexx.com* y *Fanarts.net*. Si bien los grupos de este *Visual Kei* son también conocidos en España, su repercusión entre nuestros jóvenes no es comparable a los casos alemán o inglés. Esto no significa un uso más racional de la oferta cultural por parte de la juventud española, derivado de una mejor educación musical ni de un mejor uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en las aulas de Música de nuestro país (cf. RODRÍGUEZ-QUILES, 2011). El peso específico que la música cantada en español aún conserva entre los jóvenes españoles (*pop, rock, flamenco-pop, flamenco...*) es lo suficientemente importante como para atraer más su atención sobre otras músicas foráneas, aparte –claro está– de las propias del imperialismo musical anglo-americano.

Internet se convierte así, una vez más, en una plataforma estética asociada a un inmenso negocio internacional en una sociedad consumista en donde estos mismos jóvenes no escatiman medios a la hora de pagar a veces sumas disparatadas para conseguir estar a la altura estética que esta movida les impone (indumentaria, complementos, discos...). Es decir, un movimiento generado virtualmente que podría democratizar el acceso a un cierto tipo de cultura suprimiendo los costes de desplazamiento, entradas de conciertos etc. acaba por caer atrapado en las redes del consumismo más feroz. Y es justo aquí en donde la educación, en general, y la educación musical, en particular, tendría mucho que decir²³.

22. A modo de ejemplo, en la dirección de Internet www.youtube.com/watch?v=6OwaZeg0Me8&feature=mvfst puede verse la interpretación en directo que el grupo X-Japan hace de la canción *Forever Love*. Este otro enlace recoge una interpretación también en directo de la obra *I.V.* del mismo grupo: <http://www.youtube.com/watch?v=L6rGnUObUSY&feature=related> [Consulta: 14.02.2011].

23. Para más información sobre la actual problemática educativo-musical en un contexto europeo, pueden consultarse: Rodríguez-Quiles (2010, 2011b), Rodríguez-Quiles y Dogani (2011).

4. *Alerta digital*

Dado que la adolescencia es una fase normal de tensiones y conflictos, los jóvenes –a través de experimentos recurrentes– buscan personas e ideas en las que creer y ante las cuales merezca la pena presentarse uno mismo como digno de confianza. Como hemos comentado arriba, la música y la moda en espacios digitales son dos buenos ejemplos que les abren a los jóvenes estos lugares para una libre experimentación. Por su parte, las redes sociales ofrecen informaciones sobre las relaciones interpersonales, desapareciendo con ello la hasta ahora existente separación entre la comunicación pública y la privada. El número de amigos y conocidos en la red funciona ahora como un símbolo de estatus (cuantos más “amigos” mejor), dando la impresión de que cuanto más público se sea, cuanta menos intimidad se tenga, más importante y reconocido se es, aún sin saber muy bien por qué. Lo que sin embargo con frecuencia se olvida es que esta forma de pensar tiene unos riesgos asociados desde el momento en que “tus datos” no sólo pueden verlos “tus amigos”. Esto plantea nuevos desafíos a la educación a la hora combinar los intereses y las necesidades de la ciudadanía con la prevención de abusos y manipulaciones en un *espacio virtual libre de adultos*. El estudio llevado a cabo por el Instituto Fraunhofer de Alemania en el año 2008 puso de relieve muchos de los peligros asociados a las redes sociales con el fin de alertar al usuario de esta realidad y ofrecerle una serie de recomendaciones precisas para prevenir sorpresas desagradables (cf. también NIESWIODEK-MARTIN, 2008).

Independientemente de la plataforma que se utilice, el proyecto JIM 2008 puso de manifiesto en el año 2008 que sigue existiendo un cierto peligro potencial para los jóvenes, como el caso de los *chats* demuestra: así, un 49% de los usuarios de *chats* confiesa que personas extrañas les han pedido información personal tales como nombre, dirección o número de teléfono. La proporción de usuarios que accede a ofrecer esa información se sitúa en el 13%. Los contactos personales en forma de llamadas telefónicas (27%) o encuentros con personas (20%) que se han conocido en el *chat* descendieron respecto al año anterior (2007), de un 33% a un 28%. Estos contactos se producen sobre todo a partir de los 16 años. En todo caso, es preocupante el hecho de que aquéllos que han tenido un encuentro en vivo con nuevos “amigos” del *chat*, un 13% afirma haberse enfrentado a una experiencia desagradable. Estos datos no vienen sino a constatar que las siguientes palabras de J. Butler se pueden aplicar perfectamente en el ámbito de los entornos virtuales: “...En parte cada uno de nosotros se constituye políticamente en virtud de la vulnerabilidad social de nuestros cuerpos –como lugar de deseo y de vulnerabilidad física, como lugar público de afirmación y de exposición–. La pérdida y la vulnerabilidad parecen ser la consecuencia de nuestros cuerpos socialmente

constituidos, sujetos a otros, amenazados por la pérdida, expuestos a otros y susceptibles de violencia a causa de esta exposición” (BUTLER, 2006, 46).

5. A modo de conclusión

Como hemos visto a lo largo del presente trabajo, el *boom digital* que se da entre los jóvenes de hoy no implica *per se* una democratización de su participación ciudadana. Contrariamente a lo que se suele pensar, Internet también está alzando barreras que dificultan su acceso en determinadas ocasiones y no facilitan por igual los modos de participación en aquellos contextos sociales menos favorecidos. Como tantas otras veces ocurre, cantidad y calidad no van necesariamente unidas de la mano. Desconfiemos pues de las informaciones que reducen la vida a cifras: números de conexiones a Internet en éste o en aquel lugar, número de centros TICs, número de alumnos por ordenador, etc. etc. A pesar de esto, conviene no caer en el pesimismo pues no es menos cierto que la *webciety* es un lugar en donde coexisten (de forma compleja, eso sí) comunicaciones a distintos niveles, públicos y privados, y en donde una participación de naturaleza política también es posible. Como ejemplo de esto, Jörissen y Marotzki (2010) nos recuerdan el caso de la manifestación por una educación de calidad que tuvo lugar en el mes de noviembre de 2008 en una treintena de ciudades alemanas de forma simultánea y en la que participaron más de 70.000 alumnos de Secundaria.

Por otro lado, la *aceleración global* a la que hoy en día nos vemos sometidos como parte del *neoliberalismo flexible* está provocando nuevas preguntas por lo que a la formación de la identidad personal (y colectiva) se refiere; mientras que la cultura digital, por su parte, está facilitando ahora más que nunca la creación de sub-identidades personales que dificultan la comprensión de cómo se presenta cada cual ante el mundo. El discurso audiovisual ligado a la sociedad de la información y de la comunicación se está encargando de proporcionar las herramientas para esta nueva forma de *bricolaje para la construcción del Yo*, muy en particular entre las jóvenes generaciones.

El hecho de que no exista un discurso único implica una democratización de la construcción de los sujetos, de suerte que éstos se construyen en sus diálogos. Es el propio individuo quien, tomando estas partes fragmentadas de la identidad a modo de puzzle, tiene que construir una historia coherente y con sentido, lo que no ocurre de manera automática, por lo que se requieren entornos de aprendizaje que posibiliten estos ajustes y reajustes. Precisamente la novedad del tema aconseja un trabajo de investigación presente y futuro encaminado a desarrollar

métodos observacionales y analíticos específicos en el binomio educación / nuevas tecnologías.

Desde un punto de vista socio-educativo y aprovechando, como hemos visto, el elevado número de horas que los jóvenes dedican a los juegos y al consumo de música *online*, una posibilidad que habría que considerar consistiría en crear ofertas de participación ciudadana en la red tan atractivas como estos juegos y eventos musicales *online* con los que los jóvenes están familiarizados, sin olvidar que –según los estudios que hemos manejado– los chicos dedican más tiempo que las chicas a los juegos *online* y que por tanto estas propuestas de participación ciudadana tendrían que ser sensibles de algún modo a esta realidad para atraer también a las adolescentes. Dado que la música en sus múltiples manifestaciones no es un fenómeno natural sino una construcción humana con un fuerte poder integrador, el pensamiento divergente propio de la actividad musical (y artística, en general) bien podría contribuir positivamente en la búsqueda de nuevas respuestas para los retos que esta era digital nos está planteando. Nuevas y prometedoras líneas de investigación se nos abren pues en este sentido.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Madrid: Espasa (ed. original en lengua inglesa del año 2005).
- BAUMAN, Z. (2009). *Amor líquido*. Madrid: FCE de España (5ª reimpresión. Ed. original en lengua inglesa del año 2003).
- BLINKA, L. (2008). "The relationship of players to their avatars in MMORPGs: Differences between adolescents, emerging adults and adults". *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, nº 2, 1. Artículo disponible online en la dirección: <http://www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2008060901&article=5> (Acceso: 19.02.2011).
- BUTLER, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós (Ed. original en lengua inglesa del año 2004).
- CROSS, S. y MARKUS, H. (1991). "Possible selves across the Life-Span". *Human Development*, 34, 230-255.
- FEIERABEND, S. y RAHTGEB, T. (2008). *JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (http://www.bikoni.de/medien/Fortbildungen/Urheberrechte/Material/JIM-Studie_2008.pdf, acceso: 21.01.2011).

- FERCHHOF, W. y HUGGER, K.-U. (2010). "Zur Genese und zum Bedeutungswandel von Gleichaltrigengruppen. Lokale, de-lokalisierende und virtuelle Tendenzen". En K.-U. Hugger (Ed.), *Digitale Jugendkulturen* (pp. 89-101). Wiesbaden: VS Verlag.
- FRAUNHOFER-INSTITUT FÜR SICHERE INFORMATIONSTECHNOLOGIE (2008). *Privatsphärenschutz in Soziale-Netzwerke-Plattformen*. Darmstadt: SIT [http://www.sit.fraunhofer.de/Images/SocNetStudie_Deu_Final_tcm501-35966.pdf, acceso: 24.02.11].
- FRIEDRICH, H. y SANDER, U. (2010). "Die Verschränkung von Jugendkulturen und digitalen Medienwelten". En K.-U. Hugger (Ed.), *Digitale Jugendkulturen* (pp. 23-36). Wiesbaden: VS Verlag.
- GÓMEZ CIMIANO, J. (2003). "El homo ludens de Johan Huizinga". *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 4, 33-35. Disponible online en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282456> (acceso: 18.02.2011).
- GRANOVETTER, M. (1973). "The strength of weak ties". *American Journal of Sociology*, vol. 78, 1360-1380.
- GRANOVETTER, M. (1983). "The strength of weak ties. A network theory revised". *Sociological Theory*, vol. 1, 201-233.
- GROSS, F. von (2010). "Visual Kei – jugendliche Musikfans im Internet". En K.-U. Hugger (Ed.), *Digitale Jugendkulturen* (pp. 151-167). Wiesbaden: VS Verlag.
- HORNBY, N. (2003). *31 Songs*. Londres: Viking-Penguin. (Traducción en lengua española con el título: *31 canciones*. Barcelona: Anagrama, 2004; 2009).
- HUGGER, K. U. (Ed.) (2010). *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- HUIZINGA, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Emecé. (Ed. original del año 1938).
- ISKE, S.; KLEIN, A.; KUTSCHER, N. (2005). "Differences in Internet usage. Social inequality and informal education". *Social Work and Society*, 3/2, 215-223.
- JÖRISSEN, B. y MAROTZKI, W. (2010). "Medienbildung in der digitalen Jugendkultur". En K.-U. Hugger (Ed.), *Digitale Jugendkulturen* (pp. 103-117). Wiesbaden: VS Verlag.
- KIESSLING, M. (2008). "Jugend 2.0? Der Einfluss der Bildung auf die Nutzung des Internets". *Merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 2, 21-22.
- KLEIN, A. (2007). *Soziales Kapital Online: Soziale Unterstützung im internet. Eine Rekonstruktion virtualisierter Formen sozialer Ungleichheit*. Bielefeld. (http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2008/1260/pdf/Klein_Alexandra_Dissertation.pdf, acceso: 18.01.2011).

- KUTSCHER, N. y OTTO, H. U. (2010). "Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung digitaler Jugendkulturen". En K.-U. Hugger (Ed.), *Digitale Jugendkulturen* (pp. 73-87). Wiesbaden: VS Verlag.
- MARKUS, H. R. y NURIUS, P. S. (1986). "Possible Selves". *American Psychologist*, 41, 954-969.
- MISOCH, S. (2010). "Avatare: Spiel(er)figuren in virtuellen Welten". En K.-U. Hugger (Ed.), *Digitale Jugendkulturen* (pp. 169-185). Wiesbaden: VS Verlag.
- NIESWIODEK-MARTIN, E. (2008). *Generation Online. Jugendliche und Internet – alles, was Erwachsene wissen sollten*. Holzgerlingen: SCM Hänssler.
- NORRIS, P. (2011). *Digitale Divide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PALFREY, J. y GASSER, U. (2008). *Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben – Was sie denken – Wie sie arbeiten*. München: Hanser. (Ed. original en lengua inglesa del mismo año con el título: *Born Digital. Understanding the First Generation of Digital Natives*).
- PERVIN, L. A. (2000). *Persönlichkeitstheorien*. Munich: Ernst Reinhardt (4ª ed.).
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2010). "Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas". *LEEME*, 26 [<http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquiles10.pdf>].
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2011). "Use of ICTs in Spanish Music Classrooms". En M. Gall; G. Sammer; A. de Vugt: *ICT and Music Education: European Perspectives*. Innsbruck: Helbling Verlag (En prensa).
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. (2011b). "Music teacher training in the European Higher Education Area: A perspective from the South". En N. Kalyoncu; D. Erice; M. Akyüz: *Music and Music Education within the context of socio-cultural changes*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- RODRÍGUEZ-QUILES, J. A. y DOGANI, K. (2011). "Music in schools across Europe: Analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union". En G.-B. von Carlsburg; A. Liimets; A. Gaizutis (Eds.), *Music Inside and Outside The School. Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft* (pp. 95-121). Peter Lang Verlag.
- ROGERS, C. R. (1989). *Die klientenzentrierte Gesprächstherapie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- RÖLL, F. J. (2010). "Social Network Sites". En K.-U. Hugger (Ed.), *Digitale Jugendkulturen* (pp. 210-224). Wiesbaden: VS Verlag.

- SCHORB, B. y KEILHAUER, J. / WÜRFEL, M. / KIEBLING, M. (2008). *Medienkonvergenz Monitoring Report 2008. Jugendliche in konvergierenden Medienwelten* (www.uni-leipzig.de/~umfmed/Medienkonvergenz_Monitoring_Report08.pdf Acceso: 21.01.2011).
- SCHORB, B., WÜRFEL, M., KIEBLING, M. y KEILHAUER, J. (2009). *Medienkonvergenz Monitoring Videoplattformen-Report 2009. Youtube und Co. – neue Medienräumen Jugendlicher* (www.uni-leipzig.de/~mepaed/sites/default/files/MeMo_VP09.pdf Acceso: 21.01.2011).
- SENNETT, R. (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. Madrid: Anagrama (Ed. Original en lengua inglesa del año 2006).
- STEGBAUER, C. y RAUSCH, A. (2001). "Die schweigende Mehrheit - «Lurker» in internetbasierten Diskussionsforen". *Zeitschrift für Soziologie*, 30/1, 48-64.
- STEINBERG, L. (1993). *Adolescence*. New York: McGraw Hill (3ª ed.).
- SÜSS, D. (2007). "Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion". En D. Hoffmann y L. Miklos (Eds.), *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden: VS.
- TILLMANN, A. (2008). *Identitätsspielraum Internet*. Weinheim und München: Juventa.
- VASALOU, A.; JOINSON, A. y PITT, J. (2007). "Constructing my online self: Avatars that increase self-focused attention". Paper presented at the *Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 445-448). San Jose, USA.
- VOGELGESANG, W. (2000). "Ich bin, wen ich spiele". En C. Thimm (Ed.), *Soziales im Netz. Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Netz*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- VOLLBRECHT, R. (2003). "Aufwachsen in Medienwelten". En K. Fritz et al., *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten*. Opladen: Leske + Budrich.
- WAGNER, M. G. (2006). "Ich spiele, also bin ich! Reflexionen zur Bedeutung hypermedialer Jugendkulturen im pädagogischen Alltag". *Medienimpulse*, nº 56, 41-45. Disponible online en: www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/medien/56_Wagner-Ich_%20spiele.pdf (acceso: 18.02.2011)
- WAGNER, U. (Ed.) (2008). *Medienhandeln in Hauptschulumilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*. München: Kopaed.
- WOLFENDALE, J. (2007). "My avatar, my self: Virtual harm and attachment". *Ethics and Information Technology*, 9, 111-119.