

Liliana Margarita Caparroso Pomares
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
liliana_caparroso@hotmail.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito desarrollar una revisión teórica en torno al salario emocional como categoría clave en la comprensión de la calidad educativa desde la praxis pedagógica de los docentes. Se parte del hecho de que la calidad educativa no puede analizarse de forma aislada de las condiciones emocionales y profesionales del cuerpo docente, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Se presentan aportes teóricos que permiten comprender la relación entre el salario emocional, la práctica pedagógica reflexiva y el desarrollo de una educación integral de calidad. Partiendo de un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se analizan constructos clave que relacionan la calidad educativa desde el salario emocional, todo esto fundamentado en la revisión de fuentes académicas nacionales e internacionales. Se plantea que el salario emocional, entendido como la satisfacción laboral no monetaria, es un factor esencial para la retención y compromiso docente, afectando directamente su praxis pedagógica y, por ende, la calidad educativa. Se concluye con propuestas para integrar estrategias de salario emocional en políticas educativas y prácticas escolares, contribuyendo a la mejora continua del sistema educativo y a la construcción de un cuerpo conceptual sobre el salario emocional del docente y su incidencia en la formación de los estudiantes.

Palabras clave:
salario emocional,
calidad educativa,
praxis pedagógica,

EMOTIONAL SALARY AND EDUCATIONAL QUALITY: A THEORETICAL APPROACH FROM TEACHING PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT

This research aimed to generate a theoretical construct that facilitates the integration of ArtiThis article aims to develop a theoretical review of emotional salary as a key category in understanding educational quality from the pedagogical praxis of teachers. It is based on the premise that educational quality cannot be analyzed in isolation from the emotional and professional conditions of the teaching staff, especially in contexts of vulnerability. Theoretical contributions are presented to understand the relationship between emotional salary, reflective pedagogical practice, and the development of a comprehensive quality education. From a phenomenological-hermeneutic approach, key constructs are analyzed that relate educational quality to emotional salary, all based on the review of national and international academic sources. It is proposed that emotional salary, understood as non-monetary job satisfaction, is an essential factor for teacher retention and commitment, directly affecting their pedagogical praxis and, consequently, educational quality. The article concludes with proposals to integrate emotional salary strategies into educational policies and school practices, contributing to the continuous improvement of the education system and to the construction of a conceptual framework on the emotional salary of teachers and its impact on student formation.

Key words:
emotional salary,
educational quality,
pedagogical praxis.

SALAIRE ÉMOTIONNEL ET QUALITÉ DE L'ÉDUCATION : UNE APPROCHE THÉORIQUE FONDÉE SUR LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT.

RÉSUMÉ

Cet article vise à développer une revue théorique autour du salaire émotionnel en tant que catégorie clé dans la compréhension de la qualité éducative à partir de la praxis pédagogique des enseignants. Il part du constat que la qualité de l'éducation ne peut être analysée indépendamment des conditions émotionnelles et professionnelles du personnel enseignant, en particulier dans les contextes de vulnérabilité. Des apports théoriques sont présentés pour comprendre la relation entre le salaire émotionnel, la pratique pédagogique réflexive et le développement d'une éducation intégrale de qualité. En adoptant une approche phénoménologique-herméneutique, des constructions clés sont analysées en lien avec la qualité éducative à partir du salaire émotionnel, sur la base d'une révision de sources académiques nationales et internationales. Il est avancé que le salaire émotionnel, compris comme la satisfaction professionnelle non monétaire, constitue un facteur essentiel pour la rétention et l'engagement des enseignants, affectant directement leur praxis pédagogique et, par conséquent, la qualité éducative. L'article se conclut par des propositions visant à intégrer des stratégies de salaire émotionnel dans les politiques éducatives et les pratiques scolaires, contribuant ainsi à l'amélioration continue du système éducatif et à la construction d'un cadre conceptuel sur le salaire émotionnel de l'enseignant et son impact sur la formation des élèves.

Mot clés:

salaire émotionnel,
qualité éducative,
praxis pédagogique.

I. INTRODUCCIÓN

En el debate contemporáneo sobre la calidad educativa, se observa una tendencia persistente a reducir su comprensión a indicadores de desempeño académico, desconociendo las dimensiones emocionales, éticas y simbólicas que atraviesan la labor docente. Esta visión fragmentada ha invisibilizado el papel del maestro como sujeto situado, sensible y constructor de sentido en contextos de creciente complejidad social. En este marco, el presente artículo propone una revisión teórica orientada a problematizar la noción de salario emocional como categoría clave para comprender la praxis pedagógica y sus implicaciones en la calidad educativa. Bajo un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se plantea una articulación entre estas tres categorías —salario emocional, praxis pedagógica y calidad— con el fin de aportar una mirada crítica e integradora que permita repensar las condiciones de posibilidad de una educación significativa, inclusiva y hu-

manizante en América Latina.

En los discursos contemporáneos sobre educación de calidad, el foco ha estado predominantemente en los resultados de aprendizaje, las políticas educativas y los sistemas de evaluación estandarizados. Estas perspectivas, muchas veces impulsadas por organismos multilaterales y políticas ministeriales, han privilegiado indicadores cuantificables, dejando de lado aspectos fundamentales vinculados con el sujeto que encarna la práctica educativa: el docente. Esta visión reduccionista ha invisibilizado la dimensión humana, ética y emocional del ejercicio docente, la cual constituye un eje transversal en el logro de procesos educativos significativos, especialmente en contextos de vulnerabilidad y desigualdad estructural.

En este marco, emerge el concepto de salario emocional, entendido como el conjunto de elementos no monetarios que inciden en la percepción de bienestar subjetivo del trabajador, y que en el ámbito educativo se traduce en el reconocimiento, la valoración simbólica, la autonomía profesional, las posibilidades de de-

sarrollo personal, la pertenencia institucional y el clima organizacional positivo. Su omisión en los marcos de análisis de la calidad educativa no solo genera una lectura incompleta del fenómeno educativo, sino que contribuye a profundizar los niveles de desmotivación y desgaste profesional que afectan a una parte significativa del magisterio, particularmente en zonas rurales y marginales (Barrett, 2017).

Desde un enfoque crítico, se reconoce que la calidad educativa no puede entenderse exclusivamente desde la perspectiva del rendimiento académico del estudiante, sino como un fenómeno relacional, contextualizado e intersubjetivo que se construye a partir de las condiciones materiales y simbólicas en las que se ejerce la praxis pedagógica. Así, se plantea que el análisis de la calidad requiere una mirada integradora que articule dimensiones estructurales, institucionales y subjetivas, entre ellas, el salario emocional del docente (Martinis, 2006).

El presente artículo se inscribe en una perspectiva hermenéutica, centrada en la exploración conceptual del salario emocional en relación con la calidad educativa, articulada a la praxis pedagógica docente. La problematización teórica se sustenta en una amplia gama de fuentes nacionales e internacionales que dan cuenta de la complejidad del ejercicio docente y la necesidad de considerar el componente emocional como una variable estructural en los sistemas educativos. De este modo, se propone una revisión crítica que no solo sistematiza avances teóricos, sino que visibiliza la urgencia de transformar las condiciones simbólicas y materiales que atraviesan el quehacer docente en América Latina y, particularmente, en Colombia.

II. BASES TEÓRICAS

Calidad educativa: una visión integral

Desde un enfoque integral, la calidad educativa ha sido tradicionalmente asociada con logros académicos, infraestructura, recursos y cobertura. No obstante, la calidad educativa no puede definirse exclusivamente desde los resultados académicos o estándares cuantificables. Autores internacionales como Murillo y Román (2017), sugieren una comprensión integral y contextualizada, donde la calidad no puede limitarse a indicadores cuantitativos, sino que debe reflejar el desarrollo humano, la inclusión y la pertinencia cultural.

Los mismos autores en su análisis para la

OEI, proponen una mirada más amplia, centrada en la equidad, la inclusión, la justicia social y la pertinencia cultural. En esta línea, la UNESCO (2019) también ha insistido en que la calidad debe tener en cuenta la experiencia del sujeto, las condiciones del entorno escolar y el bienestar emocional de los actores educativos.

Desde un enfoque ético y pedagógico, la calidad educativa no puede reducirse a la lógica de la eficiencia, la competitividad y la rendición de cuentas. En contraposición a estas miradas instrumentales, desde el plano nacional, Bolívar (2012) defiende una educación de calidad vinculada a los fines emancipadores y a la formación de sujetos autónomos y críticos, sostiene que la calidad debe entenderse en relación con los fines formativos de la educación: la emancipación, la equidad, la justicia social y el desarrollo integral del ser humano.

Asimismo, autores como Álvarez Méndez (2014) advierten sobre el peligro de confundir calidad con rendimiento, proponiendo una mirada que reconozca la diversidad de trayectorias, capacidades y contextos en los que se desenvuelven los estudiantes mencionando que el uso exclusivo de pruebas estandarizadas desvía la atención de aspectos humanos y sociales, reduciendo la complejidad del acto educativo a cifras.

Desde esta perspectiva, la calidad educativa se configura como un proceso contextual, situado y profundamente relacional, en el que intervienen no solo los saberes transmitidos, sino también las condiciones emocionales y éticas del acto educativo. Así, se resalta que no puede haber calidad sin dignidad, ni excelencia sin bienestar docente.

De ahí que la comprensión de la calidad deba considerar las condiciones simbólicas, laborales y emocionales en las que trabaja el maestro o maestra. Desde esta mirada, la educación de calidad se constituye en un proceso dinámico que vincula la enseñanza significativa, el desarrollo afectivo del estudiante y el compromiso docente con el acto educativo (UNESCO, 2019). En este marco, la interacción pedagógica adquiere un valor estructurante, ya que representa el espacio donde se materializan los principios educativos en la experiencia diaria del aula.

Praxis pedagógica: articulación entre teoría y acción

La praxis pedagógica es más que la aplica-

ción técnica de metodologías: es acción situada, reflexiva y ética. Es entendida como la acción reflexiva del docente que integra el saber teórico con la intervención contextualizada. Desde el pensamiento latinoamericano, Freire (1970) entiende la praxis como transformación crítica de la realidad. Complementariamente, Schön (1983) y Dewey (1995), desde el ámbito internacional, plantean que la práctica reflexiva es el núcleo de la acción docente situada. Tanto Freire (1970) como Schön (1983) coinciden en que se trata de una dimensión que trasciende la aplicación mecánica de metodologías, involucrando una postura crítica, ética y transformadora del profesional de la educación.

Desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, la praxis pedagógica constituye el lugar donde se encarna el acto educativo como acontecimiento ético, político y emocional. Estudios nacionales como el de Leal (2016) resaltan que la praxis docente se construye en el vínculo con el otro, a partir del contexto y la subjetividad. Leal (2016) afirma que la praxis pedagógica no es mera ejecución de planes o cumplimiento de funciones, sino creación de sentido en interacción con los otros, en contextos históricos concretos.

En ese mismo sentido, desde el plano internacional, Giroux (2004) concibe al docente como un intelectual transformador que resiste la estandarización del conocimiento y construye sentido. Plantea que el maestro, como intelectual transformativo, interpela permanentemente la realidad social y configura su hacer como resistencia creativa frente a la estandarización del conocimiento. La praxis, entonces, no solo transmite saberes, sino que moviliza subjetividades, afectos y visiones del mundo, consolidando un tipo de conocimiento encarnado, situado y con sentido social.

Por su parte, Domingo (2021), desde España, sostiene que el juicio práctico o phronesis es central en la toma de decisiones pedagógicas. Así, la praxis no se reduce al cumplimiento normativo, sino que se configura como una forma de intervención ética que requiere condiciones estructurales y emocionales favorables.

De esta misma forma, Dewey (1995) también aporta al concepto desde la práctica reflexiva destacando la importancia del juicio práctico (phronesis) como principio de acción docente situada. La praxis pedagógica, entonces, exige sensibilidad ante las condiciones emocionales, sociales y culturales de los estudiantes, y debe ser acompañada por una estructura organizacional que valore el compromiso docente.

Salario emocional: fundamentos, dimensiones y relevancia

A partir de una lectura crítica del mundo del trabajo, el salario emocional se posiciona como una categoría emergente que cuestiona las formas tradicionales de entender la compensación laboral. El concepto de salario emocional ha sido abordado ampliamente desde distintas corrientes. En el contexto internacional, Barrett (2017) estudia cómo, en regiones de bajos ingresos, factores como el reconocimiento simbólico, la autonomía y la participación inciden fuertemente en la motivación docente.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005), desde el enfoque de la inteligencia emocional, subrayan que las emociones impactan la salud laboral y el compromiso institucional. Para estos autores el reconocimiento emocional y simbólico constituye un factor protector frente al desgaste emocional, especialmente en profesiones como la docencia, donde el vínculo humano es la base del quehacer.

Desde la perspectiva nacional, González (2019) y Martínez (2020) destacan que el salario emocional incide en la retención y desempeño del profesorado y lo definen como el conjunto de beneficios no monetarios que contribuyen a la satisfacción laboral del trabajador. En el campo educativo, este concepto adquiere particular relevancia, ya que las condiciones emocionales del docente impactan de forma directa en su desempeño y, por ende, en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Barría (2024) propone integrar este enfoque a modelos de aprendizaje socioemocional centrados en la persona. Entre las dimensiones del salario emocional se destacan: el reconocimiento institucional, las posibilidades de desarrollo profesional, el clima laboral colaborativo, la estabilidad, la participación en decisiones y el sentido de pertenencia (Lopera y Echeverri, 2018; Hernández, 2018). Estas dimensiones influyen en la motivación intrínseca del docente y en su disposición a sostener una praxis reflexiva.

Maslach y Leiter (1997) explican cómo la ausencia de estos elementos conduce y contribuyen al síndrome de burnout, afectando directamente la calidad del proceso educativo. En este marco, el salario emocional articula variables como el sentido del trabajo, la pertenencia institucional y la autonomía profesional, elementos que, si son desatendidos. Reconocer este tipo de salario es, por tanto, un acto de justicia laboral y de política educativa comprometi-

da con el bienestar integral del educador.

En el plano filosófico, Abbagnano (1995) advierte que la realización personal implica dimensiones no materiales del trabajo. Así, el salario emocional no es una concesión, sino una necesidad estructural del ser humano como sujeto de sentido.

Relaciones entre las categorías: hacia un modelo integrador

La interrelación entre salario emocional, praxis pedagógica y calidad educativa permite configurar un modelo teórico integrador que reconoce al docente como eje del proceso educativo. desde Colombia, (Quintero, Betancur y Gómez, 2021), proponen un modelo de bienestar laboral centrado en el humanismo. Su estudio muestra que el salario emocional impacta directamente en la vocación, el compromiso y la estabilidad del magisterio. Por su parte, Durán y Narváez (2022) evidencian cómo los cambios normativos (estatutos 2277/79 y 1278/02) han generado segmentaciones dentro del cuerpo docente, afectando su bienestar emocional.

Estudios internacionales como los de la OCDE (2019), la UNESCO (2018) y el Banco Mundial (2020) muestran que en América Latina los docentes enfrentan desigualdades estructurales, precarización, falta de formación continua y baja valoración social. Tenti Fanfani (2007) señala que el modelo tecnocrático ha despojado al maestro de su rol reflexivo y lo ha convertido en ejecutor de políticas, profundizando la crisis de identidad profesional.

Desde esta perspectiva, el salario emocional no es un accesorio sino un componente estructural del sistema educativo que debe ser diseñado desde una mirada humanista e inclusiva. Desde una mirada sistémica, la articulación entre salario emocional, praxis pedagógica y calidad educativa permite develar una red de interdependencias que operan en los procesos formativos. Hargreaves (2001), plantea que las reformas educativas fracasan cuando no consideran las experiencias emocionales del profesorado. Por tanto, todo intento por mejorar la calidad debe partir del reconocimiento del docente como sujeto integral.

El desempeño docente no puede ser comprendido si se fragmenta la experiencia profesional en categorías aisladas. Por el contrario, debe asumirse como una totalidad donde las condiciones emocionales, las prácticas cotidianas y las exigencias del sistema dialogan cons-

tantemente. Así, un modelo integrador debe partir de una concepción holística del docente como sujeto de derechos, agente de cambio y ser sensible que construye calidad desde su experiencia vital y profesional.

De este modo, se plantea que la praxis pedagógica de calidad requiere no solo formación profesional, sino también condiciones subjetivas favorables para el ejercicio de la vocación docente. A su vez, una educación de calidad se vuelve posible en tanto se garantizan espacios de desarrollo emocional, afectivo e institucional para los educadores. En esta línea, Abbagnano (1995) advierte que toda comprensión educativa conlleva una dimensión ética que no puede desvincularse de la experiencia del sujeto que enseña.

Este panorama reclama con urgencia políticas públicas centradas en el ser humano, donde el salario emocional se considere una dimensión fundamental para el fortalecimiento del sistema educativo.

Consideraciones contextuales: el caso latinoamericano y colombiano

Los estudios de la OCDE (2019), UNESCO (2018) y World Bank (2020) coinciden en que los docentes en contextos latinoamericanos enfrentan condiciones laborales precarias, insuficiencia de recursos, sobrecarga laboral y escaso reconocimiento. En el caso colombiano, la coexistencia de estatutos docentes distintos (Decretos 2277/79 y 1278/02) ha generado desigualdades que afectan el bienestar emocional del magisterio (Durán y Narváez, 2022).

En los sistemas educativos latinoamericanos se evidencian históricamente procesos de precarización docente, desprofesionalización y exclusión simbólica, los cuales han erosionado el papel social del magisterio. Según Tenti Fanfani (2007), esta realidad se asocia a una visión tecnocrática que reduce al docente a un mero ejecutor de políticas, despojándolo de su capacidad crítica y creativa. En Colombia, esta problemática se agrava por las brechas entre lo normativo y lo real, por los contextos de conflicto armado, y por la fragmentación de las condiciones contractuales. Este panorama demanda repensar el rol del Estado y de las instituciones educativas en la generación de condiciones emocionales, éticas y laborales que dignifiquen la profesión docente y que, por ende, potencien la calidad educativa desde una base humanista y transformadora.

Estas situaciones tienen un impacto directo en el desempeño profesional del docente, en su motivación y en la posibilidad de sostener una práctica educativa de calidad. De allí que el salario emocional se configure como una dimensión indispensable para comprender las condiciones de enseñanza y para diseñar políticas educativas centradas en el ser humano.

III. A MODO DE REFLEXIÓN

Propuestas desde la revisión teórica

Frente al escenario revisado, se reafirma que el bienestar emocional del docente no es un aspecto accesorio, sino un factor estructural para alcanzar una educación de calidad con equidad. Desde esta perspectiva, el salario emocional debe ser considerado un derecho laboral y un eje fundamental de las políticas educativas del siglo XXI. Implica reconocer que el acto pedagógico está cargado de implicaciones éticas y afectivas que deben ser respaldadas institucionalmente.

En este sentido, se proponen estrategias como la institucionalización de programas de acompañamiento socioemocional al profesorado, el fortalecimiento de los espacios de formación permanente desde una perspectiva humanista, y el rediseño de la cultura escolar para que contemple el reconocimiento, la confianza profesional y la colaboración entre pares como pilares del clima laboral. Apostar por el salario emocional es, en definitiva, apostar por una transformación educativa que sitúe en el centro al sujeto docente como actor clave de los procesos de desarrollo humano y social.

La revisión teórica realizada permite concluir que el salario emocional debe ser considerado una estrategia educativa y no solo una variable de gestión institucional. Fortalecer el bienestar subjetivo del docente implica implementar acciones que reconozcan su hacer cotidiano, su reflexión permanente y su compromiso ético con la formación de nuevas generaciones.

El estudio de estas dimensiones sugiere la necesidad de rediseñar los ambientes escolares como espacios emocionalmente saludables, colaborativos y reflexivos, donde la praxis pedagógica se nutra de la motivación, la autonomía profesional y la posibilidad de construir sentidos compartidos con la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (1995). Diccionario de filosofía. Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Méndez, M. (2014). Evaluar es comprender: entre la pedagogía y la política. Morata.
- Barría, R. (2024). Clima emocional y aprendizaje significativo. *Revista Educación y Sociedad*, 36(2), 1–12.
- Barrett, A. (2017). Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia. *Educational Research and Reviews*, 12(9), 555–566.
- Bolívar, A. (2012). La educación en tiempos de incertidumbre: construir sentido desde la práctica docente. Editorial Graó.
- Decreto 1278 (2002). Departamento Administrativo de la Función pública.
- Decretos 2277 (1979). Departamento Administrativo de la Función pública.
- Dewey, J. (1995). Democracia y educación. Morata.
- Domingo, J. (2021). Reflexión y práctica docente: Un enfoque desde la filosofía de la educación. Editorial Aula Magna.
- Durán, S., & Narváez, J. (2022). Bienestar docente y políticas educativas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 84(1), 45–63.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- González, M. (2019). Salario emocional y motivación docente. *Revista Innovación Educativa*, 22(3), 75–82.
- Hargreaves, A. (2001). Profesores, cultura y postmodernidad: Cambios en la escuela secundaria. Morata.
- Hernández, L. (2018). Desgaste emocional y condiciones laborales del docente. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 92–106.
- Leal, F. (2016). La praxis docente como categoría de análisis pedagógico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 27–43.
- Lopera, L., & Echeverri, A. (2018). Entornos escolares y satisfacción laboral docente. *Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 85–97.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1–14.
- Martínez, G. (2020). Factores que influyen en el bienestar del docente en contextos rurales. *Educación Hoy*, 15(3), 101–115.
- Maslach, C., & Leiter, M. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. Jossey-Bass.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2017). La calidad de la educación desde una perspectiva integral. OEI.
- OCDE (2019). Education at a Glance 2019. OECD Publishing.
- Quintero, R., Betancur, H., & Gómez, M. (2021). Humanismo y bienestar laboral: una mirada desde la docencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 19(3), 30–45.
- Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner. Basic Books.
- Tenti Fanfani, E. (2007). El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI.
- Touriñán, J. M. (2022). Calidad educativa y sentido de la formación. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 41–59.
- UNESCO (2018). Docentes en América Latina: Políticas para el siglo XXI. París: UNESCO.
- UNESCO (2019). Marco de referencia para la calidad educativa. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).
- World Bank (2020). Ending Learning Poverty: What Will It Take