

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 27 Número 91 12 de agosto 2019

ISSN 1068-2341

## Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico en Instituciones Educativas Latinoamericanas

*Santos Noé Herrera Mijangos*

*Dayana Luna Reyes*

&

*Jorge Gonzalo Escobar Torres*

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo  
México

**Citation:** Herrera Mijangos, S. N., Luna Reyes, D., & Escobar Torres, J. G. (2019). Síndrome adquirido por el trabajo académico en instituciones educativas latinoamericanas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativa*, 27(91). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3763>

**Resumen:** El objetivo de esta investigación consistió en describir el contexto interno-externo de las instituciones educativas seleccionadas, así como el estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores. El trabajo se sustenta en una metodología cualitativa y cuantitativa. La población que se consideró abarca: México y Colombia; aunque se trae a escena a Chile y Argentina por indagaciones documentales y por haber realizado estancias de investigación en aquellos países latinoamericanos. Los sujetos de análisis se encuentran tanto en instituciones educativas públicas como privadas, desde nivel básico hasta posgrado. En la parte cualitativa, se realizaron entrevistas y trabajo etnográfico. Desde la parte cuantitativa, se utilizó la escala del *Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico* (SINATA) que tiene como objetivo indagar el sufrimiento docente. Los resultados evidenciaron que el contexto interno-externo de las instituciones educativas ha provocado que los académicos empleen gran parte de su tiempo en complacer las demandas de las reformas educativas y la política interna de los grupos que luchan

cotidianamente lo que genera que la mayoría de los profesores padezcan el SINATA. Cabe destacar que los resultados coinciden con lo reportado en Chile y Argentina. El sufrimiento docente ha repercutido en la calidad educativa, una variable dependiente y condicionada a la salud física y psíquica del docente.

**Palabras-clave:** Instituciones educativas; sufrimiento; malestar docente; *burnout*

### **“Academic Work Syndrome” (SINATA) in educational institutions in Latin America**

**Abstract:** The objective of this research was to describe the internal-external context of select educational institutions as well as the biological, psychological and social status of teachers and researchers. The work is based on qualitative and quantitative methodology. The population that has been considered covers Mexico and Colombia, although it also includes Chile and Argentina because research was done in those Latin American countries. The subjects of analysis were found in both public and private educational institutions, from basic to postgraduate level. Qualitatively, interviews and ethnographic work were carried out. Quantitatively, the scale of the “Academic Work Syndrome” (SINATA) was used, which aims to investigate the burdens of teaching. The results showed that due the internal-external context of their educational institutions, the academics spend a great part of their time satisfying the demands of the dominant educational trend, and that the internal political divisions and in-fighting generates the majority of SINATA that the teachers suffer. It should be noted that the results coincide with those reported in Chile and Argentina. Teacher suffering affects educational quality, a dependent and conditioned variable for the physical and mental health of the teacher.

**Keywords:** Educational institutions; suffering; teacher unrest; burnout

### **Síndrome adquirido pelo trabalho acadêmico em instituições educacionais latino-americanas**

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa foi descrever o contexto interno-externo das instituições de ensino selecionadas, também o status biológico, psicológico e social de professores e pesquisadores. O trabalho tem uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa. A população considerada abrange: México e Colômbia; embora Chile e Argentina sejam trazidos à cena por meio de pesquisas documentais e por ter feito estadias de pesquisa nos países latino-americanos mencionados. Os sujeitos de análise são encontrados em instituições educacionais públicas e privadas, desde nível básico até de pós-graduação. Na parte qualitativa, foram realizadas entrevistas e trabalhos etnográficos. No estudo quantitativo, utilizou-se a escala do Síndrome Adquirido pelo Trabalho Acadêmico (SINATA), que tem como objetivo investigar o sofrimento docente. Os resultados mostraram que o contexto interno-externo das instituições educacionais provocou que os acadêmicos gastassem grande parte de seu tempo em satisfazer as demandas das reformas educacionais e as políticas internas dos grupos que lutam diariamente o que gera que a maioria dos professores sofrem de SINATA. Cabe ressaltar que os resultados coincidem com o que foi reportado no Chile e na Argentina. O sofrimento do professor teve impacto na qualidade educacional, uma variável dependente e condicionada à saúde física e mental do professor.

**Palavras-chave:** Instituições educacionais; sofrimento; mal-estar docente; *burnout*

## Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico en Instituciones Educativas Latinoamericanas

Los profesores han sido objeto de investigación en diversos países. Por décadas, se ha analizado su cotidianidad y factores asociados a sus sufrimientos en las instituciones educativas. La importancia de estudiar los padecimientos de los académicos radica en que existe un alto número de profesores con serios problemas de salud en el ámbito biológico, psicológico y social (Cornejo, 2009; Esteve, 2011; Martínez, Collazo & Liss, 2009; Remedi, 2004; Uribe, 2010). Por ser una problemática a nivel mundial, se desarrolló con base en investigaciones de corte cualitativo y cuantitativo, una escala tipo *likert* titulada *Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico* (SINATA) cuyos resultados han sido presentados en otras publicaciones (Bonilla, Hernández & Arriaga, 2017; Herrera, Escobar, Moreno, Erari, & Gómez, 2015; Herrera & Luna, 2017; Herrera, Navarrete, Iglesias, Escobar & Serrano, 2014; Miranda, Alonso & Pérez, 2016). Cabe mencionar que trabajo académico se refiere a las actividades que realizan directivos, profesores e investigadores en las instituciones educativas como: docencia, tutorías, investigación y gestiones administrativas entre otras, las cuales son muy diferentes a las actividades que se realizan en las instituciones de salud y procuración de justicia por mencionar algunas. La escala tiene como objetivo central describir el contexto externo (problemáticas sociales, política del Estado, conflictos y sindicatos) e interno (modelo educativo, trabajo académico, ambiente laboral y demandas de tiempo) de las instituciones educativas; así como el estado biológico –médico- (dolores y problemas gastrointestinales); psicológico (estrés, insatisfacción, tristeza, agotamiento mental-emocional y problemas de sueño); y social (alteraciones en la vida social) de docentes e investigadores. En este artículo definimos SINATA como:

Un malestar físico o psíquico que puede ser manifiesto, en alguna parte de cuerpo o latente en el sentir del profesor. Estos sufrimientos ocasionan daños leves, moderados y severos en la vida social y personal del académico dentro y fuera de la institución educativa provocando una incapacidad temporal, parcial o permanente.

Esta definición se concreta al seguir el trabajo de Esteve (2011) sobre el malestar docente, las indagaciones estadounidenses de Maslach (1982) sobre *burnout* y de igual manera, se consideran varias investigaciones latinoamericanas (Cordero & González, 2016; Cornejo, 2009; Cornejo & Quiñonez, 2007; Martínez, Collazo & Liss, 2009) las cuales sustentan que los docentes e investigadores sufren en las instituciones educativas. Este artículo busca responder las siguientes preguntas: Las reformas educativas ¿consideran los procesos biológicos, psicológicos y sociales por los que atraviesan cotidianamente los docentes? ¿qué consecuencias biopsicosociales tienen los profesores por cumplir con las demandas institucionales? ¿cómo afecta la lucha por el poder que tienen los académicos en las instituciones educativas? Y ¿qué consecuencias biopsicosociales provocan las carencias de espacios dignos para que los académicos realicen sus labores básicas?

Haciendo un recuento histórico en la literatura relevante sobre el tema, Esteve (2011) menciona que el profesor ha sido desvalorizado socialmente causando un “malestar docente”. El autor menciona que la enseñanza es un sueño con “efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales que se ejerce en la docencia” (p. 25). Esteve (2011) definió el “malestar docente” como una expresión:

(...) intencionalmente ambigua. La palabra ‘malestar’ se refiere según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua a una ‘desazón o incomodidad indefinible.’ El dolor es algo determinado y que podemos localizar. La enfermedad tiene síntomas manifiestos. Cuando usamos la palabra ‘malestar’ sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué (p. 12).

La definición de Esteve es muy subjetiva al afirmar que “sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué” (p. 12). Esta definición se asemeja a muchas otras de sentido común como amor, odio, miedo, entre otras, aunque fueran de una realidad tangible. En los Estados Unidos se ha consolidado el concepto *burnout* (síndrome de estar quemado). La detección del *burnout* se realiza mediante una escala que se focaliza generalmente en el cansancio emocional, despersonalización y falta de realización personal. El instrumento ha sido rediseñado (Uribe, 2010) y centrado la atención de numerosas investigaciones dentro y fuera de los Estados Unidos, muy probablemente por la facilidad de la aplicación.

Los estadounidenses se han focalizado en el síndrome del *burnout* y Europa en el “malestar docente.” Latinoamérica tiene un contexto diferente al sistema educativo del primer mundo, aunque algunos investigadores latinos han analizado a los profesores asociándolos con el “malestar docente” europeo y síndrome de *burnout* de los Estados Unidos, sin considerar que ambas problemáticas no son del todo acertadas por la idiosincrasia latinoamericana. Coincidimos con Cornejo & Quiñonez (2007) cuando menciona que:

(...) En Europa y Estados Unidos son varias las investigaciones que reportan la validez del modelo trifactorial propuesto por Maslach, sin embargo, la evidencia en América Latina no es concluyente al respecto (...) La investigación sobre trabajo y malestar docente, entonces requiere de un análisis detallado respecto de los cambios en el contexto y en la organización del trabajo (p. 76).

Como mencionan Cornejo & Quiñonez (2007) es importante analizar detalladamente los cambios en el contexto de las instituciones educativas latinoamericanas, principalmente las regulaciones laborales y reformas educativas en los enfoques pedagógicos, “siendo la más antigua la de Costa Rica (1953) y la más reciente, la mexicana” (Cordero & González, 2016, p. 3) del 2013. De igual forma, se debe considerar los típicos problemas como son la desigualdad social, pobreza extrema, narcotráfico, violencia y corrupción entre otros que son incomparables con Europa y Estados Unidos donde se tiene problemas similares, pero con matices diferentes. De igual manera, se debe poner especial atención en algunos sindicatos que se alinean con las autoridades para perjudicar a los trabajadores, más que cumplir su tarea primaria de proteger los intereses de los profesores; así como la política y los políticos que frecuentemente se entrometen, controlan y manipulan las instituciones educativas para sus fines personales y buscar después cargos en otras dependencias gubernamentales.

La idiosincrasia y contexto de las instituciones educativas latinoamericanas tiene problemáticas diferentes a las escuelas de países del primer mundo. En una investigación cuantitativa realizada en el nivel de enseñanza media de Santiago de Chile, Cornejo (2009) agrupó los padecimientos de los docentes en las siguientes categorías: “salud física (trastornos músculo esqueléticos, disfonías, etc.), salud mental (trastornos depresivos y ansiosos), malestar o bienestar psicológico (agotamiento emocional, burnout, satisfacción laboral, compromiso)” (p. 411). Estos padecimientos encontrados en Chile coinciden con Martínez et al. (2009) que han trabajado con todos los niveles educativos de Argentina; los autores afirman que:

(...) diversas investigaciones señalan la existencia de fatiga residual, malestar docente con sufrimiento psíquico (depresiones, angustia, ataques de pánico, procesos psicóticos) y diversas formas de padecimientos psicofísicos que se manifiestan en la pérdida de la voz, dolores y contracturas en espalda, cuello y extremidades, úlceras gástricas e hipertensión, las más comunes. Últimamente se registra diabetes por stress con una frecuencia de alerta (p. 390).

Como se puede apreciar en las previas citas, algunos profesores chilenos y argentinos tienen una actividad laboral que genera sufrimiento. En México, de igual manera se ha analizado la cotidianidad que viven docentes e investigadores en diversas instituciones educativas como: centros de idiomas, academias militares y universidades entre otras (Bufi, 2008; Gastélum, 2008; Landesmann, 2006; Meza, 2007; Remedi, 2004; Vergara, 2009). Con base en los trabajos de investigación presentados, se ha develado que los actores institucionales sufren en tres áreas de su vida: biológica, social y psicológica. En Latinoamérica se debería comenzar por aceptar que los académicos sufren en las instituciones educativas y solucionar el problema. En los países del primer mundo se ha aceptado que los profesores padecen múltiples sufrimientos y están creando programas de resiliencia, los cuales ayudan a los profesores a mitigar sus malestares. Clarà (2017), analiza los procesos “en los que el estado inicial de los docentes es uno de sufrimiento psicológico y emocional causado por una situación adversa, sin embargo logran convertir este estado inicial en uno de equilibrio” (p. 83). De igual manera, McCarthy, Lambert, Lineback, Fitchett & Baddouh (2016), con su trabajo pueden “guiar a los administradores a través de un proceso de evaluación cuidadosa de las áreas en las que sus maestros sienten la necesidad de más recursos” (p. 598) para crear ambientes de trabajo más saludables.

## **Método**

### **Panorama General**

El proceso de la investigación estuvo integrado por dos fases: una de tipo cualitativo y la otra cuantitativa, con la finalidad de complementar y profundizar la información obtenida a través de ambos trabajos de campo.

### **Participantes**

La población que se ha considerado abarca tres países latinoamericanos: México, Colombia y Chile. Los participantes se encuentran laborando tanto en instituciones educativas públicas como privadas, desde nivel básico hasta posgrado. En la parte cualitativa, la muestra es no probabilística. Los participantes en las entrevistas fueron: 1. Un Coordinador de plantel del Instituto de Educación Media Superior; 2. Una investigadora con Perfil PRODEP y perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; 3. Diecisiete sujetos (Directores de Facultad, Coordinadora de posgrado, Coordinador de docencia, Investigadores -SNI y PRODEP-, Profesores -de tiempo completo, asignatura y decanos- de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca); y 4. Tres profesoras de educación básica (primaria). Desde la parte cuantitativa se utilizó una muestra probabilística estratificada para comparar resultados entre nichos de población de diferentes escuelas. Los participantes en la escala fueron: 1. Cuarenta y cuatro sujetos adscriptos a las Universidades de Medellín y Antioquía de Colombia; 2. Ciento setenta y dos sujetos adscriptos a los bachilleratos de la zona norte del Estado de México que abarca los municipios de Hueyoxotla, Tequixquiac, Nopaltepec, Temascalapa y Tecámac.

En las entrevistas existen veintidós sujetos con diferentes roles en los colegios de adscripción y en la escala se tiene doscientos dieciséis participantes. Sumando ambos participantes, hay un total de doscientos treinta y ocho sujetos.

### **Materiales y Procedimiento**

Con respecto a la primera fase, realizamos entrevistas a profundidad en tres instituciones educativas ubicadas en diferentes Estados de la República Mexicana (Ciudad de México, marzo, 2006; Oaxaca, diciembre, 2013 e Hidalgo, noviembre, 2013; enero, 2017 y marzo 2018). Se utilizó un formato semi-estructurado y el objetivo general fue conocer el contexto externo, académico y

ambiente laboral en la institución educativa; así como el estado biológico (médico), psicológico y social que los profesores manifiestan por su cotidianidad que viven en escuela. Las entrevistas fueron a profundidad y estuvieron guiadas desde lo que Woods (1986) llama *conversación libre*, donde los sujetos articularon su pensamiento de acuerdo a su narrativa. Para protección de los informantes, los fragmentos de entrevista que se presentan son anónimos y se tiene grabada la autorización de los informantes para publicar los resultados con fines académicos.

En la fase cuantitativa se utilizó la escala SINATA tipo *likert* que tiene una sección de datos generales y seis rubros que indagan el estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores en instituciones educativas. La escala se divide en: contexto externo (siete ítems); contexto académico (once ítems); ambiente laboral (ocho ítems); así como estado biológico –médico– (siete ítems); psicológico (doce ítems); y social (cinco ítems). En total 50 reactivos que tienen cuatro opciones para contestar: nunca, algunas veces, frecuentemente y todo el tiempo. La escala se aplicó durante el *II Congreso Internacional de Conflictividades* realizado en la Universidad de Medellín en octubre de 2014 y durante la *Jornada de Actualización Docente 2015-2016/2* realizada en Ozumbilla, Tecámac, Estado de México en enero de 2016. La escala es anónima y tiene el consentimiento de los implicados para publicar los resultados con fines académicos.

### **Análisis de Datos**

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de hora y media a dos horas, y todas ellas fueron audiograbadas. Posteriormente se transcribieron y fueron analizadas a partir de la identificación de ejes y categorías tanto preestablecidas como las emergentes a partir del trabajo de entrevistas a profundidad. Una vez obtenidos los ejes y categorías, se alinearon las respuestas con los resultados de la escala. Este tipo de análisis es “trabajo artesanal” porque no utiliza *software* que generaliza resultados. La selección de las partes de las entrevistas depende de una búsqueda en la narración de los participantes que fortalece las respuestas de la escala.

En la escala, los resultados se redujeron a respuestas con una codificación binaria. Se consideró como *Sí* a los reactivos que se marcaron con: algunas veces, frecuentemente y todo el tiempo. Se consideró como *No* a los reactivos que se marcaron con nunca. Esta codificación permitió obtener los porcentajes de *Sí* y *No* en cada reactivo para así elaborar tablas descriptivas en los diferentes rubros.

## **Resultados**

En las instituciones educativas existen fuertes dosis de violencia dentro y fuera de sus instalaciones, por ejemplo en una secundaria de Santiago de Chile, “casi un tercio de los docentes del sector municipal afirma haber sido amenazado o afectado por actos de violencia en la escuela” (Cornejo, 2009, p. 418). Algunas universidades en México viven situaciones similares, dentro de sus muros. Un profesor universitario comenta: “hay una lucha de poder muy viva que se juega desde la asignación de horas, hasta como va fluir el recurso” (Anónima 1, comunicación personal, 12 de diciembre, 2013). Las instituciones educativas se han convertido en “campos de lucha” (Ball, 1994) por la política y políticos que están inmersos en la vida académica. El mismo profesor afirma: “la lucha del poder es muy fuerte. Los sindicatos trabajan como si fueran partidos políticos (...) Hay quien genera resistencias en términos psicológicos o biológicos, pero quien lo vive, está en una dinámica muy bélica que se tiene que adaptar de una u otra manera” (Anónima 1, comunicación personal, 12 de diciembre, 2013). Aunque aquellos que no se adaptan, tienen repercusiones médicas y psicológicas en su cuerpo, así como sociales en su vida privada por el tiempo que invierten en cumplir tareas de su labor fuera de la escuela. Con respecto a esto, en la escala se cuestionó: “Para

cumplir con las obligaciones laborales ¿considera que trabaja más tiempo del que le pagan? ¿tiene que estar conectado a la red? y ¿trabaja fuera del horario de la escuela los fines de semana?”

Tabla 1

*Vida académica fuera de las Instituciones Educativas de México y Colombia*

Pregunta	México	Colombia	Diferencia
Trabajar más de la horas pagadas	87.5%	77.26%	<b>10.24%</b>
Estar conectados a la red	87.5%	81.81%	<b>5.69%</b>
Trabajar fines de semana	87.5%	79.54%	<b>7.96%</b>

*Nota:* Los números en negritas es el resultado de la resta del porcentaje de los mexicanos y el porcentaje de los colombianos.

Como se muestra en la tabla 1, los colombianos reportan un menor porcentaje en las tres preguntas. Se pudo constatar en el trabajo de campo que los profesores mexicanos, colombianos, chilenos y argentinos dentro de la escuela cargan todo el tiempo su teléfono móvil, ya sea pegado al cinturón, colgando en su pecho, en la bolsa o en la mano. Durante las entrevistas o la aplicación de la escala lo están observando para cerciorarse de recibir un mensaje de texto, inclusive fuera de su jornada laboral, están conectados a la institución educativa. De igual manera, se pudo constatar en el trabajo de campo que la Universidad de Medellín, Colombia (privada) presentan espacios acordes a sus necesidades académicas como en Chile, en donde los académicos tienen estándares similares. Una profesora de nivel superior y posgrado que realizó una larga estancia académica en la Universidad de Santiago de Chile comenta:

La Universidad se ocupa de poner sitios en donde, de una manera más social y menos académica, puedan hacer un alto e interactuar. En las diferentes facultades hay comedores tipo restaurante donde el profesor se toma de 40 a 50 minutos para tranquilamente conversar y comer sanamente con sus amigos, con sus compañeros. Después de ahí incluso puede salir unos 10, 15 minutos al jardín y regresan a su oficina a trabajar nuevamente (Anónima 2, comunicación personal, 1 de noviembre, 2013).

La situación que viven los chilenos en cuanto a sus espacios es completamente diferente a la de los mexicanos. En México, la mayoría de las instituciones educativas públicas carecen de espacios para que los profesores realicen sus actividades, ni que decir de espacios lúdicos. Una académica de la Universidad Autónoma de Oaxaca, México comenta: “En mi labor docente, no hay espacios específicos, usted tiene que irse a sentar a una banquita, buscar donde pueda estar haciendo el trabajo” (Anónima 3, comunicación personal, 13 de diciembre, 2013). Cabe destacar que la misma situación que los docentes viven en Oaxaca se generaliza en la mayoría de las instituciones educativas públicas y privadas de México como la han evidenciado en sus tesis de maestría Miranda et al. (2016) y Bonilla, Hernández & Arriaga (2017) respectivamente. Dichas tesis fueron realizadas en instituciones de educación básica y media (secundaria y preparatoria). La mayoría de los docentes no tienen asignados espacios para realizar sus labores primordiales como son preparación de clase, calificación de exámenes, asesorías o cualquier actividad endémica a su quehacer docente. Es muy común observar a los académicos cargando su computadora, libros y herramientas esenciales para la impartición de sus clases. El no tener espacios para realizar sus labores fundamentales y estar cargando portafolios, mochilas y bolsas entre otras cosas más, provoca dolores musculares. Con

relación al objetivo específico médico (biológico), se encontraron en la escala principalmente dolores musculares y problemas gastrointestinales.

Tabla 2  
*Padecimientos médicos*

Pregunta	México	Colombia	Diferencia
Brazos y piernas	61.03%	54.53%	<b>6.5%</b>
Cuello	73.82%	68.17%	<b>5.65%</b>
Cabeza	78.48%	56.81%	<b>21.87%</b>
Colitis	61.61%	20.44%	<b>41.17%</b>
Gastritis	62.2%	38.62%	<b>23.58%</b>

*Nota:* Los números en negritas es el resultado de la resta del porcentaje de los mexicanos y el porcentaje de los colombianos.

Como se muestra en la tabla 2, los mexicanos tienen mayores padecimientos que los colombianos. En todos los rubros el porcentaje es menor para los sudamericanos. Los hallazgos de la presente investigación coinciden con lo reportado en Chile y Argentina. Cornejo (2009) en Chile detectó: “bronquitis (32.1%), colon irritable (21.6%), disfonía (18.6%)” (p.415) entre otros trastornos músculo-esqueléticos. En Argentina, Martínez et al. (2009) encontraron dolores en espalda, cuello y extremidades, así como úlceras gástricas e hipertensión, también diabetes por estrés.

Otro de los objetivos específicos de la investigación, fue conocer el estado psicológico de docentes e investigadores, la tabla 4 muestra los resultados que nos permite comparar a los académicos.

Tabla 3  
*Trastorno psicológico*

Pregunta	México	Colombia	Diferencia
Ansiedad	75%	54.53%	<b>20.47%</b>
Insomnio	75%	50%	<b>25%</b>
Tristeza	59.3%	59.08%	<b>0.22%</b>
Agotamiento mental	96.8%	65.9%	<b>30.9%</b>
Estrés	93.7%	65.9%	<b>27.8%</b>

*Nota:* Los números en negritas es el resultado de la resta del porcentaje de los mexicanos y el porcentaje de los colombianos.

Como se muestra en la tabla 3, el único rubro en que coinciden mexicanos y colombianos es en la tristeza, ya que en todas las demás patologías los sudamericanos están muy por debajo. Los resultados en el rubro psicológico coinciden una vez más con lo obtenido Sudamérica. En Chile (Cornejo, 2009), se detectó que una cuarta parte de docentes de secundaria padece “niveles altos de agotamiento emocional (26.6%), distancia emocional (20.1%) y sensación de falta de logro (28.6)” (p. 415), mientras que en Argentina, en diversos niveles educativos, Martínez et al. (2009) afirman la existencia de fatiga residual, malestar docente con sufrimiento psíquico (depresiones, angustia, ataques de pánico, procesos psicóticos) y diversas formas de padecimientos psicofísicos que se manifiestan en la pérdida de la voz. En las entrevistas, una profesora mexicana de nivel superior y posgrado afirma: “es un estrés terrible y constante que todo el tiempo quita el sueño” (Anónima 2, comunicación personal, 23 de enero, 2017). Otro profesor mexicano de universidad comentó: “He visto mucho maestro quemado, se da mucho el *burnout* (...) A mí en específico [se me presenta]



neurosis, melancolía, depresión y extrañamiento que es algo fuerte” (Anónima 4, comunicación personal, 12 de diciembre, 2013). De igual manera, a un directivo mexicano de nivel medio superior se le cuestionó ¿ha llegado a enfermarse por sus actividades laborales? “Sí, creo que dañé mucho mi cuerpo (...) Me enfermé, me daban taquicardias. De repente me mareaba, se me aceleraba el corazón y eso era nervioso” (Anónima 5, comunicación personal, 27 de marzo, 2006). Este directivo después de enfermarse y separarse de su esposa, dejó el puesto y acudió a terapia psicológica, aunque hay quienes llegan al extremo quedando incapacitados de por vida a causa de parálisis faciales o derrames cerebrales como lo expresaron algunos académicos. En el 2006 se entrevistó a profesores de educación media superior y algunos comentaron haber tenido compañeros que sufrieron de parálisis facial, en el 2015 una directora y un profesor de educación superior de una universidad pública, sufrieron derrames cerebrales y en el 2018 una profesora de primaria comentó, “una compañera tuvo parálisis de medio cuerpo, no se podía mover. Es una persona muy joven” (Anónima 6, comunicación personal, 19 de marzo, 2018).

Continuando con el objetivo específico del estado social que viven los académicos en las Instituciones educativas, se cuestionó tanto a mexicanos como colombianos: “Por las demandas del trabajo ¿ha alterado relaciones con amistades? ¿pospuesto proyectos personales? ¿sacrificado tiempo con su familia? y ¿negociado tiempo con su pareja?”

Tabla 4

*Alteraciones en la vida social*

Pregunta	México	Colombia	Diferencia
Relaciones con amistades	87.5%	74.99%	<b>12.51%</b>
Posponer proyectos personales	75%	74.99%	<b>0.01%</b>
Sacrificar tiempo con su familia	87.5%	77.26%	<b>10.24%</b>
Negociar con su pareja	59.2%	63.62%	<b>4.42%*</b>

*Notas:* Los números en negritas es el resultado de la resta del porcentaje de los mexicanos y el porcentaje de los colombianos. La pregunta de negociar con su pareja es la única en donde los mexicanos tienen un porcentaje menor.

Como se muestra en la tabla 4, ambas muestras coinciden en posponer proyectos personales y lo interesante en este apartado es que los colombianos negocian más con su pareja por el tiempo que le dedican a la escuela, lo que refleja más tiempo para su vida social. Una profesora universitaria comenta, que en Santiago de Chile, los profesores universitarios, de igual manera dedican más tiempo a su vida privada por lo que “la vida académica de los investigadores es mucho más prolongada que la de los mexicanos” (Anónima 2, comunicación personal, 1 de noviembre, 2013), aunque su perspectiva difiere de los profesores de niveles inferiores, ya que “los docentes de educación media reportan trabajar aproximadamente 10 horas extras no remuneradas a la semana” (p. 416). En México también, el tiempo que dedican los profesores a la institución educativa por cumplir con las reformas educativas se ha ampliado, no así el ingreso que reciben. Una profesora de primaria expuso: “al tratar de cumplir al 100%, se me va la vida social porque estoy trabajando todo el tiempo” (Anónima 7, comunicación personal, 19 de marzo, 2018), otra docente reafirma, “me enfermé de estrés por la preocupación de estudiar y hacer un proyecto” (Anónima 8, comunicación personal, 20 de marzo, 2018).

## Comentarios

Satisfacer las demandas de las instituciones educativas, vivir en un ambiente bélico y la carencia de necesidades básicas para realizar sus labores académicas genera que en los diversos niveles educativos, la mayoría de los profesores padezcan SINATA. La investigación cumplió con el objetivo de describir el contexto externo (violencia, lucha por el poder, conflictos y sindicatos) e interno (espacios de trabajo, ambiente laboral y demandas de tiempo) de las instituciones educativas; así como indagar el estado biológico –médico- (dolores y problemas gastrointestinales); psicológico (estrés, insatisfacción, tristeza, agotamiento mental-emocional, así como problemas de sueño) y social (alteraciones en la vida social) de docentes e investigadores. De igual manera se dio respuesta a las preguntas de investigación sobre las reformas educativas, la lucha por el poder que tienen los académicos, las carencias de espacios dignos para que los académicos realicen sus labores básicas y las consecuencias biopsicosociales que tienen los profesores.

En cuanto a la descripción del contexto interno-externo de las instituciones educativas, se mostró en el cuerpo del trabajo que Latinoamérica se está homogenizando y alineando con el mundo globalizado, ha tenido sistemáticamente regulaciones laborales y reformas educativas (Cordero & González, 2016, p. 5). De igual manera, no se han considerado las diferencias entre las escuelas latinas, europeas y estadounidenses, así como el contexto e idiosincrasia latina. Las entrevistas evidenciaron una cotidianidad bélica y la lucha por el poder entre los académicos. Los resultados confirman la postura de Ball (1994) quien dice:

En la Edad Media, los conflictos entre los barones ingleses se relacionaban esencialmente con dos ámbitos: la riqueza y el poder. En la escuela, las preocupaciones e intereses de los barones académicos y tutoriales son fundamentalmente los mismos: las asignaciones del presupuesto, tanto en términos de reparto del dinero como en relación con los nombramientos, los horarios y el control del espacio (aulas de enseñanza, oficinas e instalaciones especiales), la influencia sobre la política escolar (p. 219).

Como se presentó en los resultados, se coincide con Ball (1994), en el sentido que hay una lucha por los horarios y recursos que afecta con múltiples sufrimientos médicos, psicológicos y sociales a los profesores.

El contexto interno-externo de las instituciones educativas ha provocado que los académicos empleen gran parte de su tiempo en complacer las demandas de las reformas educativas y la política interna de los grupos que luchan cotidianamente. El tiempo que dedican a estas actividades lo tienen que compensar fuera de la institución, así es que, como lo expresaron en la escala, para cumplir con las obligaciones laborales, los docentes tienen que estar conectados a internet a cualquier hora de la semana, incluyendo los fines de semana. Los docentes han sido enganchados para permanecer atados a la institución fuera de su jornada laboral, como en la época de la colonia cuando se tenía a los esclavos con grilletes, cadena y bola de acero para que no escaparan, así ahora se tiene a los docentes con teléfono, internet y redes sociales. En esta época, con un mensaje de *whatsapp* que recibe el profesor fuera de su jornada laboral, en el tiempo que dedica al esparcimiento o familia, está avisado sobre alguna reunión, comisión o petición laboral. El *smartphone*-grillete, internet-cadena y red social-bola-de-acero mantiene a los docentes enganchados a las instituciones educativas. Con esta nueva forma de comunicación, la privacidad ha sido invadida ya que los mensajes llegan en los momentos más íntimos del profesor dejando de lado su vida social y reafirmando que “sufren las

consecuencias de estar expuestos a un aumento de la tensión en el ejercicio de su trabajo (...) y el aumento de las responsabilidades que se les exigen” (Esteve, 2011, p. 79).

Con relación al estado biológico, psicológico y social que presentan nuestros sujetos de análisis, los resultados coinciden con lo reportado en Chile y Argentina (Cornejo, 2009; Martínez, Collazo & Liss, 2009) con pequeñas diferencias implicadas por los instrumentos de medición que se utilizaron en cada país. La variedad de cuestionarios, escalas y guías de entrevista empleados en Chile, Argentina y México es una limitante en esta investigación, así como el tamaño de la muestra, por lo que es pertinente ampliar el número de participantes en otras regiones de Latinoamérica utilizando los mismos instrumentos.

La importancia de los descubrimientos presentados en esta investigación, radica en que la escala SINATA y las guías de entrevista pueden ser utilizadas en diversos países latinoamericanos, como se hizo en Colombia. Los descubrimientos son válidos y replicables, al igual que los instrumentos porque consideran el contexto e idiosincrasia latina muy distante de la europea y estadounidense. Este es el aporte teórico de la investigación y una base para independizarse de instrumentos de medición ajenos a las problemáticas educativas latinoamericanas.

Como consideración final, concluimos que es tiempo de aceptar los sufrimientos que padecen los académicos en las instituciones educativas y dejar de pensar que estas problemáticas no afectan la calidad educativa, lo cual es insostenible ya que la calidad educativa es una variable dependiente y está condicionada a la salud física y psíquica del docente. Es urgente proporcionar cursos enfocados en el desarrollo humano; dichos cursos deben ser de contención y permitir que el docente analice, acepte, reflexione y asuma su responsabilidad de la realidad cotidiana que vive; así como aceptar que ser docente implica estar alerta de su salud porque su trabajo tiene muchas actividades que lo pueden llevar a adquirir el *Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico*.

## References

- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bonilla, L., Hernández, N., & Arriaga, B. (2017). *Síndrome Adquirido por el trabajo Académico (SINATA): Estado biopsicosocial de docentes en LICEO UPG* (Tesis de maestría inédita). LICEO Universidad Pedro de Gante: México.
- Buñi, S. (2008). *Ecos de babel. Procesos de institucionalización y construcción identitaria en el Centro de enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México* (Tesis doctoral inédita). CINVESTAV: México.
- Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010>
- Cordero, G., & González, C. (2016). Análisis del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en el Marco de la Reforma Educativa Mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(46), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2242>
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-427. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>
- Cornejo, R., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 75-80. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art10.pdf>
- Esteve, J. (2011). *El malestar docente* (3ª ed.). España: Paidós.

- Gastélum, J. (2008). *La profesión agronómica ante la situación del agro mexicano en la perspectiva de la apertura comercial y el adelgazamiento del Estado. Sinaloa: Un caso paradigmático* (Tesis doctoral inédita). CINVESTAV: México.
- Herrera, S., Escobar, J., Moreno, J., Erari, F., & Gómez, M. (2015). Huella y Sombra de la Violencia en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. *PSICUMEX*, 5(1), 71-88.
- Herrera, S., & Luna, D. (2017). Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico en Educación Media Superior: la escuela como espejo familiar. En M. Briseño, M. Guadarrama, O. Grijalva & M. Paz (Coords.), *Espacios educativos e investigación científica en la sociedad actual* (pp. 97-122). México: Scriptus.
- Herrera, S., Navarrete, R., Iglesias, A., Escobar, J., & Serrano, J. (2014). Estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores en instituciones educativas. *Revista Internacional de Organización Educativa y Liderazgo*, 1(2), 7-19.
- Landesmann, M. (2006). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.
- Martínez, D., Collazo, M., & Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, 30(107), 389-408. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>
- Maslach, Ch. (1982). *Burnout, the cost of caring*. New York: Prentice Hall Press.
- McCarthy, Ch., Lambert, R., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. (2016). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28(3), 577-603. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9322-6>
- Meza, I. (2007). *Tradición, disciplina y honor: voces heredadas. Hilos de una trama en una institución militarizada*. (Tesis de maestría inédita). CINVESTAV: México.
- Miranda, H., Alonso, M., & Pérez, L. (2016). *Estado biológico, psicológico y social de docentes de la Escuela Preparatoria Oficial No. 100 de Texcoco* (Tesis de maestría inédita). LICEO Universidad Pedro de Gante: México.
- Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Uribe, J. (2010). *EDO Escala de desgaste ocupacional (Burnout)*. México: Manual Moderno.
- Vergara, A. (2009). *Los académicos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM): ¿Hacia una re-significación de la carrera académica?* (Tesis de maestría inédita). CINVESTAV: México.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (4ª reimp.). España: Paidós.

## **Sobre los Autores**

### **Santos Noé Herrera Mijangos**

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

[psicologonoe@yahoo.com.mx](mailto:psicologonoe@yahoo.com.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-6567-0986>

Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. En cuanto a la formación académica es: Licenciado en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Maestro en Psicología por la Universidad del Valle de México, Maestro en Terapia Gestalt por el Instituto de Terapia Gestalt y Doctor en Ciencias por el Departamento de Investigaciones educativas del CINVESTAV. Con respecto a sus publicaciones, el Dr. Herrera ha publicado en áreas de la Psicología clínica, social y educativa, asimismo a lo largo de su carrera profesional ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales. Actualmente el Dr. Herrera se encuentra en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en el área de Psicología del Instituto de Ciencias de la Salud como Profesor Investigador de Tiempo Completo. El Dr. Herrera está desarrollando investigaciones relacionadas al “sufrimiento del ser”.

### **Dayana Luna Reyes**

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

[dayis2902@gmail.com](mailto:dayis2902@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9687-2521>

Docente Investigadora de Tiempo Completo en el Área Académica de Psicología del Instituto de Ciencias de la Salud (ICSa) en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Es Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona con Mención Cum laude. Es Maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Tiene Licenciatura en Psicología, por la Universidad Autónoma Veracruzana. Sus líneas de investigación y publicación se relacionan con los estudios de género, sexualidad y Derechos Humanos; grupos vulnerables; movimientos sociales, migración, niños y niñas; y los estudios críticos en psicología social.

### **Jorge Gonzalo Escobar Torres**

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

[jorgegonzaloescobar@gmail.com](mailto:jorgegonzaloescobar@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-9598-8781>

Cursó la Lic. en Psicología (Universidad del Valle de México-Tlalpan), Maestría en Educación Especial (Universidad Intercontinental) y Doctorado en Pedagogía (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla). Labora como Profesor-Investigador de Tiempo Completo en la Lic. en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Asimismo ejerce como psicoterapeuta infantil y ha participado en diversas conferencias sobre educación, desarrollo y crianza infantil.

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 91

26 de agosto 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

---

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo** Universidad

Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,  
Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad  
de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

**Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley**

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**  
University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner**

Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**

University of Connecticut

**Arnold Danzig**

San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**

Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**

University of Georgia

**David E. DeMatthews**

University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**

University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**

Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**

Arizona State University

**Michael J. Dumas**

University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**

University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion

University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**

Adams State College

**Rachael Gabriel**

University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**

Arizona State University

**Ronald Glass** University of  
California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**

University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**

University of North Carolina  
Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**

Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana  
University

**Christopher Lubienski** Indiana  
University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**

University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**

University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**

Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**

University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**

University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**

University of Kentucky

**Susan L. Robertson**

Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**

University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**

University of Houston

**A. G. Rud**

Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**

University of Maryland

**Benjamin Superfine**

University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**

Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**

Michigan State University

**Tina Trujillo**

University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**

University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**

University of Connecticut

**John Weathers** University of  
Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**

University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**

Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**

Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**

University of South Florida

**Kyo Yamashiro**

Claremont Graduate University

**Miri Yemini**

Tel Aviv University, Israel



arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**  
Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**  
Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**  
Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**  
Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**  
Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**  
Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**  
Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**  
Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**  
Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**  
Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**  
Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**  
Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**  
Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil