



Tesis para optar por el grado de Maestría
en Administración de la Educación

“ADOLESCENTES ALUMNOS
ABURRIDOS”. Un análisis de las
relaciones entre cultura digital y
cultura escolar

Patricia Doria Medina
Director: Mariano Narodowski

Junio 2014

A mi padre

Agradecimientos

A Mariano Narodowski, mi director de tesis, por haberme brindado no solo su saber y sus correcciones, sino su enorme paciencia y confianza en mi meandroso y dubitativo caminar a lo largo de la tesis. A Mauro Moschetti por su calidez, apoyo y sus brillantes sugerencias de cómo analizar el trabajo de campo. A mis compañeros del grupo de los martes, Vero, Caro, Sebastián y Euge por su alegría y entusiasmo.

A Steven Page, BDS, ESSARP y UTDT por haberme becado para cursar la maestría.

A la Universidad Torcuato Di Tella no sólo por otorgarme la beca sino por haberme brindado el espacio institucional para estudiar y aprender con sus profesores, en especial a la directora de la carrera Dra Claudia Romero por su atento seguimiento. Al Dr. Daniel Brailovsky y al Dr. Jorge Gorostiaga por haberme brindado en el taller la posibilidad de discutir mi proyecto de tesis. A mis compañeros de cursada de maestría con los que aprendí tanto en las charlas y discusiones en las clases y en los recesos.

A Nilda Caamaño que sin su apoyo, energía y constancia para contactarme con los directivos de las escuelas me hubiera sido imposible realizar el trabajo de campo y finalizar esta tesis. Y a todos sus amigos que me abrieron las puertas de sus escuelas. A Martín Leroy por su apoyo tecnológico.

A Carolina Hernández le agradezco no sólo los libros, grabador y consejos, sino su permanente contención y tranquilidad. A Silvia Thomas, Griselda Belmonte y Fernanda Lozano su constante preocupación e interés sobre mi investigación.

A Fernanda Ledesma, mi hermana del alma, quien me convenció que volviera a lo mío, a estudiar, y se preocupó en todo momento por cómo me iba.

A todos mis alumnos y ex - alumnos quienes siempre despertaron mi interés por entender cómo mejorar su aprendizaje y cuestionarme que necesitan. A todos los jóvenes que me brindaron su tiempo para las entrevistas.

Y por último a quienes más quiero, a Carlos, mi marido, por haber bancado estos años de menor presencia en casa y en nuestros tiempos. A mis hijos, Sofía, Felipe e Inés quienes me apoyaron en todo momento de distintas formas a pesar de que significó un gran cambio en nuestra dinámica familiar ¡Muchas gracias!

RESUMEN

Las emociones como constructo social han tomado importancia en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje de niños y jóvenes en el último tiempo. Existe bibliografía indicando que una de las emociones que aparece con frecuencia en la cultura occidental y en los jóvenes en la escuela, es el aburrimiento. Los cambios culturales dados por la aparición de las nuevas tecnologías en una sociedad de hiperconsumo, parecerían modificar a las infancias y juventudes como así también a la construcción de las emociones como el aburrimiento.

Desde la reinterpretación del aburrimiento tomando en cuenta los fenómenos paralelos, de la cultura digital, la cultura prefigurativa y las infancias hiperrealizadas, la siguiente tesis tiene como objetivo indagar acerca de cuáles son las lógicas del aburrimiento en un grupo de jóvenes de entre 16 a 19 años, muestreados en cuatro escuelas secundarias de la CABA, bajo sus perspectivas.

A partir de los hallazgos de esta investigación acerca de cómo se construye el aburrimiento en estos jóvenes, en sus vidas y en la escuela, se podrá generar una base de evidencias a partir de la cual reflexionar acerca de qué innovaciones escolares podrían ayudar a mejorar el entorno y las motivaciones de los alumnos para así tener en cuenta esta temática a la hora de planear y evaluar la experiencia escolar de jóvenes.

INDICE

<u>CAPÍTULO 1. PLANTEO DEL PROBLEMA</u>	1
<u>CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES</u>	5
<u>2.1 Acerca del aburrimiento</u>	5
<u>2.1.1 La relación de la tendencia de estar aburrido con problemas de comportamiento y personalidades disfuncionales</u>	6
<u>2.1.2 Definiciones y causas del aburrimiento</u>	7
<u>2.2 Acerca del aburrimiento y la educación</u>	9
<u>CAPITULO 3 Marco Teórico</u>	13
<u>3.1 La cultura digital y los jóvenes</u>	13
<u>3.2 La cultura escolar y los jóvenes digitales</u>	18
<u>3.3 El aburrimiento y los jóvenes digitales</u>	20
<u>CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</u>	25
<u>4.1 Abordaje metodológico</u>	25
<u>4.2 Descripción de las escuelas elegidas para realizar entrevistas</u>	29
<u>4.3 Análisis de los datos</u>	30
<u>CAPÍTULO 5: EL ABURRIMIENTO BAJO LA MIRADA DE LOS JÓVENES</u>	33
<u>5.1 El aburrimiento como “el hacer nada”</u>	34
<u>5.1.1 Nada para hacer, el tiempo libre, la quietud</u>	36
<u>5.1.2 El hacer nada en sus vidas: las esperas</u>	41
<u>5.2 El aburrimiento como “El hacer lo que no interesa”</u>	44
<u>5.2.1 Lo rutinario</u>	46
<u>5.2.2 Lo que satura</u>	47
<u>5.2.3 Lo que frustra</u>	50
<u>5.2.4 Las charlas</u>	51
<u>5.3 “El hacer solo”</u>	53
<u>5.3.1 La soledad</u>	54

5.3.2 La exclusión	55
5.4 El hacer en tiempos de aburrimiento	58
CAPÍTULO 6: EL ABURRIMIENTO Y LA ESCUELA	64
6.1 La relación entre el aburrimiento y la escuela	64
6.1.1 El “hacer nada” en la escuela	66
6.1.2 “El hacer lo que no interesa” en la escuela	69
6.1.2.1 Lo que no sorprende	69
6.1.2.2 Lo que satura	77
6.1.2.3 Lo que frustra	81
6.1.3 “El hacer solo” en la escuela	85
6.1.4 El hacer en tiempos de aburrimiento en la escuela	87
6.2 La escuela ideal para no aburrir	89
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES	95
7.1 Las lógicas del aburrimiento	95
7.2 La escuela ideal para no aburrir	99
7.3 Conclusiones generales	101
Referencias bibliográficas	103
ANEXO	121

CAPÍTULO 1. PLANTEO DEL PROBLEMA

Dado que existe una relación entre el desarrollo tecnológico y un cambio en la cultura, una cultura digital (Negroponte, 1995), netamente visual, donde las pantallas y las imágenes se apoderan de los ojos, del aprendizaje, del conocer, del saber, del sentir, los objetos del mundo real semejan imágenes de un mundo virtual (Baudrillard, 2009). La tecnología hoy no es solamente la novedad de unos aparatos, sino que permite nuevas formas de percepción, de lenguaje, de sensibilidades y escrituras (Martín-Barbero, 2002). La imagen, la estética, lo hedónico, el narcisismo y el hiperconsumo tienen que ver con esta nueva cultura del vacío (Lipovetsky, 2003). Es el fin de lo sólido, todo fluye, el tiempo, las relaciones (Bauman, 2006).

Estos cambios culturales producen efectos sobre la infancia, la adolescencia y su educación. Muchos de estos cambios han tenido implicancias importantes y ambiguas en relación con los conceptos de infancia.

Por un lado existen investigadores que proponen que estos cambios son estimulantes y liberadores de las nuevas infancias (Oblinger, 2005; Piscitelli; 2009, Strauss y Howe, 2000; Tapscott, 2009). Por otro hay quienes consideran que el concepto de niño y de joven como obediente, dependiente y como aquel que ocupa el lugar del no saber, tiende a estar en crisis (Narodowski, 1999) o bien ha llegado a su fin (Buckingham 2000; Postman, 1995). Las nuevas infancias o juventudes no son más un camino de modelación o tiempo de preparación para ser adulto, o al que se quiere civilizar, guiar.

Los medios y las nuevas tecnologías han desdibujado las diferencias entre niños, jóvenes y adultos, la experiencia de los adultos no tiene validez, la cultura digital se la puede considerar una cultura pre-figurativa (Mead, 1971) y han vuelto a los jóvenes impacientes, demandantes, poderosos con sus controles remotos o con el acceso libre a la información que quieran, cuando quieran o creando un mundo virtual para ser quienes quieran, surfean en ella libremente (Rushkoff, 1996).

Otros han considerado que más que un final se puede hablar de una reconversión de la infancia y la adolescencia fugándose en dos polos (Narodowski y Baquero, 1994). Uno el de la infancia hiperrealizada, hiperadaptados a los medios que se realizan a través del descubrimiento de operar con eficiencia en el mundo de lo inmediato, al cambio permanente, donde ser adulto no es un valor, a través de los medios digitales los jóvenes acceden a una experiencia imposible de pensar en siglos pasados (Narodowski, 1999). El otro el de las infancias desrealizadas, los autónomos, abandonados que viven en la calle. Estos dos polos son como modelos emblemáticos, a partir de los cuales se pueden analizar las distintas formas de construirse como sujetos, como jóvenes y ambos polos tienden a sobreponerse o contactarse en esta cultura. Hay una cultura común en donde los mismos niños se incorporan, una cultura mediática y organizada por el consumo donde todos se hiperrealizan. El acto de consumir funciona como una articulador identitario (Hen Fabris et al, 2011).

Los jóvenes viven el presente, se hiperrealizan de distintas maneras, sus formas de ser y estar en el mundo y de operar en él son diferentes, estas formas confrontan a las viejas “prácticas de encierro de las instituciones modernas” como la escuela (Narodowski, 1994). La cultura digital interpela duramente a la tradicional cultura escolar (Peterson y Deal, 2009; Tyak y Tobin, 1994; Viñao Frago, 1995) Y parece plantearse un desfase en estas nuevas infancias entre lo que viven en la escuela y lo que experimentan en el resto de sus vidas.

Por otra parte, en estas tensiones sociales de entornos culturales se construyen sentimientos o emociones (Harré, 1986). Una de las emociones que caracteriza a estos tiempos de hiperconsumo, donde la necesidad de recambio por algo nuevo es imperiosa (Lipovetsky, 2003), tiempos de hiperactividad, de nuevas formas de comunicarse y de operar, es el aburrimiento, ese sentimiento molesto de desmotivación, de falta de interés, de asombro, de insatisfacción, de aborrecimiento hacia el ambiente que se da cuando no se puede mantener la atención y participar de una actividad satisfactoria (Eastwood et al, 2012). El aburrido es “esa figura sintomática de la subjetividad contemporánea” (Corea, 2004, p. 70)

Resulta interesante entonces preguntarse ¿cuáles son las lógicas del aburrimiento en la vida de los jóvenes, hoy? ¿Cuál es el rol de la escuela en la construcción de alumnos aburridos?

Es por esto que esta tesis indagará acerca de cómo los adolescentes construyen ese aburrimiento entre la digitalización y la cultura escolar, desde sus perspectivas y puntos de vista, tratando de dar espacio a la voz de los jóvenes-alumnos para poder comprender lo que se hace en la escuela sobre el aburrimiento, así luego poder pensar una mejora escolar (Romero, 2010), que permita darle a estos sujetos lo que ellos necesitan para su futuro.

En este contexto, hipotetizamos que la cultura digital seguramente genera diferencias en la relación de las nuevas infancias con su cotidiano, el mundo real, modificando las posibles adaptaciones de los jóvenes a su entorno, modificando sus emociones y estados de ánimo. Los jóvenes digitales han crecido con la mirada puesta en las imágenes de las pantallas de un mundo virtual que los entretiene y con el que interactúan permanentemente, viven una estimulación constante que los satura y a la vez los aburre.

Por eso, parecería existir una construcción del aburrimiento que emerge de la intersección entre la cultura escolar y la digital. Y vale preguntarse,

¿Cuáles son las lógicas del aburrimiento para los jóvenes?

¿Qué es el aburrimiento para los jóvenes hoy?

¿Qué no es el aburrimiento para ellos?

¿Qué lugar ocupa el aburrimiento en los adolescentes?

¿Cuál es la relación entre el aburrimiento y la dicotomía que viven hoy los jóvenes entre la cultura digital y la cultura escolar?

¿Es el aburrimiento inherente a la escuela, por sus tiempos, por su rutina?

¿Cuál es la escuela ideal para no aburrirlos?

Así, el objetivo general de la investigación será comprender las lógicas del aburrimiento en los jóvenes hoy desde sus perspectivas, para repensar que cuestiones de la escuela son necesarias transformar.

Específicamente, se tratará de:

Identificar como los adolescentes expresan y comprenden el estado de aburrimiento

Describir las situaciones en las que los jóvenes perciben su propio aburrimiento

Diferenciar, en términos de su testimonio, las situaciones más aburridas y las menos aburridas, comparando el aburrimiento identificado fuera de la escuela y aquel identificado dentro de la escuela.

Finalmente, y de una manera tentativa, se indicarán las situaciones escolares que podrían transformarse para no aburrir y mejorar así la motivación y el aprendizaje.

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES

2.1 Acerca del aburrimiento

El origen de la palabra aburrir en español, deriva de la palabra en latín *abhorre*, siglo XIII, que significaba tener aversión a algo. En la edad media hasta el siglo XVI aburrir y aborrecer eran sinónimos, con la acepción de fastidiar el tiempo reflexivo, la distinción moderna entre aborrecer y aburrirse aparece en el siglo XVI o más tarde como así también la palabra aburrimiento (Corominas, 1993). En el diccionario de Covarrubias de 1611, aburrir ya aparece aceptado con una acepción semejante a la actual.

En inglés “boredom” aparece por primera vez en una publicación de Dickens en 1766, se cree que se deriva del verbo “to bear” que significa soportar (Martin et al, 2006). En alemán “langeweile” significa período de tiempo extenso (Whangh, 1975).

Esto no significa que el aburrimiento no existiera en tiempos pre-modernos, sino que no se utilizaba una nomenclatura detallada que incluyera descripciones de emociones o estados internos como interés, motivación, aburrimiento. El uso de la palabra parece moderno: el trabajo de Spacks (1995) hace referencia a que la preocupación de que hacer en los momentos sin trabajar en tiempos de la revolución industrial proveyó un espacio no sólo para hablar del aburrimiento sino que se lo pensó como un problema.

En el trabajo de Khun, (1976) se presenta un recorrido por la historia del aburrimiento desde los antiguos griegos, quienes temían ser criticados por repetitivos o monótonos y el uso de la palabra “acedia”, siguiendo por los romanos y el *tedium*. Luego con los cristianos Santo Tomás de Aquino escribía sobre el estado del alma que entra en un estado de uniformidad, luego lo tomaron como uno de los peores pecados y muchas expresiones se asociaron a esta idea, “la sequedad del alma”; “la tirsteza inexplicable” “la parálisis de la voluntad”.

La literatura del siglo XIX hace que la palabra aburrimiento sea su principal figura, muchos de los escritores de la época hacen referencia a esta emoción, Baudellaire (1950), Byron (1985), Dostoevsky (1972), Tolstoi (2000), Ibsen (1999) y filósofos como, Kierkegaard (1959), Nietzsche (1967), Schopenhauer (2006) (Healy, 1984; Martin et al, 2006, Toohey, 2011).

A principios del siglo XX en Europa el aburrimiento fue capturado por existencialistas como Camus (1957), Kafka (2008) o Sartre (2000) (Toohey, 2011). Y ha sido objeto de diversas investigaciones científicas de distinto tipo como filosóficas (Heidegger, 1995), neurológicas (Weissman, y Roberts, 2006), sociológicas (Barbalet, 1999) y psicológicas (Barmack, 1938; Plutchik, 2003; Fenichel 1951).

En tiempos postmodernos se lo asocia a la estimulación (Svendsen, 2005), a la atención (Eastwood et al, 2012)

2.1.1 La relación de la tendencia de estar aburrido con problemas de comportamiento y personalidades disfuncionales

Hay muchas investigaciones cuantitativas acerca de la relación de la tendencia de estar aburrido (boredom proness, BPS) y problemas de comportamiento o personalidades disfuncionales. Esta tendencia (BPS) fue una de las primeras herramientas diseñadas para medir cuantitativamente el aburrimiento, fue desarrollada por primera vez por Farmer y Sundberg, (1983), quienes concluyeron que si el número en la escala del BPS era alto significaba que eran tendientes a aburrirse, tenían una personalidad característica de aburrido, encontraron evidencias que esas personas se aburrían sin importar cual fuera la actividad propuesta. El BPS se usó para desarrollar distintas investigaciones en el laboratorio para determinar el efecto del estado del aburrimiento y la tendencia a estar aburrido (Gordon et al, 1997; Harris, 2000)

Varias investigaciones psiquiátricas han demostrado que el aburrimiento y la tendencia a aburrirse están asociadas a distintas afecciones mentales, dentro del encuadre

psiquiátrico tradicional e incluso psicoanalítico. Por ejemplo el aburrimiento se correlacionó con la depresión (Goldberg et al, 2011, Vodanovich, 2003) y con la ansiedad y somatización de enfermedades (Sommers y Vodanovich, 2000), con la complicación en la rehabilitación de pacientes psiquiátricos como esquizofrénicos (Todman, 2003).

Otros trabajos asocian a el aburrimiento con conductas compulsivas con el comer (Stinckney y Miltenberg, 1999), el abuso de alcohol (Lee et al, 2007; La Pera, 2011) y problemas de juego (Mercer y Eastwood, 2010)

2.1.2 Definiciones y causas del aburrimiento

Hay varios trabajos de investigación que tratan de definir el aburrimiento y encontrar sus causas y la mayoría de las veces se correlaciona el estado de estar aburrido con algún otro parámetro (Vogel-Walcutt et al 2011). Las definiciones de aburrimiento son muchas pero se las puede agrupar según distintas teorías psicológicas: las que corresponden a la teoría psicodinámica, quienes definen al aburrimiento como un sentimiento de incomodidad que aparece en la situación conflictiva entre la necesidad de una actividad mental y la falta de compromiso o la inhabilidad de comprometerse (Fenichel, 1953; Greenson, 1953; Lewinsky, 1943; Lipps, 1903) Estos autores proponen que el aburrimiento involucra el deseo de un compromiso mental y una inhibición simultánea a dicho compromiso. El individuo aburrido no puede articular qué es lo que quiere hacer con el hacerlo. Es un estado en el que un individuo pretende una actividad pero no puede conectarse con lo que desea hacer y es entonces que busca que el mundo le solucione lo que no encuentra. Para estas teorías psicodinámicas entonces, la causa del aburrimiento sería la inhabilidad de determinar conscientemente que se desea, ya que el deseo se lo considera amenazador entonces se lo reprime (Fenichel, 1953; Wangh, 1975).

Las posturas que se agrupan dentro de la teoría existencialista proponen que el aburrimiento es un sentimiento de vacío, de falta de significado, el individuo carece de

ímpetu por actuar. Es una ausencia de emociones (Frankl, 1984; Maddi, 1970) y que su causa sería una vida sin sentido, vacía, sin propósito, el aburrimiento aparece cuando el individuo se rinde o fracasa en tratar de articular y participar en actividades que son consistentes con sus valores (Bargdill, 2000; Fahlman et al, 2009).

También están las posturas que se basan en la teoría de la estimulación. El aburrimiento es un estado de estimulación dada por el ambiente, no óptima. Existe una tensión entre el estímulo que el individuo necesita y el estímulo disponible en el ambiente, ese estímulo puede ser mucho o insuficiente (Berlyne, 1960; Csikzentmihalyi, 1988, 1990; O'Hanlon, 1981). Estas posturas proponen que el aburrimiento se genera por el desencuentro entre la necesidad de un individuo de estímulo y la no disponibilidad de estímulo en el entorno (Berlyne, 1960; Csikszentmihalyi, 1990).

Mientras las teorías de estimulación se basan en el estímulo externo, del entorno no óptimo los trabajos que toman a las teorías cognitivas se basan en un individuo que percibe un ambiente monótono (Hill y Perkins, 1985) o que no se entiende (Fisher, 1993; Sundberg et al, 1991). Además mencionan que los individuos aburridos tienen una concentración pobre y deben esforzarse para poder mantenerla (Fisher, 1993; Harris, 2000; Martin, 2006; Todman, 2003). Dentro de esta línea de pensamiento se sugiere como causa del aburrimiento al fracaso de los procesos atencionales que resulta en la no posibilidad de comprometer la atención (Davies y Parasuraman, 1982; Fisher, 1993; Hamilton, 1981).

Conrad (1997) propone que si bien la persona aburrída culpa a su entorno, al afuera de estar empobrecido o de estimularlo, el aburrimiento no está afuera sino entre el afuera y nosotros.

Eastwood et al (2012) retoma las teorías de estimulación y las cognitivas y establece que el aburrimiento es el estado de rechazo que ocurre cuando no es posible comprometer la atención con el interior, pensamientos y sentimientos, o los estímulos del ambiente.

Por otra parte, ya no desde una mirada psicológica sino sociológica, el aburrimiento lo definen como un constructo, las emociones son tomadas como representaciones de

escenarios culturales y sociales, son formas de comunicación. Las emociones no están unidas a las situaciones de forma caprichosa sino que están constituidas en el entramado de las tensiones sociales en una cultura específica dada. (Harré, 1986; Larson y Richards, 1991).

2.2 Acerca del aburrimiento y la educación

Existen varios estudios que consideran que para relacionar al aburrimiento y la educación es necesario tomar al aburrimiento como una construcción social, aparentemente la concepción de que las emociones se construyen socialmente tiene mayor afinidad para el estudio de niños y jóvenes ya que ellos están en el proceso de aprender sobre ellas y a distinguirlas y nombrarlas (Larson y Richards, 1991).

Otros trabajos suscriben más bien a una línea de investigación de corte cognitivo y muestran que en pre adolescentes las emociones son inseparables de las situaciones que las gatillan y que entonces para estudiar el aburrimiento en lo escolar es necesario determinar cuáles son esas y sugieren que la escuela podría ser la situación paradigmática para aprender la palabra aburrimiento (Harris y Olthof, 1982; Wolman et al, 1973)

Varios trabajos muestran que las emociones son de importancia crítica para el desarrollo cognitivo y un aprendizaje óptimo (Schultz y Perkum, 2007) pero no todas las emociones son igualmente relevantes para el aprendizaje. Las investigaciones de Craig et al, 2008 sugiere que las “emociones básicas” como miedo, felicidad, enojo, tristeza y sorpresa son raramente experimentadas durante las lecciones por lo tanto otros investigadores distinguen las “emociones básicas” de las “emociones académicas” que son las que se relacionan directamente con el aprendizaje como ansiedad y aburrimiento (Perkum, 2011).

Hay muy pocos trabajos sobre el aburrimiento y el aprendizaje (Perkum et al, 2010) y sobre su impacto negativo sobre el mismo (Craig et al, 2004; Forbes-Riley et al 2011).

Acerca del efecto del aburrimiento sobre el trabajo de los alumnos en la escuela y su aprendizaje, Smith (1981) demostró el efecto del aburrimiento sobre la atención de los alumnos, en tanto que Larson (1990) sobre el rendimiento de los estudiantes. Existen trabajos que piensan que los estudiantes por tener una mala disposición hacia lo escolar, se aburren y no aprenden (Tolor 1989) o los que tienen dificultades académicas y por lo tanto no encuentran ninguna motivación y su aprendizaje se va empobreciendo (Gjesme, 1977).

Craig et al (2004) expone que el aburrimiento ha sido un problema significativo en la educación desde hace un tiempo, en su estudio sobre el papel que juegan los afectos en el aprendizaje desde una perspectiva constructivista, con el uso de un sistema de computación de diálogo tutorial en un lenguaje natural, llamado AutoTutor, que según claves conversacionales, lenguaje corporal y características faciales según el movimiento de los músculos de la cara puede detectar el tipo de emoción que experimenta el individuo que aprende, pudo encontrar una correlación negativa entre el aburrimiento y el aprendizaje. Comprobando así lo que anteriormente otros investigadores sugerían al respecto, como Csikszentmihalyi (1990) y Miserandino (1996) quienes predecían que el aburrimiento disminuía el aprendizaje.

Existen varios trabajos que demuestran que los adolescentes se aburren en la escuela: aparentemente ese aburrimiento hace empobrecer la calidad de vida de los estudiantes en la escuela en distintas partes del mundo, en Estados Unidos Csikszentmihalyi y Larson, (1984); Farrel, (1988), en Europa Gjesme, (1977), en África Vandewiele (1980), en Asia Won, (1989).

Hay otras investigaciones que relacionan al aburrimiento con la deserción escolar. Farrel (1988) en una investigación etnográfica encuentra que esta emoción es una de las principales causas por la cual muchos alumnos de distintas escuelas públicas de la ciudad de Nueva York están en riesgo de dejar la escuela. Otros consideran al aburrimiento como una de las causas por las cuales los adolescentes dejan la escuela secundaria (Schwartz, 2002).

En los últimos años ha habido un interés creciente en evaluar el estado del aburrimiento en el aula. Distintos trabajos cuantitativos han identificado como aburridos: la

percepción de una tarea sin sentido, compromiso en una actividad que es abstracta, repetitiva, sin estímulo, carente de fuentes adecuadas, nivel inapropiado de dificultad, falta de control o poder en las prácticas pedagógicas (Brisset y Snow, 1993; Chen, 1998; Cullingford, 2002; Perkum et al, 2010).

Otros trabajos cuantitativos usando escalas estudian la frecuencia del aburrimiento en distintas clases y muestran que la misma es bastante alta (Goetz et al, 2007 y Larson y Richards, 1991) y específicamente en matemática (Daschmann et al, 2011). Sundberg y Bisno (1983) proponen que los adolescentes presentan aburrimiento no por la escuela sino por las características propias de esa etapa de desarrollo. Larson (1991) preocupado por el origen del aburrimiento en los jóvenes de la escuela media realiza un trabajo de investigación con entrevistas, cuestionarios y obteniendo datos en tiempo real con jóvenes que mandaban mensajes con bípens para examinar cuando se aburrían, en situaciones en la escuela y fuera de ella, la frecuencia en la que se aburrían y la causa del aburrimiento, encontrando que la tasa de aburrimiento era mayor en la escuela que afuera de ella y que los alumnos de mejor rendimiento se aburrían más en la escuela que en sus casas. Por otra parte Larson y su equipo también estudiaron en qué tipo de clases el aburrimiento era más frecuente.

En esta línea, algunos autores apuntan a la escuela culpándola de ser una experiencia que no posee ninguna motivación para los estudiantes (Healy 1984), que es monótona (Hill y Perkins, 1985).

En síntesis, considerando los trabajos antes descriptos se puede concluir que el aburrimiento es una emoción o estado característico de la cultura occidental, que ha ido tomando relevancia con el paso del tiempo, recién se lo nombra y se instala como un problema aparentemente en la modernidad, por no saber qué hacer con el tiempo cuando no se trabajaba. Es una emoción que se estudia desde distintas miradas, sociológica, psicológica y filosófica, sin embargo se conoce poco todavía.

La mayoría de los trabajos de investigación son cuantitativos los que incluyen escalas y modos indirectos de medirlo, los hallazgos encuentran que es una emoción no placentera o negativa, que tiene un origen externo y otro interno, que afecta a todas las edades y situaciones de la vida.

La importancia de las emociones en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje han tomado una relevancia en este último tiempo y por lo tanto el aburrimiento. Ahora bien dado que existe un consenso por el cual se lo considera un constructo, para comprender su efecto en la educación no se puede dejar de lado las características de las sociedad occidental y de los jóvenes hoy. Es necesario reinterpretar esta emoción a la luz de fenómenos paralelos: la cultura prefigurativa (Mead, 1971), las infancias hiperrealizadas (Narodowski, 1994), la cultura digital (Negroponte, 1995) y la cultura escolar.

CAPITULO 3 Marco Teórico

3.1 La cultura digital y los jóvenes

La aparición en los últimos años de la denominada tecnología digital parece haber causado grandes cambios culturales en nuestra sociedad y en el mundo, las computadoras, los videojuegos, los celulares, Internet y los mails forman parte de nuestras vidas. El uso de lo digital ha transformado los comportamientos de las personas y de las sociedades. Las formas de comunicarse, conocer y relacionarse han sido modificadas radicalmente a través de los medios digitales. Negroponte (1995) proponía que el mundo estaba sufriendo una revolución en donde los átomos eran reemplazados por los bits y esto lograría la unificación y la globalización, algo impensable en el pasado. La juventud gracias a la era digital sería liberada de sus límites geográficos y llevada al trabajo colaborativo, a la mirada de un problema bajo diferentes perspectivas, a la amistad, al juego, a la armonización mundial (Negroponte, 1995). El producto cultural pierde la dimensión material dada por un soporte como el libro, disco, lienzo, etc. para dar paso a un soporte digital de bits que permite la creación y la comunicación.

En esta cultura digital se destacan las tecnologías de la imagen por lo que muchos la llaman cultura visual. Existe una preocupación por la influencia de las imágenes mediáticas, especialmente entre los jóvenes (Marcellán y Aguirre, 2008). Morduchowicz considera a estas imágenes como constructoras de identidad (2003).

Hoy la globalización, el consumo y el uso de lo digital se interrelacionan haciendo que la cultura popular contemporánea se pueda considerar una cultura digital. “(...) la tecnología digital influye y define buena parte de la cultura joven contemporánea, así como las formas musicales, la moda y el estilo que caracterizan a esa cultura.” (Buckingham et al., 2008, p.107).

La visión de la mayoría de las personas del denominado “mundo desarrollado” (y de muchas que están fuera de él es a través de las pantallas. (Legendre, 2008) y a través de

ellas se publicita como en las cookies y los banners (Burbules y Callister, 1998) y se compra. En esta sociedad de consumo, las personas adquieren identidad a partir del objeto que tienen, el objeto se confunde con el sujeto, se cruza la objetividad del sujeto con la subjetividad del objeto, según Verdú (2005) el “sobjeto” es aquella figura híbrida entre sujeto y objeto.

Los individuos son usuarios, consumidores, incluso consumen cultura y educación en un mundo mercantilizado (Lewkowicz, 2002). Según Lipovetsky (1986) la llamada “era del vacío” plantea cuestiones como la conmoción de la sociedad, de las costumbres, del individuo contemporáneo, de la era del consumo masificado de los cambios sociales y del individuo que rompen con el orden instituido desde los siglos XVI y XVIII y Bauman (2006) en la modernidad líquida hace referencia al comportamiento de los fluidos, todo fluye, en esta cultura digital nada mantiene su forma a lo largo del tiempo, tanto la cultura como el conocimiento están en permanente cambio. Corea (2004) considera que en la sociedad actual no hay lugares sino flujos, la comunicación ha cambiado ya no existe un código que compartimos y nos hace a todos iguales, ya no necesita lugares para el emisor y el receptor, el flujo continuo de información inhibe lo temporal y lo espacial de la comunicación, los sistemas no están conectados en el tiempo. “La era de la fluidez es la era de lo superfluo” (Corea, 2004, p.66).

Hay otros autores que consideran que la cultura digital está dentro del contexto de la llamada “sociedad de la información”, (Pérez Tapia, 2006) una sociedad en la que su estructura social está construida en torno a redes de información a partir de las nuevas tecnologías, una sociedad que se mantiene comunicada en red a través de internet, sociedad en red (Castells, 2000). Estos autores toman a internet no como una tecnología sino como el centro de un nuevo paradigma social y técnico. La tecnología no solo afecta la forma de pensar sino que de cierta manera altera la identidad, se ha convertido en un espacio de búsqueda de exploración del yo y de encuentro social (Turkle, 2004).

Hay quienes consideran que Internet modifica el modo de hacer en y con el mundo, con lo real, la subjetividad (Buber, 1995), las practicas sobre lo real, las operaciones, van virando de producir una construcción de memoria, conciencia y saber a producir actualidad, imagen y opinión (Corea, 2004, p.48).

Esta cultura de los medios tecnológicos también fue llamada “cybercultura”. Levy (1999) propone que los nuevos medios de comunicación generan un ciberespacio extenso, interconectado, interactivo que incrementa la heterogeneidad y la información, se hace más difícil de dominar, de circunscribir. Este espacio virtual, cobija especialmente jóvenes que forman comunidades en red, según Barbero “comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad, y de la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos” (Barbero, 2002, p.3).

Sautel (2007) describe al cyber como un espacio social urbano emergente tomando la noción de cyberspace de Maldonado quien la presenta como la “nueva edad del ambiente de interacción virtual generado por la computadora” y por otra parte presenta el espectro de neologismos de cyborg, cyberpunk, cybersex, cybernaut que se encuentran en el lenguaje de los nuevos medios y en lo virtual. Sybilina (2005) define cyborg como a un híbrido entre lo orgánico y lo cibernético, un cuerpo tecnificado que resulta inmortal.

Diferentes investigadores relacionan la nueva cultura con la infancia y la adolescencia. Existen los que demuestran la existencia de una nueva generación digital o nativa (Piscitelli, 2009) o, generación Net (Oblinger, 2005 y Tapscott, 2009) o los “mileneales” (Strauss y Howe, 2000), proponiendo que los cambios sobre las nuevas generaciones resultan estimulantes y liberadores para los niños, quienes pueden desarrollar nuevas formas autónomas de comunicación y de cierta manera les permite escaparse de las restricciones ejercidas por los padres.

En cambio otros autores se han referido a los medios y a la cultura digital en forma menos entusiasta a este fenómeno, argumentando que su complejidad obedece a variables preexistentes al nuevo escenario. Buckingham (2010) por ejemplo, considera que la idea de generación digital esencializa a los niños y no toma en cuenta sus diferencias y desigualdades. No se toma en cuenta quién usa la tecnología, ni cómo la usa.

Narodowski (1999) propone una ruptura de los modos con los que durante la modernidad se produjo y se gobernó a los sujetos infantiles e instala la idea de la infancia que fuga a dos polos, el de la infancia hiperrealizada, de la realidad virtual y el de la infancia desrealizada de la realidad violenta y cruel, la de la calle, la que trabaja desde edad temprana (Narodowski y Baquero, 1994), “chicos hiperadaptados a los medios y a la violencia, infantes que se realizan, pero no a través de la obediencia y la ternura sino del descubrimiento de las posibilidades de operar con eficiencia en un mundo que cambia con ellos.” (Narodowski 1999, p.56). La infancia hiperrealizada descrita por Narodowski se contrapone a la idea de niño que espera ser adulto, es aquella de la inmediatez, de la satisfacción inmediata donde ser adulto no es una valor ni el lugar del saber, los hiperrealizados saben más que sus padres de lo tecnológico, su iniciación a la adultez se ha diluido en cientos de experiencias en la pantalla, están acostumbrados al cambio constante. Indudablemente estos adolescentes hiperrealizados se encuentran en contraposición con la cultura escolar.

Hen Fabris, Amorim y Sommer (2011) dan un giro sobre los conceptos de Narodowski de niños hiperrealizados y desrealizados y encuentran que más que oponerse hoy se superponen, existen contagios mutuos en el interior de un polo y el otro y que el punto de contacto entre ambos polos es el consumo, muchas veces este contacto se da en la escuela en esas instituciones en las que hoy, el compartir la práctica del consumo, acaba contribuyendo para borrar las fronteras entre las dos figuras-metáforas de la infancia actual o, si se quiere, para instaurar un punto de contacto entre la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada”. (p. 95).

Hay una cultura común en donde los mismos niños se incorporan, una cultura mediática y organizada por el consumo. Estos jóvenes están inmersos en la sociedad de consumo que tiene como misión proveerles placeres y diversión inagotable (Doufour, 2003; Giroux, 2001; Melman, 2002; Verdú, 2005).y masificados en las pantallas, capturados por las estrategias del marketing (Lindstrom, 2006; Marinas, 2006).

Los adolescentes de la cultura digital se sienten libres en internet para participar ya que es una cultura participativa (Jenkins et al, 2006) y eligen constantemente lo que les interesa, poseen una gran independencia (Pascoe, 2007) sin la presencia de los adultos,

sin límites o restricciones (Livingston, 2007; Melamud et al 2009) y exploran lo que quieren y quienes quieren ser (Schmitt et al, 2008).

Chicos muy independientes tecnológicamente y con capacidad de elección pero cada vez más dependientes de los medios y el consumo masivo. Poderosos, demandantes, de satisfacción inmediata, procesados por las pantallas, consumidores. Douglas Rushkoff (1996) habla de “screenagers” como estos niños y adolescentes que no son envueltos por la tecnología sino más bien que se están adaptando a ellas, capaces de surfear en esta cultura de redes digitales y de caos quizás dando a los adultos herramientas de cómo subsistir en esta nueva cultura.

En el contexto de lo virtual, las nuevas infancias se ven de alguna manera modificadas y a su vez, posiblemente se vea afectada su relación con su medio. Como considera Narodowski (2012) “en la actualidad, y frente a nosotros, aparecen niños cuya obediencia dependencia y heteronomía constituyen caracteres seriamente cuestionados” (p. 4).

La relación entre las infancias digitalizadas y los adultos es problemática, se habla de una brecha entre ambos, operando diferente tanto en lo social como psicológico (Prensky, 2001; Piscitelli 2009). Papert (1996) advertía de una “brecha generacional” entre padres criados en la televisión y niños en los nuevos medios. Esto se relaciona con lo que Mead (1971) definió como cultura pre-figurativa, aquella que irrumpe ante un cambio brusco, en la que los jóvenes representan el porvenir, los que gozan de libertad para actuar de acuerdo a su iniciativa y son los que conducen a los adultos con su conocimiento, en este tipo de cultura la experiencia y el saber del mayor ha perdido todo crédito.

Si bien el mismo Prensky en sus artículos anteriores presentaba el gap entre nativos digitales e inmigrantes digitales, en artículos más recientes (Prensky, 2009) considera que dicha distinción útil pero a medida que el tiempo pasa a lo largo del siglo XXI, la brecha se vuelve menos relevante, ya que la mayoría de la población nació en la era digital, son digitales. Más bien se habla de la nueva brecha digital, refiriéndose a la diferencia que existe entre el uso y el aprendizaje de lo digital en el tiempo libre de los niños y adolescentes fuera del aula (aprendizaje no formal o cultura tecnopopular) y el

uso de las nuevas tecnologías o medios en la escuela (aprendizaje formal) (Facer et al 2003).

Las características de estos jóvenes digitalizados autónomos también alteran la relación docente alumno llevándola a un lugar de equivalencia o simetría, los docentes ya no tienen el lugar del saber, pierden su legitimidad y los alumnos tampoco tienen el lugar de ignorantes (Narodowski, 2012).

Por otra parte cabe remarcar que cuando uno se refiere a jóvenes hiperrealizados inmersos en la cultura digital no significa que sean todos homogéneos sino que dentro de la juventud existen diferentes estilos de vida individuales y grupales, que se caracterizan por situaciones, condiciones sociales, las culturas juveniles, son grupos de jóvenes que se agrupan de acuerdo a su forma de vida y de adaptarse a su entorno por medio de su propias representaciones, su vestimenta, sus objetos, sus símbolos y sus prácticas (Reguillo, 2004).

3.2 La cultura escolar y los jóvenes digitales

Hay distintas formas de definir la cultura escolar, consideraremos aquellas que nos son útiles para el desarrollo de esta tesis. El primero en tomarla en cuenta fue Waller (1932) quien propuso que cada escuela tiene su propia cultura dada por sus rituales, costumbres y un código moral que determina el comportamiento y los tipos de relaciones entre los actores de la escuela, básicamente el espíritu de la escuela. (Peterson y Deal, 2009. P. 8). Estos autores hacen referencia a que muchas veces la cultura escolar incluye una red informal de costumbres y reglas dadas por los miembros de la escuela. Abarca varios elementos como valores, tradiciones, símbolos, lenguaje y se la puede percibir en los elementos más profundos de la escuela, en aquellas reglas no escritas, en el fraseo que el personal y los alumnos tienen en las expectativas de aprendizaje y cambios que rodean al mundo escolar.

La cultura escolar afecta el día a día transformando como sienten, piensan y actúan los alumnos, favorece su compromiso y su motivación, (Deal y Peterson, 2009). Una definición sencilla sería la forma en que se hacen las cosas en la escuela (Brower, 1966). Hay quien considera que la cultura escolar es la personalidad de la escuela dada por como las personas resuelven problemas, celebran el éxito y llevan adelante los fracasos (Schein, 1985).

Viñao Frago considera que “la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos, ideas, mentes, cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer” (1995:69) ahora si bien la presenta como todo lo escolar luego aclara que en ese conjunto de aspectos hay algunos más relevantes, para él, como el espacio, el tiempo y los modos de comunicación que incluye el lenguaje ya que afectan plenamente al ser humano de forma individual, grupal y como especie en relación a su naturaleza.

Borges, Caldas y Menegazzo (2004) afirman que la cultura escolar se fue construyendo conservando una distancia respecto de la cultura popular, que se pretendía modificar mediante la educación de la infancia: una cultura escolar que no se articula en torno al conocimiento, sino en torno a la posibilidad de crear una institución ordenadora de la vida social. La cultura escolar tiene una cierta autonomía dada por su cualidad de guardar una serie de efectos y características dados por el mismo sistema escolar que se diferencia de la cultura popular, nacional u otras culturas no por ser impermeable a los procesos sociales y culturales más abarcativos sino como un reconocimiento de lo escolar, existe una discontinuidad entre la cultura escolar y el mundo extraescolar (Brailovsky, 2010).

Tyak y Tobin (1994) la han definido como gramática escolar diciendo que es aquello que tiende a permanecer fijo; es el núcleo duro que persiste a pesar de las transformaciones. Son las reglas institucionales que permanecen constantes cuando la superficie cambia.

La escuela trata de incorporar formas de la cultura de los jóvenes como por ejemplo lo tecnológico pero lo acepta preservando sus lenguaje y sus formas de comunicarse (Cuban, 2001)

“Lo que está en juego en la contraposición entre escuelas y nuevos medios digitales son modos de operación con el saber, que tienen puntos en común pero también otros sensiblemente distintos” (Dussel, 2010). Según Lewkowicz (2002) las escuelas ya no responden al Estado sino al mercado, se han convertido en galpones, son más bien organizaciones ligadas a la prestación de un servicio, no son estables sino cambiantes, las condiciones de un encuentro no están dadas, la subjetividad dominante no es institucional sino massmediática, en la que sus operaciones no son ya disciplina y saber sino que se relacionan más con la imagen y la opinión personal. Las reglas ya no son institucionales, trascendentes sino más bien compartidas, temporales, se podría decir que son reglas de juego. La era de lo superfluo de la que nada deja huella o marca, todo se siente, en la que se llega a la saturación de los sentidos, al aburrimiento, a la desconexión, los alumnos ante los estímulos constantes devienen en hiperactivos o aburridos (Corea, 2004).

3.3 El aburrimiento y los jóvenes digitales

La palabra aburrimiento aparece como tal por primera vez en español aparentemente en el siglo XVII y en inglés, en 1852, en una publicación de Charles Dickens llamada *Bleak House*, como un estado emocional, obviamente data de mucho antes, como se explicó en el capítulo anterior, por ejemplo en el imperio romano el filósofo Seneca hablaba del aburrimiento como un estado de náusea y se hablaba de este estado como “*taedia*”. En la tradición cristiana el aburrimiento fue referido como el “demonio de la tarde”, refiriéndose a lo que sentían monjes que vivían en monasterios, ese estado de incomodidad que generaba los peores pecados. En tanto que en el Renacimiento el demonio fue transformado en melancolía y depresión (Toohey, 2011).

En el siglo XVIII el aburrimiento se convirtió en una herramienta de castigo, cuando se encerraba a las personas condenadas socialmente en prisiones para que supuestamente en el silencio del encierro encuentren el perdón de Dios aunque en realidad la mayoría enloquecía (Toohey, 2011).

Las distintas clases o tipos de aburrimiento descritas en los trabajos científicos (y ya vistas en el capítulo anterior) brindan una variedad de definiciones sobre el tema. Aburrimiento existencial o hiperaburrimiento es aquél que afecta a la persona de una forma espiritual y psíquica, profunda, perdiendo el deseo y la ganas de vivir, es una forma de enfermedad filosófica, el individuo no encuentra el sentido de su vida (Healy, 1984; Toohey, 2011).

Patricia Meyer (1995) adapta el concepto de aburrimiento existencial al mundo contemporáneo, al individuo solitario, que vive en un mundo fragmentado, que ha perdido el significado de las tradiciones, y de su trabajo, que vive desconociendo su pertenencia a lo regional, a su comunidad. En el siglo XX el aburrimiento aparece como una condición cultural y psíquica del mundo vacío, sin sentido y del placer de la nada. Esta condición del hombre actual, más allá de caracterizarlo, muchas veces se la considera como aburrimiento, aburrimiento existencial, melancolía o depresión (Meyer, 1995)

Toohey, P. (2011) distingue el aburrimiento simple del existencial, propone una forma simple de aburrimiento, más normal, más cotidiana que se encuentra en nuestra vida emocional diaria, una emoción moral (Retana, 2011), no un sentimiento porque no se puede auto reflexionar sobre dicha emoción en tanto que define al aburrimiento existencial o forma compleja del aburrimiento como un sentimiento que se origina en el campo intelectual, llamado también melancolía por los galos, ennui, mal de vivre (Toohey, 2011).

Aparentemente la forma simple del aburrimiento nos protegería de la depresión y del enojo, la muestra como una emoción adaptativa en el sentido darwiniano (Toohey, 2011). Asocia al aburrimiento con el tiempo. Describe una forma de aburrimiento como el resultado de circunstancias predecibles, difíciles de escapar, donde el tiempo tiene un papel principal, parece no pasar, tiempo solo en presente, sin pasado o futuro (Hartcollis, 1972).

Estas experiencias aburridas son interminables y uno se siente fuera de ellas. También el aburrimiento aparece en aquellas situaciones que se repiten, la persona está harta, llena,

saturada y es aún peor cuando la situación no tiene valor para ella. Es en esta forma donde el aburrimiento se lo representa con la náusea, el hartazgo. (Toohey, 2011).

Robert Plutchik (2003) relaciona el aburrimiento con el disgusto o asco, sostiene que las emociones tienen un rol adaptativo que ayuda al individuo a sobrevivir ante riesgos presentados por el ambiente. Piensa que el aburrimiento puede derivarse de una emoción primaria como el disgusto, propone, entonces que el aburrimiento simple no es una emoción primaria como la felicidad, la tristeza, el miedo sino una emoción secundaria como la culpa, el orgullo, la envidia, el agradecimiento, implica que son emociones que requieren de otras personas, emociones sociales que evolucionaron de otras emociones para protegernos del daño, de la enfermedad (Plutchik, 2004). El disgusto o asco sería una emoción primaria que nos permite protegernos de sustancias venenosas o tóxicas en tanto que el aburrimiento sería una emoción adaptativa, derivada del disgusto y no tan intensa, que nos protege de formas sociales tóxicas. (Damasio, 2003)

Se encuentran evidencias en algunos trabajos que hay personas con mayor facilidad de aburrirse como los extrovertidos o aquellos que dependen de una estimulación externa, del ambiente, inhábiles de generar su propia estimulación (Vodanovich, 2003). Ellos son incapaces de realizar tareas repetitivas o predecibles a lo largo del tiempo. También los jóvenes con baja autoestima, o los que no pueden describir lo que sienten tiene más tendencia a aburrirse (Seib y Vodanovich, 1998). Dalhen, E. y sus colaboradores relacionan el aburrimiento por falta de estímulos externos a sentimientos de rabia, agresiones y situaciones impulsivas (Dalhen et al, 2004)

El exceso de estímulos genera hipersaturación del sensorio generando aburrimiento, en lo opuesto está la hiperkinesia (Corea, C. y Lewkowicz, 2004). Esto se relaciona con estudios neurológicos que demuestran que el aburrimiento se debe a una deficiencia en la producción del neurotransmisor dopamina, el que interviene en el camino de recompensa del cerebro generando sentimientos de excitación y regocijo, los niños con síndrome de deficiencia de atención e hiperactividad (ADHD) tienen una baja de este neurotransmisor en los períodos de inactividad afectándoles la noción de tiempo, lo que hace que los minutos sin actividad se les pasen muy lentamente, lo que muchas veces

hace que estos niños tengan conductas de riesgo en esos períodos de inactividad para aumentar los niveles de dopamina y sacarse el aburrimiento (Rubia, et al. 2009).

Eastwood y colaboradores (2012) insisten en la necesidad de una buena definición del aburrimiento y lo define como un estado en el cual el que lo sufre quiere estar comprometido en una actividad significativa pero no puede, este estado se caracteriza de letargo e inquietud y lo relaciona con un problema de atención ya que la atención es lo que nos conecta con el mundo. El aburrimiento es el resultado de la combinación de muchos factores y que eso genera al cerebro a encontrarse en otro estado.

Entendemos aquí que El aburrimiento se lo puede tomar como una construcción social como un rol social de corto tiempo, que se constituye en las tensiones sociales de una cultura específica (Harré, 1986). Las interpretaciones del aburrimiento como una construcción social, como un rol social de tiempo corto (Averill, 1976) se oponen a los que consideran que el aburrimiento es un estado psicofisiológico (Hill y Perkins, 1985; O'Hanlon, 1981; Smith, 1981; Thackray, 1981). La concepción del aburrimiento como una construcción social tiene una mayor conexión con estudios sobre niños y adolescentes ya que ellos se están construyendo como sujetos (Larson y Richards, 1991). Varios trabajos indican que los niños a lo largo de la pre-adolescencia ven a las emociones como inseparables de las situaciones que construyen sus identidades (Harris y Olthof, 1982; Wolman, Lewis y King 1973). Harré (1986) hace énfasis en que los sentimientos o emociones, como el aburrimiento, son constituidos en las tensiones sociales de entornos culturales específicos. Desde el punto de vista sociológico las emociones están basadas en valores profundos entre las partes involucradas que muy frecuentemente reflejan relaciones de poder (Hochschild, 1979; Kemper 1978).

Por eso, podemos aventurar que el aburrimiento es uno de los principales estados de ánimo de la era tecnológica en la que vivimos: la tecnología por un lado nos sirve para escaparnos del aburrimiento, para matar el tiempo, por el otro su constante innovación, su inmediatez, su eficiencia hace que las personas se aburran rápidamente con cosas sencillas. La evasión rutinaria o la manera superficial en la que la tecnología permite escaparse del aburrimiento sencillo de nuestros pensamientos y de nosotros mismos previene de alguna manera el cuestionarse acerca de quiénes somos y que queremos (Thiele, 1997).

Existe también una asociación entre el consumo y el aburrimiento, la continua renovación de objetos a través del consumo hace que lo nuevo deja de ser novedad y es lo que permite que todo quede igual, no haya excitación, no sea revolucionario (Vattimo, 1985). Lo rutinario de lo nuevo es algo característico de la cultura digital en la que vivimos, la necesidad de obtener lo más nuevo de la tecnología genera en muchos casos una compulsión a la información y el aburrimiento puede en algunos casos actuar como protección de la sobrestimulación de la tecnología (Thiele, 1985).

En síntesis, los avances tecnológicos han generado grandes cambios en la cultura dando como resultado una cultura digital, donde todo es inmediato, fluye, estimula, esta cultura está asociada a una sociedad del hiperconsumo que impone el recambio permanente de los objetos y de cierta manera en la que se confunde el objeto con el sujeto, una sociedad que hiperactiva y provee de diversión y placer inagotable.

Es una cultura prefigurativa donde los niños ocupan el lugar del saber, se mueven libremente y se hiperrealizan en el consumo, necesitan de un estímulo permanente, están acostumbrados a estar entretenidos y llegar a una estimulación intensa constante con un clic o tocando una pantalla, necesitan mantener un nivel alto de estímulo para estar satisfechos, para no sentir el paso del tiempo, el vacío, el sentirse incómodos, el aburrimiento, una emoción que se construye en las tensiones sociales de una cultura, depende de otras personas, de su entorno y otras emociones. El aburrimiento aparece como resultado de no poder mantener la atención y participar de una actividad que los satisfaga, de no poder conectarse con el mundo que los rodea o sus sentimientos. Y como otras emociones, el aburrimiento es una respuesta evolutiva que los ayuda a reaccionar, registrar y regular la respuesta a un estímulo del ambiente.

Además los jóvenes transitan por la cultura escolar, con sus tiempos, espacios y formas de comunicar aparentemente diferentes a los de la cultura popular, hoy la digital. Esta cultura los afecta en su sentir, en su forma de pensar, en sus emociones. Esa tensión que viven entre ambas culturas debe afectar la construcción de sus emociones en particular el aburrimiento.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Abordaje metodológico

Dada la naturaleza de los objetivos de la investigación y el tipo de preguntas que orientan a la misma, presentados en el primer capítulo, el abordaje metodológico adoptado es cualitativo, mediante entrevistas. La unidad de análisis serán jóvenes de entre 16 y 19 años, muestreados en cuatro escuelas de la Ciudad de Buenos Aires (CABA).

Los antecedentes evaluados en el segundo capítulo muestran que son pocos los trabajos de investigación dedicados a tratar de comprender el fenómeno del aburrimiento en adolescentes que estén finalizando su escolaridad y la gran mayoría de los estudios que abordan esta temática en niños y adolescentes en edad escolar son de carácter cuantitativo, tratando de encontrar una definición o la causa del sentimiento, por esta razón para poder comprender sus lógicas y estudiar lo que los jóvenes piensan acerca de dicha temática, pareció pertinente abordarlo de manera cualitativa.

Los métodos cualitativos, sin embargo, no apuntan a encontrar las causas de los fenómenos sociales, sino a una descripción profunda de los mismos, como y de qué manera los actores entienden y sienten al mundo (Taylor y Bogdan, 1987).

La investigación cualitativa se puede tomar en términos amplios, se utiliza en varias disciplinas de las ciencias sociales y desde múltiples marcos teóricos y escuelas de pensamiento. Comprende un conjunto de diferentes métodos (por ejemplo: entrevistas, observación participante, análisis de documentos, etc.) que tienen en común la búsqueda de la comprensión de sentidos, prácticas y discursos que los sujetos realizan en su vida social, no hay uno más importante que otro, todo depende lo que cuestione la investigación (Taylor y Bogdan, 1987).

Como mencionan Denzin y Lincoln (1994) “los investigadores cualitativos estudian objetos en sus lugares naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en

términos de los significados que les otorga la gente. Para hacerlo, despliegan una variedad de métodos, esperando conseguir de este modo una mejor aproximación al tema que están estudiando”.

Bajo esta perspectiva, dada la edad de los jóvenes estudiados en esta tesis y el interés de conocer desde su lugar que piensan ellos a cerca del aburrimiento se eligieron entrevistas grupales y entrevistas individuales en profundidad como modo de recolección de datos.

Eder y Fingerson, piensan que la mejor forma de darles voz a los niños y adolescentes bajo sus propias interpretaciones y pensamientos es a través de las entrevistas ya que mediante otros métodos cualitativos, como la observación participante y métodos etnográficos existe siempre una interpretación de sus vidas desde el mundo adulto (Eder y Fingerson 2002, p. 181).

La combinación de entrevistas grupales e individuales es una forma efectiva para investigar fenómenos sociales entre adolescentes porque el investigador puede examinar las actitudes, las opiniones y los contextos individuales para comprender mejor la discusión entre el grupo (Orenstein, 1994). O bien mediante las entrevistas individuales pueden aparecer otros temas que no aparecieron en la discusión grupal (Hecht, 1998).

Por eso, el universo teórico de estudio está constituido por jóvenes entre 16 y 19 años, alumnos de los últimos años de escuelas secundarias de la CABA y el universo empírico por 100 alumnos pertenecientes a la muestra intencional definida para la investigación.

Se realizaron entrevistas grupales e individuales en profundidad a jóvenes de los dos últimos años del secundario de cuatro escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Si bien se eligieron alumnos sólo de la Ciudad, debido a la duración del proyecto, se consideró importante tomar una muestra intencional de adolescentes que estén finalizando el secundario debido a que ya han pasado la mayoría de su escolaridad. Por otra parte se buscaron jóvenes que habiten distintos barrios y de niveles socioeconómicos diferentes.

Los testimonios obtenidos a través de las entrevistas, que fueron grabadas y luego desgrabadas para su análisis, consisten en descripciones que se presentan como citas de lo que los jóvenes dicen sobre sí mismos y sobre las situaciones en que viven.

Las entrevistas grupales o grupos focales, se basan en discusiones organizadas con un grupo de personas elegidas para captar distintos puntos de vista sobre el tema (Morgan, 1996). En la investigación en el área de la educación es una técnica que permite co-construir conocimientos nuevos, encontrar distintas opiniones acerca de un tema, como generar teoría, aprender de experiencias, entender el lenguaje de todos los días, interpretar culturas (Gibbs, 2012). Es por esto que se eligió realizar entrevistas grupales, al menos una en cada escuela con el objetivo de obtener distintos puntos de vista sobre el aburrimiento, las nuevas tecnologías y las formas de aprendizajes e investigar el tema bajo la mirada de las culturas juveniles (Reguillo, 2004).

Por otro parte se pensó también que la posibilidad de discutir en grupo un tema haría que los adolescentes disfrutasen del debate sintiéndose más cómodos para compartir sus experiencias (Morgan, 2001, p.150), posibilitando a la investigadora darse a conocer y hacerse de un lenguaje apropiado para luego acercarse a las entrevistas individuales en profundidad con los jóvenes de manera más natural.

A través de las entrevistas grupales se pudo obtener información valiosa para confirmar si el aburrimiento era un tema saliente en sus vidas como para ser investigado y, a su vez, la información grupal fue útil para indagar si sería un tema recurrente para ellos y, en ese caso, de qué maneras se expresaba en sus vidas y cómo se sentían al respecto. A su vez esta metodología, dado el tiempo para realizar la investigación, permitió recolectar más información de la que se hubiera obtenido sólo con entrevistas individuales.

Desde el punto de vista de la investigación, resulta importante empaparse de lo que experimentan los actores para analizar posteriormente las entrevistas y al mismo tiempo poder mostrar un significado social de su vivencia (Reguillo, 2004)

La cantidad de entrevistas grupales realizadas por escuela y número de jóvenes por grupo se presentan en la tabla 1.1 (en Anexo).

El tamaño de los grupos fue de 6 a 12 adolescentes (Cousin, 2009; Vaughn et al, 1996) de acuerdo a la disponibilidad de alumnos en la escuela. Se eligieron alumnos que pertenecieran al mismo curso para asegurar una interacción entre ellos ya basada en un conocimiento previo y que se sintieran cómodos para contestar y compartir experiencias. Se buscó que hubiera jóvenes de distintos sexos en todos los grupos.

La cantidad de grupos entrevistados por escuela fue variando acorde al orden en el que se entrevistaron. En la primera escuela que se trabajó, se realizaron tres entrevistas, en la segunda dos y en la tercera institución y la última un solo grupo, más numeroso que los anteriores. La razón de estas diferencias se debió a que al principio se trabajó en una escuela donde se disponía de más tiempo y espacio para el trabajo y se pudo elegir grupos de distintas orientaciones escolares: “ciencias exactas y naturales”, “humanidades” y “expresión artística”, para así intentar obtener información considerable sobre el aburrimiento en los jóvenes. Al continuar con la investigación y al variar el nivel socio económico no se observó demasiadas diferencias o cambios que en las anteriores, los temas se repetían, se había llegado a una saturación, por lo que se decidió invertir menos tiempo en las focales y más tiempo en las individuales dado que el tiempo disponible en cada escuela era un factor limitante para el trabajo.

Las entrevistas grupales duraron entre 40 a 45 minutos, tiempo considerado suficiente para un grupo focal (Gibbs, 2012) y coincidente con un período de clase escolar, lo que simplificaba el trabajo para la escuela. Se preparó una guía para la entrevista grupal (Anexo) pero dependiendo de las discusiones que se fueron dando se fue variando en cada encuentro y no necesariamente fueron cubiertas todas las respuestas ya que a medida que fueron apareciendo algunos temas se abrieron nuevas preguntas o se profundizaba sobre algunas cuestiones valiosas para la investigación.

Al principio de cada entrevista se les aclaró a los jóvenes que la investigación era totalmente independiente de sus escuelas, que se tendría absoluta confidencialidad de sus nombres y de que lo que dijeran en las mismas quedaría entre la investigadora y ellos.

Para profundizar lo obtenido en las entrevistas grupales y ayudar a un análisis más profundo sobre las lógicas del aburrimiento bajo la mirada de los adolescentes, se

realizaron entrevistas semi-estructuradas en profundidad a algunos alumnos que habían participado en los grupos focales y a otros jóvenes de otros grupos (Mears, 2012)

En cada escuela se entrevistaron de 6 a 8 jóvenes (Mears, 2012, p.171) salvo en la escuela privada parroquial que tenía gran dispersión de alumnos en cuanto a su nivel socioeconómico, por lo que se decidió entrevistar el doble de alumnos que en las otras escuelas, aprovechando la diversidad del alumnado (Tabla 1.1)

Para las entrevistas individuales se construyó una guía de preguntas semi-estructuradas y algunas más abiertas basadas en la información obtenida en los grupos focales, algunas preguntas de la guía de las entrevistas grupales se repreguntaron en las individuales (Anexo).

4.2 Descripción de las escuelas elegidas para realizar entrevistas

Como se mencionó anteriormente la unidad de análisis está constituida por jóvenes de los dos últimos años de escuelas secundarias de la CABA de distintos distritos escolares, niveles socioeconómicos, tipo de establecimiento y tipo de gestión. Esta selección de la muestra de adolescentes fue intencional y no probabilística (Gallart, 2006). Es por esta razón que se buscaron cuatro escuelas que combinaran estas variables para asegurarnos entrevistar a una muestra de alumnos lo más heterogénea posible aunque fueran todos de la CABA.

Dos de las escuelas seleccionadas fueron de gestión estatal y dos de gestión privada. Dentro de las privadas se buscaron dos opuestas en cuanto al nivel socioeconómico, Para esto se tuvo en cuenta la ubicación y el valor de la cuota mensual. Una de las escuelas privadas se encuentra en el barrio de Belgrano (DE: 10) y atiende adolescentes de familias de alto nivel adquisitivo, es un colegio no confesional bilingüe. El valor de la cuota mensual al momento del trabajo de campo era de \$7000. La otra institución privada se encuentra en el barrio de La Boca (DE: 4) y se caracteriza por jóvenes de familias de nivel adquisitivo medio-bajo, esta escuela tiene alumnos becados de familias

que viven en las villas de emergencia de la zona, es católica parroquial perteneciente al clero secular que depende de la Arquidiócesis de Buenos Aires (Carriego, 2010). El valor de la cuota al momento del trabajo de campo era, en este caso, de \$400.

Dentro de las escuelas estatales se seleccionaron una del barrio de Almagro (DE: 8) que atiende adolescentes de familias de poder adquisitivo bajo y la segunda es una escuela técnica estatal del barrio de San Cristóbal (DE: 6) que se caracteriza por tener alumnos de todos los niveles socio económicos si bien la mayoría pertenecían a niveles medio-bajo.

Para nombrar a las escuelas se utilizan las siguientes siglas: PA (privada de NSE alto), PMB (privada de NSE medio bajo), EB (Estatal de NSE bajo), EMB (estatal de NSE medio bajo principalmente).

4.3 Análisis de los datos

Para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas grupales e individuales se utilizaron métodos de teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) ya que estos proveen una serie de pasos sucesivos que permiten estudiar datos de realidades concretas y llevarlos a un entendimiento conceptual, de la descripción a la conceptualización (Glaser y Strauss, 1967).

Existen muchas variantes de la teoría fundamentada pero todas incluyen las siguientes estrategias: i) recolección de datos simultáneos y su análisis, ii) búsqueda de temas emergentes del análisis de los datos, iii) descubrimiento de procesos sociales básicos en los datos, iii) construcción inductiva de categorías abstractas que expliquen y sintetizen los procesos estudiados, iv) muestreo para redefinir las categorías e v) integración de las categorías en un marco teórico que especifique causas, condiciones y consecuencias de lo estudiado (Charmaz, 1990; Staruss 1998).

Sin embargo estos métodos tomaron dos formas desde su origen, objetivista y constructivista (Charmaz, 2000). En esta investigación se tomó la línea constructivista,

la que pone en un lugar preferencial al tema en estudio y toma en cuenta los datos y el análisis de ellos como contruidos por la experiencia compartida entre los entrevistados y el investigador (Ibíd.). Los constructivistas estudian como los participantes construyen significados y acciones, contextualizan las entrevistas con las vidas de los entrevistados, con los aspectos del problema a investigar en la sociedad, cultura y momento histórico que viven.

A través de los datos obtenidos con las entrevistas se hizo un análisis interpretativo de las experiencias de los adolescentes sobre el aburrimiento, se trató de explorar cómo vivían ellos ese proceso, cuáles eran los significados expresados en su propia voz, cuáles son las lógicas o las miradas de ellos acerca del tema.

El primer paso en este análisis fue codificar los datos tratando de encontrar distintos tipos de aburrimiento y diferenciar el aburrimiento en sus vidas y en la escuela. Para esto además de desgrabar personalmente las entrevistas, se leyeron varias veces cada una tratando de responder qué estaba pasando en esos datos y luego se definieron los códigos de análisis de acuerdo a los que aparecían más veces en ellas (tabla 1.2, en Anexo).

Una vez codificadas las entrevistas se fueron analizando esos códigos iniciales tratando de reagruparlos en categorías más abarcativas, en temas recurrentes en las entrevistas (Apéndice 1, en Anexo). Finalmente se establecieron categorías que conceptualizan gran cantidad de los datos, las que tiene que ver con “el hacer”: “El hacer nada”, “El hacer lo que no interesa”, “El hacer sólo”.

4.4 Límites y posibilidades metodológicas de este estudio

Existen varias limitaciones a este estudio que son necesarias destacar. Primero, el estudio cualitativo sobre el aburrimiento fue realizado en cuatro escuelas de la CABA lo que hace difícil generalizar los hallazgos del tema para los alumnos de todas las

escuelas. Pero de alguna manera provee un comienzo para entender cómo incide la temática en los jóvenes y en las escuelas e instalar una preocupación al respecto.

Segundo, sólo se entrevistaron una sola vez a 38 alumnos individualmente y a 62 alumnos en el total de las entrevistas grupales lo que no permite pensar que los puntos de vista de estos alumnos sean lo que todos los jóvenes piensan o expresen al respecto.

Para disminuir estas limitaciones se eligió una muestra intencional variada de jóvenes, alumnos de los dos últimos años de la escuela secundaria, pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos, que acuden a diferentes tipos de escuela, que eligieron diferentes orientaciones en sus secundarios y que viven en barrios opuestos de la Ciudad.

Tercero la temática podría estar relacionada con la edad y los cambios debido al desarrollo de los alumnos, es por esto que se eligieron alumnos que estuvieran terminando su escolaridad para disminuir esta limitación.

Estos límites no implican, sin embargo, que esta investigación no pueda aportar algunos aspectos que sean válidos para otros jóvenes en otras escuelas ya que en el análisis de los datos fue posible encontrar discursos y prácticas comunes entre ellos, lo que en cierta medida lo que piensan estos jóvenes entrevistados puede coincidir con los puntos de vista de muchos otros. Las conclusiones de esta tesis pueden servir para comparar, diferenciar y comprender significados que operan en otras culturas juveniles y otros contextos. El abordaje cualitativo busca, justamente comprender las lógicas del aburrimiento y sus significados que están presentes en la cultura de los jóvenes y establecer lo que la escuela es y no es para ellos para poder repensar algunos aspectos de ella, mejorando o reforzando prácticas escolares que motiven a sus alumnos.

CAPÍTULO 5: EL ABURRIMIENTO BAJO LA MIRADA DE LOS JÓVENES

En el presente capítulo se analizarán el lugar del aburrimiento y sus lógicas en las vidas de los jóvenes entrevistados en el trabajo de campo, descrito en el capítulo anterior, tratando de encontrar respuesta a las preguntas de este trabajo y de alguna manera comprender cómo experimentan y qué expresan del estado de aburrimiento estos adolescentes.

A partir de la evidencia obtenida en las entrevistas de los jóvenes, la información se organiza de acuerdo a tres categorías que tienen que ver con el hacer: “El hacer nada”, “el hacer lo que no interesa” y “el hacer sólo”. Estas categorías se obtuvieron a partir del análisis de las entrevistas y ayudan a comprender las lógicas del aburrimiento en sus vidas y en la escuela.

Las lógicas se pensaron con “el hacer” tomando en cuenta la conceptualización teórica del aburrimiento, ya vista en capítulos anteriores. Desde el origen de la palabra, hasta investigaciones recientes sugieren que si bien la idea de aburrimiento aparecía en diversas expresiones como “acedia”, “ennui”, “tedio”, “estado de uniformidad”, “desierto del alma”, “el demonio de la tarde” “la causa de todos los pecados capitales” es el no trabajar lo que generaba este estado de ánimo.

Recientemente el aburrimiento se lo relaciona más bien con una sobre estimulación de los sentidos (Corea, 2004) más que una monotonía como se lo veía anteriormente. Esta sobre estimulación gatillaría ese estado de insatisfacción. Y lo definen como una emoción moralmente relevante ya que advierte de una cierta incomodidad con el entorno (Retana, 2011) y de alguna manera una emoción de rechazo que funcionaría como un mecanismo de adaptación y protección hacia lo que produce ese aburrimiento (Toohey, 2011).

“*Bajón*”, “*fiaca*”, “*paja*”, “*embole*”, “*bodrio*”, “*denso*” son las palabras que usan hoy los adolescentes para significar que aburrido. Y lo definen como ese estado en el que no

se encuentran cómodos, nada les llama la atención, no pueden imaginar, ni hacer nada, no encuentran pasión.

Alumno PA 6: *“Inactividad de la mente.”*

Alumna PA 2: *“Estado vegetativo.”*

Alumno PA 6: *“Lo contrario a entusiasmado, se me ocurre como estar entusiasmado, motivado, lo contrario es estar aburrido, desmotivado, sí eso.”*

Alumna PA 7: *“Desinterés.”*

Alumna PMB 2: *“Situación en la que no te sentís cómodo pero no tenés nada para hacer tampoco, no se te ocurre nada.”*

Alumno EMB 7: *“Aburrimiento...Es un estado en el que uno no quiere estar, incomodidad.”*

Alumna PA 13: *“Como una situación que no te gusta y la seguís haciendo. Una situación que no te atrapa.”*

Alumna PA 14: *“Con la que no tenés nada que hacer.”*

Alumna PA 10: *“El tiempo pasa demasiado lento.”*

5.1 El aburrimiento como “el hacer nada”

“El hacer nada” sería la ausencia de actividad, de una ocupación, de un trabajo. Se experimenta un tiempo libre diferente del ocio ya que no es placentero sino incómodo,

difícil de ocupar, no se sabe qué hacer, el tiempo sin hacer les parece que no tiene fin. Wangh (1975) proponía que en el estado de aburrimiento el tiempo parecía interminable, era difícil diferenciar pasado, presente y futuro, la sensación percibida era de un presente perpetuo, el aburrimiento como una emoción que afecta especialmente la experiencia del paso del tiempo en el presente (Hartcollis, 1972). Nada reconforta o llena ese espacio de tiempo, es aburrido. Esto se ve reflejado en muchos de los diálogos entre los entrevistados cuando pensaban en las situaciones en las que se sentían aburridos. En todas las escuelas se repetía esta idea, no importaba si eran de un nivel adquisitivo alto, medio o bajo, varón o mujer. Muchos consideraban que la situación de hacer nada y su relación con la experiencia de un tiempo que no pasa, que los aprisiona, era la situación más aburrida que habían vivido.

Alumna PA 10: *“Cuando tenés tiempo libre y no sabés qué hacer con ese tiempo. ¡Ah sí, me desespera!”*

Alumna PA 14: *“Cuando tenés tiempo libre también es lo peor.”*

Alumna PMB2: *“Situación en la que no te sentís cómodo pero no tenés nada para hacer tampoco”*

Alumna PMB 5: *“Claro, no podés escaparte de esa situación. A la vez si no tenés otra cosa para hacer, te tenés que conformar.”*

Alumno PMB7: *“No tener nada para hacer, ¡uf!”*

Alumna PMB6: *“Inacción.”*

Alumno EB 13: *“Lo que más me aburre es cuando estoy en casa y no sé qué hacer, eso te cansa.”*

Alumna EB 17: *“En mi casa, cuando no tengo Internet y mis amigas trabajan o estudian a la tarde y no tengo qué hacer. Yo me quedo en casa sin hacer nada.”*

Alumna EB18: *“La situación más aburrida que viví fue un martes. Vinimos todos y no vino ni un profesor y nos quedamos sin hacer nada. Fue horrible”.*

Alumno EMB 8: *“Aburrimiento es simplemente perder el tiempo sin hacer nada,”*

Alumno EMB 9: *“Sí, a veces uno está en la casa y no tiene qué hacer y dice: ¡Qué lindo no tengo nada que hacer! Pero estás aburrido y querés hacer algo.”*

Alumna EMB5: *“Claro, esa situación que querés cambiar, sentís incomodidad.”*

5.1.1 Nada para hacer, el tiempo libre, la quietud

La sociedad moderna, industrial o sólida trajo la idea de responsabilidad, de eficiencia, de tener el tiempo ocupado en el trabajo y junto con ello se generó el término aburrimiento para expresar a esa emoción que se siente en ese paso del tiempo que no se trabaja, del hacer cuando uno no trabaja. El tiempo parece no pasar, se experimenta la lentitud (Greenson, 1953). Sin embargo la relación entre el aburrimiento, el nada para hacer y el tiempo se han ido modificando de acuerdo a los cambios y tensiones de los entornos culturales.

En la postmodernidad, en la era líquida (Bauman, 2006), en la que todo fluye (Lewcowicz, 2002), el tiempo es líquido, todo se dispersa, no se piensa en pasado presente y futuro, sino presente. Retomando la concepción del aburrimiento como el tiempo en presente perpetuo de Hartcollis (1972), estos espacios de tiempo sin hacer y sin poder encontrar qué hacer son tiempos de aburrimiento, de ansiedad para los jóvenes hoy.

“...el lapso de tiempo es lo que llamo aburrimiento, estás ansioso y tan nervioso por no saber qué hacer...”, describe el alumno PMB11 cuando trata de encontrar en sus recuerdos lo más aburrido que le sucedió.

“La falta de cosas para hacer”, “la inactividad” mencionada por los jóvenes hace referencia a la quietud. Encuentran aburrido estar quietos, no los entretiene. El “hacer

nada” para estos jóvenes más allá de no tener actividades o trabajos estaría relacionado con el estar quietos, encerrados.

Alumno PMB 18: *“Me aburro mucho cuando estoy quieto, encerrado, no sé qué hacer.”*

Alumno PMB 14: *“Definiría aburrimiento como la falta de hacer algo.”*

En los últimos años las nuevas tecnologías a través de Internet han cambiado radicalmente la forma de comunicarse, de trabajar, de expresarse y de comportarse (Negroponte, 1995). Se ha modificado el modo de hacer en y con el mundo (Buber, 1995). Esta cultura digital o sociedad de la información (Perez Tapia, 2006) o en red (Castells, 2000) ha logrado fusionar el trabajo colaborativo, la producción, la eficiencia, la inmediatez con el entretenimiento, la comunicación en red, la diversión. La tecnología digital ha modificado e influye la cultura contemporánea, define y caracteriza la cultura de los jóvenes (Buckingham et al 2008). Los estimula constantemente y aparentemente les provee actividad permanente. El hacer hoy para la juventud tiene que ver con la tecnología digital. Ellos están acostumbrados a que el estímulo esté dado por el entorno y su atención va zigzagueando entre los distintos estímulos.

Alumno EB1: *“Y usamos computadora, teléfonos, play, tele.”*

Alumno EB6: *“Notebook, me la regaló Cristina, ja,ja. Ah no, la Tablet de Macri.*

Lo que más usamos es la computadora y el celular”

Alumna PA2: *“La tecnología la usamos, bueno, para mensajes, what’s up...”*

Alumna PA7: *“Redes sociales, fotos, videos.”*

Alumna PA8: *“¡Sí redes!”*

Alumno PA4: *“Para Internet, twitter.”*

Alumno PA6: *“Jueguitos de Internet”.*

No importa cuál sea su nivel adquisitivo, todos los jóvenes que participaron de las entrevistas, hiperrealizados y desrealizados (Narodowski y Baquero, 1994) se superponen en el consumo (Hen Fabris, Amorin y Sommer, 2011) y uso de los dispositivos tecnológicos.

“Hubo una temporada que me quedé una semana sin luz en mi casa y no podía usar la playstation, ni la tele. Tampoco podía usar el celular porque me había quedado sin batería, no sabía qué hacer, iba a la casa de un amigo a cuatro cuadras para cargarlo”, explica el alumno EB 12. Él vive a dos horas de colectivo de su escuela estatal, trabaja desde los doce años y le gustaría seguir Administración de empresas pero sabe que no va a poder porque tiene que trabajar. Tratará de entrar como interno a un colegio de oficiales de la policía con el objetivo de aprender un oficio y obtener casa y comida gratis.

La alumna PA 29 vive cerca de su escuela privada bilingüe y la lleva su mamá en auto casi todos los días. Todavía no sabe qué va a estudiar pero está segura de que lo va a hacer en una universidad privada, cuenta: *“Yo uso I pad, computadora, I pod, celular y bueno. la tele. Lo que más uso es el I pad porque tiene todo, o sea tenés para ver películas y series, hits, proyectos para el colegio, diferentes aplicaciones para hacer videos, tenés juegos, no sé, tenés de todo... No creo que me podría adaptar a vivir sin ellos.”*

Ellos dependen de los medios. Están hiperadaptados e hiperactivados. Los adolescentes son usuarios y consumidores (Batat 2008), se han convertido en un sector importante para el mercado de las empresas que comercializan pantallas (Internet, videojuegos, telefonía móvil, etc.) los identifica como un negocio, usuarios a los que pueden vender una variedad de productos y servicios para satisfacer sus necesidades, para estar ocupados, haciendo, para divertirse (Melman, 2002; Dufour, 2003, Steinberg et al, 2000) y así quedan atrapados, dependientes, presos de las diversas estrategias de marketing para captarlos como clientes, masificados en las pantallas (Lindstrom, 2006; Marinas, 2006). Viven estimulados por el mercado de las nuevas tecnologías.

Alumno EB 8: *“Sabés que cuando yo era chico, yo desde el 2000 tenía computadora, a los cinco años jugaba boludeces. Bajaba cualquier cosa.”*

Alumna EB 3: *“Yo a los siete años la usaba en el ciber pero no sabía cómo se prendía, nada.”*

Alumno EB 6: *“El ciber era lo mejor. La primaria era lo mejor, salías del colegio y al ciber, los videojuegos eran lo mejor. Los del ciber te amaban, eras el mejor cliente.”*

Alumna EB 2: *“Porque jugabas tres horas.”*

Alumno EB 7: *“Los jueguitos de ahora tienen mejor definición.”*

Alumna EB 3: *“La tecnología va mejorando.”*

Alumno EB 8: *“Pongámosle que si quiero jugar con counter strike estoy ¡uy, uy! y no puedo porque está todo lento y no se ve nada.”*

Muchos de ellos reducen la posibilidad de hacer cosas por su propia cuenta o pensar que pueden hacer en su tiempo libre, simplemente se aburren no pueden disfrutar del no hacer ni pensar. Se han vuelto necesitados del estímulo, del hacer de las nuevas tecnologías.

Alumna EMB 5: *“Yo estuve un tiempo sin celular y no sabés qué hacer; te parás, tratás de ver a la gente y nada, no sabés qué hacer.”*

Ellos saben que dependen de la tecnología, que los han introducido en ese ciberespacio. Y consideran que en las generaciones más nuevas es aún mayor, ya que los padres jóvenes son parte de la cultura digital o bien nativos digitales que promueven a los hijos a estar ocupados con lo tecnológico para que no se aburran y tener ellos su tiempo, son más permisivos con sus hijos, hablan menos con ellos, se ha desdibujado las diferencias entre jóvenes y adultos (Narodowski, 2012; Rushkoff, 1996). Son conscientes de los cambios producidos por la cultura digital sobre la infancia (Postman, 1994, Narodowski, 1999) y de su característica de cultura pre figurativa (Mead, 1971).

Alumno PMB 4: “En mi caso, mis viejos están entre los 40 y 50 años y póngale, mañana es la fiesta de egresados de acá y a mí, estando en primero o segundo año no se me hubiera ocurrido pedir permiso para una fiesta que es de 12 a 5 de

la mañana, y ahora hay chicos de primer año que sí van, tienen padres de menos edad y ellos ya saben que van a ir. ¿Entendés? Y a mí con 13 o 14 años no se me hubiera pasado por la cabeza preguntarle a mi viejo, pero porque ellos son más grandes y tienen otras formas, en cambio ahora los padres de los más chicos son más permisivos.”

Alumna PMB 9: “Sí, los padres jóvenes... Sí va a influir un poco la edad porque capaz que un padre grande te va explicar lo que va a pasar o te dice ‘vos tenés que hacer esto y esto’, y en cambio un padre joven va a poner un video de Clarilú o te regala algo tecnológico porque sabe que rellenas más el tiempo así, y capaz que ellos no tengan que cumplir tanto el rol de padres.”

Los adolescentes no aprenden de la experiencia de los adultos, ellos han perdido su autoridad como padres adultos a partir de su experiencia sino que a través de las nuevas tecnologías, todos quedan como pares. Ser adulto no es un valor ni el lugar del saber (Narodowski, 1999).

Por otra parte las frases “rellenas más el tiempo” y “no tengan que cumplir tanto el rol de padres”, de alguna manera sugieren la necesidad de los padres de ocupar el tiempo de sus hijos, de mantenerlos ocupados.

Alumna PMB 4: “La mayoría llega para comer y dormir porque tienen distintas cosas, deportes u otra cosa, maestra particular, cursos.”

Quizás sea por esta razón que el no hacer y el no saber qué hacer en el tiempo libre, los preocupe, los incomode y hasta muchas veces les genere sentimientos de culpa hacia el tiempo perdido al aburrirse, en vez de estar realizando alguna tarea productiva (Martin et al 2006). Les resulta difícil encontrar qué quieren hacer.

La alumna PMB25 comenta que le molesta estar aburrida porque *“estoy haciendo todo el tiempo algo y cuando no hago algo, no sé, no aguanto, me desespera.”*

Alumna PMB 5: “Cuando pienso en aburrido pienso en hacer algo pero que no es constructivo.”

Alumna PMB 6: “A mí me desespera no tener algo para hacer.”

Alumno PA1: *“Cuando no tengo planeado algo, me aburro. Tipo: ¿Y ahora qué? No se me ocurre nada, no sé qué hacer, no encuentro nada, me siento mal.”*

Alumna PA8: *“Esos sábados que no tenés nada, como por ejemplo faltaste al Talar (el campo de deportes del colegio), te quedás viendo nada, eso, no sabés qué hacer, te sentís mal,”* El alumno PA6 agrega: *“¡Tengo que aprovecharlo porque no tengo Talar y no sabés qué hacer, no se te ocurre qué!”*

Estos jóvenes no son únicamente usuarios hiperadaptados sino que también podrían ser indicados como “hiperkinéticos”, no sólo porque la velocidad de la información es la velocidad de la luz sino también porque el entorno los necesita hiperactivos, hiperconectados (Corea, 2004) en distintas interfaces, twitter, Facebook, google maps, zapping, etc. La inmediatez es una característica. Todo debe ser rápido, no pueden esperar.

No tener nada que hacer con lo digital o en Internet en ese tiempo libre, los aburre aún más, si bien es a lo primero que recurren cuando no saben o no tienen qué hacer.

Alumno EMB3: *“Te metés y te fijás si hay alguno para chatear y si no hay alguien que te responda, te matás.”*

Alumno PA1: *“Abrís el twitter.”*

Alumno PA 4: *“Sí, el último twitter treinta mil veces.”*

Alumna PA 7: *“Ves fotos ochenta mil veces.”*

5.1.2 El hacer nada en sus vidas: las esperas

Las esperas aparecen como las experiencias más aburridas que han vivido, no sólo porque lo que tienen que hacer no es inmediato sino porque experimentan ese tiempo interminable sin hacer nada, sin saber qué hacer, perciben la quietud y la falta de

estímulo constante, no encuentran ninguna fuente de diversión, de estimulación que mantenga su hiperactividad.

Las esperas de todo tipo les molesta, los incomoda, los aburre sobremanera. No importa qué sea lo que estén esperando, es lo mismo esperar una situación traumática como la de ir a un médico o la que genere ansiedad como el resultado de un examen, la espera a quedarse dormido o el esperar para una situación placentera, sea un viaje o la entrada a un boliche o a la cancha. No toleran el esperar, se desesperan, están quietos y todo les pasa lento.

Alumno EMB1: *“Una de las situaciones más aburrida... Cuando vas a una clínica o al médico y esperás a que te llamen.”*

Alumna EMB5: *“Más allá de un médico, cualquier espera.”*

Alumno EMB 6: *“Claro.”*

Alumna EMB 5: *“Cuando tenés que esperar a un amigo o el resultado de un examen, cualquier cosa, un tren, un colectivo, cuando estás a la noche con frío en la parada.”*

Alumno EMB 8: *“Cuando te levantás a la mañana y te vas a la parada y tenés una cola larga.”*

Alumno EMB9: *“Coincido con ellos. El tema de estar en la obra social y tener que esperar 3,4 horas a que te llamen, la verdad que te mata.”*

Alumno PMB 7: *“Esperando para empezar un partido me aburro mucho.”*

Alumna PMB 5: *“Cuando viajás mucho tiempo, no sé, viajes largos.”*

Alumna PMB2: *“¡Sí! Viajes largos.”*

Alumna PMB 5: *“Cuando no tenés sueño a la noche y no te podés dormir. Están todos durmiendo y no sabés qué hacer.”*

Alumno EMB 6: *“A veces cuando salís a la noche.”*

Alumno EMB1: *“Cuando estás en la cola esperando entrar al boliche.”*

Se podría pensar que las esperas serían menores y no aburridas para los alumnos de mayor nivel adquisitivo ya que al tener más recursos esperarían menos al médico, como a los medios de transporte. Las colas de espera no deberían ser un tema en sus vidas. Sin embargo, también para ellos las esperas son una de las situaciones más aburridas que viven.

Alumna PA 18: *“En las salas de espera. Ayer estaba en un centro médico; Me encontré con mi papá y yo estaba con mamá. Lo acompañó a su consulta, y yo me quedé esperándolos una hora, y para desaburrirme me paré, fui al baño, tomé agua, no sabía qué hacer. Para mí esperar es muy aburrido.”*

Alumno PA 19: *“Los aeropuertos, migraciones, esperar tu vuelo.”*

Alumna PA10: *“Otra situación aburrida es estar en un avión. Es una de las cosas más aburridas que viví, dieciséis horas en un avión.”*

Sus situaciones de espera no sólo son semejantes a la de los alumnos con menores recursos, si bien puede variar el tipo de médico, transporte o cola sino que son más variadas ya que tienen más actividades que requieren tiempos de espera, además que otros hacen cosas por ellos y por lo tanto tienen más situaciones en las que ellos hacen nada.

Alumna PA 22: *“En la peluquería, cuando te están haciendo las manos, porque no podés hacer nada.”*

Alumno PA21: *“Cuando tenés que sacar el pasaporte, por ejemplo.”*

Alumno PA 23: *“¡Sí! Yo tuve que esperar seis horas.”*

Alumno PA 21: *“¡Uh, la visa americana!”*

Alumno PA19: *“Cuando pedís una pizza.”*

Tampoco se hacen marcadas las diferencias entre mujeres y varones en cuanto a las esperas, a todos les molestan por igual, únicamente puede variar un poco en qué situación esperan.

5.2 El aburrimiento como “El hacer lo que no interesa”

Muchos jóvenes cuando pensaban en “aburrido” la primera palabra que les surgía era “desinterés”.

El alumno EB 4 lo primero que piensa cuando se le dice aburrido es *“Algo que no me interesa, que no me llama la atención, entonces te aburre.”*

Existen situaciones en las que aun haciendo algo también se aburren. Si lo que hacen no les interesa, los motiva, los divierte, los satisface, no les llama la atención entonces se aburren.

Alumna PA 18: *“Para mí el aburrimiento es cuando estás haciendo algo que no te gusta o no te divierte.”*

Alumno PA 21: *“Que te faltan actividades que como que te interesan personalmente, como que querés hacer algo según tus gustos, tus intereses.”*

La persona siente una falta de desafío o estímulo dado por el trabajo, ocupación u actividad (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988) El aburrimiento podría verse como una experiencia subjetiva por falta de desafío físico o mental (Farnworth, 1998).

La alumna PA 13 define aburrimiento como: *“Una situación que no te gusta y la seguís haciendo, una situación que no te atrapa.”*

El alumno PMB 22 explica: *“Cuando algo no me llama la atención, me aburro muy fácilmente.”*

No hay un estímulo óptimo, hay un desencuentro entre la disponibilidad de estímulos o actividades en un ambiente determinado y lo que la persona busca o pretende encontrar para hacer (Csikszentmihalyi, 1990; O'Hanlon, 1981; Zuckerman, 1979).

Alumna PMB 27: *“Me aburro cuando estoy en la casa de una compañera y hacen todas algo que a mí no me interesa hacer y no sé qué hacer. Estoy ahí como que quiero que terminen rápido.”*

De acuerdo con estas definiciones de aburrimiento basadas en la estimulación, el aburrimiento ocurre cuando no es posible llegar a un nivel óptimo de estimulación a través del compromiso con las actividades, por las cualidades estimulantes del ambiente.

Ahora bien hay quienes consideran que la percepción hecha por la persona del ambiente o del hacer es lo que aburre y lo consideran monótono y no les interesa (Hill and Perkins, 1985).

Conrad (1997) propone que el aburrimiento no está ahí afuera esperando sino que está entre el ambiente y la persona, el aburrirse por hacer lo que no interesa tiene que ver con no poder comprometer su atención con su interior (pensamientos y sentimientos) y con los estímulos del ambiente (Eastwood et al, 2012).

El alumno EMB 1 piensa que es aburrido “estar haciendo algo que no querés hacer, que no te interesa” y el alumno EMB 6 le retruca “depende de vos hacer algo que te interese.”

Hoy su interés está en mantenerse entretenidos, divertidos, su entorno gira alrededor de que hay que pasarla siempre bien. El entorno te interesa o te llama la atención si te divierte.

El hacer se relaciona con el entretenimiento por lo que el hacer lo que no te divierte implica hacer algo que no te interesa, te aburre. El tiempo ocupado y el tiempo libre deben ser divertidos, estimulantes. Esto se encuentra en muchas de las definiciones del aburrimiento dadas por los adolescentes entrevistados en las distintas escuelas, uno se aburre cuando hace lo que no te divierte, no te interesa porque no te estimula.

Alumna PA 20: *“Aburrimiento es lo opuesto a diversión.”*

Alumna EMB 5: *“El aburrimiento es un momento que no te produce alegría, euforia.”*

Alumno EMB 10: *“Aburrimiento es la falta de entretenimiento, la falta de cosas interesantes para hacer.”*

Alumno PMB 12: *“El aburrimiento es ese estado, no sé si de ánimo, pero estado en el que una persona no encuentra una diversión en que sostener su atención.”*

5.2.1 Lo rutinario

“Siempre la misma cosa, cuando se repite algo.” Es lo que dice la alumna EB 9 cuando piensa en una situación en la que se siente aburrida.

Un hacer que se repite provoca una falta de interés, es difícil que se mantenga la atención hacia algo que siempre sucede de la misma manera, hay una baja en la concentración, el hacer se vuelve aburrido (Fisher, 1993; Sundberg et al, 1991; Todman, 2003).

El alumno PA 28 define aburrimiento como *“Rutina repetitiva que te hace perder el interés en las cosas que uno va haciendo”* y el alumno PMB 17 dice: *“Cuando ya no tengo interés por nada.”*

En los jóvenes de la cultura digital repetir un par de veces una actividad, aunque no necesariamente igual, ya la consideran rutinaria, están acostumbrados al zapping, al cambio, a que fluya. Lo que permanece, lo que se repite, aburre. Están acostumbrados que el afuera los sorprenda.

“Tal vez te aburrís de algo que lo venís haciendo siempre, se vuelve denso, comer, tomar siempre lo mismo. ¿Entendés?”, explica el alumno PA 24 tratando de pensar por qué se aburre.

A veces si lo que hacen es muy fácil, lo entienden rápidamente, se vuelve aburrido y de cierta manera, rutinario, automático, no necesitan prestar atención,

Alumno PA 6: *“Cuando hacés algo que ya lo entendiste y tenés que seguir haciéndolo, lo terminás haciendo automáticamente y eso te aburre porque lo hacés sin pensar.”*

Aunque lo que hagan en principio les divierta, si es siempre lo mismo les termina aburriendo.

Alumno EMB 1: *“Lo bueno de los domingos es que si te gusta el fútbol tenés fútbol todo el día.”*

Alumno EMB 6: *“A mí ya me aburre estar el domingo tirado mirando tele...”*

Alumno PMB 4: *“Para salir de algo que me aburre uso la computadora, aunque si no hacés algo o estás mucho tiempo, ya te aburre.”*

5.2.2 Lo que satura

De cierta manera cuando hacen algo durante mucho tiempo, se saturan, se les vuelve rutinario, su atención decae y les cuesta concentrarse en eso (Todman, 2003), hay una disminución de la vigilancia (Davies y Parasuraman, 1982).

El alumno PA 19 reconoce que llega un punto que aun haciendo algo que le gusta se cansa, llega al límite de estimulación y se aburre. *“Ya me saturo de la música porque escucho música electrónica y es como que te copa la cabeza, ahí me gusta buscar cosas interesantes”*, la hiperestimulación aburre (Corea, 2004), el hecho de aburrirse por saturación hace que busquen otra cosa, de cierta manera el aburrimiento los protege de una sobreexposición a un estímulo (Thiele, 1985; Toohey, 2011; Plutchik, 2004).

“El estado de una persona que se convierte, después de haber hecho una acción durante un tiempo largo, digamos yo puedo estar por ejemplo en casa en la play y el fin de semana estás cuatro o cinco horas, pero llega un momento que te sentís cansado, te

molesta mucho. Puedo estar dos o tres horas sentado pero después me siento un inútil, aburrido, mismo leer, cuando estudio necesito un descanso de cinco diez minutos, toco la guitarra, o el piano, uso el celular o escucho música”, explica el alumno PMB 15 para describir cuándo se siente aburrido.

Los jóvenes inmersos en la cultura digital parecen convivir en un ambiente que los hiperestimula, el mercado de las nuevas tecnologías busca estimular al sector adolescente porque les interesa para atraparlos y venderles, ellos llenan sus tiempos con el uso de la tecnología. La vida de consumidores los lleva a usar poco sus bienes y cambiarlos por otros nuevos permanentemente (Bauman, 2005). El mercado de las nuevas tecnologías exagera en ellos aún más la búsqueda de la variedad, de lo diferente con sus estrategias de marketing que modernizan y aceleran los cambios de los dispositivos para que tengan la necesidad de cambiar continuamente los suyos por otros, lo nuevo deja de ser novedad, todo queda igual (Vattimo, 1985).

Esta estimulación permanente, los satura. Los hace dependientes de una estimulación externa, se hacen inhábiles de generar su propia estimulación (Vodanovich, 2003), tienen mayor tendencia a aburrirse. Llegan al umbral máximo de estimulación y no encuentran nada que les llame la atención, los motive (Rubia et al 2009).

Para los alumnos con mayor contacto con sus pensamientos, sus sentimientos, su interior y no tan dependientes de la tecnología, del consumo, del pertenecer a las redes sociales, les resulta más fácil encontrar intereses, los buscan, los conocen. El estímulo del exterior todavía los sorprende, se aburren menos, se concentran en las actividades y las disfrutan, reconocen al otro, les interesa lo que les pasa a ellos y al otro.

Diez alumnos de los treinta ocho entrevistados individualmente afirmaron que no les molesta estar aburridos y todos ellos coinciden en que el aburrimiento tiene que ver con la atención, lo rutinario, y que son ellos lo que buscan que les interesa hacer, no esperan que el ambiente los estimule o les dictamine que hacer.

El alumno PMB 17 dice: *“No me molesta estar aburrido, no tanto, trato de hacer algo productivo o por mí, siempre encuentro algo, qué sé yo.”* Él cuenta que le gusta ir caminando a todos lados porque va mirando a las personas, sobretodo cómo reaccionan.

Considera que aprende mucho en su casa, donde comparte bastante tiempo con su familia, que usa la computadora pero la usa poco, usa mucho más el MP4 para escuchar música y afirma: *“Me gusta leer, me divierte bastante porque dan situaciones distintas a las que vivo normalmente y como que me gusta eso. Aparte trato de leer cosas que me interesen de antes o que me las recomendaron y que ya te interesan.”*

Otro alumno, PA 25, que tampoco le molesta estar aburrido dice: *“...en todas las cosas que hacés, en las que hace uno, día a día, por pequeñas que sean yo creo que te van definiendo y sí se nota, yo lo estoy notando más ahora que estoy creciendo, me voy definiendo más como persona, qué cosas me gustan y cuáles no me gustan. Me pasa cuando estoy solo en casa que a veces encuentro un momento y ahí cuando tenés tiempo libre, cuando no tenés una actividad planeada, decís qué quiero hacer y a veces te ponés a pensar fuera de lo que hacés, quién querés ser. Pienso que cuando estoy solo sin querer aparentar para nadie más, sin disimular o actuar, cuando sos verdaderamente vos mismo, te conocés.”*

A él le gusta observar los sentimientos de los demás, en particular los de sus hermanos, presta atención a los otros. No usa muchos dispositivos de la nueva tecnología, lo que más usa es una tableta en su casa para escuchar estaciones de radio de otros países para reírse un poco. Añora los veranos cuando era chico e iba a la costa, a la casa de su bisabuela, donde no había nada de tecnología, *“era como un mundo propio, como una burbuja, era re lindo”*(...) *“pasaba todo el verano en familia, hablando, jugando afuera, formaba amistades allá, que no las veía en todo el año, la pasaba bien sólo entre personas, le hablaba a mi bisabuela, que estaba medio loca pero sabía un montón de todo, es como que hablaba mucho más porque no había distracciones.”*

El joven EMB 13 que le gusta observar, leer y escribir, no le molesta estar aburrido porque puede pensar otras cosas: *“Cuando me aburro me gusta pensar en todo, la pregunta es ¿por qué? Soy muy curioso, no me quedo así, si me aburro me pregunto por qué estoy aburrido y cosas así.”*

5.2.3 Lo que frustra

El interés y la atención no se mantienen cuando los jóvenes se frustran. Ellos encuentran aburrido cuando algo sale no como ellos lo habían planeado o pensado, no hacen lo que quieren.

El alumno PA 19 cuando piensa en algo aburrido se refiere a *“Cuando no puedo hacer lo que tengo ganas de hacer.”*

Los momentos de mayor aburrimiento aparecen en situaciones de frustración (Larson y Richards, 1991)

El alumno EB 8 cuenta: *“Yo tengo una historia. Un día yo estaba con una chica que resultaba que era mi novia y me llevó a un museo, entonces fue un día bastante aburrido por el hecho de que ella quería ir al museo de Ciencias Naturales, peor que un balazo en la nuca. Estuvimos así en el museo. Yo había ido ochocientos millones de veces, hasta fui al baño, viste y dije: ‘Bueno ya está ¿Qué más vamos a hacer en el museo? Bueno, nos vamos a ir.’” Y dije: ‘Bueno tiene que haber fiesta a la noche, ¿no cierto?’ Y no, me dice vamos a quedarnos en el museo ¡Era la noche de los museos! Fue el día más aburrido.”*

“Me aburre muchísimo estar lesionado o sea no poder hacer o jugar por algo físico. Me aburre el hecho de tener las energías o las ganas para hacer algo y no poder por un impedimento físico”, describe el alumno PA 26.

La inmediatez, el querer todo ya, el tener el tiempo ocupado y planificado por sus padres son características de la cultura digital que hacen que los jóvenes se frustren frecuentemente cuando las cosas no salen como ellos quieren y no toleran la situación que presenta alguna adversidad.

Otra situación en la que muchos se frustran y se aburren, es aquella en la que la actividad que realizan no la entienden, se distraen, no pudiendo mantener su atención.

Alumno EB 7: *“Algo que no entendés es aburrido.”*(...) *“Yo me cuelgo y no sé de qué están hablando.”*

El alumno EB 14 define aburrimiento como *“Algo que no entiendo, digamos que no se me explica muy bien”*, y aclara que lo más aburrido es ir con su familia *“y reunirnos todos porque ellos son paraguayos y hablan y hablan y yo no entiendo nada.”*

Hacer lo que no eligen también les resulta aburrido, les resulta impuesto, no les interesa porque no lo eligieron ellos. Hacer una tarea difícil o exigente no les aburre si ellos optaron por hacerla pero sino la eligieron la toman como un mandato, que aburre, frustra.

La alumna EMB 5, comenta: *“Si hacés algo que te gusta y elegís hacerlo, no te aburrís, por más que sea cansador.”*

El alumno EMB 6: *“Y sí, por ejemplo, cuando hacés un deporte que te gusta, te levantás temprano los fines de semana, vas a entrenar con el tiempo justo durante la semana, ¿imaginate si fuera otra cosa?, no lo haría, me aburriría.”*

5.2.4 Las charlas

Una situación muy aburrida, sino la más aburrida, son las charlas de un adulto, no la de sus pares. Más allá que son momentos que deben estar quietos, es porque no eligen estar en ellas.

“El peor aburrimiento son charlas que no me interesan, definitivamente”, concluye la alumna PA 7 después de discutir en su grupo dentro de las situaciones que vivieron cuales habían sido las más aburridas.

Las charlas de adultos son lo más aburrido porque cumplen con todo lo que no les interesa, son extensas y lentas, el tiempo parece no pasar, no pueden hacer nada que les guste o que ellos quieran mientras le hablan, muchas veces se tratan de temas muy difíciles que les dificulta mantener la atención.

Alumno PA 5: *“Dos horas reloj en el modelo de la ONU del tipo presentador.”*

Alumna PA 8: *“¡Ah sí! Eso fue muy aburrido.”*

Alumno PA 25: *“Ahora que me pongo a pensar, los discursos son lo más aburrido, hubo un discurso que duró cerca de una hora y el pibe no paraba de hablar y no podíamos hablar entre nosotros y por respeto no podías estar usando un dispositivo ni nada y era escuchar y no me interesaba y esa hora me duró una eternidad.”*

Las charlas, muchas veces repetitivas no les ofrece variedad, variedad a la que estos jóvenes están acostumbrados como consumidores que son, sólo les llama la atención lo nuevo lo inexplorado, “la vida del consumidor invita a la liviandad y a la velocidad, así como a la novedad y variedad que se espera que éstas alimenten y proporcionen” (Bauman, 2005, p.72).

Alumno PA6: *“Si hacemos un ranking de lo más aburrido, podemos decir que primero son las charlas.”*

Alumna PA2: *“Sí, las charlas extensas quizás.”*

Alumno PA 6: *“O repetitivas.”*

Alumna PA 7: *“Claro, repetitivas y extensas.”*

Alumno PA 5: *“Como cuando te regañan.”*

Por otra parte la mayoría de estas charlas están dadas por un adulto que habla de lo que hace o desde su experiencia, nuevamente aparece que a los jóvenes de la cultura digital no les interesa la vida de los adultos, no tienen autoridad, no son referentes, su experiencia no tiene valor porque ellos consideran que saben más que sus adultos (Rushkoff, 1996; Postman 1983; Mead, 1971). Los adultos tampoco quieren presentarse como tales, no quieren envejecer, quieren ser adolescentes, en su apariencia física, en su estilo de vida, en su vocabulario (Narodowski, 2011). ¿Qué podría tener de interesante el consejo o la trayectoria de vida de un mayor para estos jóvenes?

“Escuchar a alguien hablar, escuchar una persona vieja que te está contando de su vida o algo que no te interesa, que tenés que escucharlo y no te queda otra, eso sí es un faso.”, alumno PA 6.

Esto también sucede en reuniones familiares, más allá de charlas formales o conferencias,

Alumno PA 11: *“Cuando te tenés que comer todo el día entero en Manzanares, con tus tíos, que ya no tenés tema de conversación y ellos siguen hablando. ¡Eso es un embole!”*

Alumno PMB 14: *“Las juntas familiares son de las cosas más aburridas... Cuando se junta mi familia, yo tengo una tía y tiene una hija que encima es grande, me aburro, hablan mucho de cosas que no me interesan.”*

5.3 “El hacer solo”

Alumno PA 21: *“Si vos decís aburrido, yo pienso en estar mucho tiempo solo.”*

Alumna PA 22: *“Sí, coincido.”*

Alumna PA 23: *“Sí, sí, estar solo.”*

Alumna PA 20: *“Silencio.”*

El estar solos y el hacer solos una actividad, los incomoda, los entristece, toman conciencia del paso del tiempo, les parece que no pasa. Toman contacto con ellos mismos, se sienten encerrados. De hecho el aburrimiento pone a los jóvenes en la situación de buscarse entre sí, de relacionarse, “el aburrimiento es así la fuente de sociabilidad” (Schopenhauer, 2006, p. 371)

“Para mí, no estar solo, porque cuando uno está solo tiene más probabilidad de estar aburrida. Por ejemplo, yo estoy con amigas sin hacer nada y no estoy aburrida” (...)

“Si estoy aburrida, salgo de mi casa y toco el timbre a alguien y digo ‘hola’, piensa la alumna PA 18 acerca de qué hace para salir del aburrimiento.

Todos los alumnos entrevistados cuando piensan en las situaciones menos aburridas que vivieron coinciden en que son situaciones que están con sus amigos.

Alumno PMB 4: *“Las menos aburridas, cuando estás con amigos, salís con amigos, vas a bailar, charlás.”*

Alumna PMB 3: *“Yo, cuando estoy con otras personas, no me aburro. Depende del ámbito social, si no conozco a las personas no me divierto, pero con conocidos nos reímos, la pasamos bien.”*

Alumna PMB 9: *“Si te aburrís con amigos te aburrís menos porque se aburren todos y capaz que se reparte.”*

5.3.1 La soledad

Alumna PA 13: *“Aburrimiento es cuando te dejan sola en la casa, pero sola eh..., no hay nada en tele, en la compu.”*

Hoy la soledad no es sólo la presencial sino también en lo digital, en internet.

Alumno EB 10: *“(...) Yo, para salir del aburrimiento, juego jueguitos con la netbook pero algo que se pueda jugar con otra persona, porque si tenés que jugar solo es aburrido.”*

Los adolescentes cuando se sienten solos buscan compañía a través de lo digital, están acostumbrados desde niños a reemplazar la compañía de su familia con los dispositivos, han perdido el sentido del reunirse, del hacer en familia (Meyer, 1995), tratan de llenar esa soledad con compañía virtual, pero cuando no encuentran nada o nadie en los dispositivos o en internet se sienten más solos y aburridos.

“Ahora si querés ver a un amigo y estás solo capaz que tenés la computadora y le hablás por ahí.” alumno EMB 6.

Alumno PMB 19: *“Los domingos, los domingos son lo peor. Cinco de la tarde, no tenés nada para ver en la tele, están todos en cama o durmiendo, está todo cerrado, estás solo, es un embole.”*

Alumno PMB 7: *“Sería medio feo, vivir sin play, ni wi, ni celular ni tele, me sentiría solo, que me falta algo.”*

Alumno PMB 1: *“Sí se puede, nosotros no teníamos nada de esto antes. Cuando nosotros éramos chicos no había nada, ni la wi, ni la play.”*

Alumna PMB 9: *“Es como que ellos mismos se hicieron una necesidad.”*

Alumna PA21: *“Me aburro mucho cuando estoy sola en casa y se me acabaron las ideas. No hay nada en tele, ni nadie en el chat de Facebook, me siento más sola.”*

5.3.2 La exclusión

Muchas veces se sienten aburridos cuando quedan separados, excluidos del hacer. Se sienten solos.

“Me aburro cuando tus amigos programaron otra salida y quedaron para salir con otros y vos quedaste en tu casa.” Alumna PMB 2.

“Cuando estaba enfermo, no tenía a nadie con quien juntarme, ni hablar porque no podían visitarme, no tenía ganas de levantarme de la cama, ni de ver tele o la computadora, no podía salir de casa, estaba muy aburrido.” Alumno PA 27

“Malas noches.” Alumno PA1

“Más de una vez en Porto (Viaje de egresados) me quedé perdida, sola y me quedé dormida en el boliche, hice, tuc.” Alumna PA 7

“Una noche me volví y me quedé comiendo nachos sola. Viste cuando estás sola o te volvés de la salida o mirás a la gente a ver si alguien te charla”. Alumna PA 8

“Sí claro, te quedás ahí parada mirando a la gente.” Alumna PA 7

Otras veces quedan excluidos de sus compañías por el uso de sus celulares y dispositivos digitales, al estar conectados a través de lo virtual han perdido la comunicación cara a cara, el contacto visual y personal. Están más solos y muchas veces no saben cómo comunicarse con el que tienen al lado, quedan excluidos, distantes de sus relaciones reales que los rodea pero conectados con la lejanía física y espiritual de lo virtual (Bauman, 2005).

Alumno PA 4: *“La vida sin las nuevas tecnologías sería diferente.”*

Alumno PA 6: *“Más conectada con la gente que está alrededor tuyo.”*

Alumna PA 7: *“Sí, en el sentido de cara a cara más conectados con los otros porque de solo pensar que ¡No tenés redes!”*

Alumna PA 1: *“¡Sí! Más hablado.”*

Alumno PA 5: *“Más aburrida, por ahí no tenés ese rinconcito para hacer algo.”*

Alumna PA 8: *“De repente, te fijarías más en lo que te dice el otro.”*

Alumno EB 4: *“Capaz nos comunicaríamos mejor, por ejemplo hay veces que yo estoy con mis hermanos y cada uno está con su celular.”*

Alumno EB 3: *“Prestarías más atención al que te habla.”*

Alumna EB 2: *“Bueno, a mí me pasaba que yo estaba con la computadora en un rincón de la cama y mi novio con la suya en otro rincón de la cama.”*

Alumno EMB 8: *“Yo viviría mal, sin lo tecnológico.”*

Alumna EMB 5: *“¿Por qué? Antes no había computadora y no había celular, había una situación barrial por ende si querías ver a un amigo o estabas sólo, ibas y le tocabas el timbre, se juntaban, a mí me lo contaron.”*

Alumno EMB 7: *“Yo lo viví, cuando era chico salía a la puerta y estaba hasta las nueve de la noche sin ningún problema, jugando a la pelota, pasó lo que pasó desde el 2000 para acá y ahora tenés que estar encerrado.”*

El tema de la inseguridad también es recurrente en los diálogos de los adolescentes lo que hace que se encierren y que se excluyan de ciertas actividades o grupos.

“Yo cuando salgo de la escuela aparte del grupo que tengo, tengo otros amigos también, gracias a Dios dentro del ámbito donde vivo no son mala junta, son normales vendrían a ser.” Cuenta el alumno PMB 14 que vive en Barracas en la villa 21 y explica *“...lo que te da más bronca es que vos tenés amigos que jugaban antes con vos, a la pelota, a las bolitas y después están robando o drogados y que ni siquiera te reconocen”*... *“ellos saben que yo no estoy en eso, que mantengo mi postura, ellos no me dicen nada y yo no les digo nada tampoco.”*

“A mí me molesta estar aburrido, la verdad es un poco insoportable como yo me quedo en mi casa, no soy de salir mucho porque la cuido a mi hermana. A veces salgo con mis amigos, me gustaría caminar y joder un poco más pero tengo que tener cuidado, las cosas están difíciles.” Dice el alumno EB 14 que vive en el Bajo Flores en la villa 11-14

Con respecto al aburrimiento en la vida de los jóvenes, los diferentes niveles socioeconómicos y las tres lógicas, no se encontraron grandes diferencias, salvo las ya abordadas a lo largo del capítulo, Como por ejemplo lo desarrollado a cerca de las esperas y los de mayor niveles adquisitivo, que al depender o delegar su hacer en otras personas, esperan en más situaciones.

Con respecto a los jóvenes de menor poder adquisitivo dependían más de la tecnología, lo que se observó en el trabajo de campo en la escuela EB, en especial con un grupo de cuatro chicas vestidas como muñecas “barbies” o salidas de un programa popular de televisión, siempre con sus auriculares puestos, las que contestaban o participaban de la entrevista grupal sólo cuando se las convocaba a hacerlo, sus compañeros se reían de ellas y consideraban que eran aburridas y vivían aburridas por su dependencia a lo tecnológico.

Alumno EB6: *“Ellas viven aburridas”*

Alumna EB3: *“Cuando se les va la señal, se aburren, ja,ja.”*

Alumno EB6: *“Mirá recién tiró el auricular”*

Alumno EB4: *“¿Hola?”*

Alumno EB6: *“No entienden la pregunta, viven aburridas, ja,ja.”*

Alumno EB10: *“Cuando no tienen crédito, seguro se aburren, ja,ja.”*

5.4 El hacer en tiempos de aburrimiento

Las nuevas tecnologías es lo primero que buscan para calmar esa sensación incómoda del no hacer y no saber o no encontrar que hacer.

Alumno EMB3: *“Para salir del aburrimiento, me meto en internet.”*

Alumna EMB 5: *“yo escucho música con el teléfono.”*

Alumno EB6: *“salgo del aburrimiento con esto (muestra la netbook), juegos”.*

Alumno EB4: *“Si tenemos antena Wifi, Facebook”.*

Alumna EB10: *“Cuando estoy en casa sin hacer algo veo tele”.*

Alumna EB 11: *“La compu o el celu, la tele”.*

Alumno PA1: *“Chusmeas, abrís facebook”.*

Alumna PA2: *“Prendés la tele y seguro ves una película que viste mil veces...agarrás el celular también”.*

Otra estrategia a la que recurren frecuentemente cuando están aburridos porque tienen tiempo libre y no saben qué hacer, es buscar comida o comer algo que les gusta. Muchas

veces alternan entre hacer algo con los dispositivos tecnológicos y el comer. Piensan que de cierta manera con estas estrategias encontrarán algún hacer en el entorno.

Alumna PA 13: *“Yo lo que hago es abrir la heladera, cerrar, abrir, cerrar, abrir como que va aparecer algo.”*

Alumna PA 15: *“Si o entrar a Facebook, cerrar Facebook.”*

Alumno PA 11: *“Abrís esperás cinco minutos y...”*

Alumna PA 14: *“Abrís, cerrás, abris esperando que haya algo nuevo, pero nada.”*

Alumno PA 11: *“Abris la heladera, la mirás.”*

Alumna PA 13: *“Yo de repente la abro no sé por qué y digo ¿Qué hago en la heladera?”*

Alumna EB 2: *“Yo cuando no sé qué hacer y estoy aburrida me concentro en la comida.”*

Estos jóvenes acostumbrados a estar hiperestimulados por su entorno (Corea, 2004) empiezan a sentirse incómodos, molestos, aburridos cuando no pueden comprometer su atención con ningún estímulo de su ambiente y tratan desesperadamente de encontrar una actividad que los satisfaga, al no encontrarla en el afuera y al no poder ponerse en contacto con sus pensamientos o sentimientos (Eastwood et al, 2012), esperan ansiosamente y con un gran deseo que se les aparezca de cierta manera mágica, de forma espontánea. Tratan de calmar esa falta de hacer a través del hacer por una pantalla, de la comida o de algo que calme esta ansiedad como el cigarrillo, o el hacer compulsivo de repetir algún comportamiento esperando que algo los sorprenda.

El alumno EB8 cuando piensa que hace para salir del aburrimiento dice, *“yo salgo y me voy a jugar al billar, tres, cuatro horas.”*

PMB 10: *“Si estoy aburrido me fumo un pucho.”*

En las esperas, el hacer nada, como primera instancia también genera el contacto con sus teléfonos para encontrar algo para hacer como juegos, Facebook, twitter, chatear

con amigos, pero si por alguna razón no tienen teléfono o acceso a alguna tecnología entonces empiezan a mirar, a observar a su alrededor, redescubren su entorno, lo perciben, registran al otro.

Alumna EMB 5: *“Yo estuve un tiempo sin celular y no sabés que hacer, te parás, tratás de ver gente que entra, mirás las cosas que hacen”.*

Alumno EMB 6: *“Claro mirás todo”*

Alumna EMB 5: *“Te aprendés los carteles de memoria”*

Alumno EMB 7: *“Yo cuando estoy en la obra social le miro la cara a todos”*

Alumna EMB3: *“¡Hasta estudiás!”.*

Muchas veces piensan, se proyectan o inventan algo creativo para pasar el tiempo de espera.

Alumno EMB1: *“Cuando te aburrís esperando entrar al boliche mirás a las pibas que están ahí, eso.”*

Alumno EMB2: *“Por lo menos te entretenés con algo.”*

Risas de las chicas

Alumno EMB7: *“En la puerta del boliche, ahora que las pibas se visten con calzas muy llamativas, con mis amigos nos ponemos a contar a ver cuántos colores contamos, rojo, azul, distintos tipos de azul.”*

Alumno EMB8: *“Arco iris.”*

Alumno EMB7: *“Sí jugamos al arco iris.”*

Alumna EMB 5: *“Que al pedo están ¿eh?”*

Alumno EMB7: *“van pasando una rojo, otra amarillo, otra verde y vas armando el arco iris.”*

Alumno PA 6: *“O sino organizamos algo. Por ejemplo si estamos acá empezamos a pensar que será de la vida en treinta años, ja,ja. Soñar lo que va a pasar después, planificás.”*

Alumna PA 2: *“Organizamos cosas que muy pocas veces se van a dar.”*

Muchos logran salir de lo pautado, de la saturación del estímulo, del consumo, de la tecnología, en ese medio saturado donde viven, en situaciones aburridas en las que no hacen nada, como las esperas, se ven obligados a estar quietos a concentrarse, consiguen pensar, crear, proyectarse, conectarse con el mundo real y con su interioridad.

Los jóvenes cuando se aburren escuchan, observan, reciben e interpretan mensajes. Lo que Corea (2004) propone como subjetivación pedagógica donde la conciencia actúa sobre la percepción, cuando se reducen los estímulos el funcionamiento de la razón es posible, es necesario tiempo para que la percepción se ubique en la conciencia, se interiorice y pueda ser recuperada luego, para poder pensar. La subjetividad contemporánea predomina la percepción sobre la conciencia, la hiperestimulación de lo digital no permite interiorizarla (Corea, 2004, pp. 48-51) pero en los tiempos de espera cuando no disponen de lo tecnológico o ya se aburren de ellos, y no consumen sustancias o comida, logran transitar por la experiencia del tiempo, tiempo que tiene pasado y evolución, nada es inmediato ni sustituible.

Tomando la propuesta de que las emociones tiene un rol adaptativo que ayuda al individuo a sobrevivir ante riesgos presentados por el ambiente (Plutchik, 2004) y considerando al aburrimiento en particular (Toohey, 2011) de forma Darwineana se podría considerar que esta emoción permite proteger a estos jóvenes de esa hiperestimulación que pone un umbral muy alto para que algo les llame la atención, los sorprenda, los interese. Sus mentes han adquirido una tolerancia al estímulo porque han llegado a su umbral, quizás cuando están aburridos logran bajar la hiperestimulación y puedan así recuperar su atención hacia algo de su entorno o de su interior que los motive, les interese.

Sin embargo hay jóvenes que ante la espera y el no saber qué hacer prefieren dormir más que buscar que hacer, tratando de inhibir eso que sienten y esperando que al despertar la incomodidad de no saber qué hacer pase.

La alumna PMB27 dice que cuando está aburrída, *“duermo, me gusta dormir y cuando me despierto ya se me pasa.”*

Otros recurren al alcohol para calmar su aburrimiento de no saber qué hacer,

El alumno EB10 grita, *“alcohol”* y el alumno EB 6 completa, *“El alcohol te hace salir del aburrimiento, sino mirá a Diego (señala a unos de sus compañeros, todos se ríen).”*

Alumno EMB 1: *“Cuando estás en la cola esperando entrar al boliche, te aburrís”*

Alumno EMB 8: *“Depende del estado en que estés, si estás en un estado que bueno digamos feliz, bueno, no te molesta.”*

Alumno EMB 7: *“No te importa si entrás o no, total estás re loco, tomaste alcohol, ya no te importa nada.”*

En cuanto al hacer en “el hacer lo que no interesa” los adolescentes buscan inmediatamente encontrar algo de su interés, nuevamente recurren en primera instancia a la tecnología, sino pueden hacer lo que les interesa por las circunstancias en las que están. La mayoría de las veces usan sus teléfonos para conectarse con amigos por alguna red social o escuchan música, pero sino investigan sobre algún tema que les interese, que lo eligen.

Alumno PA 21: *“Si verdaderamente hay algo que me gusta mucho, me pongo a estudiar y especialmente me pasa que me pongo a estudiar algo que no me interesa y abro el libro en la página equivocada y me llama la atención, me quedo leyendo eso, quizás sea una manera de evitar el estudiar pero eso me interesa. Si es interesante me puedo poner a leer”.*

Algunos jóvenes se presentan con mayor capacidad de conocer lo que les interesa y expresan que cuando tienen libertad y eligen hacer algo que saben que les gusta de acuerdo a sus propios intereses, (deportes, tocar un instrumento, cocinar, leer un libro,

ver películas, etc.), les gusta y pueden poner su atención por un tiempo en eso. Cuando ellos eligen hacer algo que les gusta y están absorbidos en eso que eligieron, experimentan un sentimiento positivo de recompensa y regocijo intrínseco (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002, Rogatko, 2009).

Alumno PA 21: *“Yo cuando juego en el club me divierto mucho siento como una, no sé cómo expresarlo, es como que siento muchas cosas al mismo tiempo, una explosión, se superponen muchas cosas que estoy sintiendo, mezcla de sensaciones, alegría.”*

Alumno PA 19: *“Cuando yo jugaba al hockey sentía eso.”*

Alumna PA 22: *“En teatro también.”*

En el caso de los que se aburren cuando están solos más allá de tratar de conectarse a las redes sociales o jugar en línea, buscan con quien charlar, salen, buscan amigos y compañía.

Alumno EB 10: *“Yo hago algo que se pueda jugar con otra persona, porque si tenés que jugar sólo es aburrido”.*

Alumno PA 19: *“Yo cuando me aburro obvio busco a alguien por internet sino trato de estar con amigos, salir.”*

Alumna PA 13: *“Para sacarme el aburrimiento, me siento a charlar con alguien.”*

Alumna PA 14: *“Si con la novia de mi papá y salen cosas divertidas.”*

Alumna PA 10: *“Los llamo a mis abuelos pobrecitos que están medio olvidados.”*

El aburrimiento del “hacer solo” además de motorizar la relaciones sociales (Schopenhauer, 2006) entre los jóvenes, de cierta manera los acerca a los adultos, toman contacto con ellos y los escuchan.

CAPÍTULO 6: EL ABURRIMIENTO Y LA ESCUELA

En el capítulo cinco, se han mostrado las distintas lógicas del aburrimiento en la vida de los jóvenes. Se ha analizado de qué modos ellos, envueltos en la cultura digital, construyen el aburrimiento y como lo definen. Se ha reconocido qué evalúan como lo más aburrido y lo menos aburrido, como también se han descripto las estrategias que desarrollan en cada una de las lógicas para salir del aburrimiento.

En este capítulo, se analizará de qué manera relacionan estos jóvenes el aburrimiento con la escuela, como se cumplen las lógicas del “hacer nada”, “el hacer lo que no interesa” y “el hacer solo” en la cultura escolar. Asimismo se evaluará si las diferencias entre la cultura digital y la escolar producen alguna modificación en la construcción del aburrimiento en los jóvenes.

Para ello, se tomarán como puntos de análisis de las entrevistas, principalmente en que situaciones se sienten aburridos los estudiantes en el espacio escolar, que experiencias les resulta las más aburridas y las menos aburridas, como les afecta en su escolaridad el estar aburridos, que estrategias desarrollan en la escuela cuando están aburridos y se compararán con aquellas fuera de la escuela.

Este análisis nos permitirá posteriormente pensar a cerca del lugar del aburrimiento en la escuela, en los aprendizajes de los jóvenes y posibles innovaciones o mejoras escolares.

6.1 La relación entre el aburrimiento y la escuela

Para analizar esta relación resulta interesante remontarse al momento en que se origina la escuela y relacionarlo con la palabra aburrimiento, según su significado hoy. Ambos orígenes fueron en la misma época, siglo XVIII. Se podría pensar que la causa de la creación de las escuelas fuera el “hacer nada”, el aburrimiento, ya que la escuela aparece por la necesidad de controlar los cuerpos jóvenes, para sacarlos de las calles

para prevenir que las hordas de niños que se encontraban sin hacer nada, aburriéndose, delincan (Naradowski, 1999).

Por lo que la escuela concuerda con la idea de la modernidad que tenía que ver con hacer útiles a los individuos para la sociedad (Lewkowicz, 2004). En este sentido la escuela provee una hacer a los jóvenes.

Varios de los adolescentes entrevistados concuerdan con que el ir a la escuela les hace la vida menos aburrida, no sólo por el tiempo que pasan en ella y con amigos sino porque mucho de su tiempo se ve ocupado con actividades y tareas dentro y fuera de ella.

La escuela hoy concuerda con la necesidad de ocuparles el tiempo a los jóvenes y a colaborar con un hacer permanente, como el de la cultura digital, a su vez de alguna manera ayuda a los padres a “rellenarles el tiempo” ya sea con tarea o con actividades extracurriculares.

Alumna PA31: *“Bueno, siento que cuando estamos de vacaciones y no estamos en el colegio se sienten esas ocho horas, más las horas de estudio, sentís un vacío grande. Me doy cuenta lo que me aburro si no vengo a la escuela.”*

El alumno EB12 explica: *“No te podés aburrir en la escuela porque estás con amigos, aprendés, ta bien tenés que hacer la tarea... pero creo que haciendo la tarea es una forma de no estar aburrido, estás ocupado.”*

“La mayoría de mi tiempo está ocupado por el colegio, más allá de las ocho horas en la escuela, tengo que hacer la tarea en casa, más las horas de play y deporte los sábados. Si no tuviese el colegio me aburriría mucho más”, piensa la alumna PA29 al relacionar la escuela con el aburrimiento.

Sin embargo, el alumno EMB 6 advierte *“la escuela no es aburrida, la hacen aburrida”* y muchos de los entrevistados no sólo concuerdan con él, sino que describen diferentes situaciones o partes de la escuela en las que se aburren y por lo tanto consideran que la escuela no es aburrida en su totalidad pero que de cierta manera se transforma en aburrida.

Alumno PA6: *“Para mí la escuela es como una metralleta de diferentes cosas que...”*

Alumno PA3: *“Hay cosas que no te aburren pero no te gustan.”*

Alumna PA2: *“Para mí que no te gusten no significan que te aburran.”*

Alumna PA8: *“Claro, pero igual hay cosas que hacés que son aburridas.”*

La escuela en cuanto entorno que provee un hacer a los alumnos no aburre pero hay un conjunto de aspectos de la cultura escolar como los modos de comunicación, los tiempos, las relaciones entre los actores (Viñao Frago, 1995), fundamentalmente entre el docente y/o la autoridad y el alumno, que al contraponerse a las costumbres, rituales y comportamientos de la cultura digital, en vez de favorecer su compromiso y su motivación como proponen Deal y Peterson (2009) los disminuye.

Alumno EMB2: *“La escuela no es aburrida, porque estamos juntos, hablamos, nos divertimos, lo que es aburrido son algunas materias, otras no.”*

Alumna PMB5: *“La estructuración de la escuela es aburrida.”*

Alumna PMB2: *“El horario para mí también influye.”*

Alumno PA6: *“Para mí lo más aburrido del mundo es cuando leemos en clase.”*

Alumno PMB 1: *“Las materias fáciles y las difíciles me aburren.”*

Alumno PA1: *“Clases con un profesor desmotivado, lento.”*

Alumno EB 5: *“Las charlas de la vicerrectora, son re largas, ella es aburrida, yo no la escucho.”*

6.1.1 El “hacer nada” en la escuela

El hacer nada en la escuela también aburre a estos jóvenes, si bien la escuela ofrece un horario con un sinnúmero de actividades, existen situaciones en las que los alumnos no

tienen nada para hacer, experimentan, como en sus vidas, un tiempo libre que les pasa lentamente. Se podría pensar que estos tiempos sin actividades no deberían ser aburridos porque tienen posibilidades de divertirse con sus compañeros o simplemente descansar, sin embargo, se sienten incómodos, sin saber qué hacer, se desesperan por encontrar algo, los minutos se les hacen interminables.

Las horas libres, cuando los profesores faltan son un ejemplo de los momentos más aburridos que han vivido en la escuela.

La alumna PMB 25 cuenta: *“Las horas libres también son aburridas y en esos momentos busco hacer algo y no sé qué, a veces hago algo de otra materia para aprovechar el tiempo.”*

Alumno EB 12: *“Muchos van a decir este pibe está loco pero cuando no vienen todos los profesores en todo el día...Y si pasa, uso la compu, veo videos, pero igual ya me aburre. Viste, viene y te dicen no viene tal profesor y tenemos dos horas libres y después, ¡uh no, no vino otro! Después voy a preguntar si viene el otro para no irme y me dicen que sí viene y después no viene, si yo hubiera sabido me hubiera ido aunque tenga dos horas de viaje a casa.”*

Alumna EB 18: *“...un martes vinimos todos, los veinte y no vino ni un profesor y nos quedamos sin hacer nada, fue horrible.”*

Las horas libres como situación muy aburrida aparece en la escuela estatal que atiende familias de bajo nivel adquisitivo y la escuela privada que atiende alumnos de nivel adquisitivo medio y bajo. Ningún alumno de la escuela privada que atiende familias de alto nivel adquisitivo y la estatal técnica hace mención a las horas libres, ambas tienen sistemas programados para que los alumnos tengan actividades cuando los docentes están ausentes y no es algo que suceda frecuentemente, según el relato de los alumnos entrevistados en grupos en ambas escuelas.

El fin de año para aquellos alumnos que les fue bien durante el año, es muy aburrido porque tienen que ir al colegio pero tiene muy poco para hacer o directamente tienen nada para hacer.

“Por ejemplo ahora que ya terminamos las materias y no tenemos nada que hacer, no sé qué hacer, charlo pero ya me aburre.”, cuenta la alumna PMB23 sobre las últimas semanas de clases.

La alumna PMB 5 considera que *“Más que nada a fin de año también es aburrido, como que es la época que más cansado estás y ya no querés ni pisar el colegio porque no hacés nada y también cada uno tiene actividades fuera del colegio.”*

La quietud y el encierro son otras cuestiones que se analizaron en el capítulo anterior con respecto a la lógica del “hacer nada” y la contraposición a la hiperkinesia que presentan estos jóvenes hoy, ante los estímulos constantes y las tareas múltiples a las que están expuestos y adaptados (Corea, 2004). Algunos espacios escolares donde deben estar inactivos físicamente, quietos en un mismo lugar, son descriptos por estos adolescentes como muy aburridos donde el tiempo no corre y les resulta difícil transitarlos ya que no pueden hacer nada más que esperar que termine. En la escuela las esperas tiene una relación directa con la quietud y el encierro, no tienen forma de poder hacer algo diferente.

Alumna PA 18: *“Para mí las situaciones más aburridas del colegio son cuando terminaste los exámenes mocks y estás encerrado en el auditorio y no podés salir. Te quedás ahí sin salir, fácil dos horas sentado sin poder hablar con nadie o escuchar música hasta que el último que termina, entrega.”*

La alumna PMB25 comenta que dentro de la situaciones más aburridas que vivió, *“Generalmente son situaciones que son de tiempo muy extenso que ya llegan a ser muy aburridas como por ejemplo esperar los resultados de exámenes o esperar a que todos entreguen el examen...me molesta porque estoy haciendo todo el tiempo algo y cuando no hago algo no sé, no aguanto.”*

Sin embargo ninguno hizo referencia a la quietud o al encierro del aula, al permanecer en el aula, pero si aparece el “hacer nada en el aula”, en algunas materias, donde los profesores no planificaron suficientes actividades o simplemente cumplen con el horario pero no hacen nada.

Alumna PA 2: *“Las clases de..., Física, cuando no hacemos nada, también son aburridas.”*

Alumna PA 6: *“¡Ay, sí! No se te pasa más el tiempo.”*

6.1.2 “El hacer lo que no interesa” en la escuela

Es en este “hacer” donde más situaciones de aburrimiento aparecen en las escuelas.

Aparentemente hay mucho hacer de la escuela que no interesa a estos jóvenes. Como ya se discutió en el capítulo anterior hoy el hacer se relaciona con el entretenimiento (Melman, 2002). El hacer que no les divierte no les interesa, definitivamente les aburre. En la escuela hay un hacer que cumple con muchas de las cuestiones que aburren por no captarles la atención, especialmente a los jóvenes de la cultura digital, consumidores y espectadores (Marinas, 2006, Verdú, 2005), que buscan que el afuera los sorprenda, les capture la atención, y le encuentre un hacer para no percibir la lentitud del paso del tiempo, hoy. A estos alumnos les aburre: lo que no sorprende, lo que satura y lo que frustra de la escuela.

6.1.2.1 Lo que no sorprende

Hay materias y profesores que no logran captar su atención.

Alumno PA6: *“La clase de Física, ponele, es aburrida.”* “Algunas clases para no nombrar cada uno cuál es aburrida.”, le contesta el alumno PA7. Y La alumna PA2 dice: *“Bue, pero todos vamos a estar de acuerdo que Física, Historia, Formación ética y ciudadana y Lengua son aburridas.”*

Alumna PMB 2: *“Hay algunas materias que te aburren tanto que te dormís,”*

Alumno PA28: *“(…) Si el profesor lo da de una manera que no lo atrae, no tenés interés, falta de interés.”*

Alumno PMB4: *“Tendría que presenciar una clase de Psicología y ahí están todas las respuestas que usted busca...no sabés de qué habla, no hay actividades interesantes, no lo podés escuchar...”*

Hay algunas materias que les aburre porque no les interesa. Necesitan encontrar una utilidad a lo que aprenden, les aburre lo que carece actualidad, de sentido para ellos.

Alumna PA14: *“(…)Te hacen estudiar cosas que vos no querés o vos no sabés para qué sirven para vivir, pero las tenés que saber igual.”*

Alumna PA15: *“No te interesan.”*

Alumna PA12: *“Porque la escuela toma temas que tiene que ver con todo, no sólo lo que te gusta. Hay cosas que no te van a gustar y por ende te parecen más aburridas que otras.”*

Ellos quieren y les gusta aprender, tienen claro que no son todas las materias aburridas y que hay muchas de las que disfrutan.

Alumna EMB 5: *“En realidad si aprendés cosas copadas no te aburrís, la verdad es que vivís aprendiendo y aprender está bueno.”*

Algunos jóvenes afirman que ellos se aburren cuando ya entendieron y los profesores siguen explicando al resto de su clase, les gustaría un cierto grado de dificultad en lo que les enseñan para que les interese, y no se aburran.

Alumna PMB5: *“(…)Cuando una materia es fácil es aburrida también porque encima te mandan actividad y todo eso, vos ya entendiste y te aburre.”*

Alumna PMB2: *“Hay algunas que te aburren tanto porque ya entendiste y siguen con lo mismo, que te dormís.”*

Otros coinciden en que las materias que les parecen aburridas son aquellas que no se relacionan con lo que ellos viven y conocen, no tratan temas actuales, otros consideran

que les aburre las materias que las dicta un “profesor desmotivador”. El profesor es un factor limitante para que los alumnos se interesen en lo escolar.

Alumno PA1: *“Clases con un profesor desmotivado.”*

Alumna PA2: *“Ahí está.”*

Alumno PA6: *“Esos que se sientan y empiezan tipo, eh, eh...”*

Alumno PA5: *“Lean, hagan, vivan.”*

Alumno PMB 7: *“La forma de dar las clases que tiene el profesor me parece que llega un momento en que te aburre.”*

Alumna PMB2: *“Sí, hacerlo más dinámico.”*

Alumna PMB9: *“Capaz si dieran las clases más entretenidas pero algunos contenidos no se pueden dar de otra manera.”*

Alumno EMB6: *“Sí, cuando hablan todo el tiempo con el mismo tono de vos.”*

Alumno EMB7: *“Cuando no podés participar.”*

Alumna EMB 5: *“Sí, cuando habla con el mismo tono, eso te mata, aparte lo bueno de las clases sería compararlo con situaciones cotidianas o explicarlo de una manera que los chicos se interesen porque si no...”*

La alumna EB9 cuenta que lo más aburrido de la escuela es *“Una profesora que tenemos los martes.”*(...) *“Tenemos economía, administración, relación de personal, taller...es muy tranquila, te habla suave, no es dinámica.”*

Los jóvenes consideran que un profesor desmotivador es aquel que hace clases no dinámicas, que tiene un tono de voz no invitante a escuchar, que no relaciona su materia con temas de la actualidad, que no acerca su materia a ellos, que no tiene relación con ellos a pesar de tener muchas horas juntos.

Alumna EMB5: *“Lo que pasa es que más allá de cómo sea la materia es cómo la dé el profesor. Yo en el otro colegio tenía una profesora que nos daba Historia y Cívica, que si no las das bien son un embole total, sin embargo la tipa la daba con ejemplos actuales, factores de la vida cotidiana, analizaba cosas de historia desde cómo pensaban las personas, qué sé yo... te hacía pensar, te llevaba a vos mismo a esa situación, entonces depende cómo lo dé el profesor, si hace una clase didáctica, no va a ser aburrido.”*

Alumno EMB8: *“Si vos te levantás a la mañana y lo que vos vas a tener es una profesora que se va a sentar y te va a dictar, en cambio si sabés que vas a tener un profesor que va a dar una clase que te va hacer participar y va a estar activo, te cambia lo aburrida que te parece la escuela.”*

Todos los grupos entrevistados en las cuatro escuelas saben y reconocen las cualidades de los “profesores motivadores”, los que hacen interesante el hacer en las clases, disfrutan y aprenden, definitivamente no se aburren. Esas materias con esos profesores motivadores, los sorprende, captan su atención. Recalcan la importancia de tener una buena relación con el profesor, que sea empático con ellos, que puedan compartir su hacer.

La alumna EB2 cuenta: *“La rectora es nuestra profesora de Matemática, entonces podemos hablar con ella porque tenemos una relación porque fue nuestra profesora años anteriores, con ella no nos aburrimos porque a veces nos ponemos a hablar de cosas y a veces hablamos de la materia.”* Su compañera, la alumna EB3, agrega y explica: *“O sea ella nos explica pero al mismo tiempo hablamos, nos reímos, nos divertimos, nos cuenta cosas.”*

El alumno EB6 considera que lo menos aburrido en la escuela es la hora de cívica y sus compañeros refuerzan su idea de la siguiente manera: *“Sí, la de Cívica, es la mejor hora que te puede pasar, de todas las materias juntas”*, reafirma el alumno EB10. *“Sí porque hablás de una película y te cuenta todo.”*, explica el alumno EB7, a lo que agrega el alumno EB8: *“Sí, porque te habla de todo, se prende en todas.”* “Encima le hacés chistes y los entiende y te hace chistes”, completa EB6, a lo que EB2 suma: *“La*

pasamos re bien.” El alumno EB10 reconoce: *“Y sí aprendemos.”* EB 6 agrega: *“¡Aprendemos un montón!”*

Algunos alumnos piensan que estas cualidades de profesor motivador serían más fáciles de encontrar en profesores jóvenes si bien hay profesores de edad que son muy estimulantes.

Alumno EMB7: *“Sería bueno que renueven un poco a los profesores, que hayan profesores más jóvenes en la enseñanza de la escuela técnica porque a pesar que pasamos todo el día acá en la escuela es como que tendrías mejor convivencia con gente más joven.”* La alumna EMB5 cuestiona: *“Pero no es el mismo nivel.”* Varios en el grupo no están de acuerdo con EMB5 y discuten entre ellos hasta que EMB6 afirma: *“Sí pueden tener el mismo nivel y enseñar en la misma facultad.”*

Sin embargo sacan como ejemplo un profesor que no es joven y que cumple con todo lo que es un profesor motivador.

El alumno EMB7 piensa: *“lo que tenemos es un profesor en dos materias, en metálica y mallas y encofrado, que es un genio, que es un profesor de cierta edad por así llamarlo.”* EMB6 afirma: *“Sí, viejo.”* Entonces EMB7 continúa: *“Y enseña algo muy pesado porque tiene mucho cálculo, mucha estructura pero que hace llevadera a la materia, te hace participar.”* EMB6: *“Todo el tiempo está parado al lado del pizarrón y te dice a ver vos, y te hace una pregunta.”* EMB 7 continúa: *“¿Y qué opinás? A vos te escuché todo el tiempo.”* EMB5 afirma: *“Es más didáctico.”* EMB 7 concluye diciendo: *“Le interesa los alumnos, no es de esos que dan la clase y esperan el sueldo a fin de mes.”*

En la cultura digital la relación profesor-alumno se ve modificada principalmente porque la heteronomía del que sabe y el que no sabe se ve desajustada, el profesor no necesariamente es el que sabe y el alumno no tiene el lugar del no saber (Narodowski, 2008).

En esta cultura pre-figurativa (Mead, 1971), el profesor no tiene autoridad, ni poder por su saber y mucho menos por su edad, como adulto. El vínculo profesor-alumno se ve modificado, el alumno no tiene el lugar de dependiente y débil, la escuela no garantiza

la diferenciación de los estratos docente- alumno (Narodowski, 2008, p. 58) sino que el profesor debe reconstruir continuamente la diferenciación entre él y sus alumnos. Debe ganarse esa autoridad demostrando su saber y comprendiendo a este alumno que en vez de haber sido criado desde el cuidado, cariño y la obediencia, ha crecido eligiendo que hacer constantemente, él ha tenido el lugar de fuerte, de importante, del que sabe y de espectador, busca que el afuera lo estimule.

El profesor que los motiva y no les aburre es aquél que comprendiendo el lugar de los nuevos adolescentes y embebiéndose en su mundo, manteniendo un estímulo al que ellos están acostumbrados logra ganarse una autoridad, una relación en la que logra diferenciarse, sorprenderlos y así transmitir conocimiento.

Sin embargo más allá que estos jóvenes se aburran en algunas materias y consideren muchos de sus profesores no son motivadores, sostienen que necesitan de ellos y están muy lejos de considerar que ha llegado el fin de la escuela (Postman, 1999) por la llegada de la tecnología. Ellos se mueven libremente en el mundo virtual de las nuevas tecnologías para su entretenimiento, su comunicación, etc. pero no para aprender cosas que les servirán para su vida futura. Entienden que las nuevas tecnologías les ayudan en el proceso de aprender, lo facilitan, en algunas ocasiones les acerca algunos temas que les interesa pero hay cuestiones de una determinada dificultad que sin la ayuda de sus docentes sería imposible acceder al conocimiento y completar así su proceso de aprendizaje.

Alumna PA6: *“La escuela es como anterior, ¿entendés?... En la escuela todavía hay alguien que te explica...La escuela te da cosas más importantes para después aprender a manejar una computadora, ¿no?”*

Alumno EMB 7: *“Y a veces el simple hecho de tener material para estudiar, nosotros tenemos muchas tablas, muchas fórmulas para hacer cosas y lo bueno es que con un simple clic tenés todas las fórmulas, algún programa o hacer los planos en la misma computadora.”*

Alumno EMB8: *“El que te enseña y te explica es el profesor, la computadora es una herramienta donde guardás todo.”*

Alumno EMB 2: *“Si tenés la tabla y no te explica nada el profesor, no te sirve de nada.”*

Alumno PMB 4: *“(…) Hay materias que surge algo y ahí usas la tecnología. Sí sale ya lo buscás y sí, sí búscuenlo y listo.”*

Alumna PMB 5: *“Sí eso está bueno porque se utiliza como una herramienta pero no como la fuente principal. O sea está bueno si se usa como una herramienta en presencia de un profesor que de ahí de lo que lean, de lo que saquen de Internet, se pueda debatir, se puedan sacar dudas y que haya otra persona más que sepa, que sabe y que pueda explicar. En esos casos está bueno.”*

Alumna PMB3: *“Cosas que te cuenta el profesor no la vas a encontrar en una página de Internet, es muy diferente cuando una persona te habla que cuando tenés que leer algo, para mí es más interactivo escuchar alguien y depende de la persona si es más entretenido o no. Para mí es mejor alguien que me explique y me hable.”*

Alumno PA 21: *“Con todo lo que está comprando el colegio, mucha diferencia no hay... Sí hay, están los profesores que se encargan de que vos entiendas el tema porque puede ser que vos lo leas pero...”*

Alumna PA 18: *“Bueno, pero estás acá, tenés la computadora, el proyector, un baúl con treinta computadoritas y está todo en todos lados.”*

Alumno PA19: *“Sorry, yo sin xxxx no entiendo Biología.”*

Alumna PA 20: *“La diferencia es el contacto humano, que es fundamental.”*

Alumno PA19: *“Sí, aparte pasa que yo en mi casa uso sólo las páginas que son reconocidas, que las usa todo el mundo, en cambio vengo acá y hay profesores que se toman el trabajo de buscar como páginas que tengan muy buenas explicaciones, o videos, o programas nuevos que yo en mi casa nunca los usaría...Es como que invierten más el tiempo en buscar, en innovar.”*

La alumno PA 21 concluye: *“Yo lo que pienso es que los maestros como son personas pueden analizar qué no está entendiendo el alumno o que le cuesta entonces puede cambiar la manera de enseñar, de individuo a individuo, como que la tecnología no puede hacer eso. Vos entrás a una página y está explicado una vez, no sé es como distinto, mucho más personal.”*

La alumna PA 20 aclara: *“Claro, si un alumno no entiende de los cuarenta que son, ponele que son cuarenta en una clase, el profesor puede ir y ver cómo puede encarar el tema para que ese alumno entienda.”*

Alumno PA21: *“O lo puede motivar a que le guste la materia.”*

Alumna PA20: *“Si es una relación y sin una relación...”*

Los alumnos remarcan la necesidad de una relación cara a cara con el profesor, reconocen que no sólo la presencia pero la mirada del profesor que los ayuda, les permite aprender, conocer, interesarlos con nuevos elementos tecnológicos para su aprendizaje aunque consideran también que las nuevas tecnologías los ayuda con ciertas habilidades y a motivar algunos procesos.

Alumno PA21: *“Para mí la tecnología lo único que ayuda es para visualizar.”*

Alumno PA19: *“Hay muchas cosas que son difíciles de ver y capaz en un pizarrón son demasiado firulete y la tecnología te permite entender más...”*

Alumno PA21: *“Capaz tenés distintos puntos de vista...tenés distintas opiniones que la de un profesor.”*

Alumna PA20: *“A mí lo que me pasa es como que la memoria se te hace un poco más amplia, que te podés acordar muchas cosas pero menos abarcativa porque te las olvidás fácil, no sé si les pasa.”*

Alumno PA19: *“Para mí te hacés más analítico porque buscás y analizás lo que es relevante para lo que estás buscando y entonces en el proceso vas aprendiendo.”*

Alumna PA20: *“Por eso perdés síntesis y memoria.”*

Alumno PA19: *“Síntesis sí pero reemplazás síntesis por análisis.”*

Alumna PA22: *“Pero ahí twitter te ayuda a tener síntesis, te re ayuda a resumir.”*

Así, los estudiantes reconocen que las nuevas tecnologías les permiten encontrar otro hacer en algunas situaciones que les aburre lo escolar, o hacerlo rápidamente para zafar pero son conscientes que entorpece su aprendizaje, sobretodo la presencia del celular en las aulas. La incorporación espontánea de esta tecnología divide la atención en el aula (Dussel et al, 2011), resultan amenazantes en la enseñanza y aprendizaje porque alteran la comunicación escolar y actúan como puente entre el afuera y la escuela (Gvirtz y Larrondo, 2007, Kasesniemi y Rautinainen, 2002).

Alumno EMB5: *“En realidad es mucho peor, el celular te sirve para machetearte, distraerte de la clase, cuando te están explicando algo y vos estás hablando con otra persona afuera.”*

Alumno EMB 6: *“Para mí lo más interesante es el celular que te podés machetear.”*

Alumno EMB7: *“Te imaginás si la semana que viene el profesor X dice todos los celulares en esta caja ¡Te querés matar!”*

Alumna PMB2: *“Ahora con el tema de Internet se perdió el tema de escribir, ya no se escribe, la letra cursiva ya se está perdiendo....Se copipastea mucho ¿entendés? Lo pegan sin leer.”*

Alumna PA10: *“(...)Al tener tanta información, no pensás, por ejemplo cuando no sabés algo inmediatamente preguntás a Internet, no tratás de pensar, saca un poco la creatividad.”*

6.1.2.2 Lo que satura

No les interesa lo que se repite, lo rutinario de la escuela, hacer siempre lo mismo a la misma hora.

Alumna PMB2: *“Vos estás aburrido en la escuela de tantas cosas que tenés que hacer, se hace rutinario, de ser tan rutinario, estructurado, te aburrís.”*

Alumno PA5: *“Para mí es la rutina de la escuela lo que te aburre, levantarme seis y media, todos los días a la misma hora, lo mismo.”*

Alumno EB 4: *“El colegio es aburrido porque es todos los días de la semana, te mata. Tendría que ser día por medio.”*

Alumna PA13: *“Me parece como siempre las mismas materias, es parte de una rutina y la rutina se va poniendo siempre aburrida.”*

Es interesante el *“se va poniendo...aburrida”* porque nota que al principio no era aburrido pero el hecho de que sea siempre lo mismo lo hace aburrido.

Alumno PA28: *“(...) El alumno cae en la rutina de venir todos los días, siempre igual y pierde el interés de lo que está viendo (...)”*

El tiempo es uno de los aspectos más relevantes dentro de la cultura escolar (Viñao Frago, 1995) que afecta a estos jóvenes aburriéndolos, no sólo les afecta porque los satura la cantidad de horas que pasan en la escuela sino la estructuración de ese tiempo en un horario semanal fijo, a lo largo de todo el año, lo encuentran rutinario y saturante. El tiempo escolar se contrapone al de la cultura digital en la que están inmersos estos jóvenes, ellos están acostumbrados a tiempos cortos de atención, a lo inmediato, al zapping o un simple clic.

Alumno PA6: *“La escuela tiene un factor aburrido por el hecho que estás acá ocho horas todos los días.”*

Alumna PA17: *“También, pasás mucho tiempo acá.”*

El alumno PMB 25 cuando explica la relación que existe para él entre aburrimiento y escuela, dice: *“(...) Para mí el tiempo de horas de una explicación (...) Las personas pueden prestar atención 40 minutos y después les cuesta captar. Y yo me doy cuenta cuando están explicando hay un momento que mi cabeza se cierra y no puede captar*

más. Necesito ver el celular o algo, igual escucho pero no lo hago con tanta atención como la hacía antes, me aburro.”

Alumno PA25: *“Es un espacio bastante grande de tiempo donde te imponen un horario, a donde tenés que ir, que tenés que traer tareas, los exámenes...”*

No es sólo la imposición de un horario sino que en esa planificación de cantidad de horas y materias, muchas materias se les hacen aburridas no por ellas mismas o los profesores sino por su distribución en el horario. Por ejemplo:

Muchas horas de una materia el mismo día.

Alumno EB6: *“Tenemos cinco horas seguidas los martes (...)”*

Alumno EB3: *“Sí, tenemos muchas horas seguidas...Aburre tener tantas horas con la misma persona.”*

Las primeras y las últimas horas del día aparecen como las más aburridas más allá de la materia que tengan y esto se acentúa aún más los lunes y los viernes.

Alumna PMB2: *“(...) El mismo horario es como aburrido o cansador porque si vos a las 7.20 tenés que escuchar a alguien es como que decís no tengo ganas de escuchar.”*

Alumna PMB4: *“A la salida también, el último horario ya estás cansado y ya con el hambre tampoco tenés ganas de escuchar.”*

La alumna PA22 considera que lo más aburrido de la escuela es: *“El viernes las dos últimas horas”,* a lo que el alumno PA19 le contesta: *“No, no. Lunes primeras dos, Formación ética y ciudadana, es como que te agarran con un hacha y te dan a las piernas.”*

Alumna PA17: *“Las primeras dos horas.”*

Alumna PA13: *“Sí, pero las dos últimas del viernes también son aburridas.”*

En las escuelas de doble turno las horas cerca del horario de almuerzo también resultan pesadas.

Alumna PA14: *“Los lunes para mí son interminables, decí que comemos temprano y te acorta el día.”*

Alumna PA10: *“A mí se me hace re pesado comer temprano.”*

Alumno PA11: *“No, para mí es un golazo comer tarde, por ejemplo hoy.”*

Alumna PA14: *“¡No!, se me atrasa toda la mañana es interminable si comés tarde.”*

Otra cuestión que aparece con respecto a la estructuración del horario es el porcentaje de materias que les interesa y la proporción de materias que las dicta un profesor motivador por día.

Alumno EMB1: *“Tenemos un 40% de materias con profesores motivadores.”*

Alumna EMB5: *“Y depende porque por ejemplo ese profesor de estructuras que te dijimos que era bueno, tenemos diez horas semanales pero distribuidas en toda la semana y por ahí tenemos varios aburridos de pocas horas pero juntos en un bloque...”*

En el capítulo anterior había quedado expuesto que las charlas extensas y repetitivas de los adultos eran una de las situaciones más aburridas en las vidas de estos adolescentes entrevistados, se observa también que en la escuela les resultan muy aburridas y dado que son parte de la forma de comunicar que tiene la cultura escolar, en casi todas las escuelas aparecen como situaciones muy aburridas.

Alumno PA4: *“Las charlas de xxxx (tutor del curso).”*

Alumna PA7: *“¡Cualquier charla!”*

Alumna PA22: *“Los actos de fin de año, cuando habla...”*

Alumno PA19: *“Sí, cuando habla xxxx (la dueña del colegio).”*

Alumna PA22: *“Bue sí, no lo quería hacer tan directo, pero sí, ¡qué aburrido!”*

Alumna PMB26: *“Lo más aburrido como dijeron los chicos, es cuando vienen de afuera a hablar y tenés que estar sentadito, calladito, sin hablar y no podés hacer ni decir algo desubicado porque queda mal, más si es una persona que no te conoce, o te hace preguntas que no querés que te haga y te aburrís, no te interesa.”*

Alumno PMB16: *“Cuando el profesor se pone a hablar, hablar y hablar y vos lo mirás y te hacés que le decís mirá qué interesante...”*

El alumno PMB13 se refiere a lo más aburrido de la escuela como *“Cuando hay un problema y viene el rector y te viene a hablar, viste cuando pasa algo y ya sabés que viene a hablarte y no te interesa...o en los buenos días que estás dormido y tiene que izar la bandera y después hablan, ¿viste? O rezan y te cuentan una historia o un aviso y no sabés qué hacer, todos se apoyan en la pared y no pueden creer lo que les está pasando.”*

El alumno PMB 14 considera que lo peor de aburrido es *“El microcine, cuando nos dan charlas, nos dicen cosas que ya sabemos, nos explican por ejemplo lo de las notas, nosotros ya sabemos lo de las notas.”*

Si bien la escuela trata de incorporar formas de la cultura de los jóvenes, lo nuevo tecnológico lo adapta a sus reglas preservando su lenguaje, sus formas de comunicarse (Cuban, 2001) persiste una comunicación verbal, insistente, prolongada desde la experiencia de la autoridad adulta. La cultura escolar supone que de esta manera los jóvenes repensaran sus actitudes, valores, etc. sin embargo los jóvenes la encuentran aburrida, desmotivadora.

6.1.2.3 Lo que frustra

Como dijimos en el capítulo teórico los jóvenes se sienten libres y participan sin la mirada y los límites de los adultos explorando lo que quieren y como quieren en

internet. Existe una discontinuidad entre las características del mundo en que viven los jóvenes entrevistados y lo ordenador de la cultura escolar (Borges, Caldas y Menegazzo, 2004 y Brailovsky, 2010), es por esto que muchos jóvenes al no poder hacer lo que quieren, al encontrar límites a lo que piensan, el tener que hacer lo que alguien determina y ellos no eligen, pierden el interés.

Lo impuesto, el mandato, la no elección, frustra, aburre, incomoda, desmotiva.

La alumna PA12 cuando relaciona el aburrimiento con la escuela considera que *“La escuela toma temas que tiene que ver con todo no sólo con lo que te gusta. Hay cosas que no te van a gustar y por ende te parecen más aburridas que otras.”* A lo que la alumna PA 10 agrega: *“O también te fuerzan a tener una línea de pensamiento que capaz no es el tuyo, tratan de meterte en ese pensamiento, terminás...negándote...”*

La alumna PMB26 describe a lo más aburrido en la escuela como *“Tenés que estar sentada, callada y no podés hacer lo que querés hacer o decir.”*

Alumno PMB 12: *“(...)Por ejemplo contabilidad. Me hablás del balance y yo quiero ser cirujano en cardiología no quiero hacer un balance, cosas como así, me aburren.”*

Alumna PMB22: *“A mí me molesta, ponele, no querés prestar atención y te obligan, eso no me gusta, si no la vas a aprobar es tu problema, me molesta.”*

Alumna PMB 5: *“Otra cosa que pasa es como que los profesores están siguiendo un plan de estudios por ejemplo y capaz surgen temas y los esquivan y a mí me parece que estaría bueno que a veces se vayan un poco de esa estructura porque es la realidad que queremos saber y me parece que vale más que un plan que tengan estructurado.”*

Alumna EMB12: *“Tengo una amiga que está en sexto año y nunca quiso venir a esta escuela, siempre le gustó danza, pero la mamá la obligo a venir acá y le dijo hasta que no te egreses de este colegio no te vas y ella sí se aburre, es como que si no te gusta lo que estás viendo supongo que te aburre.”*

El poder elegir escuela, orientación, materias les asegura menos aburrimiento y mayor satisfacción en su hacer.

Alumna EMB 1: *“Si te gusta lo que elegiste, la pasás bien.”*

Alumno PA26: *“Como elegí Ciencias, en las materias de Ciencias es lo que estudio más intensamente y es lo que presto más atención.”*

La alumna PA21 que eligió la orientación de Ciencias Exactas en su escuela dice: *“Si yo tengo que estudiar Química y Biología, no me aburre, me interesa pero ponéle el otro día tenía que estudiar para el trimestral de Literatura y me aburría mucho, yo me anoté en Ciencias entonces las materias de ciencia no me aburren porque me interesan.”*

Tareas largas y complicadas les resultan atractivas e interesante y no aburridas si ellos eligieron, como el caso de los alumnos de la escuela técnica de la especialización de construcciones donde todos los entrevistados eligieron escuela y especialización.

Alumno EMB7: *“En nuestras casas no nos aburrimos porque estamos poco tiempo y tenemos tarea...No es joda yo para ir a entrenar tengo una hora y hago los planos en la computadora en el bondi...Bueno hago lo que me gusta, lo que elegí.”*

Alumna EMB3: *“La tarea es interesante.”*

Alumno EMB6: *“La mejor tarea es la de este profesor, xxx, esa es la mejor(...)Para calcular una cabreada alta estás diecisiete días calculándola.”*

Alumno EMB7: *“Capaz el domingo también tenés que hacer planos pero no te aburrís porque te gusta hacerlos.”*

Por el contrario si lo que tiene que hacer es una actividad que no la eligieron, y es extensa los desmotiva, los frustra, como por ejemplo la lectura.

Alumno PA6: *“Para mí lo más aburrido del mundo es cuando leemos en clase(...)Lengua también, cuando lees una obra de teatro...leer tipo cada uno un párrafo.”*

Alumna PA10: *“Cuando te mandan a leer un libro del colegio que no te llama ni un poco la atención.”*

Alumna PA 26: *“A mí leer me aburre mucho porque no me interesa, no elijo leer, a lo mejor si me dan algo corto lo leo ¡pero un libro es un plomo!”*

El no entender también los frustra. No les interesa lo que no entienden.

Alumno PMB 4: *“Capaz más que nada los que no nos gusta tanto estudiar, venir acá y saber que no te gusta estudiar y no tenés esa costumbre o esa facilidad, no entendés, te provoca no hacer nada y aburrimiento. Y porque al ver que todos están trabajando y como no te es fácil, no entendés, te encerrás y te aburrís porque no podés hacer nada.”*

Alumno PMB15: *“Las más aburridas en el colegio, cuando una profesora explica y yo ya no capto.”*

Alumno PMB 17: *“Las clases que son muy teóricas, en las que no sabemos nada y no podemos preguntar o en las que no nos dan el espacio para preguntar, no entendemos, se vuelven aburridas.”*

Alumno EB3: *“La de inglés profe, me aburre un montón porque no entiendo.”*

Alumno EB8: *“Habla todo el día en inglés.”*

Alumno EB6: *“Es que la de inglés piensa que sabemos y nos habla todo en inglés y no entendemos.”*

Alumno EB10: *“Es que ella piensa que tenemos mejor nivel porque los otros años nos enseñaron y no entendemos nada.”*

Alumno EB14: *“Definiría aburrimiento como algo que no entiendo digamos que no se me explica bien...hay veces que los profesores no explican bien, como que te lo dice una vez y ahí se queda y si vos no entendés tenés que ir a una profesora particular...”*

6.1.3 “El hacer solo” en la escuela

Esta lógica es la que menos aparece en la escuela y es más frecuente en sus casas, en sus vidas. La escuela les asegura estar con sus compañeros, en contacto con los profesores, autoridades que los cuidan, los protegen. Encuentran un sentido de la escuela y por eso consideran que la escuela entonces no es aburrida. Para los jóvenes entrevistados, es lo que hace que valga la pena ir a la escuela, consideran que lo menos aburrido es cuando están con amigos y en la escuela siempre están acompañados y por eso la pasan bien, los motiva, les produce gratificación.

Alumno PA6: *“Para mí la escuela no es aburrida porque estamos todos juntos.”*

Alumno EMB2: *“La escuela no es aburrida porque estamos juntos, hablamos, nos divertimos.”*

Alumno PA 26: *“Creo que el colegio aprendés muchas más cosas de lo que aprendés en las materias, que sé yo, socialmente(...) El colegio al ser nuestra segunda casa aprendemos muchísimo de valores, de la vida, el trato con gente, con los profesores, los aprendés acá(...)Te contiene muchísimo, tenés contacto con los profesores y eso te enseña.”*

El objetivo de socialización de la escuela es lo que más valoran de ella. Los jóvenes aprenden a relacionarse, a respetar, a considerar al otro, a cuidar y ser cuidados. Le da un sentido a la escuela y potencia el aprendizaje por lo que no aburre. En la escuela tienen un contacto personal, social, que en sus vidas les es difícil encontrar ya que tiene una comunicación a través de las redes, de lo virtual. La escuela se ha convertido en el lugar principal de encuentro real, donde interactúan socialmente cara a cara con sus pares, a donde pertenecen y recobran sentido y significado su trabajo, las tradiciones, contraponiéndose a la condición cultural y psíquica de vacío, del placer de la nada (Meyer, 1995)

El alumno EMB7 al reflexionar sobre lo que aprendió en la escuela, dice: *“Lo que más se nota ahora es lo social o sea cómo relacionarte con otras personas, eso es lo que aprendimos.”* La alumna EMB5 agrega: *“En el ámbito social con otras personas lo aprendés en la escuela, compartís un montón de tiempo porque nosotros estamos un montón de tiempo acá. Más allá de las cosas que aprendimos en esta escuela que nos van a servir un montón. Sí, aprendimos eso, a estar juntos, a ser parte.”* Alumno EMB2: *“Sí, la amistad”*. La alumna EMB5 remata: *“Además nosotros nos vemos entre nosotros más que con nuestros familiares.”*

Alumno EB10: *“Me enseñó a fraternizar, la convivencia con mis compañeros.”*

El alumno PA5 discutiendo en la entrevista grupal sobre lo que la escuela les había enseñado y la mayoría hablaba de las habilidades adquiridas en algunas materias, refuta: *“No, para mí eso no está ni cerca de lo más importante que me enseñó el colegio, el conocimiento lo podés adquirir en tu casa, por ejemplo en Estados Unidos hay home schools. Lo que recalco del colegio es poder estar con gente, no tenés esa experiencia en otro lado.”*

Sin embargo existen algunas situaciones escolares donde ciertos jóvenes quedan aislados. El aburrimiento por exclusión existe en estas escuelas. La mayoría de las veces cuando la actividad no está propuesta por el profesor y se encuentran libres en el patio hay una población de jóvenes que se sienten solos y aburridos.

Alumno PA1: *“Podés estar con gente y no por sólo eso puede estar bueno, no aburrido. Acá hay un grupo de gente...”* El alumno PA8 completa: *“Capaz hay pibes que la pasan mal.”* Y el alumno PA5 justifica: *“Pero eso porque ellos no aprendieron a relacionarse.”*

Alumno PA19: *“Yo me aburro cuando vuelvo de comer y están todos jugando al fútbol y yo no quiero jugar y no hay nadie con quien hablar.”*

Alumno PMB20: *“Una vez en primer año que teníamos Educación Física y el chico que entró recién, tiene asistencia perfecta, pero ese día faltó y yo me llevo muy bien con él y también faltaron otros de mis amigos, así que me aburrí mucho ese día, pero mucho. Fue el día más aburrido de toda mi vida, no sabía con quién hablar o estar.”*

Alumna PMB27: *“(…) En las clases tenés que hacer, en el patio no sabés qué hacer, estoy sola, me vuelve loca.”*

Alumno EB8: *“(…) Un chico que es callado a principio de año, queda callado y muere callado a fin de año.”*

6.1.4 El hacer en tiempos de aburrimiento en la escuela

En el “hacer nada” algunos aprovechan para hacer cosas de otras materias, estudiar o cumplir con tareas de lo extracurricular otros usan los dispositivos tecnológicos.

Alumna PMB4: *“Capaz yo he visto en el curso que se aburren de una materia y se ponen a hacer algo de otra materia como para pasar el tiempo.”*

Alumna PMB5: *“O hacemos cosas de afuera del colegio, inglés particular... otras actividades, aprovechás el tiempo en el que no estás haciendo nada.”*

Como se desarrolló anteriormente la lógica que se da más frecuentemente en la escuela es “el hacer lo que no interesa”.

Cuando se aburren en la escuela no difiere mucho de lo que hacen cuando se aburren en sus casas o en sus vidas, la gran diferencia es que la mayoría de las veces no pueden hacer absolutamente lo que quieren o les interesa en ese momento porque tienen la mirada del profesor o la autoridad, vigilando.

Por lo tanto cuando no les interesa algo deben ser más creativos que afuera de la escuela al menos para que quienes los cuidan no se den cuenta que están haciendo otra cosa, deben tratar de encontrar hacer algo con lo que cuentan en ese lugar, en ese tiempo, pueden pensar, observar, buscar que les gusta hacer, proyectarse y soñar. Se parece al hacer cuando esperan en sus vidas. El aburrimiento tiende a convertirse en ocio.

Alumna PMB4: *“Algunos sacan hojas del cuaderno y empiezan a dibujar o ponen pirulo te amo o cualquier cosa.”*

Alumna PMB9: *“Yo juego al ta te ti, al ahorcado.”*

Alumna PMB2: *“Jugás a ese que rellenás cuadraditos.”*

Alumna PMB9: *“Tenés que poner una línea y llenás cuadraditos con distintas líneas o dibujos, eso rellena mucho el tiempo.”*

Alumna PMB2: *“Rellenás cuadraditos y tiempo, ja,ja.”*

Alumno PMB4: *“Nosotros tenemos vista a la calle entonces si estás aburrido tranquilamente ves quién pasa.”*

Alumna PA22: *“Sin darte cuenta te ponés a pensar en cualquier cosa y se lo decís al que tenés al lado.”*

Alumno PA19: *“La mirás a la maestra y le hacés así con la cabeza como si estuvieras prestando atención y te ponés a pensar en cualquier cosa.”*

Alumna PA14: *“Te ponés a pensar de la vida y te vas.”*

Alumna PA10: *“Lo que pasa en el grupo, uno salta con algo gracioso, se interrumpe la clase y empezás a reírte y se te pasa un ratito el aburrimiento.”*

Alumno PA6: *“Si estamos acá pensamos en qué será de la vida en treinta años. Soñar lo que va a pasar después, si estamos aburridos en clase organizamos algo...”*

Alumna PA2: *“Organizamos cosas que muy pocas veces se van a dar.”*

Alumno PA5: *“Yo cuando estoy en clase a propósito le hago preguntas para que el profesor se vaya por las ramas.”*

Los que pueden y tienen dispositivos tecnológicos se van de las clases aburridas, los usan para escuchar música, para comunicarse con compañeros que están fuera de la escuela o del aula, usan redes, twitteen o juegan a distintos jueguitos electrónicos.

“Agarrás el celular”, “abris el twitter”, “abris el último twitter treinta mil veces”, “ves fotos también”, “escucho música”

Otros jóvenes se van de las clases aburridas mental o físicamente.

Alumna PA10: *“Pedís ir al baño.”*

Alumna PA 14: *“Sí o pedís permiso para salir y vas a cualquier lado.”*

Alumno PMB4: *“De repente te quedás mirando así y no hacés nada.”*

Alumna PMB5: *“Te tildás, ja,ja.”*

Alumno PMB4: *“Dormimos.”*

6.2 La escuela ideal para no aburrir

En tres de las cuatro escuelas en las que se trabajó en la presente investigación, se encontró que los jóvenes pensaban como un factor importante de encontrar en la escuela ideal para no aburrirse la posibilidad de elegir las materias en función a lo que les gusta, lo que los motiva, lo que tienen habilidades y los profesores que sean “motivadores”.

Alumno PA 26: *“(…)Depende cómo es uno de chico hubiera descartado todo lo que no tenía futuro, por ejemplo arte. Deberíamos elegir los que nos guste pero entiendo que hay gente que no saben lo que les gusta. Pero para mí, una en la que tenés más opciones de elegir desde chico y profundizar aquellas cosas que te gusten, meter más pila a lo que más te motive a vos.”*

Alumno PMB18: *“Que podamos elegir las materias que queremos aprender, las que más nos guste...profesores copados.”*

Alumna EMB5: *“Esta es ideal, podríamos elegir profesores, los que nos motivan.”*

Los adolescentes de la escuela técnica están muy satisfechos con su escuela, la encuentran casi ideal para no aburrirse. Más allá de los profesores desmotivadores no hay muchas más cosas que quisieran cambiar para no aburrirse: casi todos los entrevistados consideran que la pasan bien, que la tarea que hacen les interesa, los motiva porque ven los resultados y que tienen talleres donde realizan actividades prácticas que tienen sentido para sus vidas. Ellos eligieron la escuela y la orientación.

Alumna EMB12: *“Esta escuela es ideal, por mis compañeros, por los profesores, tenemos muy buena relación con ellos, en clase tomamos mate con ellos, la pasamos bien.”*

Alumno EMB 13: *“Me gusta la escuela como está, de por sí es ideal.”*

Alumna EMB5: *“Los talleres son divertidos porque hacemos cosas que nos interesan...Cosas de la vida cotidiana, que se yo estás en tu casa y se te rompe la lamparita o algo más grueso que una lamparita, un artefacto, yo que sé, nosotros aprendimos a pelar cables, a cambiar y fabricar cosas.”*

Alumno EMB7: *“Es ideal porque hacemos cosas que sirven, pasó que, bueno, fuimos a arreglar otros colegios.”*

Alumno EMB6: *“No cambiaría mucho lo que tengo acá, la paso bien, aprendo, el año pasado hicimos una losa que estaba rota acá.”*

Los jóvenes de la escuela privada que atiende a familias de alto nivel adquisitivo también se sienten bien en la escuela pero casi todos hacen referencia a la posibilidad de elegir materias desde más temprana edad ya que ellos eligen orientación y de cierta manera la carga horaria y tipo de materias en los dos últimos años. Muchos proponen elegir con que profesores tienen las materias, en su colegio están agrupados de acuerdo a nivel académico en ciertas asignaturas, con lo que para la misma materia tienen varios posibles profesores pero ellos no los eligen.

Alumno PA27: *“No sé cómo sería la escuela ideal, la paso bien en esta escuela.”*

Alumno PA27: *“Cada estudiante elegiría las materias que le gusta, las ramas, lo que le interesa. Sí, libertad para poder elegir.”*

Alumno PA28: *“Sería temas que yo eligiese ver, con profesores que a mí me gustan, de la forma que a mí me gusta como la dan, es una utopía sé que no se puede.”*

Algunos hicieron referencia a la necesidad de una escuela más atractiva desde lo visual.

Alumno PA24: *“Pondría más colores, es todo gris y rojo, pintaría los lockers, cambiaría lo visual.”*

Los jóvenes de la escuela estatal que atiende familias de bajo poder adquisitivo no mencionaron la posibilidad de elegir, materias o profesores, pero consideran como ideal para no aburrirse tener profesores motivadores, que tengan paciencia, que los trate a todos por igual, una mejora en la estructura, más espacios y materias para aprender y en algunos casos pensaban que alargar el horario y que sean más exigentes era necesario.

Alumno EB14: *“Que los profesores expliquen bien, que si no entendés algo te lo repitan bien, bien. Y que tenga más clases, más cosas buenas, música, talleres, más cosas para hacer, otros idiomas, uno que sea inglés y otro que vos querés.”*

Alumna EB17: *“Sería que todos los profesores no me aburran, igualmente aunque al aburrirme aprenda, yo sé que tengo que aprender para el futuro pero igualmente yo creo que un colegio tiene que tener profesores que te puedan explicar y mucha paciencia y a veces tenés miedo de preguntar como que los profesores se enojan y bueno los profesores tiene que tratar a todos por igual y tenerle mucha paciencia.”*

En los alumnos de esta escuela existe un imaginario de escuela no aburrida ideal, imaginan que todo es mejor en ellas, en especial la infraestructura, los materiales, el usar uniforme y más estricta en el control de la disciplina.

Alumno EB12: *“Como es ahora pero una infraestructura más linda, cambiar los aspectos que sé yo, en las instalaciones, más computadoras, qué sé yo, como los colegios privados.”*

Alumna EB18: *“Primero tener uniformes para estar todos iguales, como en la privada, que sean más estrictos porque acá es como que regalan las cosas, te toman cariño y los chicos hacen lo que quieren, tienen cuarenta faltas y siguen viniendo.”*

Los adolescentes, que concurren a la escuela privada confesional que atiende a familias de medio y bajo poder adquisitivo, piensan que es casi imposible aprender sin aburrirse, proponen muchos cambios para que la escuela sea no aburrida más allá de elegir materias, temas dentro de las materias y profesores. Ellos quieren menos estructura y mayor posibilidad de expresarse, de elegir, extensión del horario, más recreos entre los bloques y cambios en las prácticas pedagógicas, quieren más actividades prácticas y talleres, útiles para su vida y su futuro, más dinamismo, mayor interacción con las personas y algunos cambios edilicios. En oposición al imaginario de los jóvenes de la EB ellos piensan que el uniforme les aburre porque les saca libertad.

Alumno PMB19: *“No hay, no existe. Es difícil aprender y no aburrirse, es difícil mezclar? los dos conceptos. Y por ahí una escuela que elija profesores acorde a nosotros, que nos entiendan.”*

Alumna PMB27: *“Me gustaría más cosas para hacer, que haya más talleres y más deportes, que haya un patio para cada deporte, que haya distintas salas para distintos talleres que podamos elegir.”*

Alumno PMB17: *“Yo pondría las clases más dinámicas, hubo un par de clases en las que los profesores se dieron cuenta que eran aburridas y por ejemplo hicieron para hacer un trabajo, algo así como un juego de adivinar el personaje, ahí aprendimos bastante, sacamos conclusiones nosotros mismos, nadie se aburrió ni se durmió, ni nada. La escuela ideal debería ser más dinámica.”*

Alumno PMB11: *“La escuela ideal sería con muchas cosas prácticas, mucho movimiento, mucha interacción con las persona.”*

Alumna PMB23: *“Clases más dinámica, que traten temas que nos interesen, ta bien que no saquen matemática pero que traten temas entretenidos que nos interesen.”*

Alumno PMB13: *“Básicamente que salga de lo estructurado y que se pongan a hablar de temas que te interesan, que no sea tan estructurado en todo sentido, yo uso un arito y me hacen problema, que sea todo más flexible, que no hagan la diferencia entre hombre*

y mujer porque a mí no me dejan el arito y a las chicas sí. Mayor libertad, el uniforme en sí no me molesta pero se exceden.”

“De vez en cuando tenés una duda con algún tema, poder tratar ese tema.”

Alumno PMB15: *“Tener tiempo intercalado de una materia con otra actividad, tenemos bloques de 80 minutos.”*

En síntesis la escuela ideal para no aburrirse según estos jóvenes entrevistados, debe dar la posibilidad de elegir: escuela, orientación, materias, temas en las materias, profesores. Tener “profesores motivadores” en todas las materias, con prácticas pedagógicas dinámicas, exigentes, con el fin de desarrollar habilidades prácticas, útiles para sus vidas y futuro, como así también dar la posibilidades de aprender distintos idiomas.

Un horario extendido, con bloques cortos para las materias y un receso entre ellos con alguna actividad diferente. Un clima distendido, con buena relación con los adultos, donde puedan expresar sus dudas e inquietudes con libertad y en el que todos los jóvenes sean tratados por igual y con paciencia.

Una infraestructura cómoda con distintos espacios y cuidado visual.

Existen claras diferencias entre las escuelas. Aparentemente la escuela EMB y la PA son las que cumplen con mayor cantidad de factores que los adolescentes entrevistados consideran importantes para no aburrirse. En tanto que la EB y la PMB poseen menos.

La EMB según las voces de los entrevistados, se asemejaría a la escuela ideal para no aburrirse, es poco aburrida, aparentemente con unos pocos cambios, como más “profesores motivadores” sería ideal porque eligen, tienen un horario muy extendido pero no les molesta porque aprenden habilidades prácticas para su vida, ven sus aprendizajes materializados, tienen buena relación con sus profesores, con los que pasan muchas horas del día, aprenden a trabajar todos juntos, se expresan libremente, experimentan un clima distendido, coincide con las investigaciones de Gallart (2006) sobre las escuelas técnicas.

La PA además de los “profesores desmotivadores”, la organización del horario les resulta bastante aburrido, si bien eligen orientación en los últimos años proponen mayor

libertad para elegir profesores y materias a lo largo de todo el secundario, cambiarían lo edilicio de una manera más atractiva visualmente y disminuirían mucho las charlas, discursos y tareas sin un fin concreto. Tienen una buena comunicación con la mayoría de sus profesores ayudada por un sistema organizado entre el COP, jefes de año y tutores, y muchas actividades extracurriculares que disfrutan, son pocas las horas libres en la escuela.

La EB como las otras les gustaría más “profesores motivadores”, piensan que un horario extendido sería mejor para no aburrirse, les gustaría tener más espacios para tener más materias o talleres y tener menos horas libres. Les gustaría que le exijan más en cuanto a lo académico pero que sean pacientes cuando no entienden. Se sienten escuchados y contenidos por muchos de sus profesores y en especial por sus tutores, varios de los entrevistados a pesar de proponer mejorar estos aspectos la consideran ideal.

La PMB es la que más cambios aparentemente debería realizar para ser ideal, según sus alumnos, además de los profesores les gustaría elegir materias para poder después estudiar en la universidad o trabajar, la estructura del horario, menos charlas y discursos, menos horas libres, más talleres y deportes, ser tratados todos por igual (varones y mujeres), mayor comunicación y ser escuchados.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

7.1 Las lógicas del aburrimiento

En la investigación se identificaron tres lógicas del aburrimiento, las que se relacionaron con el hacer de los jóvenes entrevistados de las cuatro escuelas seleccionadas: “el hacer nada”, “el hacer lo que no interesa”, “el hacer solo”. El hacer en los jóvenes tiene que ver con las nuevas tecnologías y las lógicas se vinculan con las características de estos adolescentes que nacieron y crecieron en la cultura digital.

En la lógica del “hacer nada” el aburrimiento se comprende desde la experiencia de tiempo libre y la imposibilidad de encontrar qué hacer: ese tiempo se transforma en interminable (Wangh, 1975), en un presente continuo (Hartcollis, 1972). Los jóvenes se sienten incómodos, tienen necesidad de mantener una estimulación y no encuentran en su ambiente un hacer que los estimule, lo que concuerda con las teorías de estimulación sobre el aburrimiento (Csikszentmihalyi, 1990; De Chenne, 1988; Leary et al, 1986; O’Hanlon, 1981). El no hacer es sinónimo de encierro, de inmovilidad, de ansiedad, de culpa por no encontrar algo en el entorno que los estimule, que les dé un hacer. Se desesperan sino encuentran algo para hacer porque ellos están acostumbrados a tener su tiempo ocupado y a que su entorno les provea un hacer continuo. Desde niños tuvieron contacto con pantallas que los masifica y les da un hacer múltiple, su tiempo está y estuvo planificado la mayoría del día, están expuestos a una hiperactividad estimulada desde los padres. La emoción que aparece en ellos cuando no tienen nada para hacer es el aburrimiento.

En sus vidas las situaciones que los confrontan a esta lógica son las esperas y aparecen como una de las experiencias de mayor aburrimiento. No importa el tipo de espera a la que queden expuestos (viaje, sala de espera, cola, tiempo para quedarse dormido, etc.) les resulta desesperante.

La ansiedad y/o la culpa que experimentan al tener nada que hacer genera muchas veces conductas compulsivas ya sea con la tecnología, la comida o bien tratan de calmarlas a través del dormir o con sustancias como el cigarrillo o el alcohol, coincidente con los trabajos en adultos de Stinckey y Mitenberg (1999), Lee et al (2007) y Le Pera (2011).

Se encontró que la escuela brinda un hacer a los alumnos no solo durante el tiempo en ella, sino también con la tarea y las actividades extracurriculares. Disminuye el aburrimiento en sus casas y sus vidas. Por lo cual esta lógica no se ve muy representada en las escuelas salvo en situaciones puntuales como las horas libres, especialmente en la EB y en la PMB y en la época de fin de año para los alumnos que aprobaron el año y deben seguir yendo a la escuela para nada. En cuanto brindarles un hacer la cultura escolar no se contrapone a la cultura digital, no aburre.

Otra cuestión interesante que observa la investigación es que en los tiempos y espacios de espera cuando se aburren de sus dispositivos tecnológicos o se quedan sin batería, toman contacto con su entorno, lo observan, perciben y registran al otro, escuchan, prestan atención a lo que está pasando. Al estar quietos, al reducir los estímulos les es más fácil encontrar un hacer que los active, les posibilita recuperar la atención e interiorizar lo que observan, lo que sienten. De cierta manera el aburrimiento en las esperas sin dispositivos tecnológicos los protege de la hiperestimulación y les devuelve la posibilidad de buscar activamente un hacer, algunas veces de forma creativa y los saca del lugar pasivo de que el hacer aparezca espontáneamente desde el afuera.

En cuanto a la lógica de “hacer lo que no interesa” lo que experimentan los jóvenes es la desmotivación, a pesar de tener un hacer, padecen una falta de desafío o estímulo dado por la actividad que esperan sea divertida o como ellos quieren que ocurra, no toleran el frustrarse. Ellos buscan que el afuera los atrape, les llame la atención, como lo propuesto por Conrad (1997). Lo rutinario, lo fácil, la saturación de algo que dura mucho tiempo o lo que no eligen hacer, predispondría a que su atención decaiga y se aburran.

En ese aburrimiento tratan de encontrar otra cosa para hacer que los contacta con sus pensamientos y sentimientos, tratando de encontrar lo que les gustaría hacer y les interesa. Si bien primero toman sus teléfonos o algún dispositivo tecnológico para jugar

jueguitos, twittear o ver fotos después de un tiempo se aburren nuevamente y es ahí cuando buscan alguna lectura interesante en internet, música o piensan que quieren hacer.

Esto se puede relacionar con las investigaciones que demuestran la existencia de un nivel óptimo de estimulación para que un individuo no se aburra y tenga su mejor producción en su trabajo o en su aprendizaje. Si el estímulo recibido está por debajo del nivel óptimo, el individuo se aburre (Azizi, 2010; D’Mello et al, 2008; Wallace et al, 2002). Considerando la hiperestimulación de estos jóvenes (Corea, 2004) dadas por las características de la cultura digital en la que crecieron, es difícil que encuentren un hacer con un nivel óptimo de estimulación, ya que en la hiperactividad a la que están acostumbrados, llegan a la saturación del umbral y les resulta difícil encontrar un estímulo que los sorprenda, el estímulo quedará por debajo del necesario para no aburrirse, para mantener la atención.

Como lo más aburrido en esta lógica aparecen las charlas, en especial con los adultos, estas cumplen con todo lo que no les interesa, un adulto que habla de una experiencia que ha perdido todo tipo de interés, sobre temas que no eligieron, en lugares que no pueden hacer lo que quieren y en muchos casos rutinarias.

“El hacer lo que no interesa” es la lógica del aburrimiento más presente en el discurso de los jóvenes entrevistados sobre el aburrimiento en la escuela ya que muchas veces el hacer de la escuela no los sorprende, los satura y los frustra.

No los sorprende las prácticas pedagógicas de “los profesores desmotivadores”, rutinarias, sin sentido, no dinámicas, carentes de utilidad y actualidad. Sin embargo ellos piensan que la escuela y los profesores son necesarios para aprender. Valoran a los “motivadores” que son capaces de comprenderlos, observarlos, interesarse por ellos, les marcan el paso en su proceso de aprendizaje, explican con paciencia, descubren en su clase quien no entiende y atrapan su atención con temas interesantes o tienen la libertad de aceptar temas propuestos por los jóvenes. Se lamentan que estos profesores en proporción sean menos que los no motivadores.

También necesitan de un cierto grado de dificultad para sorprenderse lo que hace que los alumnos rápidos intelectualmente se aburran frecuentemente.

Los satura el horario, no sólo por la cantidad de horas por día sino siempre la misma materia, el mismo día, a la misma hora durante todo el año y peor aún la estructuración del horario.

Y como en sus vidas, las charlas, discursos o cualquier cosa parecida que venga de un adulto en la escuela, les parece interminable, inabordable.

Los frustra el no poder elegir, lo que impone la escuela. La escuela, la orientación, la carga horaria de las materias, temas en las clases, las lecturas. También el no entender y no poder seguir las clases.

Con respecto a la lógica “el hacer solo” los adolescentes se sienten tristes, incómodos, el tiempo también se les vuelve interminable. El estar solos los obliga a salir y buscar compañía o a conectarse en red. Hoy la soledad no es únicamente presencial sino también en lo digital, cuando no encuentran nadie en las redes y nada para hacer en internet, se sienten solos.

Esta lógica se da aunque estén acompañados porque muchas veces quedan excluidos, por inseguridad, por enfermedad, por no cumplir con lo que se espera en el grupo de amigos, por el uso de sus dispositivos digitales, pierden el contacto cara a cara con sus pares.

Cuando hacen solos es muy aburrido y destacan como lo menos aburrido en sus vidas el hacer cualquier cosa acompañados por sus amigos.

Para salir de este tipo de aburrimiento ellos salen a buscar a alguien para compartir una charla, música, o el simple hecho de estar acompañado. Muchas veces este salir a buscar a alguien con quien estar, provoca el encuentro con adultos (padres, abuelos, etc) acercándolos y hasta les resulta interesante sus cuentos y experiencias porque son ellos los que salen a buscarlos.

Es por esto que la escuela es muy importante para ellos, les da la posibilidad de estar acompañados, de no estar solos, esto hace que encuentren un sentido a la escuela

porque hoy es uno de los pocos lugares donde tienen contacto social real directo con personas de su edad. El objetivo de socialización de la escuela es el más importante para ellos, donde aprenden a comunicarse cara a cara, a respetarse, socializar. Si bien hay un cierto número de jóvenes que quedan aislados dentro de la escuela cuando no participan de un hacer organizado desde los adultos, por características personales y/o del grupo quedan afuera de todo hacer, se sienten solos y tristes en esos momentos, como en los recreos.

Tratando de comprender las distintas lógicas del aburrimiento en estos jóvenes entrevistados fue importante encontrar ese pequeño grupo de adolescentes, de las distintas escuelas, que no les molestaba estar aburridos, esto permitió estudiar y analizar que rasgos compartían entre ellos y así se pudo identificar algunas características comunes a todos ellos, consideran que el aburrimiento tiene que ver con la atención y lo rutinario y que son ellos los que tiene un papel activo en buscar lo que les interesa hacer, no esperan que su entorno les provea ni un hacer, ni que los estimule. Si bien usan dispositivos tecnológicos no dependen de ellos, han disfrutado todos de situaciones en las que no tenían tecnología, son observadores de su ambiente y de las personas que lo rodean, no se conectan frecuentemente a las redes sociales, no son grandes consumidores.

A partir de estas lógicas se podrían pensar que cada una de ellas construye un tipo diferente de aburrido; la lógica del “hacer nada” definiría al grupo de los “aburridos hiperactivos desesperados”, la del “hacer lo que no interesa” a los “aburridos desmotivados”, dentro de estos aburridos se podrían diferenciar a los “desmotivados frustrados”, “desmotivados lerdos” y los “desmotivados obligados” y finalmente la lógica del “hacer solo” construiría a “los aburridos entristecidos”.

7.2 La escuela ideal para no aburrir

Por un lado se pudieron identificar aquellas características de lo escolar necesarias para hacer una escuela ideal no aburrada para estos jóvenes. Según ellos lo ideal sería: poder

elegir las materias de acuerdo a sus gustos o posible futuro, temas a tratar en las materias, profesores de acuerdo como dicten las materias, orientaciones e inclusive estilo de escuela a cual asistir.

Tener profesores motivadores, exigentes parece ser fundamental en una escuela no aburrida, muchos espacios para poder tener más variedad de materias y deportes, una mejor infraestructura más estimulante visualmente.

Clases dinámicas que den tareas prácticas útiles para sus vidas, que apliquen los conocimientos y habilidades desarrollados en la clase, coinciden con la noción de competencias (Gallart, 2006).

Por otra parte el horario también es algo importante a modificar, según lo antes mencionado en las lógicas, los jóvenes que asisten a escuelas de horario simple proponen uno extendido, con bloques de horas cátedra más cortos y descansos más frecuentes, la posibilidad de rotar las materias en la estructura del horario a lo largo del año así no se les hace tan rutinario y para no condenar a ciertas materias a las primeras horas de los lunes y las últimas de los viernes. No tener demasiadas horas libres.

Poder expresarse libremente y ser escuchados. No tener charlas o discursos largos de las autoridades o cualquier adulto.

Las cuatro escuelas en las que se realizó el trabajo de campo comparten que lo más importante a cambiar son los profesores desmotivadores, luego existen diferencias entre ellas.

La descripción de las tres lógicas del aburrimiento, la identificación de las lógicas en la escuela, el poder describir los tipos de aburridos y el haber identificado que cosas de la cultura escolar aburren nos permite abrir un nuevo tipo de preguntas para una investigación posterior y un repensar en las posibles mejoras escolares.

¿Qué podría hacer la escuela con “el aburrido hiperkinético desesperado”? ¿Activarlo con más actividades que superen y colaboren con su hiperactividad, como muchos proponen al pensar en los alumnos del siglo XXI? o ¿Educarlos en la espera y en el uso de la esperas para pensar y ponerse en contacto con sus sentimientos y en quién es él?

¿Qué podría hacer la escuela con “el aburrido desmotivado”? ¿Incorporar más TIC’s en la escuela con los mismos “profesores desmotivadores”, en un horario fijo anual sin posibilidad de elección de materias y temas? ¿Desarrollar más rutinas? ó ¿Pensar en cómo transformar a sus profesores y distintos actores en motivadores? ¿Cómo flexibilizar el horario y las materias? ¿Qué posibilidades de elección tiene un alumno en su recorrido escolar? ¿Qué debería hacer la escuela para incrementar esas posibilidades? ¿Cuáles son las posibilidades que brinda la escuela para los adolescentes que no entienden y se tildan?

¿Qué podría hacer la escuela con “el aburrido entristecido”? ¿Ignorarlo y pensar que queda excluido por sí mismo? ¿Proveer diferentes actividades en los recreos para mejorar la integración con los grupos? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Qué estrategias de integración se trabajan con ellos, el COP y las familias?

A modo más general, ¿Qué tipo de escuelas y dispositivos escolares son necesarios para educar a estos jóvenes alumnos aburridos?

7.3 Conclusiones generales

El consumo y la cultura digital producen una necesidad de renovación, actividad y estimulación permanente en los jóvenes hoy, los adolescentes envueltos de pantallas y de hiperconsumo se les genera una necesidad que satisfacen en ciertos momentos pero cuando la estimulación y su atención decae provoca una emoción negativa de falta de motivación, de sorpresa, de entusiasmo. La tecnología los aburre, este aburrimiento les produce ansiedad, lógica del “hacer nada” no encuentran en su entorno un hacer, se desesperan, una desmotivación, frustración, la lógica del “hacer lo que no interesa” y los aísla lo que los deprime, la lógica del “hacer sólo”.

La escuela, a pesar de tener una cultura opuesta a la cultura digital, los ayuda a no aburrirse en su ansiedad con un hacer que les ocupa su tiempo libre. En su depresión por su soledad les da un espacio y un tiempo donde no están solos, se comunican

directamente, comparten e interactúan con sus pares. La escuela es uno de los pocos lugares de encuentro cara a cara con otros y con ellos. Pero la escuela no puede con la desmotivación porque sus actividades pocas veces logran mantener el nivel de activación al que están acostumbrados estos jóvenes.

Aparentemente el aburrimiento los protegería de la hiperestimulación, ya que en las situaciones que están aburridos la estimulación decae y pueden tomar contacto con su entorno y con ellos, buscan en su ambiente y en su interior que hacer, encuentran un momento en el que pueden tomar contacto con sus pensamientos y sentimientos y desarrollar procesos creativos, siempre y cuando no caigan en un hacer compulsivo.

Quizás sea la escuela la que pueda educar al aburrido, a utilizar esa emoción como una posibilidad de reflexionar, de contactarse con sus sentimientos, de interiorizar, de construir su identidad, ya que posiblemente en ese momento cuando baja su estimulación es que puedan recuperar la observación de su entorno y desarrollar un pensamiento creativo, lejos de estar actuando a ser alguien en las redes sociales o de tener un hacer impuesto, ni de consumir. Enseñándole a manejar la ansiedad, la frustración o la depresión que le genera el aburrimiento.

Referencias Bibliográficas.

Area Moreira, m. (2001). "Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar. De la cultura impresa a la cultura digital", en: *Quaderns Digitals*, 42, no. 477.

Disponible en:

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_42/nr_477/a_6370/6370.html

Aparici, R. (2011) *Principios Pedagógicos y comunicacionales de la Educación 2.0. La educac@cion digital magazine*. Mayo. N° 145.

www.educoas.org/portal/laeducacion2010. Consultado el 18/12/2011

Averill, J. (1976) *Emotion and Anxiety: Sociocultural, Biological and Psychological Determinants*. En *Emotions and Anxiety*. Erbaum: New Jersey.

Azzam, A. (2007). Why Students Drop Out. *Educational Leadership*, v64 n7 p91-93.

Balanskat, S; Blamire, S. y Kefala, S, (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet, European Comission. Disponible en <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>
Consultado el 23/12/2011

Barbero, J. (2002) *La educación desde la comunicación*. Bs As, Norma.

Barbalet, J. (1999). Boredom and social meaning. *British Journal of Sociology*, 50(4), 631-646.

Bargdill, R. (2000). The study of life boredom. *Journal of phenomenological Psychology*, 31:188-219.

Baron, N. (2008). *Always On: Language in an Online and Mobile World*. Oxford, UK, and New York: Oxford University Press.

Batat, W. (2008). *How competent are teenagers aged 11-15 in using new tech within their consumption experience? An exploratory research on consumer behavior*. Ponencia presentada en el 7mo Congreso Internacional de Tendencias en Marketing. Venecia 17-19 de enero. Italia.

Baudelaire, C.(1950). *Baudelaire, Selected Essays, New Edition* (New York, Harcourt, Brace y Co., Inc., p. 380.

Baudrillard, J. (2009) *¿Por qué todo no ha desaparecido aún?* Libros del Zorzal. Buenos Aires.

Bauman, Z. (2005) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

- Bauman, z.** (2006): *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Bech, U.** (1992): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Edita Paidós. Barcelona.
- Berlyne, D.** (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. McGraw-Hill. NY.
- Borges, D., Caldas Pessanha, E. y Menegazzo, M.** (2004). Da história das disciplinas escolares a história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa”, *Revista Brasileira de educação* 27.
- Brailovsky, D.** (2010). *Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos*. Tesis doctoral. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación. Defendida en octubre 2010.
- Brissett, D. y Snow, R.** (1993) Boredom: Where the future isn't. *Symbolic interaction*, 16, pp.237-256.
- Bringué, X. y Sádaba, C.** (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel
- Bringué Sala X. y Sádaba C.**(2010). *La generación interactiva en la Argentina Niños y jóvenes ante las pantallas* Universidad de Navarra-Foro Generaciones Interactivas www.generacionesinteractivas.org www.iae.edu.ar
- Buber, M.** (1995). *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós.
- Buckingham, D.** (2000). *After the Death of childhood: Growing Up in the age of electronic Media*. Cambridge:Polity. Reino Unido.
- Buckingham, D. et al** (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial. Bs As. Argentina.
- Buckingham, D.**(2010).Cultura digital, Educación Mediática y el lugar de la Escolarización. *Educ. Real, Porto Alegre*, v.35, n°3, p.37-58. Disponible en: www.ufrgs.br/edu_realidade.
- Burbules, N. y Callister, T.** (1998). Paying the Piper: The Educational Cost of the Commercialization of the Internet. *Electronic Journal of Sociology*: 3, 3. [iucode: 100.3.3.3]
- Burbules, N. y Callister, T.** (2000) *Watch IT: The Risks and Promises of Information Technologies for Education*, Boulder, CO: Westview Press.
- Byron, G.** (1985). *Don Juan* Beaty B. Londres

- Cáceres, M., Ruiz San Román, J., & Brändle, G.** (2009). Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 14, 213-231.
- Camus, A.** (1957). *L'étranger*. Paris
- Carriego, C.** (2010). *Trabajo Pedagógico y Contexto en Escuelas Primarias de la Ciudad de Buenos Aires*, Tesis doctoral. Universidad San Andrés, escuela de Educación, defendida en septiembre de 2010
- Castells, M** (2000). *Internet y la sociedad red*. Conferencia de Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. 7 de octubre.
- Castells, M.** (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza. Madrid.
- Cohen, L; Manion, L., Morrison, K.** (2007). *Research Methods in Education*. Roulledge. Kindle edition.London-New York.
- Conrad, P.** (1997). It's boring: notes on the meanings of boredom in everyday life. *Qualitative Sociology*, 20, pp.465-475
- Corea, C. y Lewkowicz, I.** (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- Corominas, J.** (1993). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid:Editorial Gredos.
- Costa, M.** (2006), Paisagens escolares no mundo contemporâneo, en: Luís H. Sommer y Maria I. Bujes, *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*, Canoas, Ulbra, pp. 177-195.
- Cousin, G.** (2009). *Researching learning in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Covarrubias Horozco S.** (1611). *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*. http://fondosdigitales.us.es/media/books/765/765_257439_15
- Craig, S., Graesser, A., Sullins, J. y Gholson, B.** (2004). Affect and learning : An exploratory look into the role of affect in learning with AutoTutor. *Journal of Educational Media*. 29 (3), pp. 241-50
- Craig, S., D'Mello, S., Whitterspoon, A. y Graesser, A** (2008). Emote aloud during learning with Autotutor. Applyingthe facial action codingsystem to cognitive affective states during learning. *Cognition and Emotion*, 22(5): 777-788.

- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I.** (1988) *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press
- Csikszentmihalyi, M.** (1990). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. y Larson, R.** (1984). *Being Adolescent*. Basic Books: New York.
- Cuban, L.** (1986). *Teachers and Machines: the Classroom Use of Technology Since 1920*. Nueva York: Teachers College Press.
- Cuban, L.** (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Nueva York. Teachers College Press.
- Charmaz, K.** (1990). "Discovering" Chronic illness: Using Grounded Theory. *Social Science and Medicine* 30: 1161-1172. (2000). Grounded: Theory: Objectivist and Constructivist Methods. Pp 509-535 en *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed., editado por Denzin, N. y Lincoln, Y. Sage: California.
- Chen, A.** (1998). Perception of boredom. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 21, pp. 1-20
- Cullingford, C.** (2002) *The best years of their lives? Pupils' experience of school*. Kogan Page. London
- Damasio, A.** (2003). *En busca de Spinoza, neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Editorial Crítica, Barcelona.
- Dahlen, E., Martin, R., Ragan, R. y Kuhlman, M.** (2004). Boredom proneness in anger and aggression: effects of impulsiveness and sensation seeking. *Personality and Individual Differences* vol 37:1615-1627.
- Daschmann, E., Goetz, T. y Stupnisky, R.** (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81: 421-440
- Davies, D. y Parasuraman, R.** (1982). *The psychology of vigilance*, Academic Press. Inglaterra.
- Delgado, M.** (2002). Estética e infamia. De la distinción al estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos. En *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffiti, grifotas, okupas*. FEIXA, C.; COSTA, C.; PALLARÉS, J. (eds.). Ariel. Barcelona, (pp. 115-143).

- Denzin, N y Lincoln, Y.** (1994). *Handbook of qualitative research*, Sage: Londres.
- Dostoevsky, F.** (1972) *Notes from underground*. Penguin, N.Y.
- Downes, S.** (2008). *El futuro del aprendizaje en línea*.
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/1.0/deed.es_CO. Consultado el 14/12/2011
- Dufour, D.** (2003). *L'Art de réduire les têtes. Sur la nouvelle servitutede l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*. París: Denoël.
- Dussel, I.** (2010). *La nueva escuela y los nuevos medios digitales*. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. Sangari. Septiembre.
- Dussel, I., Ferrante, P., Gonzalez, D. y otros** (2011). *Escuelas, jóvenes y saberes. Una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios*. Informe preliminar de investigación. Buenos Aires, FLACSO/ARGENTINA, mimeo.
- Eastwood, J., Frischen, A., Frenske, M. y Smilek, D.** (2012). The Unengaged Mind: Defining Boredom in Terms of Attention. *Perspectives on Psychological Science* 7(5) pp. 482-495.
- Eder, D. y Fingerson, L.** (2002). Interviewing Children and Adolescence. En *Handbook of Interview Research. Context and Method*. Eds. Gumbrium F. y Holstein, J. Sage Publications: California.
- Facer, K., Furlong, R., Sutherland, R.** (2003) *Screenplay: Children and Computing in the Home*. Londres, Routledge Falmer.
- Fahlman, S., Mercer, K., Gaskovsky, P., Eastwood, A. y Eastwood, J.** (2007). Does a lack of life meaning cause boredom? Results from psychometric, longitudinal and experimental analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28: 307-340
- Farmer, R. y Sundberg, N.** (1986). Boredom Proneness: The Development and Correlates of a New Scale. *Journal of Personality Assessment* 50:4-17.
- Farrell, E., Peguero, G., Lindsey, R., & Whit, R.** (1988). Giving voice to high school students: Pressure and boredom. , "Ya know what I'm saying"? *American Educational Research Journal*, 25, 489-502
- Farnworth, L** (1998) Doing, Being and Boredom. *Journal of Occupational Science*, 5: 3 pp 140-146.
- Fernández Cavia, J.** (2003). El consumidor adolescent. *Televisió, marques i*

publicitat. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Barcelona.

Fenichel, O. (1951). *On the Psychology of Boredom*. Columbia university Press. New York.

Forbes-Riley, K., Litman, D. y Friedberg, H. (2011). Annotating disengagement for spoken dialogue computer tutoring. En Calvo y D'Mello (Eds). *Explorations in the learning sciences, instructional systems and performance technologies*. Springer: NY.

Frankl, V. (1984). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. NY

Freire, J. (2009). Cultura digital y prácticas creativas en educación. *RUSC*. vol.6, n 1.

Fisher, C. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46, 395–417.

Gallart, M.A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. La Crujía. Buenos Aires.

García F. y Bringué, X. (2010). *Educación Hijos Interactivos Argentina*. Foro Generaciones Interactiva. Fundación Telefónica. España.

Gates, B. (2003) Civic Center Enterprises *The Silent Epidemic*. A report commissioned by the Bill and Melinda Gates Foundation.

En <http://www.civicerprises.net/pdfs/thesilentepidemic3-06.pdf>. Consultado el 31/7/12.

Gee, J. P. (2004) *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London; New York: Routledge

Gibbs, A. (2012). Focus groups and group interview en *Research Methods and Methodologies in Education*, Arthur, J. et al. Cap 26 (pp186-192). London: Sage

Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of education: A critical Analysis. *Harvard Educational Review* 3: 257-293.

Giroux, H.A. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.

Giroux, H.A. (2003). La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Morata.

Gjesme, T. (1977). General Satisfaction and Boredom at School as a function of the Pupil's Personality Characteristics. *Scandinavian Journal of Educational Research* 21: 113-146.

- Glaser, B. y Strauss, A.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine: Chicago.
- Goetz, T., Frenzel, A., Perkum,r., Hall, N. y Ludtke, O.** (2007). Between and within-domain relations of students'academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99(4): 715-733.
- Goldberg, Y., Eastwood, J., La Guardia, J. y Dunckert, J.** (2011) Boredom: an emotional experience distinct from apathy, anhedonia or depression. *Journal of social and clinical Psychology*, 30, pp. 647-666
- Gordon, A., Wilkinson, R. Mc Gown, A. y Jovanska, S.** (1997) The psychometric properties of the Boredom Proneness Scale: an examination of validity. *Psychological studies*, 42. Pp. 85-97
- Greenson, R.** (1953). On boredom. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1, 7-21.
- Griffith, M., and Fox, S.** (2007).Hobbyists Online. *Pew Internet & American Life Project*. Washington, DC: Pew/Internet.
- Guber, R.** (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá. Grupo Norma.
- Gvirtz, S. y Larrondo, M.** (2007). Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. *TEIAS: Rio de Janeiro*, año 8, nº 15-16.
- Hamilton, J.** (1981). Attention, personality and the self- regulation of mood. Absorbing interest and boredom. *Progress in Experimental Personality Research*, 10: 281-315
- Harré, R.** (1986). An Outline of the social Constructionist Viewpoint. En *The Social Construction of Emotions*. Blackwell. New York.
- Harris, P. y Olthof, T.** (1982). The Childs Concepts of Emotion. En *Social Cognition: Studies in the development of Understanding*. Butterworth and Ligth. Chicago University Press.
- Harris, P.** (2000). Correlates and characteristics of boredom. *Journal of Applied Social Psychology* 30, pp. 576-598.
- Hartcollis, P.** (1972). Time as a dimension of affects. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 20, pp. 92-108.
- Healy, S.** (1984) *Boredom, Self and Culture*. Rutherford: Dickenson University Press.

- Heidegger, M.** (1995). *The Fundamental Concepts of Metaphysics: World, Finitude, Solitude*, trans. William McNeill and Nicholas Walker, Bloomington: Indiana University Press.
- Henn Fabris, E., Amarin Marcello, F., Sommer, L.** (2011) Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto.
- Hetch, T.**(1998). *At Home in the Street: Street Children of Northeast Brazil*. Cambridge University Press.
- Hill, A y Perkins, R.** (1985).Towards a Model of Boredom. *British Journal of Psychology* 76: 235-240.
- Hochschild, A.** (1979). Emotion Work, Feeling Rules and social Structure. *American Journal of Sociology* 84:551-75.
- Ibsen, H.** (1999). *Casa de Muñecas* iUniverse. Europa
- Ito, M.,** (2010). Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media.USA. MIT.
- Irving, B.A., & Parker-Jenkins, M.** (1995). Tackling truancy: an examination of persistent non-attendance amongst disaffected school pupils and positive support strategies. *Cambridge Journal of Education*, 25, 224-235.
- Jenkins,H., Clinton, K., Purushotma,R., Robison, A. y Weiget, M.** (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Mac Arthur. USA.
- Kafka, F.** (2008) *Metamorphosis*. Infobase publishing. N.Y.
- Kasesniemi, E. y Rautiainen, P.** (2002) Mobile Culture of children and teenagers in Finland. En *Perpetual contact. Mobile communication, Private talk, Public performance*. Kats, J and Aakhus, M. Cambridge University Press. Inglaterra. Cap 11.
- Kemper, T.** (1978). *A Social Introduction Theory of emotions*. Wiley. New York.
- Kierkegaard, S.** (1959). Either/Or, volume 1. Anchor books. N.Y.
- Kress, G.** (2002) English for an era of instability: Aesthetics, ethics, creativity and 'design'. *English in Australia* (134): 15-23.
- Klein, N.** (2001). *No logo: el poder de las marcas*. Edit.Paidós. Barcelona.
- Kuhn, R.** (1976). *The demon of noontide. Ennui in western Literature*. Princetown University Press.

- Larrondo, M.** (2009) *¿Nuevos alumnos?: La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de maestría.* Junio de 2009.
- Larson, R.** (1990) Emotions and the creative Process: Anxiety, Boredom and Enjoyment as Predictors of Creative Writing. *Imagination, Cognition and Personality* 9: 275- 292.
- Larson, R. y Richards, M.** (1991). Boredom in Middle School Years Blaming School versus Blaming students. *American Journal of Education* .Vol 99 N° 4: 418-443.
- Lee, C., Neighbors, C. y Woods, B.** (2007). Marijuana motives: Young adult reasons for using marijuana. *Addictive Behaviors*, 32: 1384-1394
- Le Pera, N.** (2011). Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression and substance use. *New School Psychology Bulletin*, 8: 15-25.
- Legendre, P.**, (2008). *Lo que Occidente no ve de Occidente.* Conferencias en Japón. Bs As, Amorrortu. Argentina.
- Lenhart, A. and Madden, M.** (2007). Social Networking Websites and Teens: An Overview. *Pew Internet & American Life Project.* Washington, DC: Pew/Internet.
- Lehr, E. y Mc Welling Todman, M.** (2009). Boredom and Boredom Proneness in Children: Implications for Academic and Social Adjustment. En *Self-Regulation and Social Competence: Psychological Studies in Identity, Achievement and Work-Family Dynamics.* Mc welling Todman (2009). Atiner: Grecia. Pp. 75-90.
- Levy, P.** (1999) *O universal sem totalidade, essência da cybercultura.* En: http://www.jurandirsantos.com.br/outros_artigos/seict_o_universal_sem_totalidade_essencia_da_cybercultura.pdf. Consultado 15/12/2011
- Lewinsky, H.** (1943). Boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 13, pp. 147-152
- Lewkowicz, I.** (2002). Escuela y Ciudadanía. En *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Corea C. y Lewkowicz, I. (2004) Paidós Educador. Bs As.
- Lindstrom, M.** (2006). *Brand child. Estrategias innovadoras de marketing para niños.* México: Compañía Editorial Continental.

- Ling, R. y Yttri, B.** (2002). Hypercoordination via mobile phones in Norway. En *Perpetual contact. Mobile communication, Private talk, Public performance*. Kats, J and Aakhus, M. Cambridge University Press. Inglaterra. Cap 10.
- Lipovetsky, G.** (2003), *la era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Bs As, Anagrama.
- Lipps, T.** (1903) *Manual of Psychology*. Wilhelm Engelman Verlag. Alemania
- Livingston, S.** (2007). Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de Internet *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación* N° 73, pp. 52-69.
- Maddi, S.** (1970) The search for meaning. En *The Nebraska symposium on motivation*. Eds Arnold y Page, pp. 134-183. Lincoln University of Nebraska Press.
- Mallan, K.** (2009). Look at me! Look at me! Self-representation and self-exposure through online networks, *Digital Culture & Education*, vol. 1, n. 1, pp. 51-66.
- Marcellan, Barace, I. y Agirre, I.,** (2008) El valor educativo de los medios, *Comunicar*, N° 31, XVI, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, monográfico: "Educar la mirada: propuestas para enseñar a ver Tv", pp. 529-535
- Marinas, J.** (2006). Infancia, ciudadanía y medios de comunicación. En *Política y sociedad*, 43 (1), 159-168.
- Martin, M., Sadlo, G.y Stew, G.** (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology* 3: 193-211.
- Martínez, R.** (2003): *Cultura juvenil i gènere*. Observatori Català de la Joventut. Col·lecció Aportacions, n° 21. Secretaria General de la Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Martinez, J.** (2008). Participación política juvenil como políticas del acontecimiento. *Revista Argentina De Sociología*. Año 6 N°11, pp. 148-168.
- Mazzarella, S.** (2005). *Girl Wide Web: Girls, the Internet, and the Negotiation of Identity (Intersections in Communications and Culture: Global Approaches and Transdisciplinary Perspectives)*. Peter Lang. USA.
- Mead, M.** (1971). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Granica:Argentina.

- Mears, C.**(2012). In-depth Interviews. En *Research Methods and methodologies in Education*. Ed. Arthur, J., Waring, M., Coe, R. y Hedges, L. Cap.24. Sage. CA.
- Melamud A., Nasanovsky J., Otero P., Canosa D., Enríquez D., Köhler C. et al** (2009). Usos de Internet en hogares con niños de entre 4 y 18 años: control de los padres sobre este uso. Resultados de una encuesta nacional. *Arch. argent. pediatr.* 107(1):30-36.
Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752009000100007&lng=es.
- Melman, C.** (2002). *El hombre sin gravedad. Gozar a cualquier precio*. Buenos Aires: UNR
- Mendez Diz, A.; Di Leo, P.; Schwarz, P.; Adazko, D. y Camarotti, A.** (2010) *Los jóvenes, los usos del tiempo y el consumo de drogas en espacios recreativos nocturnos*, PICT2006 N°2464. Directora A.Mendes Diz
- Mercer, K. y Eastwood, J.** (2010). Is boredom associated with problem gambling behavior? It depends on what you mean by “boredom”. *International Gambling Studies: 10: 91-104*
- Meyer, P.** (1995) *Boredom: The literary History of a state of Mind*. University of Chicago Press. Chicago.
- Miserandino, M.** (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in aboveaverage children. *Journal of Educational Psychology*, **88**, 203–214.
- Morduchowicz, R.** (2003). El sentido de una educación en medios. Monográfico Escuela y medios de comunicación. *Revista Iberoamericana de educación* n°32, 2003
<http://www.rieoei.org/rie32.htm>.
- Morgan, D.** (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology* 22:129-52.
- Morgan, D** (2001) Focus Group Interviewing. En *Handbook of interview Research*. Ed: Gubrium, J. y Holstein, J. Capítulo 7. Sage: Estados Unidos.
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M.** (2002). The concept of flow. En Snyder C. y Lopez S. (Eds), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89-105). Oxford University Press. Oxford. Inglaterra.
- Narodowski, M. y Baquero, R.** (1994). ¿Existe la infancia?, *Revista del Instituto de Investigaciones en ciencias de la Educación*, N° 3, 1994.

- Narodowski, M.** (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ediciones Novedades Educativas. Bs As-México.
- Narodowski, M.** (2008). *Infancia y Poder. La Conformación de la Pedagogía Moderna*. Aique Educación, Bs As.
- Narodowski, M.** (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto.
- Negroponte, N.** (1995). The digital Revolution: Reasons for Optimism. *The futurist*. Nov-Dic.
- Nitzche, F.**(1967), *The Will of Power*. Vintage. N.Y.
- Oblinger D. y Oblinger, J.** (2005). *Educating the Net Generation*. Educause. En: www.edu.cause.edu/educatingthe net gen. E-book. Consultado 12/12/2011
- O'Hanlon, J.** (1981) Boredom: Practical Consequences and a Theory. *Acta Psicológica* 53: 53-82.
- Orenstein, P.** (1994) *Schoolgirls: Young Women, Self-Esteem and the Confidence Gap*. Doubleday: NY.
- Papert, S.** (1996). *The connected family*, Atlanta, Longstreet, USA.
- Pascoe, C. J.** (2007). "Dude, you're a fag": masculinity and sexuality in high school. Berkeley: University.
- Perkins, R. y Hill, A.** (1985). Cognitive and Affective Aspects of Boredom. *British journal of psychology* 76: 221-34.
- Perkum, R.** (1992). The impact of emotions on learning achievement: Towards a theory of cognitive motivational mediators. *Applied psychology*, 41 (4), 359-376.
- Perkum, R.** (2010). Academic Emotions. *APA educational psychology handbook* (vol.2). APA. Washington.
- Perkum, R.** (2011). Emotions as drivers of learning and cognitive development. En Calvo, R. y D'Mello, S. Eds, *Affective prospecting*. Springer:NY
- Perez Tapia, J.** (2006) *Tareas de la Educación en la cultura digital. Parte I*. Educere. V.10 n.32.
- Peterson, K. y Deal, T.** (2009). *The shaping School Culture Fieldbook*. (2ª Ed). Wiley, C.A. USA.

- Piscitelli, A.** (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana, Buenos Aires.
- Plutchik, R.** (2003). *Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution*. Washington, DC: American Psychological Association
- Prensky, M.** (2001) *Digital Natives, digital immigrants*. www.marcprensky.com, consultado 10/12/11.
- Prensky, M.** (2008). Young Minds, Fast Times: the twenty-first century digital learner. How tech-obsessed iKids would improve our schools. [http://www.edutopia.org/print/5491\[11/2/2008](http://www.edutopia.org/print/5491[11/2/2008), consultado 18/8/12.
- Prensky, M.** (2009). H. sapiens digital: from digital natives to digital wisdom. *Innovate* 5 (3). The Fishler School of Education and Human Services at Nova Southeastern University. Consultado el 17/12/11.
- Postman, N.** (1983) *La desaparición de la Infancia*. Círculo de Lectores: Madrid.
- Postman, N.** (1995) *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books. New York.
- Postman, N.** (1999) *El Fin de la Educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Eumo Octaedro. España.
- Raini, L.** (2010). Internet, broadband and cellphone statistics. Pew Internet and American Life Project. http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_December09_update.pdf
- Reguillo, R.** (2004), La performatividad de las culturas juveniles, *Revista de Estudios de Juventud*, 64, Madrid, pp. 49-56.
- Retana, C.** (2011) Consideraciones acerca del aburrimiento como emoción moral. *Rev. Artes y Letras, Universidad Costa Rica XXXV 2*: 179-190.
- Roberts, D. y Ulla, G.** (2008). Trends in Media Use. *The Future of Children* 18(1):11–38.
- Robinson, W.** (1975). Boredom at School. *British Journal of Educational Psychology* 45: 141-152.
- Rogatko, T.** (2009). The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of Happiness Studies*, 10, 133-148.
- Romero, C.**(2010). *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Noveduc: Buenos Aires- México

- Romero, C.** (2010). *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Aique Educación. Bs As
- Rubia, K., Halari, R., Christakov, A. y Taylor, E.** (2009). Impulsiveness as a timing disturbance: neurocognitive abnormalities in attention-deficit hyperactivity disorder during temporal processes and normalization with methylphenidate. *Phil Trans R Soc B* 364: 1919-1931.
- Rushkoff, D.** (1996). *Playing the future, how kid's culture can teach us to thrive in an age of chaos*. New York, Harpers.
- Sanz Lobo, E., Romero González, P.** (2009). Creatividad y consumo en el ocio de niños y adolescentes: un estudio a través de sus dibujos. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, N°. 21, págs. 111-128.
- Sarlo, B.** (1992). *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Sarlo, B.**(1997) Paisagens imaginárias. São Paulo: Edusp.
- Sartre, J.-P.** (2000[1938]). Nausea [La nausée]. London: Penguin books Ltd.
- Sautel, S. et al.** (2007). Jóvenes y NTCI ¿interactuantes o interactuados? el cyber: un espacio social a explorar. *Questión*, vol 1, N° 13.
- Schein, E.**(1985). Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmitt KL, Dayanim S, Matthias S.** (2008). Personal homepage construction as an expression of social development. *Dev Psychol.* Mar;44(2):496-506.
- Schwartz, W.** (2002). School dropouts: New information about an old problem. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED386515)
- Seib, H. y Vodanovich, S.** (1998) Cognitive correlates of boredom proneness: the role of private self-consciousness and absorption. *The Journal of Psychology* 132: 642-655.
- Schopenhauer, A.** (2006). *Parerga y Paralipómena*. Tomo I. (Trad. Pilar López de Santa María). Madrid: Trotta.
- Schultz, P. y Perkum, R.** (2007) *Emotion in education*. Academic, San Diego.
- Sibilia, P.** (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, R.** (1981). Boredom a Review. *Human Factor Society* 23: 329-340.

- Smith, J.** (2011) Digital Diaries part four finds kids reach digital adulthood as early as 10 years old. www.avgdigitaldiaries.tumblr.com. Consultado 12/2011
- Sommers, J. y Vodanovich, S.** (2000). Boredom proneness: its relationship to psychological and physical health symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 56,149-155
- Spacks, P.** (1995). *Boredom: The literary history of a state of mind*. Chicago: Universidad de Chicago.
- Steinberg, S.R., Kincheloe, J. et al** (2000). *Culturas infantiles y multinacionales*. Madrid:Morata.
- Staruss, A.** (1998) *Basics of Qualitative Research: Technics and Procedures for Developing Grounded Theory*. Segunda edición. Sage: California.
- Strauss, W. y Howe, N.** (2000) *Milenials Rising. The great next generation*. Nueva York. Vintage.
- Svendsen, L.** (2005). *A philosophy of Boredom*. Reaktion Books Ltd.
- Stickney, M. y Miltenberg, R.** (1999). Evaluating direct and indirect measures for the functional assessment of binge eating. *International Journal of Eating Disorders*, 26: 195-204
- Sundberg, N. y Bisno, H.** (1983). Boredom at life transitions adolescence and old age. Presentado en Western Psychology Association. San Francisco. USA.
- Sundberg, N. D., Latkin, C. A., Farmer, R. F., & Saoud, J.** (1991). Boredom in young adults: Gender and cultural comparisons. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 209–223.
- Tapscott, D.** (1998). *Growing Up Digital: the rise of the Net Generation*. Nueva York. Mc Graw Hill.
- Tapscott, D.** (2007) *Wikinomics, How mass collaboration changes everything*. Nueva York. Portfolio.
- Tapscott, D.** (2009) *Grown up digital. How the Net Generation is Changing your World*. Nueva York. McGraw Hill.
- Taylor, S. y Bogdan, J.** (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- Thackray, R.** (1981). The Stress of Boredom and Monotony: A Consideration of the Evidence. *Psychosomatic Medicine* 43:165-176.

- Thiele, L.**(1997). Postmodernity and the Routinization of Novelty: Heidegger on Boredom and Technology. *Polity* vol. 29, n°4, pp. 489-517. Palgrave Macmillan Journal. <http://www.jstor.org/stable/3235265>. Consultado 12/12/2012.
- Todman, M.** (2003). Boredom and psychotic disorders: cognitive and motivational issues. *Psychiatry*, 66(2), 146-167.
- Tolor, A.** (1989). Boredom as related to Alienation, Assertiveness, Internal-External Expectancy and Sleep Patterns. *Journal of Clinical Psychology* 2: 260-265
- Tolstoy, L.** (2000) Anna Karenina. Penguin Press. Londres
- Tolsá, J.** (2012). Los Menores y el Mercado de las Pantallas: una Propuesta De Conocimiento Integrado. Foro Generaciones Interactivas. Colección Generaciones Interactivas. Fundación Telefónica. España.
<http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/Los%20menores%20y%20el%20mercado%20de%20las%20pantallas.pdf>. Consultado 17/8/12.
- Torrado, M. y Piracón, J.** (2009). *Análisis Exploratorio sobre nuevas identidades infantiles y su relación con los medios de comunicación*. Publicaciones Digitales. Dirección de cinematografía. República de Colombia.
- Toohy, P.** (2011). *Boredom: a lively history*. Yale University Press. New Haven and London.
- Turkle, S.** (1997) *La vida en pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Paidós, Barcelona.
- Turkle, S.** (2004). Whither Psychoanalysis in Computer Culture? *Psychoanalytic Psychology*, Vol 21(1), Win 2004, 16-30.
- Turkle, S.,** (2009). *Simulation and its Discontents*. Cambridge, MA, MIT press.
- Turkle, S.,** *La identidad en Internet.* s/f. Disponible en <http://www.sindominio.net/biblioweb-old/telematica/mud.html>
- Tyack, D. y Tobin, W.** (1994) The “grammar” of schooling: why has been so hard to change. *American Educational Research Association*, V.31, n.3.
- Vandewiele, M.** (1980). On Boredom of Secondary School Students in Senegal. *Journal of Genetic Psychology* 137: 267-274.
- Vaughn, S., Schumm, J. y Sinagub, J.** (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. Londres: Sage.

- Vattimo, G.** (1985). *The End of Modernity*. Johns Hopkins University Press. Baltimore.
- Verdú, V.** (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona, Anagrama. España.
- Verdú, V.** (2005). *Yo y tú, objetos de consumo. El personismo: La primera revolución cultural del siglo XXI*. Random House Mondadori. Barcelona.
- Viñao Frago, A.** (1995). *Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones*. Revista Brasileira de Educación N°0.
- Vodanovich, S.J., Watt, J.D., & Piotrowski, C.** (1997). Boredom proneness in African- American college students: A factor analytic perspective. *Education, 118*, 229-236.
- Vodanovich, S.J.** (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *Journal of Psychology, 137*(6), 569-601.
- Vogel-Wallcutt, J., Fiorella L., Carper, T. y Schatz, S.**(2011). The definition, Assesment and Mitigation of State Boredom Within Educational Settings: A Comprehensive Review. *Educ Psychol Rev.* DOI 10.1007. Springer
- Waller, W.** (1932) *The Sociology of Teaching*. Wiley, 1965.
- Wangh, M** (1975) Boredom in psychoanalytic perspective. *Sociological Research, 42*, pp. 538-550.
- Weissman, D, Roberts K., Visscher, K. y Woldorff, M.** (2006). The neural bases of momentary lapses in attention. *Nature Neuroscience 9*: 971-978
- Wolman, R., Lewis, W. y King, M.** (1973). The Development of the Language of Emotions: Conditions of Emotional Arousal. *Child Development 42*:1288-1293.
- Won, Hyung J.** The Daily Leisure of Korean School Adolescents and Its Relationship to Subjective Well-Being and Leisure Functioning. Ph.D. dis-sertation, University of Oregon, Department of Leisure Studies and Services, 1989.
- Zuckerman, M.** (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.

ANEXO**ENTREVISTA INDIVIDUAL**

- 1- ¿Cómo te llamás?
- 2- ¿Dónde vivís?
- 3- ¿Con quién vivís?
- 4- Contame brevemente tu escolaridad.
- 5- ¿Cómo venís y te volvés de la escuela?
- 6- ¿En el viaje o camino que hacés para llegar a la escuela o a tu casa que vas haciendo?
- 7- ¿Podrías nombrarme algunas de las cosas que vas mirando en ese recorrido?
- 8- ¿Para vos observar y mirar es lo mismo?
- 9- ¿Y observas algo en ese recorrido? ¿Tenés alguna idea porque te llamaron la atención?
- 10- ¿Qué cosas de ese recorrido te gusta mirar?
- 11- ¿En qué actividad de la escuela aprendés más? ¿Por qué?
- 12- ¿Y afuera de la escuela?
- 13- ¿Qué dispositivos de la nueva tecnología usas?
- 14- ¿Usas alguno de esos dispositivos en la escuela? ¿Para qué?
- 15- ¿Te gusta usarlos en la escuela? ¿Por qué?
- 16- ¿Cómo definirías aburrimiento?
- 17- ¿Qué cosas haces para salir del aburrimiento?
- 18- ¿Dentro de las situaciones aburridas que viviste cuales fueron las más aburridas y cuales las menos aburridas?
- 19- ¿Qué parte de la escuela son las más aburridas?
- 20- ¿Existe una relación entre aburrimiento y escuela? ¿Por qué?
- 21- ¿Qué hacés si te aburrís en la escuela? ¿Y en tu casa?
- 22- ¿En qué otra situación de la vida te aburrís? ¿Y qué hacés?
- 23- ¿Qué es lo más aburrido que te pasó en tu vida? ¿Por qué es lo más aburrido?
- 24- ¿Te molesta estar aburrido?
- 25- ¿Cómo sería la escuela ideal para no aburrirte?

ENTREVISTA GRUPAL N°

Escuela:

Año:

Orientación:

Cantidad de mujeres:

Cantidad de varones:

Observaciones:

- 1- ¿Si yo les digo aburrido, en que piensan?
- 2- ¿En qué situaciones se sienten aburridos?
- 3- ¿Qué palabras usan ustedes para significar que aburrido?
- 4- ¿Cómo definirían aburrimiento?
- 5- ¿Qué cosas hacen para salir del aburrimiento?
- 6- ¿Dentro de las situaciones aburridas que vivieron cuales fueron las más aburridas y cuales las menos aburridas?
- 7- ¿Qué parte de la escuela son las más aburridas?
- 8- ¿Existe una relación entre aburrimiento y escuela? ¿Por qué?
- 9- ¿Qué hacen si se aburren en la escuela? ¿Y en casa?
- 10- ¿En qué otra situación de la vida se aburren? ¿Y qué hacen?
- 11- ¿Cuáles nuevas tecnologías utilizan (celular, Smartphome, notebook, wii, etc?)
¿Para qué cada una?
- 12- ¿Podrías vivir sin alguno de estos? ¿Por qué? ¿Cómo sería la vida sin ella?
- 13- ¿Qué suponen que aprendieron con estas nuevas tecnologías?
- 14- ¿Qué diferencia hay entre estas nuevas tecnologías y la escuela?
- 15- ¿Piensan que las nuevas tecnologías en el aula y en la escuela les ayudan a aprender? ¿Por qué?
- 16- ¿Qué cosas de las que aprendieron en la escuela fueron las más importantes?
¿Por qué?

Tabla 1.1

Escuela	Entrevistas grupales		Entrevistas individuales
	Cantidad de entrevistas	Cantidad de alumnos por entrevista	Cantidad de alumnos
PA	3	9 7 6	8
PMB	2	10 9	16
EB	1	12	8
EMB	1	9	6

Tabla 1.2

CLASE DE ABURRIMIENTO	RESTO	ESCUELA
Sin actividad/ Nada para hacer/ quietud	(G1,1); (G1,2); (G1,3); (G1,4); (G1,9); (G2,1); (G3,1); (G3,2); (G3,3); (G3,6); (G4,1); (G4,3); (G6,1); (G7,1); (G7,2) (I5,2); (I6,3); (I8,2); (I9,2), (I11,2); (I13,2); (I14,3); (I15,2); (I16,2); (I18,2); (I19,2); (I20,2); (I22,3); (I23,3); (I24,3)	(G3,3); (G3,4); (G7,3) (I2,2); (I3,2); (I19,2); (I20,2)
No producción/ tiempo libre	(G1,1); (G1,2); (G1,3); (G1,6); (G2,1); (G2,2); (G3,2); (G4,1); (G6,4); (G7,1) (I5,2); (I12,2); (I18,2); (I18,3); (I20,2); (I23,3); (I25,2)	(G1,3); (G1,4); (G1,5); (G1,7); (G1,13); (G2,3); (G2,4); (G3,4); (G3,5); (G4,6); (G4,7); (G6,1) (I3,3);
No diversión/ No entretenimiento	(G7,1) (I1,2); (I14,2); (I18,2); (I28,2); (I33,2); (I36,2)	
Lecturas	(G2,1);	(G1,2); (G2,2); (G3,5); (I7,2); (I15,2)
Presión/ Deber cumplir/mandato/ Lo impuesto	(G7,1) (I25,2)	(G2,4); (G4,3); (I4,2); (I11,2); (I23,4)
Esperas	(G1,5); (G2,1); (G2,6); (G3,6); (G4,1); (G4,3); (G4,8); (G7,2); (G7,3); (G7,7) (I3,2); (I9,2); (I10,2); (I12,3); (I14,2); (I14,3); (I16,2); (I20,2); (I20, 3); (I22,4)	(G2,2); (I11,2); (I20,2)
Transporte/Viajes	(G1,2); (G1,5); (G1,9); (G2,3); (G2,6); (G3,6); (G4,8); (G4,9) (I3,2); (I15,3)	
Desmotivación/Falta de interés/ No te llama la atención	(G1,2); (G1,3); (G1,5); (G2,1); (G3,2); (G6,1) (I1,2), (I4,1), (I7,2); (I10,2); (I20,2); (I25,2)	(G1,2); (G1,7); (G2,3); (G2,4); (G3,3); (G4,4); (G4,5); (I1,2); (I3,3); (I7,2); (I10,2); (I18,3); (I22,4); (I23,3); (I6,3)
Lo no planeado/Lo inesperado	(G1,2); (I17,3);	(I25,2)
Bajón/tristeza/Opuesto a euforia alegría	(G3,1); (G4,1); (G4,2); (G4,3); (G7,2) (I14,3); (I17,2)	

Tabla 1.2

Frustración/No hacer lo que se quiere	(G3,1); (G3,2); (G4,1); (G6,2); (G6,3); (G6,4); (G7,1); (G7,2) (I9,2); (I19,2); (I22,3)	(G2,4); (G3,4); (I4,2); (I8,2); (I18,3); (I19,2); (I22,4)
Cansancio/fatiga	(G3,1)	(G4,5), (G4,6)
Algo malo		(I14,2)
Asco/bodrio/feo	(G3,1); (G6,1)	(I19,2)
Soledad/ encierro	(G2,1); (G2,3); (G2,5); (G3,1); (G3,2); (G3,3); (G4,1); (G4,2); (G4,3); (G4,8); (G6,3) (I5,2); (I8,2); (I10,2); (I15,2); (I17,2)	(G3,4) (I2,2)
Rutina	(G1,1); (G3,1), (G3,3); (G6,1); (G7,1) (I7,2); (I24,2)	(G1,8); (G2,4); (G4,5); (G4,7); (G6,1); (I7,2); (I7,2)
Saturación/Mucho tiempo algo	(I3,2); (I10,2); (I12,2); (I18,3);	(G1,8); (G6,4) (I11,2); (I12,3); (I23,4)
Tarea/Estudio		(G2,1); (G3,4); (G4,1); (4,4); (G6,1); (G7,1) (I23,4)
Exámenes/Evaluaciones/Pruebas		(G1,2); (G1,7); (G3,3); (G6,4) (I3,2); (I11,2); (I17,2); (I20,2)
Clases/Materias/colegio		(G1,1);(G1,2); (G1,4); (G1,5); (G1,6); (G1,7); (G1,8); (G2,1); (G2,2); (G2,3); (G3,3); (G3,4); (G4,5); (G4,4); (G4,7); (G6,2); (G7,1); (G7,3); (G7,4) (I2,2); (I5,2); (I6,3); (I7,2); (I10, 2); (I13,2); (I14,2); (I15,2); (I16,2); (I18,3); (I19,2); (I21,2); (I22,4); (I23,3); (I24,2)
Profesor		(G1,4); (G3,4); (G4,5); (G4,7); (G6,2); (G6,4); (G6,5); (G7,1); (G7,3); (G7,4); (G7,5) (I1,2); (I5,1); (I5,1); (I5,2); (I6,3); (I7,2); (I11,2); (I20,2); (I21,2); (I24,3)
No entender		(G6,1); (G6,5); (G4,4) (I10,2); (I12,2); (I30,2,3)
Castigo/Reto/martirio	(G1,3)	(G1,7)
Horario		(G2,3); (G3,4); (G4,4); (G4,5); (G4,6); (G6,1); (G6,4); (G7,5) (I23,4)
Currículo		(4,6); (I14,3);

Tabla 1.2

Tecnológico	(G1,1); (G1,4); (G1,9); (G1,10)TQ; (G1,11)TQ; (G2,5) TQ; (G2,6)TQ; (G3,2) TQ; (G3,5) TQ; (G4,1); (G4,2) TQ; (G4,3)TQ, (G4,4) TQ; (G4,9) TQ; (G6,1); (G6,2); (6,3) (I12,2)	(G1,8) TQ; (G1,13); (G6,1); (G6,4) (I1,2);
Consejos adultos/ Charlas	(G1,2); (G1,5); (G3,6); (G6,4) (I1,2); (I10,2); (I23,3)	(G1,5); (G1,6); (G1,7); (G3,3); (G7,3) (I1,2), (I4,2); (I11, 2); (I13,3); (I17,2); (I19,2)
Reuniones familiares	(G2,3); (I8,3); (I13,2); (I17,3)	
Falta de tema de conversación	(G2,3)	
Gente malhumorada	(G1,2)	
Lentitud/ Falta de inmediatez	(I21, 2)	(I16,2)
Malas noches/ salidas	(G1,9); (G7,7); (I18,2)	

Código

(Número de grupo, Número de página) (Número de entrevista, número de página)

G: grupal

I: individual

Tabla 1.2

Transcripción de párrafo de entrevista	Código	Categoría	
Alumna PA 10 “Cuando tenés tiempo libre y no sabés que hacer con ese tiempo. ¡Ah sí me desespera!...Cuando el tiempo pasa demasiado lento”	Tiempo libre No saber que hacer Lentitud	Hacer nada	El hacer nada le libre al que no e vidas ocupadas se les torna lento acostumbrados a tecnológico de l encontrar que ha En las esperas e consecuencias lo que más les abu
Alumna PMB2 “Situación en la que no te sentís cómodo pero no tenés nada para hacer tampoco”	Nada para hacer Incomodidad	Hacer nada	
Alumno EMB 8 “Aburrimiento es simplemente perder el tiempo sin hacer nada”.	No producción	Hacer nada	
Alumno EMB 10 “Aburrimiento es la falta de entretenimiento, la falta de cosas para hacer.”	Falta de diversión ó entretenimiento	Hacer nada	
Alumno PMB 18 “Me aburro mucho cuando estoy quieto, encerrado, no sé qué hacer”.	Quietud Encierro No saber qué hace	Hacer nada	
Alumno EB 12 “Hubo una temporada que me quedé una semana sin luz en mi casa y no podía usar la playstation, ni la tele, tampoco podía usar el celular porque me había quedado sin batería, no sabía qué hacer, iba a la casa de un amigo a cuatro cuadras para cargarlo”	Sin tecnología	Hacer nada	
Alumno EMB1 “Una de las situaciones más aburrida... cuando vas a una clínica o al médico y esperás a que te llamen.”	Esperar	Hacer nada	
Alumno EB 4 “algo que no me interesa, que no me llama la atención, entonces te aburre”	Falta de interés Falta de atención	Hacer lo que no interesa	Se aburren por f Existe una relac de atención y el frustran, no es lo eligen o se satur tecnología los ab
Alumna PA 18: “Para mí el aburrimiento es cuando estás haciendo algo que no te gusta o no te divierte”.	No diversión Falta de interés Frustración	Hacer lo que no interesa	
Alumno PA 28 “rutina repetitiva que te hace perder el interés en las cosas que uno va haciendo”	Falta de interés Rutina	Hacer lo que no interesa	
Alumno PMB 15 “El estado de una persona que se convierte después de haber hecho una acción durante un tiempo largo, digamos yo puedo estar por ejemplo en casa en la play el fin de semana estás cuatro o cinco horas pero llega un momento que te sentís cansado, te molesta mucho. Puedo estar dos o tres horas sentado pero después me siento un inútil, aburrido, mismo leer, cuando estudio necesito un descanso de cinco diez minutos, toco la guitarra, o el piano, uso el celular o escucho música”	Saturación, mu- cho tiempo algo Tecnología	Hacer lo que no interesa	
Alumno EB 7 “Algo que no entendés es aburrido”... “yo me cuelgo y no sé de qué están hablando.”	Falta de interés No entender Falta de atención	Hacer lo que no interesa	
Alumna EMB 5 “Si hacés algo que te gusta y elegís hacerlo, no te aburrís, por más que sea cansador.”		Hacer lo que no interesa	
Alumno PA 21: “Si vos decís aburrido yo pienso en estar mucho tiempo solo.”	Soledad	Hacer solo	El estar solos, el aburre, el aburri socializar, la tec
Alumna PA 13: “Aburrimiento es cuando te dejan sola en la casa, pero sola eh..., no hay nada en tele, en la compu.”	Soledad Encierro Tecnología	Hacer solo	
Alumno EB 10: “... yo para salir del aburrimiento juego jueguitos con la netbook pero algo que se pueda jugar con otra persona, porque si tenés que jugar sólo es aburrido.”	Soledad Tecnología	Hacer solo	

Tabla 1.2

Alumna PMB2 “Me aburro cuando tus amigos programaron otra salida y quedaron para salir con otros y vos quedaste en tu casa.”	Soledad Aislamiento	Hacer solo
Alumno EMB 7: “Yo lo viví, cuando era chico salía a la puerta y estaba hasta las nueve de la noche sin ningún problema, jugando a la pelota, pasó lo que pasó desde el 2000 para acá y ahora tenés que estar encerrado.”	Soledad Encierro	Hacer solo
Alumno EB 4: “Capaz nos comunicaríamos mejor, por ejemplo hay veces que yo estoy con mis hermanos y cada uno está con su celular.”	Aislamiento Tecnología	Hacer solo