

PRESENTACIÓN**TRILEMA Y EMOARETÉ: TRAYECTORIAS****COMPARTIDAS DESDE LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER**

La educación del carácter ha recuperado en los últimos años un lugar significativo en el debate educativo porque algunas de las preguntas más urgentes que afrontan hoy las instituciones desbordan los límites de la adquisición de conocimientos o del desarrollo de competencias. Cómo formar personas autónomas sin abandonarlas ante la dificultad; cómo cuidar sin generar dependencia; cómo desarrollar pensamiento crítico en contextos tecnológicos que disputan nuestra atención; cómo convivir con quien piensa, siente o se comunica de manera diferente; o cómo transformar las capacidades personales en compromiso con otros son cuestiones que remiten, en último término, a la formación de la persona.

Mi interés por la educación del carácter no responde únicamente a una preocupación reciente, sino que ha acompañado de forma sostenida buena parte de mi trayectoria educativa, investigadora y editorial. Desde la dirección de Cuadernos de Pedagogía he procurado abrir espacios de reflexión sobre una pregunta que considero cada vez más central: qué clase de persona ayudamos a formar y qué disposiciones necesita para conducir su vida con autonomía, responsabilidad y compromiso con los demás. Este interés se ha concretado en el diálogo con algunos de los principales referentes internacionales del campo y, de manera especial, en la reciente publicación del monográfico *El arte de educar el carácter* (2026) correspondiente a julio-agosto de 2026, que reúne investigaciones, reflexiones y experiencias sobre florecimiento humano, virtudes, resiliencia, propósito, convivencia, liderazgo y políticas educativas en contextos diversos. En su editorial, *Educación para la vida, educar el carácter*, planteaba precisamente que preparar para la vida no puede limitarse al desarrollo de conocimientos y competencias, sino que exige preguntarse por las disposiciones, hábitos y criterios desde los que cada persona utiliza aquello que sabe y es capaz de hacer (Pellicer Iborra, 2026).

Los trabajos reunidos en este número se aproximan a estas cuestiones desde ámbitos muy diversos. No todos utilizan explícitamente el lenguaje de la educación del carácter, ni sería riguroso obligarlos a encajar en él. Sin embargo, leídos conjuntamente, permiten reconocer preocupaciones convergentes: autonomía, responsabilidad, resiliencia, pensamiento crítico, cuidado, justicia, inclusión, participación, hábitos, identidad, propósito y compromiso con el bien común. Esta diversidad permite comprender que la educación del carácter no constituye un territorio educativo separado, sino una dimensión que atraviesa el currículo, las relaciones, la evaluación, la organización institucional y las experiencias mediante las que aprendemos a desenvolvernos

en el mundo.

Esta convicción ha estado también presente en nuestro propio itinerario educativo. La experiencia acumulada en la Fundación Trilema, primero alrededor del pensamiento y las funciones ejecutivas y posteriormente en torno a la educación emocional, ética y espiritual, nos condujo a una pregunta que hoy consideramos ineludible: no basta con ayudar a una persona a ser cada vez más capaz de decidir; es necesario preguntarse hacia dónde queremos que dirija esa capacidad. Saber planificar, controlar impulsos, perseverar, interpretar emociones o resolver problemas aumenta la autonomía, pero no garantiza la calidad moral de las decisiones. Una inteligencia más eficaz sigue necesitando un horizonte que le permita discernir que merece ser elegido.

De esta reflexión nació EMOARETÉ, el modelo de educación integral del carácter desarrollado por la Fundación Trilema, cuyo nombre vincula emoción y *areté*, entendida como virtud, excelencia y realización de las posibilidades humanas. El modelo articula educación emocional, desarrollo cognitivo, formación ética y competencia espiritual mediante cinco movimientos interdependientes: pintar el horizonte antropológico; alimentar el inconsciente del que emergen intuiciones y deseos; aprender a tomar buenas decisiones; entrenar hábitos estables; y encontrar motivaciones suficientemente profundas para elegir y sostener una vida buena (Pellicer Iborra, 2026). No se trata de una secuencia lineal: el horizonte orienta las experiencias; éstas configuran sensibilidades e intuiciones; la inteligencia ejecutiva permite deliberar; las decisiones reiteradas se transforman en hábitos; y el sentido proporciona razones para mantenerlos cuando actuar bien resulta costoso. Sin utilizar EMOARETÉ como una clasificación cerrada, estos cinco movimientos ofrecen una perspectiva desde la que interpretar las aportaciones de este monográfico.

PINTAR UN HORIZONTE: ¿PARA QUÉ EDUCAMOS?

Todo modelo de educación del carácter comienza, explícita o implícitamente, por una pregunta antropológica. Antes de seleccionar virtudes o diseñar actividades necesitamos preguntarnos qué entendemos por una vida lograda y qué tipo de libertad deseamos promover. Una de mis convicciones es precisamente que las capacidades no son buenas por sí mismas: perseverancia, liderazgo, creatividad, inteligencia o autonomía necesitan orientación. El carácter no consiste únicamente en poder hacer cosas, sino en aprender cuáles merecen hacerse y al servicio de qué finalidades.

Varios trabajos abren esta cuestión. El análisis de las denominadas economías de color vincula creatividad, innovación y emprendimiento con sostenibilidad, cuidado, conocimiento y responsabilidad social. Su aportación desplaza el emprendimiento desde una lógica exclusivamente económica hacia otra vinculada con la contribución social, ambiental y cultural. Las virtudes de desempeño adquieren así pleno significado cuando se integran en

Velasco Martínez, por su parte, reconceptualiza la evaluación desde la justicia social y las comunidades de aprendizaje. Una evaluación dialógica y territorializada deja de ser únicamente un mecanismo de medición para convertirse en una práctica capaz de fortalecer participación, reconocimiento y agencia comunitaria. Casillas Flores propone superar una visión de la escuela centrada exclusivamente en transmisión y disciplina para comprenderla como espacio de cuidado, protección y transformación comunitaria. En ambos casos, las prácticas institucionales revelan una determinada concepción de persona y de sociedad: evaluar, organizar, reconocer o distribuir la autoridad nunca son decisiones educativas moralmente neutras.

ALIMENTAR LA SENSIBILIDAD: APRENDEMOS DE AQUELLO QUE VIVIMOS

La formación del carácter no comienza cuando deliberamos conscientemente sobre una decisión. Mucho antes, las experiencias, relaciones, relatos y modelos van configurando qué nos conmueve, qué admiramos, qué rechazamos y consideramos normal. En nuestras escuelas denominamos a este proceso alimentar el inconsciente: reconocer el peso que tienen las experiencias reiteradas en la construcción de intuiciones y sensibilidades morales.

La Editorial Cartonera El Circo de los Niños proporciona un buen ejemplo. Los estudiantes escriben, revisan, editan y comparten sus producciones con públicos reales, colaborando en un proyecto que trasciende el aula e implica a la comunidad. Su interés para la educación del carácter no reside en impartir una lección sobre responsabilidad o cooperación, sino en generar situaciones donde cuidar el resultado, escuchar, perseverar y contribuir son condiciones para que algo valioso ocurra. *Los valores dejan así de ser palabras para convertirse en experiencias.*

También aprendemos de aquello que las instituciones toleran. El estudio de Abarca Navarro, Zepeda Acero y Gaona Virgen sobre las violencias en la formación docente muestra cómo determinadas prácticas pueden naturalizarse hasta convertirse en parte de la cultura institucional. Las asimetrías, la desconfianza ante los mecanismos de denuncia y la normalización de diferentes expresiones de violencia recuerdan que una institución educa incluso cuando no pretende hacerlo. Si la experiencia cotidiana contradice sistemáticamente el discurso sobre respeto, dignidad o igualdad, es probablemente la experiencia la que deja una huella más profunda. Toda cultura escolar posee un currículo moral, aunque nunca lo haya escrito.

APRENDER A DECIDIR: FORMAR UNA LIBERTAD CAPAZ DE GOBERNARSE

El tercer movimiento sitúa en el centro la agencia personal. Educar el carácter exige avanzar desde la regulación externa hacia una autonomía progresiva que

permita comprender los propios impulsos, anticipar consecuencias, considerar a otros y elegir con criterio. El trabajo de Centeno García y Campos Muñoz sobre la infantilización de la educación superior permite observar las tensiones entre cuidado y autonomía. Los autores identifican una distancia entre la autonomía que los estudiantes consideran poseer y la responsabilidad que percibe el profesorado, así como el riesgo de que la protección frente a la incomodidad entre en tensión con la exigencia académica y la capacidad para afrontar dificultades. El desafío consiste en evitar una falsa oposición: cuidar no significa evitar toda frustración y exigir no equivale a abandonar. La autonomía necesita seguridad, pero también experiencias graduadas de dificultad, responsabilidad y reparación.

Esta cuestión adquiere nueva urgencia ante la inteligencia artificial. Figueroa Hernández y García Yerena advierten que los entornos digitales no sólo facilitan acceso a información, sino que intervienen en la atención, la interpretación y las decisiones. De ahí la necesidad de una alfabetización tecnológica que incorpore pensamiento crítico, autonomía, ética y responsabilidad ciudadana. Para EMOARETÉ, esta problemática resulta especialmente significativa: en entornos capaces de anticipar deseos, captar la atención y ofrecer respuestas inmediatas, educar la libertad implica recuperar la capacidad de detenerse y deliberar. La inteligencia artificial puede ampliar nuestras capacidades, pero no puede resolver por nosotros la cuestión de los fines: qué conviene hacer, a quién beneficia o qué responsabilidad no debe delegarse.

Incluso aprendizajes aparentemente alejados de la educación moral pueden contribuir a esta formación. El Realismo *MateMágico* propuesto por Hernández Patiño cuestiona un aprendizaje matemático reducido a la memorización y plantea un proceso de construcción y validación progresiva del significado. Sin atribuir al estudio una finalidad que no investiga, permite reconocer que el currículo puede entrenar disposiciones intelectuales relevantes: sostener una dificultad, buscar razones, revisar una respuesta, aceptar el error y permanecer abierto a la corrección. Rigor, perseverancia cognitiva u honestidad intelectual se aprenden también mientras hacemos matemáticas.

ENTRENAR HÁBITOS: CONVERTIR DECISIONES EN DISPOSICIONES ESTABLES

Saber lo que sería correcto hacer no garantiza hacerlo. La tradición de las virtudes ha insistido en que las decisiones necesitan práctica hasta convertirse en disposiciones relativamente estables. En nuestro modelo añadimos que el hábito moral no puede reducirse a automatismo: necesita discernimiento. Perseverar, por ejemplo, exige también saber cuándo cambiar de estrategia o abandonar un objetivo que ha dejado de ser valioso.

La experiencia de la Editorial Cartonera lo muestra mediante prácticas sostenidas de responsabilidad, revisión y colaboración. En otro contexto, la coenseñanza estudiada por Barajas Martínez convierte planificación

compartida, comunicación y corresponsabilidad en rutinas profesionales que favorecen la inclusión. Esto introduce una cuestión especialmente sugerente: los adultos también entrenan carácter institucionalmente. Una escuela que desea formar estudiantes cooperativos necesita preguntarse si sus docentes disponen de oportunidades reales para cooperar.

El estudio de Camacho Cervantes sobre estudiantes autistas profundiza en esta dimensión. Desde la neurodiversidad y la teoría de la doble empatía, cuestiona una inclusión basada únicamente en que quien es diferente se adapte al patrón dominante. El coste emocional del enmascaramiento y la necesidad de una empatía bidireccional recuerdan que una virtud no puede confundirse con conformidad. Educar el respeto o la empatía implica ampliar nuestra capacidad para reconocer y acoger formas diferentes de estar en el mundo.

La dimensión corporal aparece también en la revisión de Magallanes Calleros sobre nutrición, omega-3 y desarrollo infantil. La autora sitúa sus posibles efectos sobre atención, memoria, funciones ejecutivas y aprendizaje dentro de una perspectiva integral, evitando interpretaciones reduccionistas. Su contribución al carácter es indirecta, pero recuerda algo fundamental: la autorregulación no es una actividad desencarnada. El cuidado del cuerpo y los hábitos saludables crean condiciones para otras formas de autogobierno.

ENCONTRAR RAZONES PARA SOSTENER UNA VIDA BUENA

Podemos conocer aquello que consideramos bueno, disponer de habilidades para decidir y haber practicado determinados hábitos y, sin embargo, abandonarlos cuando actuar de acuerdo con ellos exige esfuerzo o renuncia. El quinto movimiento de EMOARETÉ se pregunta por estas motivaciones radicales: razones vinculadas con identidad, propósito, pertenencia o bien común capaces de sostener una elección cuando desaparecen la supervisión y la recompensa externa.

El trabajo de Díaz Maggioli sobre formación inicial docente ofrece una perspectiva especialmente fecunda. Aprender a enseñar no aparece como adquisición de técnicas, sino como un proceso afectivo, situado e identitario de *llegar a ser*. Biografía, territorio, teoría, práctica acompañada y reflexión participan en la construcción de una identidad profesional. Desde la educación del carácter, esto permite comprender que las disposiciones alcanzan una profundidad distinta cuando dejan de experimentarse como exigencias externas y comienzan a reconocerse como parte de quién queremos llegar a ser.

Aquí adquiere relevancia la dimensión espiritual, entendida de forma amplia y compatible con contextos plurales. En nuestras escuelas, caracterizadas por una gran diversidad cultural, socioeconómica y religiosa, la vinculamos con la búsqueda de sentido, la interioridad, la admiración, la esperanza, la pertenencia y la apertura a bienes que trascienden el interés individual; para quienes así lo viven, puede incluir además una dimensión explícitamente

religiosa. Educar el carácter no culmina cuando una persona identifica la opción correcta, sino cuando encuentra motivos suficientemente hondos para querer elegirla e integrarla en su proyecto vital.

DEL CARÁCTER DEL ALUMNO AL CARÁCTER DE LA ESCUELA

Los doce trabajos conducen finalmente hacia una idea que consideramos especialmente relevante: no podemos responsabilizar exclusivamente al alumnado de la formación de su carácter sin examinar el carácter de las experiencias y de las instituciones en las que pretendemos educarlo.

Ésta es una de las lecciones más persistentes que hemos aprendido acompañando procesos de transformación escolar. Las innovaciones tienen escasa capacidad de modificar profundamente a las personas cuando permanecen encapsuladas en actividades puntuales. Una escuela puede dedicar una semana a la solidaridad y organizar permanentemente el éxito de manera competitiva; enseñar autonomía y reservar todas las decisiones importantes a los adultos; defender el respeto y penalizar la discrepancia; o celebrar la inclusión manteniendo estructuras que obligan a quien es diferente a adaptarse unilateralmente.

Por eso he apostado siempre en las escuelas que acompañamos por una propuesta transversal, explícita, vertical y sistémica: la primera, porque las virtudes se ejercitan en todas las áreas y experiencias; la segunda, porque aquello que importa necesita ser nombrado y deliberado; la tercera, porque requiere continuidad y creciente complejidad a lo largo de la escolarización; y la cuarta, porque currículo, metodología, evaluación, convivencia, liderazgo, ejemplo adulto, familias y cultura institucional deben orientarse hacia un horizonte coherente.

Desde esta perspectiva, los artículos de este número pueden leerse como distintas ventanas sobre ese sistema. La educación matemática recuerda el valor de buscar razones; la alfabetización tecnológica, la necesidad de preservar libertad y criterio; la producción editorial convierte al estudiante en autor y agente cultural; la evaluación comunitaria vincula aprendizaje y justicia; la neurodiversidad ensancha nuestra comprensión de la empatía; la coenseñanza convierte la cooperación en práctica adulta; la nutrición recuerda la condición corporeizada del desarrollo; el emprendimiento obliga a preguntar por los fines; la reflexión sobre la escuela reclama estructuras de cuidado; el diagnóstico de las violencias revela el poder educativo de la cultura institucional; la formación docente vincula profesión e identidad; y el debate sobre la infantilización interpela el equilibrio entre protección y autonomía.

Ninguno de estos trabajos pretende por separado construir una teoría completa sobre la educación del carácter. Su lectura conjunta, sin embargo, recuerda que el carácter se juega en todas partes: en aquello a lo que prestamos atención, en cómo afrontamos un problema y un error, nuestra relación con la diferencia, el uso de la tecnología, el ejercicio del poder, los hábitos

que reiteramos y las razones por las que merece la pena mantenerlos.

Quizá debamos, por ello, desplazar una de las preguntas tradicionales de la educación moral. En lugar de preguntarnos únicamente *qué valores queremos enseñar, necesitamos preguntarnos qué experiencias deben vivir nuestros estudiantes para aprender a percibir, sentir, elegir y realizar aquello que consideramos valioso; qué oportunidades necesitan para convertirlo en hábito; y qué razones pueden descubrir para sostenerlo cuando nadie los observa.*

Educar el carácter no supone añadir una nueva tarea a una escuela ya sobrecargada. Supone recuperar una pregunta que siempre ha estado en el corazón de la educación: qué clase de persona ayudamos a llegar a ser a través de aquello que hacemos cada día. Desde nuestra experiencia hemos formulado esta aspiración como el aprendizaje de una libertad capaz de comprender lo que siente, examinar lo que desea, elegir aquello que merece la pena, convertirlo en hábito y encontrar un sentido que vincule la propia felicidad con el bien de los demás.

Los trabajos reunidos aquí confirman la fecundidad de mantener abierta esa pregunta. Educar el carácter no consiste en fabricar personalidades homogéneas ni en imponer una única manera de vivir bien. Consiste en ampliar la libertad y ayudar a cada persona a disponer de inteligencia, sensibilidad, hábitos, vínculos y propósitos suficientes para hacerse responsable de la vida que construye y del mundo que contribuye a construir. Y para hacerlo posible, quizá nuestra tarea no sea solamente educar el carácter de nuestros alumnos, sino construir escuelas con suficiente carácter para hacerlo posible.

CARMEN PELLICER IBORRA
ORCID: 0009-0004-4156-8062