



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

ENRIQUE DE CASTRO, EJEMPLO DE EDUCACIÓN DE CALLE EN ÉPOCA DE
TRANSICIÓN

**TRABAJO FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL**

AUTORA: Anne Bleye Varona

TUTOR: José Luis Hernández Huerta

Palencia, 20 de junio de 2024



RESUMEN

¿Qué tan clave es la educación de calle en la lucha contra la exclusión social en España? El presente trabajo tiene el objetivo de explorar la filosofía y metodología detrás de la “educación de calle” de Enrique de Castro y su impacto en las comunidades más vulnerables de Madrid. A través de un análisis exhaustivo de la obra y prácticas de De Castro, este documento busca proporcionar una comprensión profunda de cómo la educación de calle puede servir como un modelo alternativo y efectivo para la inclusión social y educativa, además de abordar las disparidades educativas y sociales en un periodo de crisis y cambio social.

ABSTRACT

How key is street education in the fight against social exclusion in Spain? This paper aims to explore the philosophy and methodology behind Enrique de Castro's “street education” and its impact on Madrid's most vulnerable communities. Through a comprehensive analysis of De Castro's work and practices, this paper seeks to provide an in-depth understanding of how street education can serve as an alternative and effective model for social and educational inclusion, as well as address educational and social disparities in a period of crisis and social change.

PALABRAS CLAVE: Enrique de Castro, Educación de Calle, marginación y exclusión social, Educación Social.

KEYWORDS: Enrique de Castro, Street Education, marginalization and social exclusion, Social Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS	5
3. JUSTIFICACIÓN	6
4. METODOLOGÍA	8
5. VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	9
6. EDUCACIÓN POPULAR Y EDUCACIÓN DE CALLE EN ESPAÑA EN LOS AÑOS 70 Y 80	11
6.1. EDUCACIÓN POPULAR	14
6.2. EDUCACIÓN DE CALLE	18
6.3. GRUPO MARGINAL	20
7. ENRIQUE DE CASTRO	23
7.1. PRIMERAS INTERVENCIONES CON LOS CHAVALES	25
7.2. METODOLOGÍA	29
7.3. LOS CHAVALES	30
7.4. COORDINADORA DE BARRIOS	31
7.5. CRÍTICA A LAS INSTITUCIONES	34
7.5.1. IGLESIA	34
7.5.2. ESTADO	36
7.5.3. SERVICIOS SOCIALES	37
8. CONCLUSIONES	39
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios que se están produciendo en la sociedad contemporánea generan nuevos retos en el proceso de socialización de los menores, configurando una ampliación en los grupos en situación de riesgo o exclusión social. Estos cambios, tienen su manifestación más clara en nuestra sociedad, en la calle. La calle posee un potencial educativo inigualable, pero es en otras ocasiones un lugar donde lo que predomina es la deseducación, que permanece inadvertida por las instituciones sociales, políticas y educativas.

La calle, por otra parte, se configura como un escenario fundamental en los proyectos socioeducativos, un espacio directo de socialización educativa. Los educadores sociales intentan invitar a los menores y jóvenes a que vivan unos procesos de desarrollo, crecimiento y aprendizaje que contribuyan vitalmente a la construcción de su identidad social, personal y cultural. Por eso, es necesaria una pedagogía social, desde el rol de educadores de calle especialmente, que despierte conciencias, propicie la apertura mental de la sociedad e incentive la autorreflexión y corresponsabilidad colectiva.

Es responsabilidad de todos evitar la creación de guetos de exclusión en nuestras ciudades, puesto que sólo perpetúan el aislamiento y la vulnerabilidad de quienes allí residen, sobre todo de los menores que no tienen las condiciones adecuadas para su desarrollo integral. Así, tampoco se puede separar la violencia y las infracciones penales que tiene origen en estos contextos de la falta de recursos y oportunidades adecuadas para la infancia. Los jóvenes se ven sumergidos en un constante conflicto con su entorno, lo que genera comportamientos delictivos como una forma de afirmar su identidad y existencia en el entorno.

En este contexto, la Educación Social y en específico el educador de calle tienen un papel fundamental, puesto que tienen la capacidad de ofrecer y generar confianza a los

menores y ayudarles a construir alternativas que potencien su creatividad, haciéndoles ver su capacidad y autonomía para lograr lo que se propongan. Acercándose a ellos y creyendo en su potencial, el educador de calle les ayuda a construir una visión positiva de sí mismos y de su futuro. Por eso esta figura es esencial, ya que trabaja como un apoyo para los jóvenes marginados de los que a menudo la sociedad se olvida y a los cuales los organismos institucionales apenas proporcionan ayuda suficiente para cambiar su realidad.

Una de las figuras más relevantes en este sentido es Enrique de Castro, reconocido por su labor solidaria y críticas hacia las instituciones que contribuyen a la marginación de los menores. Enrique, que durante toda su vida ejerció como sacerdote en el barrio de Vallecas, fue capaz de detectar las problemáticas y necesidades de los jóvenes de la calle y realizar una serie de actividades para conseguir que adquirieran confianza en ellos mismos y consiguieran volver a ser aceptados e incluidos en la sociedad, gracias a la educación popular de América Latina, que tuvo una gran influencia en Enrique. Abogó por un enfoque que buscara la reinserción de estos jóvenes y que les brindara un sentido a sus vidas. Además, toda esta labor la realizó al margen de la Iglesia, de los servicios sociales y de las instituciones públicas.

2. OBJETIVOS

Objetivo general

- Analizar la importancia de la educación de calle a través de las experiencias de Enrique de Castro.

Objetivos específicos

- Contextualizar la educación popular y la educación de calle española en los años 70 y 80.
- Analizar las causas y características de los colectivos en exclusión social.
- Profundizar en las críticas que hace Enrique de Castro sobre las instituciones.
- Contrastar las experiencias de Enrique de Castro en el contexto en el que se desarrollan.

3. JUSTIFICACIÓN

Hoy en día, nos encontramos con una continua exclusión y desigualdad social hacia diferentes grupos de personas, especialmente adolescentes y jóvenes. Como consecuencia de esta problemática nace la educación de calle, como un método de prevención e intervención que se da en espacios y comunidades donde las instituciones tradicionales no ejercen su labor. Su objetivo es atender las necesidades de los jóvenes y chavales para así fomentar su crecimiento personal e integración en la comunidad.

Este trabajo tiene como tema principal la experiencia de Enrique de Castro, sobre cómo se dedicó a combatir la exclusión social de Vallecas y cómo fue un pionero de este tipo de educación con sus contribuciones en el entorno. La cuestión es reconocer la marginación y sobre todo la necesidad de la educación de calle como un tipo válido y viable de intervención. Sin embargo, el papel del educador social no está valorado en la capacidad de prevención y apoyo a estos jóvenes, y es por eso que la educación de calle muestra su relevancia y responsabilidad en las comunidades. Es en este contexto donde la figura de Enrique de Castro tiene el compromiso del cambio social.

Por estas razones, el tema de mi Trabajo de Fin de Grado es la educación de calle y su importancia en la sociedad y las comunidades. Además, la experiencia y práctica de De Castro sirven como referentes para los educadores sociales en cuanto a la integración de jóvenes marginados y a su vez, se debe tener en cuenta la base de la educación popular en América Latina, pues es de donde nace la acción de Enrique. Es gracias a esta base de la que más tarde hablaremos por la que se pudo llevar a cabo este tipo de intervención en España.

Cabe destacar la labor del educador de calle a través de sus apoyos y contribuciones para la integración social y crecimiento personal. Por eso, la figura de un educador social en estos contextos es muy relevante, para entre todos abordar las desigualdades sociales y

promover la inclusión en las comunidades. En este contexto, es crucial entender la labor que llevó a cabo el protagonista de esta investigación, Enrique de Castro, pues fue el precursor y el referente de lo que hoy en día conocemos como educación de calle o educación popular en nuestro país.

Al ser un proyecto final de carrera, debe tener claras las capacidades de análisis y síntesis de la investigación, para desarrollar habilidades y competencias sobre la cuestión de los jóvenes en exclusión social y marginación. Se requiere además una actitud crítica y autocrítica para evaluar las intervenciones y propuestas en este ámbito. Por esto, para abordar la exclusión social y promover la integración de los jóvenes en las comunidades esta cuestión tiene que ser una prioridad. ¿Cómo se puede utilizar la educación de calle para contribuir a la integración de estos chavales? Esta es la pregunta que guiará el desarrollo y justificación de este trabajo destacando la importancia del campo de la educación social y el papel de los educadores sociales en nuestra sociedad.

4. METODOLOGÍA

Para realizar este Trabajo de Fin de Grado me he basado en la documentación bibliográfica escrita sobre Enrique de Castro: entrevistas, artículos y sus propias obras. He tenido en cuenta sus obras *“Dios es ateo”* y *“¿Hay que colgarlos?”* como base del cuerpo de trabajo, así como contribuciones de otras personas que han tratado sobre él en sus escritos, como el artículo de García Madrid: *“Enrique de Castro: el cura del infierno del sur”*.

Además, para conocer la información de la realidad de los años 70 y 80 en España, he realizado una búsqueda bibliográfica en diferentes revistas de investigación, para poder detallar cómo y en qué contexto surge la educación popular y la educación de calle, teniendo en cuenta también los orígenes de estas en América Latina, que es precursora de las mismas. Ejemplos de estas son los artículos de Bruno Jofré *“Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos”* y de De Freitas Ermel, T., & Hernández Huerta, JL. *“Influencias brasileñas en la educación popular en España. Las señas de identidad de Paulo Freire en la obra de Enrique de Castro”*.

Para ello me he apoyado también en libros que tratan de la educación de calle como el *“Manual del educador de calle”* de Soto Rodríguez y *“Educación de calle: hacia un modelo de intervención en marginación juvenil”* de Arquero. Partiendo de esta búsqueda bibliográfica y de todos los archivos que he podido encontrar, he podido profundizar en los temas de la educación popular, la educación de calle, el contexto de los años 70 y 80 y, como consecuencia, entender la experiencia y las acciones del teólogo Enrique de Castro.

5. VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La figura de la Educación Social en España tiene como origen tres ocupaciones diferentes que son los educadores especializados, los animadores socioculturales y los educadores de adultos, en cuyos ejes, existen puntos de encuentro como la inadaptación, analfabetización, exclusión, marginación social, integración, capacitación profesional, desarrollo comunitario, etc. Su rápida expansión es el reflejo del carácter dinámico, socializador y de transformación social de la figura del Educador Social, además del resultado de una fuerte dedicación colectiva de profesionales pioneros, de los estudiantes, de las asociaciones y del colectivo universitario por impulsar la difusión del reconocimiento social y legal de la profesión (Allah, 2013).

Este tipo de educación remite sus prácticas a un amplio conjunto de iniciativas y acciones educativas, que tienen como soporte diferentes procesos y realidades sociales, tratando de afrontar necesidades y problemas que surgen en la vida cotidiana de las personas. Esta constituye además un pilar fundamental para cubrir la formación en valores sociales y de educación en general que permiten socializar al sujeto y evitar su inadaptación y marginación social. Desde esta perspectiva, la adquisición de herramientas como los conocimientos, actitudes y destrezas son necesarias para la prevención, intervención y mediación en todos los ámbitos de actuación del educador. Todo ello, con la finalidad de facilitar la participación e integración social de individuos, grupos y comunidad (Allah, 2013).

El papel del Educador Social en la educación de calle es de gran importancia y ambos están estrechamente relacionados, ya que contribuye a la creación de contextos socioeducativos efectivos. Para lograr dichos contextos y en primer lugar, el educador social debe tener conocimientos pedagógico-sociales, los cuales se obtienen a lo largo de la

formación académica y práctica. Estos conocimientos proporcionan las bases necesarias para desarrollar competencias instrumentales en la labor del educador. Entre estas competencias se destacan la capacidad de análisis y síntesis, la planificación y organización, la gestión de la información y la resolución de problemas.

Además de las competencias instrumentales, el educador social debe tener habilidades interpersonales sólidas. Esto incluye la capacidad crítica y autocrítica para evaluar su trabajo y su entorno, la habilidad para integrarse y comunicarse eficazmente con expertos de diferentes áreas y contextos, así como el reconocimiento y respeto a la diversidad intercultural. Estas habilidades son básicas y necesarias si se quiere lograr una intervención efectiva, la cual requiere una comprensión profunda del individuo y su entorno en un contexto más amplio.

Asimismo, la figura del educador también debe demostrar autonomía en la toma de decisiones, adaptabilidad ante nuevas situaciones y un compromiso ético bien asentado en su práctica profesional. Estas competencias sistemáticas son clave para ofrecer un servicio de calidad y responder de manera efectiva a las necesidades cambiantes de la sociedad y de los individuos con los que trabaja.

En conclusión, el educador social es un profesional multidisciplinario que necesita las habilidades y competencias orientadas a enfrentar efectivamente desafíos socioeducativos. Para convertirse en un referente en el campo de la Educación Social y contribuir al desarrollo y bienestar de las personas y comunidades, debe tener en cuenta los siguientes requisitos: la formación continua, el compromiso con el desarrollo personal y profesional y la capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario.

6. EDUCACIÓN POPULAR Y EDUCACIÓN DE CALLE EN ESPAÑA EN LOS AÑOS 70 Y 80

La expresión educación popular ha sido empleada con frecuencia para referirse a una extensión de la educación pública a amplios sectores de la población. A principios del siglo XX, sin embargo, un conjunto de formas alternativas de concebir y aplicar la educación popular desafiaron el orden de las cosas. Las bibliotecas públicas, las casas del pueblo y un teatro popular creado por anarquistas, socialistas o comunistas eran algunas de las prácticas de educación popular que rebasaban el discurso de la instrucción pública. Intentos de cambio social daban lugar a reformas educativas con lemas nacionalistas, antiimperialistas e incluso anticapitalistas.

Este movimiento se extendió por toda América Latina gracias a que las redes de educación popular abrieron espacios para la acción coordinada y la contestación a los regímenes autoritarios. Los líderes afirmaban que la educación popular proponía un proyecto político desde la perspectiva de sectores populares de la sociedad, siendo estos los que integraban a los protagonistas de los movimientos sociales y todos aquellos con quienes estaban trabajando. Además, en la década de los ochenta, la cultura popular comenzó a percibirse como una herramienta importante para construir significados, reformular las relaciones de poder, tratar cuestiones identitarias y construir un conocimiento popular (Bruno-Jofré, 2016).

Durante esta década, grupos y centros desarrollaron proyectos de educación popular y programas de alfabetización. Los centros proporcionaron servicios, pero también se convirtieron en espacios políticos e intelectuales que construyeron relaciones entre las organizaciones y educadores comprometidos con la justicia social. La educación popular no solo estaba comprometida con el pueblo y los oprimidos, sino que estaba muy relacionada a organizaciones comunitarias radicales y a la construcción de proyectos alternativos de sociedad, los cuales implicaban cambios revolucionarios. Muchos grupos y proyectos de

educación popular estaban influenciados por la teología de la liberación, la cual denunciaba la situación de opresión y abogaba por una participación activa hacia la liberación, y el crecimiento de la iglesia profética.

En sus primeras formulaciones de los setenta en América Latina, la educación popular aspiraba a crear un nuevo estado revolucionario y se desarrolló como movimiento al lado de organizaciones que luchaban por los derechos humanos, el derecho a la tierra y otros derechos. Su principal objetivo era el cambio de las estructuras socioeconómicas, aunque el trabajo tenía lugar a nivel local en barrios pobres y en las comunidades campesinas. Mientras tanto, a principios de los ochenta, la educación popular trajo un lenguaje político nuevo desde sus comienzos, subrayando la cultura popular, movimientos populares y vinculando la educación a la liberación con un sentido transformador, entre otros. El lugar de la educación popular generó desafíos no resueltos, es decir, la dificultad de trasladar las experiencias que tenían lugar a nivel micro al nivel macro en el proceso de reconstrucción de la democracia. Este movimiento permaneció al margen del sistema educativo y pudo abrir espacios políticos y culturales, desarrollando un lenguaje político, revolucionario y antiimperialista vinculado a la educación y trabajando ejerciendo presión política (Bruno-Jofré, 2016).

En cuanto a España, la situación nacional de finales de los 60 y los 70 era devastadora, pues esta estaba marcada por el éxodo rural, la emigración al extranjero y una continua conflictividad social y política. Estos conflictos dejaban a su paso sectores marginales, delincuencia juvenil, exclusión, escasa sensibilidad social, altas tasas de analfabetismo y sobre todo inadaptación social. Durante estas décadas, además de los cambios dentro de la política, la población se vio muy afectada. Las migraciones interiores tuvieron como consecuencia un deterioro en la situación socioeconómica de las zonas rurales, ya que se vieron sin mano de obra para la realización de las actividades agrarias, y un crecimiento exponencial en los núcleos urbanos. Esta industrialización, a su vez, conllevó que las personas anteriormente dedicadas a la actividad agraria, tras su traslado a las ciudades, se convirtieran en la nueva clase obrera con un perfil totalmente diferente.

Una vez entrada la democracia, la falta de alfabetización seguía siendo preocupante pero gracias al clima de libertad que se había creado, aparecieron varias instituciones y posibilidades educativas promovidas por organismos oficiales y privados que abarcaron los campos de educación de adultos (Medina, Llorent, Llorent, 2013). Además, también se observaron las creaciones de asociaciones profesionales oficiales y semi-legales que recogían las reivindicaciones de los docentes, tanto en temas relacionados con sus condiciones de trabajo como en asuntos pedagógicos. Estos movimientos estaban estrechamente relacionados con otros movimientos sociales de la época y participaban en una gran variedad de iniciativas sociales y culturales en el ámbito educativo y fuera de él.

Según Groves (2016), bajo la dictadura de Franco se podían observar campañas violentas destinadas a erradicar el legado de la Segunda República y sus ideas sobre la igualdad, la justicia social y la laicidad del sistema educativo. Por lo tanto, se dedicó a que en todas las escuelas españolas se implantara una educación de acuerdo con los valores religiosos, morales y patrióticos del nacionalcatolicismo. Asimismo, tras la muerte de Franco, se originaron movilizaciones al margen del sistema educativo oficial a través de la creación de asociaciones, con el objetivo de liberar a la escuela de los ideales y métodos implantados por la dictadura. En estas movilizaciones coordinadas desde las universidades, también participaron los sectores tradicionales, la industria y sectores profesionales.

España también sintió los vientos de cambio que soplaban desde América Latina. Desde principios de los 70, surgieron los primeros signos de receptividad hacia las ideas y prácticas educativas inspiradas en la educación popular crítica del otro lado del Atlántico. Entre estas fuentes de inspiración se encontraba el movimiento de Paulo Freire que también sirvió para la creación de diversas acciones sociales y educativas, tanto dentro como fuera de la influencia de la Iglesia Católica. Como bien explican Hernández Huerta y de Freitas Ermel (2022), una vez restaurada la democracia en España, los gobiernos socialistas promulgaron tres leyes sobre la organización del sistema educativo y ayudó a neutralizar las actividades políticas y educativas. Durante estos años, Freire ganó espacio y reconocimiento en el ámbito académico. Sin embargo, fue fuera de los círculos universitarios donde las ideas y prácticas de Freire tuvieron mayor impacto en España, en particular, en algunos ámbitos de la educación primaria, los programas de educación de

adultos y el trabajo con adolescentes y jóvenes en contextos de pobreza, marginación y/o exclusión social.

Asimismo, las enseñanzas de Freire inspiraron las bases de los movimientos socioeducativos, que surgieron en estos contextos de exclusión social, como el movimiento de educadores de calle. Este movimiento contracultural e informal surgió de la necesidad impuesta por el desarrollismo y el supuesto Estado de bienestar, que en realidad excluyó a amplios sectores de la población, tratándolos como no personas, en la práctica (Hernández Huerta y de Freitas Ermel, 2022). Tezanos (1984) argumenta además que Paulo Freire en su obra “Pedagogía del Oprimido” definió la nueva identidad profesional de los maestros que participaban en las escuelas para personas adultas, tanto en los últimos años de la dictadura franquista como en los comienzos de la democracia.

6.1. EDUCACIÓN POPULAR

Las primeras iniciativas que trataban de hacer «popular» la educación aparecen en Europa a finales del siglo XIX, principios del XX, siempre asociadas al movimiento obrero. Eran primordialmente experiencias educativas y de promoción de carácter cultural, dirigidas a los trabajadores e incluso protagonizadas por ellos. En este sentido, son destacables como experiencias de educación popular consolidadas en nuestro país las universidades populares, las escuelas populares, los ateneos libertarios y las escuelas campesinas, entre otras. De igual forma, están emergiendo en nuestro país formas inéditas de acción y organización social, apareciendo nuevas formas de entender la educación popular con una evidente intención transformadora y cuestionando principios fundamentales del sistema mismo (López Noguero, 2004).

Este periodo se caracterizó sobre todo por la acción de América Latina, donde la emergencia de prácticas educativas desafiaban el orden establecido y exploraban formas alternativas de concebir y aplicar la educación, alejándose del discurso dominante de la instrucción pública. En sus orígenes, estaba centrada en la opresión de clases, era ajena a

cuestiones de género y además representaba una concepción de hacer política. La educación popular estaba comprometida con el pueblo y con las organizaciones radicales y se dedicaba a la construcción de proyectos alternativos de la sociedad, generando cambios revolucionarios.

El principal precursor de este movimiento fue Paulo Freire en Brasil, cuyo principal punto de partida fue concebir la educación para la liberación. Señala cómo la sociedad no toma conciencia de la realidad que realmente viven, y toma la iniciativa de que hagan frente a los opresores para lograr liberarse. De esta manera Freire fue cambiando su concepción inicial de la educación popular como una movilización para la transformación social a ir dirigida hacia la política de la educación y crear un poder popular (Bruno-Jofre, 2016).

La educación popular en España, especialmente en los años 70 y 80, experimentó una profunda transformación, marcada por el carácter contestatario y de búsqueda de alternativas a los modelos hegemónicos de desarrollo y educación. La metodología de Freire en España provocó cambios en las escuelas en los años setenta, pues aparecieron diferentes colegios alternativos de adultos dedicados al análisis de la teoría y metodología del pedagogo. Y así, la educación se convirtió en un tema principal en España en los años setenta. Las ideas de Freire reafirmaron que la educación era el arma más poderosa contra la dictadura y sus consecuencias sociales (Groves, 2016). No obstante, cabe destacar que en la aplicación de la educación popular en España aún existen muchas incógnitas, muchas cuestiones por resolver, muchos vicios arrastrados y titubeos, en la construcción de estos nuevos movimientos que adoptan mil formas diferentes, con una gran creatividad y voluntad de búsqueda, de formación y de encuentro (López Noguero, 2004).

La educación tiene que ser vista como bien público y como proceso político, y por tanto cargada de intencionalidad, es decir, no puede ser neutra. También tiene que ir dirigida a impartir conocimientos científicos, técnicos y formar desde el punto de vista ético, político, estético, epistemológico y social. Así entendida, la educación debe ser para todos y todas, y a lo largo de la vida. Es este el sentido de la educación popular, de la educación concienzuda, de la educación liberadora (Castellanos, 2008).

Castellanos (2008) también expone que para que todos sean incluidos en la educación debe garantizarse la gratuidad hasta el nivel de grado, y a la vez, han de inventar nuevos caminos para quienes, habiendo sido impedidos por cualquier causa de acceder a ella, puedan hacerlo en condiciones idóneas. Para lograr que la educación llegue a todos y realmente sea una educación popular, es el Estado quien se tiene que responsabilizar de orientarla, dirigirla y financiarla en todos sus niveles. De lo contrario, la educación será cada vez más para las élites y cada vez menos para las mayorías sociales, esto es, no será educación popular.

Por ello, la educación para el socialismo debe tener el objetivo de lograr la formación integral y el diseño y desarrollo curricular para cualquier nivel de la educación debe contribuir a formar ciudadanos con conciencia crítica y responsabilidad social; es decir, útiles para los pueblos y para sí mismos. Esto se logra rompiendo con la verticalidad en la relación profesor-estudiante, pues ese vínculo tiene un papel esencial en el proceso de acelerar o retardar los cambios en los comportamientos de ambos. La educación debe ser comprendida como un proceso dinámico y transformador, y por tanto, las prácticas educativas necesitan incluir el movimiento.

La educación popular sería una práctica y un pensamiento políticos que tienen como tarea liberar el momento político de su subordinación a los marcos societarios establecidos, es decir, sacar la educación popular de sus particularismos que la ubican como educación de los pobres, oprimidos, del proletariado, y más bien hacerla actuar como un proyecto político y cultural válido para todos. La educación popular está llamada al fracaso si se piensa que “lo popular” pertenece a los pobres, al proletario, al campesino o al oprimido, sin darse cuenta que en lo popular podría estar la conveniencia de todos, es decir, de lo universal (Jiménez García, Valle Vázquez, 2015).

Lo popular hace referencia al conjunto plural de los grupos sociales explotados y excluidos de la administración de poder político y de la distribución de los excedentes económicos del sistema. Lo popular, se define con relaciones de opresión tanto a nivel económico, como de género, de raza y de edad, entre otras. En esta perspectiva, este tipo de educación consiste en acompañar y relacionar diversas formas de saber y de organización

para que los sujetos que participan en un mismo proyecto de transformación social se comuniquen entre sí y generen un poder contrahegemónico. El objetivo de esta es generar procesos educativos integrales e integradores, implicando a los grupos y sectores sociales que tienen mayor necesidad de transformar y mejorar su vida y que carecen de las herramientas y los recursos necesarios para hacerlo posible. Por esto existen diferentes definiciones de la educación popular:

Eduardo Balló antropólogo peruano que trabajaba en una organización dirigida a la educación popular escribió en 1981: “‘la educación popular’ es un hecho fundamentalmente político, máxime cuando lo popular no es solamente sinónimo de pobre, explotado, de oprimido, sino que fundamentalmente representa una alternativa histórica al capitalismo; es la condición para lograr un modelo social justo e igualitario, en el que deben desaparecer las condiciones que generaron las clases sociales” (Bruno-Jofre, 2016, p.439).

En muchas ocasiones, y de manera intencionada, se ha querido identificar la educación popular como acciones educativas de carácter no reglado que desarrollan una política ministerial u oficial sobre esta materia. Sin embargo, el auténtico espíritu de la educación popular debe trascender más allá de la esfera oficial y surgir de una iniciativa y de una acción promovida y gestionada de forma autónoma por los diferentes colectivos sociales que forman la estructura social de una comunidad. La educación popular se sitúa esencialmente fuera de lo escolar, es decir, es no formal y no institucionalizada, aunque en ocasiones los soportes organizativos recaigan sobre unas entidades fijas. Primordialmente persigue objetivos sociales, aunque a veces se apoye en algunas de sus fases sobre acciones individuales.

En este sentido, actualmente en España se considera la educación popular como una práctica educativa para la superación de situaciones de injusticia, opresión y marginación que debe entenderse, ante todo, como una actividad participativa y una herramienta para la transformación social. En suma, se trata de un instrumento de concientización y de autodesarrollo personal y comunitario. Los ámbitos que esta debe abarcar son los sectores en situación de marginación y exclusión y sectores no excluidos, con el fin de crear

conciencia de situaciones de injusticia, opresión, desigualdad, tanto a nivel local como global (López Noguero, 2004).

6.2. EDUCACIÓN DE CALLE

El educador de calle trabaja en torno al contacto directo con la realidad, desde lo cotidiano, con jóvenes desfavorecidos, apoyando procesos educativos que permitan un crecimiento personal, generando alternativas, proporcionando medios y recursos que favorezcan dicho proceso, y sensibilizando y trabajando con la comunidad. Su misión es detectar situaciones de riesgo y trabajar con estos chavales con el fin de promocionar su integración personal y social. Es un trabajo que se desarrolla en el medio natural del joven, es decir, la calle, entendido como espacio de vida cotidiano al que normalmente no llegan las instituciones (Arquero, 1995).

“Los inicios de la educación de calle partieron de grupos de voluntarios que desarrollaban un trabajo educativo con chavales inadaptados, con fracaso escolar, desocupados, con carencias en cuanto a recursos personales, familiares, económicos, etc. El Educador capta y detecta a la gente que está en la calle en situación de déficit, para estar con ellos, para motivarlos, apoyarlos y ganar su confianza, insertándolos en un colectivo normalizado. El principal objetivo será desarrollar los propios recursos del sujeto hasta conseguir su autonomía personal, con libertad y responsabilidad” (Soto Rodríguez, 1999, p. 378).

El educador de calle es una persona con necesidades de aprender, pensar, reflexionar y preparada para ayudar a los jóvenes. Toma la calle como espacio educativo y trabaja en equipo desde lo pedagógico. Para estos grupos, el educador supone una alternativa educacional a sus vivencias cotidianas como jóvenes en entornos carenciales y una figura con una fuerte carga ideológica. Además, su objetivo es poner en marcha los medios que sean necesarios para asegurar la formación y desarrollo del individuo física, social, intelectual y éticamente. Por eso, tiene que ser imprescindible para el educador de

calle la promoción del sujeto para que el orden social funcione, es decir, debe apostar por el individuo como generador de su propio cambio (Soto Rodríguez, 1999).

A nivel individual, el educador de calle acompaña el proceso madurativo de los chavales con los que trabaja, apoya su crecimiento y tiende a que sean protagonistas en su crecimiento personal. A nivel grupal, tiene como función el desarrollar una acción educativa dentro de un grupo, y en cuanto a la comunidad, se busca la integración y participación activa de los chavales. Siempre es necesario realizar estos tipos de intervención, siendo la intervención personal la base para realizar las otras dos.

Por otro lado, los educadores, desde su experiencia en la calle, tienen que apoyar y crear los espacios de encuentro para educar a las personas desde lo individual y lo grupal en valores y actitudes de aceptación, respeto, solidaridad, compañerismo, no sexismo, responsabilidad, implicación... fundamentales para vivenciar y transformar el entorno inmediato (Arquero, 1995). Además, la intervención de calle es la única manera de acercarse y atender a colectivos específicos que difícilmente accederían a otros sistemas de atención o no funcionarían bien dentro de ellos. La intervención en la calle nos da una perspectiva global e individual sobre elementos de la vida cotidiana y actuaciones que van encaminadas a potenciar el desarrollo personal, dando pie a una inserción social al menos no problemática para las personas.

“Para que esto se constituya eficazmente y en beneficio del sujeto, las necesidades deben ser atendidas en donde surjan, en conformidad con los principios de urgencia y prioridad. Esto supone ordenar esos servicios por sectores geográficos, de población y de necesidades, consiguiendo la descentralización de los servicios y la participación.” (Soto Rodríguez, 1999, p. 184)

El «buen hacer» de un educador se basa en una continua reflexión sobre la realidad de su trabajo, cambiando sus acciones, priorizando objetivos y conociendo las relaciones y recursos que favorecen la acción educativa. Por ello, no puede pretender convencerles de algo que no quieren, proteger en exceso, acelerar los procesos, pretender arreglarles la vida o actuar en función de sus intereses.

La experiencia de Enrique de Castro en España, situada dentro de este marco más amplio de la educación de calle, amplió la noción tradicional de clase e introdujo un elemento educativo-político que la izquierda había omitido, enfatizando el desarrollo de la conciencia política desde el interior del sujeto. Esto significaba un cambio político que abría nuevos horizontes pedagógicos para la alfabetización y la educación, adoptando metodologías que partían de la realidad de los individuos y buscaban su transformación.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y la pasión de figuras como Enrique, los educadores de los años 70 y 80 enfrentaron el desafío de desarrollar aún más el paradigma educativo. La educación de calle, como expresión de la educación popular, se convirtió en un espacio para la construcción de significados, la reformulación de relaciones y la articulación de identidades colectivas, buscando maneras creativas de educar y empoderar a los sectores marginados. Este movimiento, influido por la crisis política y social de la época, así como por las ideas de Paulo Freire y otros teóricos, desafió las concepciones tradicionales de educación y se propuso crear espacios alternativos de aprendizaje que respondieran a las necesidades y realidades de los sectores populares.

6.3. GRUPO MARGINAL

La marginación social supone una inferioridad social en cuanto a bienes sociales en comparación con el resto de la comunidad. Estos bienes pueden ser económicos, culturales, educacionales, laborales y psicológicos, entre otros. Además, la marginación puede ser vista desde una perspectiva económica en la que es producto de la economía capitalista que promueve la desigualdad; o desde una perspectiva sociológica, en la que se entiende en términos de cultura social y socialización, es decir, cuando se compara a un individuo con otro que tiene características diferentes a él.

Es difícil establecer las causas de la marginación social, pero existen algunas carencias comunes y relacionadas que poseen estos grupos marginados. Una de estas carencias es sin duda la económica, puesto que en una sociedad de parados cada vez es más

difícil cubrir las necesidades más primarias y se generan situaciones de pobreza o emergencia social. Estas carencias vienen dadas por la emigración, la explotación laboral de los menores, la escasez de puestos de trabajo que afecta a colectivos vulnerables y el excesivo tiempo “libre” de los jóvenes, que genera alternativas como las drogas o la delincuencia.

En cuanto a las carencias afectivo-familiares, es importante recalcar que la familia es un gran agente socializador, por lo que si no existe familia o es sustituida por una institución, si se sufre de abandono, muerte o malos tratos, estaremos ante un individuo con una probabilidad mayor de ser marginado socialmente. Además, también existen casos de desequilibrio afectivo, desestructuración familiar, aislamiento o desatención. Por otro lado, encontramos la influencia de las compañías, el fracaso escolar, las deficiencias del entorno y la discriminación social. Los jóvenes marginados carecen de la mayoría de estos puntos nombrados, por eso se debe trabajar en la prevención, asistencia e inserción de este colectivo (Soto Rodríguez, 1999).

Es normal encontrarnos ante un grupo de personas con mayor probabilidad de ser marginados o excluidos si los mismos no gozan de las mismas condiciones que chavales de su misma franja de edad. Estos viven con una injusta distribución de recursos culturales, viviendas reducidas, alto desarraigo y carencias de espacios socioculturales o deportivos, así como de juego, y por eso, acaban siendo nombrados inadaptados. Tal y como describe Soto Rodríguez (1999):

“Se viene denunciando el problema de la «inseguridad ciudadana», producto de las situaciones de inadaptación y marginación de menores, que generan ciertos sectores de población, típicos de los barrios periféricos de las ciudades, donde viven familias obreras con precariedad de recursos económicos y donde incide en mayor medida el paro. Así, no es sorprendente que los menores se agrupen en pandillas y usen la calle como lugar de esparcimiento, dando lugar al fenómeno tipificado como pre-delincuencia y delincuencia infantil-juvenil. Es precisamente en los ambientes subculturales e infradotados donde se da la mayor parte de las actividades delictivas.” (p. 155)

Soto Rodriguez (1999), afirma además que “son sujetos que por circunstancias personales, familiares y sociales están abocados al desempleo, a la dependencia de los servicios sociales, a ser objeto y sujeto de programas financiados por instituciones bienintencionadas que intentan contener una problemática que desborda el mítico estado del bienestar” (p. 168).

Además, cabe destacar el papel de las mujeres jóvenes, las cuales sufren una doble marginación, una por ser jóvenes y otra por el hecho de ser mujer. En la década de los setenta se seguía el rol de la mujer tradicional, donde tenían que trabajar en casa por y para sus familias. En muchas situaciones pretenden integrarse en el mundo de los hombres utilizando sus cualidades y armas femeninas, y siendo modelos afectivos como parejas o compañeras sin capacidad de decisión y ninguna autonomía propia. Pero estas relaciones personales y su sexualidad en el mundo de los hombres acaban creando situaciones de conflicto y una inestabilidad emocional en ellas mismas (Arquero, 1995).

7. ENRIQUE DE CASTRO

Enrique de Castro López Cortijo, nacido el 10 de febrero de 1943 en Madrid, vivió una profunda transformación al llegar a la parroquia de Entrevías en Vallecas en 1972, que se encontraba en plena agonía del régimen franquista y en un punto máximo del auge del movimiento obrero. Procedente de una familia de buen estatus económico y con una formación conservadora, se graduó en Filosofía y Teología y enseñó en bachillerato durante siete años antes de ser ordenado como sacerdote. Este nuevo ambiente lo llevó a unirse al movimiento de curas obreros, cuestionando las estructuras tradicionales de la Iglesia y enfocándose en la lucha social en un contexto de marginalidad, extrema pobreza, delincuencia, explotación juvenil y desintegración familiar que caracterizaban a Vallecas en esa época.

De Castro (1997) cuenta lo siguiente: “Mi punto de partida era religioso y mi educación claramente burguesa. Para entendernos, me producía cierto desasosiego la radicalidad de su toma de postura dentro de la lucha de clases que ponía en entredicho mi formación y pertenencia a un mundo manifiestamente odiado por ellos ideológicamente (...). Sin embargo no me iba a costar demasiado entender y asumir la nueva vida que se abría ante mí por la riqueza de valores humanos en aquellas relaciones, en el compromiso laboral y social y en la dedicación a la gente del barrio, todo ello unido a mi descubrimiento anterior de que la fe no se podía reducir a un conjunto de creencias y prácticas religiosas”. (p.36)

Además, trabajó como taxista y pintor en Vallecas, y se le conocía por varios apodos como "cura de los pobres de Madrid", "cura obrero" o "cura rojo". Promovió iniciativas como la Coordinadora de Barrios de Menores y Jóvenes, el movimiento Madres Unidas contra la Droga y la Asociación Traperos de Emaús, que brindaba acogida a personas con problemas de integración social. A partir de la década de los 80, convivió también con jóvenes de la calle, proporcionándoles alojamiento y fomentando el autoempleo.

Por lo tanto, Enrique decidió abandonar la vida que inicialmente había elegido y dedicarse a los más necesitados, a aquellos "olvidados" por la sociedad. Se instauró en un ambiente muy pobre enfrentándose en el día a día a situaciones complicadas con personas sin recursos pero con ganas e ilusión por un cambio. Sin embargo, no podía cambiar de camino sin transformar todas las creencias en las que previamente fundamentaba su fe. Así, encontró una nueva base teológica e ideológica y una nueva comprensión de la palabra del evangelio en la calle, en aquellas personas que sobrevivían como podían (Martín, 2004).

El periodo de posguerra en España fue especialmente difícil para la población rural, con el hambre y la extrema necesidad como una realidad diaria. Esta situación obligó a muchas familias a abandonar sus hogares en busca de mejores oportunidades en las grandes ciudades, con la esperanza de encontrar empleo y condiciones de vida más dignas. El Pozo del Tío Raimundo se llenó de chabolas, convirtiéndose así en un destino para cientos de emigrantes provenientes del sur de la península.

Con el tiempo, El Pozo se transformó en una comunidad con intereses comunes, caracterizada por un fuerte sentido de unidad y solidaridad entre sus habitantes. Aunque carecían de espacios públicos adecuados y las infraestructuras eran deficientes, los residentes del barrio desarrollaron una conciencia colectiva. Las calles se convirtieron en lugares de encuentro y socialización, donde los vecinos se reunían y fortalecían sus lazos comunitarios.

En este contexto, la dedicación de Enrique a los marginados y su constante enfrentamiento con las instituciones estatales y la Iglesia marcaron su vida. Estas experiencias se plasmaron en sus libros "¿Hay que colgarlos?" (1985) y "Dios es ateo" (1997), donde relata sus vivencias compartidas con los jóvenes del barrio y su evolución espiritual a lo largo de 25 años. Así, su historia se convierte en un testimonio de transformación personal y compromiso social en la búsqueda de justicia y dignidad para los más desfavorecidos.

7.1. PRIMERAS INTERVENCIONES CON LOS CHAVALES

En 1972, Enrique de Castro se trasladó al barrio del Pozo en Vallecas, Madrid, durante los últimos años del franquismo, una época llena de expectativas de cambio entre la gente. Su primer contacto en el barrio fue con José María Llanos, conocido como el Padre Llanos, un jesuita muy apreciado por su pasado falangista y su militancia en el Partido Comunista, lo que le había ganado el respeto de la comunidad. Esta experiencia transformó la perspectiva de de Castro sobre la religión y la Iglesia, adoptando la idea de que la Iglesia debía estar al servicio de los más necesitados y abandonar su posición de poder (Martín, 2004).

Inicialmente, Enrique centró su atención en los niños y niñas del barrio, lo que le permitió acercarse también a sus familias y a la comunidad en general. En su primer libro, relata cómo su acercamiento gradual a la realidad del barrio le permitió identificar diversas necesidades y ajustar su enfoque en consecuencia. La parroquia, que al principio se centraba en misas y reuniones, se fue transformando gradualmente en el centro de la comunidad, respondiendo a sus necesidades y demandas mediante la organización de actividades como juegos, salidas al campo, campamentos y fiestas.

Estos cambios reflejaron la transformación de la parroquia en un espacio comunitario activo, donde surgieron iniciativas como escuelas de padres preocupados por la educación y con intereses políticos y económicos. Este proceso de cambio no solo supuso una evolución en la labor religiosa en el barrio, sino que también contribuyó a una redefinición de los roles sociales y comunitarios en un contexto de transición política y social. Además, las personas que aparecen en este primer relato de Enrique de Castro coinciden en que el sistema educativo de esa época no era el más beneficioso para los jóvenes del barrio, ya que no estaba adaptado a sus necesidades diarias, sino que estaba diseñado para cumplir con las necesidades del Estado (De Castro, 1985).

Enrique de Castro respondió a las necesidades de los jóvenes del barrio acogiéndolos sin condiciones, con la esperanza de facilitar su reinserción social y laboral,

así como de restablecer sus relaciones familiares y comunitarias. A pesar de su inexperiencia inicial, se comprometió a acompañarlos en su proceso, defendiéndolos en diversas situaciones, incluso ante la justicia, estableciendo un vínculo de confianza y afecto a lo largo del tiempo (García Madrid, 2002).

Su rol como defensor de los jóvenes lo llevó a enfrentarse a situaciones legales y actos delictivos en los que estos se encontraban implicados. Enrique no dudó en asistir a comisarías, juzgados de menores y hospitales para ofrecerles apoyo y acompañamiento, con el objetivo de crear un entorno de confianza y afecto que les ayudara a superar sus temores y a integrarse en la sociedad. Este enfoque se basaba en la creencia de que la exclusión social que estos jóvenes habían experimentado podía ser superada a través del afecto y la confianza mutua (Martín, 2004).

El compromiso de Enrique de Castro con los jóvenes del barrio implicó un cambio significativo en su estilo de vida, pensamiento y acciones. Al enfrentarse a las injusticias sociales que estos jóvenes sufrían, comenzó a entender las profundas carencias económicas, educativas y emocionales que los empujaban hacia la marginalidad. Para muchos de ellos, la calle era su hogar y la violencia su única forma de defensa y de obtener poder en un entorno adverso (Martín, 2004).

A través de su trabajo, de Castro buscaba proporcionar a estos jóvenes un entorno seguro y afectuoso que les permitiera superar los obstáculos que enfrentaban. Confiaba firmemente en su capacidad para cambiar y en la importancia de restablecer sus lazos familiares y comunitarios. Su labor no se limitaba a la asistencia inmediata, sino que buscaba transformar la vida de estos jóvenes, ofreciéndoles una alternativa a la marginalidad y la violencia. En resumen, su labor con los jóvenes del barrio del Pozo en Vallecas se caracterizó por su dedicación inquebrantable a su bienestar y su integración en la sociedad.

Enrique de Castro, junto a otros colaboradores, abordó los problemas de los jóvenes del barrio desde una perspectiva de cariño y afecto, buscando su reintegración en la sociedad. Este compromiso lo llevó a enfrentar las injusticias sociales que afectaban a los jóvenes, lo que provocó un cambio significativo en su pensamiento y acción.

Inicialmente, las actividades de Enrique con los jóvenes se desarrollaron en la iglesia, donde los acogió sin condiciones. Sin embargo, esta acción generó conflictos y tensiones en el barrio, ya que su actuación no era comprendida por la comunidad, lo que le llevó a sentirse solo e incomprendido. Ante las repercusiones de su labor, decidió desvincularse de la iglesia para evitar implicar al barrio en sus actividades (García Madrid, 2002).

Esta decisión implicó un cambio radical en su enfoque, llevándolo a acoger a algunos jóvenes en su propia casa. A través de un trato personalizado, logró que los jóvenes se abrieran y mostraran su verdadera naturaleza, lo que permitió un acercamiento más profundo y una mejor comprensión de sus necesidades individuales. Este cambio de estrategia reflejó el compromiso inquebrantable de Enrique con la causa de los jóvenes del barrio, así como su disposición a adaptarse y evolucionar para satisfacer sus necesidades de la mejor manera posible (García Madrid, 2002).

Enrique comprendió que no era él quien venía a enseñarles valores y normas de conducta, sino que estaba allí para aprender de ellos, ser ayudado por ellos, los marginados sociales. Al igual que Paulo Freire, centró todo su esfuerzo desde el principio, basándose en todo momento en el Evangelio, en conseguir que los vecinos del barrio de Vallecas tuvieran un pensamiento autónomo y crítico para que pudieran pensar y vivir libremente, intentó dotarles de la capacidad para distinguir lo justo de lo injusto, y les proporcionó las herramientas culturales necesarias para luchar por sus derechos (Martín, 2004).

A través de ellos, adquirió la fuerza que le permitió entender el verdadero sentido de las enseñanzas de Jesús, un significado que adoptó como su propia doctrina moral desde entonces. Esta doctrina implicaba un compromiso total con los menos privilegiados, la lucha contra las injusticias sociales, la resistencia al poder opresor que limita el desarrollo, la batalla por la libertad individual y el anhelo de una existencia más plena y una sociedad más justa, donde desaparezcan las disparidades de clase y el amor sea la base y el resultado de todo, en resumen, la búsqueda de la utopía (Martín, 2004).

Al principio, Enrique enfrentó una escasez de experiencia tanto con los jóvenes como con la realidad que les rodeaba, lo que desencadenó una serie de emociones como el

miedo, la necesidad de afecto y la falta de reflexión, generando impulsos intensos. Por ello, su respuesta fue brindarles amor, para que pudieran confiar en sí mismos, recuperar su fortaleza y autoestima para luchar por sus derechos. Esto requería paciencia, cariño y apoyo, elementos que logró proporcionarles a través del trabajo (Martín, 2004).

De Castro (1997) afirma: Quizá el afecto, la defensa a ultranza, nuestro apoyo y firmeza y el desinterés les ayudaba a enfrentarse consigo mismos, a comparar mundos distintos, pero, sobre todo, comenzaban a confiar en nosotros y, en esa medida, a otorgarnos autoridad. A cambio nos iban implicando en su vida, descubriendo su enorme sensibilidad, entregando su cariño. Nos habíamos interesado mutuamente. (p.122)

En una entrevista, Enrique de Castro fue cuestionado sobre si los jóvenes que ayudaba no volvían a caer en sus antiguos problemas al darse cuenta de que aún siendo conscientes de ciertas realidades, seguían siendo tratados de la misma manera. Su respuesta fue contundente: "Nadie se siente marginado cuando empieza a ser querido" (Martín, 2006, p.55). Esta afirmación justifica el sentimiento de seguridad que los jóvenes experimentan dentro del grupo, donde el afecto y el cariño son fundamentales para mejorar su situación y su gestión personal.

La labor de Enrique de Castro se extendió de boca en boca, ganando cada vez más reconocimiento en el barrio y sus alrededores. Jóvenes con una variedad de problemas acudían a él: adicciones, familias desestructuradas, centros de protección de menores e incluso algunos provenientes de la calle. La mayoría de ellos habían pasado por tribunales, comisarías y cárceles. En sus conversaciones, giraban en torno a temas como robos, drogas, delincuencia y violencia. Este mundo cerrado y hostil era difícil de abandonar, ya que los rodeaba con rechazo y los aislaba de la sociedad (De Castro, 1985).

Sin embargo, Enrique comenzó años de solidaridad y rebeldía con ellos, forjando una nueva identidad y creyendo firmemente en la posibilidad de cambiar el mundo desde el barrio. Estos jóvenes no buscaban simplemente ser reintegrados, sino encontrar un propósito en la vida. Para Enrique, la vida merece ser buscada, amada y luchada. A través de su incansable esfuerzo, logró que muchos jóvenes cambiaran sus estilos de vida,

brindándoles apoyo, solidaridad, motivación y estímulo para resistir la exclusión. Estas experiencias generaron en ellos sentimientos de esperanza y motivación para seguir luchando contra la marginación (De Castro, 1997).

“En todo caso, la mayoría de los jóvenes en contacto con nosotros durante estos dieciséis años ha logrado salir de situaciones de destrucción. Como dato, y éste no es de los que abundan en los medios de comunicación, mi compañero José Luis Segovia presentó un dossier en el Ministerio de Justicia, con copias a distintos organismos judiciales, en el que refleja la situación de unos cien jóvenes de nuestros grupos para quienes hemos conseguido el indulto en estos años pasados. No han vuelto a tener problemas con la justicia y gozan de una buena salud social”. (de Castro, 1997, p. 217)

7.2. METODOLOGÍA

Enrique de Castro adoptaba un enfoque flexible en su trabajo con los jóvenes de la calle, adaptando su estrategia según las necesidades y circunstancias que surgieran. Su principal táctica consistía en construir relaciones personales basadas en el afecto y el cariño. Tanto él como su equipo brindaban un respaldo constante ante cualquier conflicto, problema o necesidad que enfrentaran los jóvenes. Esta aproximación emergió en un contexto donde los jóvenes eran víctimas de numerosas injusticias sociales e institucionales, siendo marginados y culpados por los problemas del barrio.

En respuesta a estas condiciones, Enrique y su equipo respaldaban a los jóvenes en situaciones ilegales, lo que fortalecía un vínculo de confianza y reciprocidad. Los jóvenes expresaban gratitud, mostrando afecto y respeto hacia ellos, al considerar a Enrique y su equipo como modelos a seguir y figuras de autoridad. Enrique de Castro y sus colaboradores promovían, a través de encuentros personales e intervenciones comunitarias, la adaptación y reinserción de los jóvenes en la sociedad mediante el autoempleo en las áreas afectadas. Organizaban actividades como búsqueda de empleo, trabajos de pintura,

establecimiento de talleres de costura y la gestión de un bar, ofreciendo a los jóvenes una alternativa y alejándolos de situaciones de riesgo previas.

Este proceso se llevó a cabo con la colaboración de la comunidad local, ya que ni la Iglesia ni el Estado brindaron apoyo alguno. A lo largo de este trayecto, tanto Enrique como los educadores crecieron y aprendieron, al igual que los jóvenes, quienes adquirieron confianza en sí mismos, resaltando la importancia de la convivencia y el respaldo mutuo en su reintegración social.

7.3. LOS CHAVALES

Estos jóvenes se caracterizaban por enfrentar serias dificultades económicas, educativas y emocionales. Su ámbito era la calle, vivían el presente, y la violencia era tanto su medio de defensa como de adquisición de poder (Martín, 2004). La labor de Enrique de Castro con los chavales comenzó en la Iglesia, originando una parroquia para jóvenes con múltiples carencias, donde eran recibidos sin ninguna condición, y él optaba por vivir con ellos.

Por otro lado, estos grupos se encontraban en esta situación debido a la falta de amor, afecto familiar y recursos económicos durante su infancia. Como resultado, en su adolescencia, formaron grupos para protegerse mutuamente, buscando seguridad y viviendo en el presente, permaneciendo en la calle y usando la violencia como herramienta de defensa y para obtener poder (Martin, 2006).

La necesidad de afecto de los jóvenes era crucial, fomentando una relación de cariño mutuo con Enrique y las personas que lo ayudaban en su labor. Desde su nacimiento, habían experimentado situaciones de abandono y no habían podido expresar sus sentimientos y necesidades. Su entorno social no era favorable para su crecimiento, ya que muchos venían de centros de menores, de la calle, o habían pasado por comisarías, y habían sido maltratados, torturados o perseguidos a tiros. Por ello, buscaban apoyo moral para

desahogarse y contar sus vivencias. En ocasiones, los chavales se referían a Enrique con términos familiares como padre o hermano (De Castro, 1997).

De Castro nunca desistió en su esfuerzo por comprender cada historia. Su trabajo se difundió de boca en boca, haciéndose cada vez más conocido en el barrio y sus alrededores. Acudían a él jóvenes con diversos problemas, como adicción a las drogas y conflictos con la ley, mayormente por robos para conseguir dinero para sus dosis diarias. Provenían de familias desestructuradas, centros de protección de menores, o de la calle, y casi todos habían pasado por tribunales tutelares, comisarías y cárceles.

Muchos habían sido maltratados, torturados, amenazados, e incluso perseguidos a tiros, y algunos habían presenciado la muerte de algún amigo. En casa y entre ellos, solo hablaban de atracos, robos, drogas, cárcel, comisarías, policías, armas o sangre. Era su mundo, un mundo terriblemente cerrado del cual es muy difícil salir cuando todo su entorno los rechaza y los margina de la sociedad (De Castro, 1985).

7.4. COORDINADORA DE BARRIOS

En 1981, Enrique de Castro y Enrique Martínez Reguera fundaron la Coordinadora de Barrios con la intención de abordar las dificultades que enfrentaban los menores y jóvenes marginados y en situación de pobreza. Su labor se dirigía especialmente a aquellos que estaban en instituciones, prisiones o pasaban gran parte de su tiempo en las calles. Mediante un compromiso individual y acciones comunitarias, buscaban integrar a estos jóvenes proporcionándoles oportunidades de autoempleo en diversos barrios. Partían de la idea de que las conductas problemáticas, como los conflictos y delitos, eran resultado de carencias y abandonos sufridos en la infancia. Por ende, consideraban esencial brindarles confianza, afecto y seguridad para recuperar su autoestima y ayudarles a superar sus dificultades.

En su libro "¿Hay que colgarlos?" (1985), Enrique de Castro explicó su metodología de intervención, que se basaba en una atención constante a los jóvenes, independientemente de las situaciones que enfrentaran, como detenciones, peleas, autolesiones o momentos de felicidad. No había una solución única para todos los casos. Cada joven progresaba a su propio ritmo: algunos avanzaban rápidamente, lo que incentivaba a seguir adelante, mientras que otros lo hacían más lentamente, con altibajos. Enrique de Castro sostenía que era necesario dedicar al menos la mitad del tiempo que los jóvenes habían pasado en deterioro para lograr un cambio significativo, siempre acompañado de afecto y cariño.

El equipo de intervención incluía profesionales de diversos campos, como abogados, asistentes sociales, psicólogos, religiosos e incluso funcionarios de prisiones. Impulsaban actividades enfocadas en la inserción laboral, como encuadernación, gestión de un bar o un taller de costura, que servían como estímulo y escape de las situaciones previas. Estas iniciativas, promovidas por la comunidad, se realizaban sin el apoyo del Estado ni de la Iglesia. El proceso de aprendizaje era bidireccional: los jóvenes ganaban confianza mientras los educadores aprendían de sus experiencias cotidianas, enriqueciendo su comprensión de la realidad y fortaleciendo el vínculo comunitario.

Cabe destacar también la Asociación de Madres contra la Droga de Madrid, que nació en los años 80, a raíz del surgimiento de la Coordinadora de Barrios, en plena epidemia de heroína y a través de diversos encuentros celebrados en la parroquia. Además del problema evidente, este grupo denunció la implicación de la policía en el asunto y propuso legalizar las drogas como forma de evitar que sean un problema social. De esta manera brotó el primer éxito en la lucha contra esta lacra y fue entonces cuando comenzaron las movilizaciones y acciones reivindicativas que fueron avanzando con el tiempo.

Enrique Martínez Reguera criticaba las instituciones, describiéndolas como "el pecado de nuestra sociedad", y afirmaba que institucionalizar es jerarquizar. Las instituciones tienden a alejarse de las luchas originales que las crearon, convirtiéndose en estructuras rígidas que ya no responden a las realidades actuales. Las instituciones deben

ajustarse a la realidad contemporánea en lugar de anclarse en contextos obsoletos. Es por esto que Martínez Reguera desconfía de las instituciones, aunque mantiene su fe en las personas (Martín, 2006).

Por su parte, Enrique de Castro comparte esta visión crítica hacia las instituciones, cuestionando su capacidad para ofrecer soluciones efectivas a los problemas sociales desde la perspectiva del Estado del bienestar. De Castro argumentaba que, al no experimentar las dificultades cotidianas de las personas a las que intentan ayudar, las instituciones no pueden realmente entender ni abordar los problemas personales y sociales, como los de los jóvenes marginados. Para él, las instituciones se enfocan únicamente en el problema inmediato, ignorando el historial completo que llevó a la situación actual.

De Castro acusaba abiertamente a las instituciones de traicionar los valores originales con los que fueron fundadas. Él opinaba que, una vez que una organización se convierte en una institución con poder, deja de defender sus principios fundacionales y comienza a proteger su propia existencia. Según sus palabras, “una cosa es que haya una organización y otra es que se convierta en una institución de poder. Cuando se llega a ese poder, ya no se defiende aquello para lo que nació sino a la propia institución” (Martín, 2006, p. 61).

En consecuencia, Enrique de Castro y su equipo creían que la mejor manera de ayudar a estos jóvenes era proporcionarles un entorno de confianza y afecto, facilitando su inserción laboral y social a través de actividades concretas y el apoyo de la comunidad. Este enfoque no solo ayudaba a los jóvenes a recuperar su autoestima y motivación, sino que también fortalecía el sentido de comunidad y solidaridad, creando un ambiente en el que tanto los jóvenes como los educadores aprendían y crecían juntos.

7.5. CRÍTICA A LAS INSTITUCIONES

7.5.1. IGLESIA

En 1972, cuando Enrique de Castro llegó a la parroquia de Entrevías en Vallecas, enfrentó un choque brutal con la realidad que le hizo replantearse profundamente sus creencias y enfoques sobre la fe y el evangelio. Este encuentro con la vida real lo llevó a cuestionar la institucionalización de la religión y su vinculación con el poder político, que él veía como mecanismos de opresión y dominación.

Para él, lo que estudió en los años 60 en la teología no se explica con claridad en las parroquias y esto hace que se sospeche de la Iglesia para mantener la ignorancia del pueblo. Por eso, decidió dedicarse a los más necesitados y transformó su idea de fe, centrando su misión en la ayuda a los marginados y la lucha contra las injusticias sociales. Su interpretación de la palabra de Jesús se enfocaba en la dedicación a los pobres, la oposición al poder y la búsqueda de la libertad perdida por el miedo. La fe no es una doctrina que enseñar sino una vivencia y permanente lucha para crear juntos.

“Quien sirve a la institución y a sus intereses, quienes están preocupados por la pérdida de poder de la misma difícilmente son capaces de entender y servir a aquellos por quienes un día teóricamente se hicieron curas o les nombraron obispos.” (De Castro, 1985, p. 201)

Enrique identificó a las instituciones sociales como las grandes responsables de las desigualdades y, con base en el evangelio, promovió entre los vecinos de Vallecas un pensamiento crítico y autónomo. Les proporcionó herramientas culturales y les enseñó a distinguir entre lo justo y lo injusto, fomentando así la lucha por sus derechos. La eucaristía, en lugar de ser una ceremonia meramente ritual, se convirtió en un espacio de concienciación y diálogo social. Pasaron así de las catequesis doctrinales con calificaciones a unas más pedagógicas y entretenidas con juegos y técnicas audiovisuales, así como la promoción cultural a todos los niveles y en todas las edades.

De Castro rechazó la acumulación de bienes materiales y pretendía dismantelar la institución eclesiástica que, según él, servía para el enriquecimiento de unos pocos a expensas de muchos. A su juicio, cualquier religión podía fomentar la sumisión de las personas para beneficio de otros. Para Enrique, la fe debía basarse en la esperanza y la lucha: la esperanza para superar el miedo y ganar seguridad, y la lucha como expresión de solidaridad y acción contra las injusticias. Con su cariño y afecto, especialmente hacia los jóvenes y sus madres, inspiró en ellos el espíritu de lucha para mejorar sus vidas. Hicieron que la gente descubriera su propia valía y las posibilidades que hay en el pueblo para enfrentarse al avasallamiento de los poderes sociales y políticos.

Su búsqueda constante de una utopía social lo llevó a redefinir el papel de la iglesia en la comunidad. La parroquia de Entrevías se transformó en un centro de dinamización comunitaria, un lugar de encuentro y debate sobre temas de interés, organizando asambleas obreras, reuniones vecinales y diversas actividades educativas y culturales. Las misas se convertían en reuniones en las que todos participaban para buscar cómo transformar la vida, comprometerse con ella, celebrar la amistad y la justicia, es decir, una manifestación reivindicativa. Estas iniciativas fomentaron la participación y la lucha comunitaria, convirtiendo la iglesia en un recurso vital para el barrio y coordinando esfuerzos con otras parroquias y grupos de base de Vallecas.

Enrique de Castro, crítico de la Iglesia institucional, abogaba por una iglesia que realmente sirviera como espacio de encuentro y acción social, un lugar donde se acogiera a los desfavorecidos y perseguidos. Para él, la verdadera práctica religiosa debía centrarse en ofrecer servicios y apoyo a los excluidos, como niños, pobres, marginados y prostitutas, en lugar de limitarse a la celebración de misas y sacramentos. Consideraba que la Iglesia, al actuar como una institución tradicional, traicionaba sus valores originales y excluía a ciertos colectivos. Por ello, dieron prioridad a la formación de conciencias para una mayor participación ciudadana de la gente creyente y no creyente y sus celebraciones acabaron siendo más laicas que religiosas.

Como consecuencia, Enrique de Castro promovió una visión renovada de la fe y la religión, enfocada en la solidaridad, la justicia social y la acción comunitaria, en contraste

con la práctica institucional de la Iglesia, buscando transformar la sociedad y eliminar las injusticias desde la base de la palabra de Jesús. El barrio acabó generando asociaciones de vecinos, aulas de cultura de jóvenes, escuela de mujeres, de padres o de alfabetización de adultos, entre otros. Además, crearon también una Asamblea Cristiana en Vallecas con la participación de casi todas las parroquias para valorar entre todas las circunstancias sociales y políticas y despertar una militancia cristiana y participación activa y democrática. Con esto consiguieron enclaustrar la fe, sacarla del templo y hacerla presente en la vida social.

7.5.2. ESTADO

Enrique de Castro denunciaba el control del Estado sobre la sociedad, enfatizando que las drogas y los medios de comunicación eran sus principales herramientas de manipulación. Según él, las drogas controlan físicamente a las personas, mientras que los medios de comunicación lo hacen psicológicamente, manteniendo a la gente sumisa y fácilmente manejable. La llegada masiva de drogas a España a finales de los años 70, promovida por los intereses políticos, contribuyó a adormecer el espíritu crítico de los jóvenes y a criminalizarlos, mientras que las ganancias de este tráfico beneficiaban a políticos y fuerzas de seguridad.

En entrevistas realizadas por Martín González en 2006, De Castro destacó cómo las drogas anulaban la capacidad de lucha y adaptación de los jóvenes, quienes, a pesar de vivir en condiciones extremas, eran potencialmente luchadores. Por esto, Enrique decidió apoyar a estos jóvenes en su lucha diaria contra las drogas y otras formas de manipulación estatal.

Frente a esta situación, surgieron diversas instituciones que prometían curar la adicción, aunque Enrique las criticaba por ser más negocios lucrativos que verdaderos centros de rehabilitación. Entre ellas, "El Patriarca" retenía a los adictos, cobrando por su estancia y utilizando terapias de ventas ambulantes, haciendo de la rehabilitación un negocio. Por otro lado, "Reto, Rema y Betel", gestionadas por evangelistas, ofrecían terapias gratuitas pero involucraban a los adictos en trabajos para la institución, promoviendo la salvación a través de Jesucristo. Y por último, "Proyecto Hombre",

asociado con la Iglesia Católica, era criticado por De Castro por aislar a los adictos de su entorno natural, un enfoque que consideraba ineficaz para la verdadera rehabilitación.

Como consecuencia, Enrique creía que la legalización de las drogas era una solución para controlar su calidad y reducir las enfermedades y muertes asociadas. Además, proponía que superar la adicción era posible con apoyo y motivación adecuados, sin recurrir a productos sustitutos, simplemente mediante la decisión personal y el respaldo de un entorno solidario. Este enfoque se reflejaba en su método de ofrecer trabajos y cambiar temporalmente el entorno de los adictos, ayudándoles a superar el síndrome de abstinencia con el apoyo del grupo y aumentando su autoestima y seguridad personal.

De Castro también criticaba el gran negocio que representaban las drogas, señalando cómo las instituciones se beneficiaban a expensas de las personas marginadas. Su enfoque se centraba en conocer la realidad individual y social de cada persona, proporcionando un apoyo continuo y motivacional para superar la adicción. A través de su trabajo, buscaba empoderar a los jóvenes y ofrecerles una salida del ciclo de exclusión y dependencia en el que se encontraban.

7.5.3. SERVICIOS SOCIALES

Enrique de Castro señala la pérdida de autoridad del personal docente en los centros educativos, debido a la intervención de diversas instituciones en casos de absentismo escolar o conductas inadecuadas. Dentro de los centros educativos, al docente se le ha quitado la autoridad, a pesar de ser el único que realmente conoce la evolución del estudiante. Ante una situación de absentismo escolar o cualquier actividad imprudente en el aula, el caso es remitido a un juez instructor, quien lo deriva a los Servicios Sociales y Ayuntamientos, y finalmente a la comisión de tutela del menor. Esto deja al maestro sin capacidad de influencia, aunque exista una relación de afecto y cariño que debería permitir una mayor implicación personal con el alumno. Sin embargo, este tipo de relación es casi imposible de desarrollar (Martín, 2006).

De manera similar, en la relación entre padres e hijos, cualquier situación de conflicto es manejada por los mismos agentes, lo que reduce la autoridad de los padres. Tanto los docentes como los padres son figuras que deberían tener autoridad debido a su conocimiento cercano de los jóvenes, pero la intervención de agentes externos que no están directamente involucrados con ellos socava esta autoridad. Enrique de Castro argumenta que la verdadera autoridad se construye a través del afecto, el diálogo y el apoyo hacia las personas, cualidades que se desarrollan con el tiempo y la interacción cercana. La intervención de instituciones externas provoca que ni los padres ni los docentes, que son los que realmente conocen la situación del joven, puedan ejercer su autoridad, lo que confunde al joven sobre cuál es su verdadera autoridad (Foro Social, 2013).

8. CONCLUSIONES

La exclusión social es un fenómeno multifacético que afecta a numerosos colectivos, una realidad que ha sido constante a lo largo de la historia, pero que a partir de los años setenta ha incrementado su incidencia debido a diversas transformaciones sociales, económicas y políticas. Este fenómeno afecta especialmente a aquellos que viven en condiciones de pobreza, violencia y con un alto índice de analfabetismo, creando un entorno adverso que dificulta su desarrollo personal y social.

Enrique de Castro, un sacerdote comprometido con los más vulnerables, ha dedicado su vida a combatir estas injusticias. Su enfoque se basa en la cercanía y el afecto, brindando apoyo incondicional a los jóvenes marginados y luchando contra las instituciones que, según él, perpetúan la exclusión en lugar de erradicarla. De Castro critica severamente a estas instituciones, incluyendo la propia Iglesia, argumentando que a menudo se preocupan más por sus propios intereses que por el bienestar de las personas.

El trabajo de Enrique destaca por su rechazo a la institucionalización y la jerarquización, las cuales considera que socavan los valores de justicia y solidaridad. Para él, las soluciones deben surgir desde la base, promoviendo la autoorganización y la lucha comunitaria sin caer en la trampa de convertirse en estructuras de poder. Este principio lo ha llevado a crear espacios como la parroquia de Entrevías, que no solo funciona como un lugar de culto, sino también como un centro de encuentro y acción comunitaria.

Además, se ha alineado con los principios de la educación popular y las ideas de Paulo Freire, que proponen una educación inclusiva y liberadora para todos los sectores de la sociedad. Este enfoque ha influido significativamente en la educación de calle, un método que se ha mostrado eficaz para apoyar directamente a los jóvenes en riesgo de exclusión, permitiéndoles alcanzar su pleno potencial y reintegrarse en la sociedad.

A través de la Coordinadora de Barrios, de Castro impulsó proyectos que buscan cambiar la realidad de los jóvenes marginados, proporcionando no solo apoyo emocional y

educativo, sino también oportunidades laborales que les permitan lograr la autonomía. Estos esfuerzos buscaban solucionar problemas inmediatos, además de transformar las condiciones estructurales que generan la exclusión.

Vivimos en una sociedad que aísla a las personas "problemáticas", desatendiéndolas y aprovechándose económicamente de su pobreza y exclusión. Si hay algo que caracteriza a Enrique, es que nos invita a recuperar la fe en la humanidad y a luchar por una sociedad más justa y solidaria. Sus críticas a las instituciones y su enfoque en el apoyo directo y personal a los más desfavorecidos ofrecen una visión alternativa y esperanzadora para enfrentar la exclusión social. Por ello, su legado destaca la importancia de la educación de calle y del compromiso personal en la lucha por la justicia social, mostrando que el cambio es posible cuando se actúa con amor y solidaridad.

En resumen, la historia y el trabajo de Enrique revelan la importancia de la acción comunitaria y del rechazo a la institucionalización en la lucha contra la exclusión social. Su vida dedicada a los jóvenes marginados y su crítica constante a las estructuras de poder nos inspiran a buscar soluciones desde la base, promoviendo una sociedad más justa y humana. Tal y como dijo el propio Enrique de Castro en una entrevista de Martín (2006): “creo que la revolución que falta por hacer es la del cariño y del afecto. Es un valor que ha surgido que es la revolución afectiva en el mundo joven.”

Relacionando la acción de Enrique con la Educación Social, está claro que tenemos mucho que aprender de él. La educación social es una disciplina esencial en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Se centra en la intervención socioeducativa, buscando promover la integración y el bienestar de las personas en situación de vulnerabilidad y exclusión social. A través de procesos educativos, la Educación Social empodera a los individuos, facilitándoles herramientas para mejorar sus condiciones de vida y participando activamente en su comunidad. Su importancia radica en su capacidad para transformar realidades, ofrecer segundas oportunidades y fomentar la cohesión social.

Promoviendo una sociedad más justa y humana, el ejemplo de De Castro es un referente de los principios y valores que deben guiar la profesión de la Educación Social: cercanía, afecto, empoderamiento comunitario y una firme creencia en el poder de la

solidaridad para generar cambio. Igualmente, considero fundamental resaltar la relevancia de la educación de calle en el ámbito de la Educación Social, pues es imprescindible en los contextos de intervención social, desarrollo comunitario y dinamización social, y debería ser integrada en cualquier programa educativo que se desarrolle en espacios públicos.

Por otro lado, representa un ejemplo inspirador de lucha por la libertad y el apoyo a jóvenes marginados. A través de su dedicación, ha ayudado a muchos a encontrar un propósito en la vida y a enfrentar juntos las dificultades cotidianas. Para él, es esencial que estos jóvenes se reconcilien con ellos mismos y con la sociedad. En lugar de aislarlos, como muchos en el poder sugieren, de Castro aboga por conocer el barrio y a sus habitantes, promoviendo un cambio de actitud social. También sostiene que los verdaderos líderes, aquellos con autoridad y capacidad de influir, se forjan viviendo y trabajando con la gente común, ganándose su confianza y respeto.

Desconfía de todas las instituciones, creyendo que no pueden cambiar, sin importar cuántas personas bien intencionadas las integren, ya que están diseñadas para funcionar dentro de un sistema específico. Propone derribar y reconstruir desde cero, especialmente aquellas instituciones represivas que han perdido su propósito original, como la Iglesia Católica. Por ello, Enrique puede verse como una figura auténtica en la búsqueda de un cambio real y tangible hacia un futuro más justo y solidario. Así, su trabajo refleja la esencia de los nuevos movimientos sociales dentro de la esfera de influencia de la Iglesia.

Este enfoque de enseñanza, sin planes ni currículos formales, junto con su crítica feroz a las instituciones, subraya que su trabajo es una forma única de actividad activa, selectiva y creativa y sus proyectos se basan en principios de cooperación, solidaridad y autogestión. Aquí, el sentido común, la reflexión crítica y la justicia social son cruciales. De Castro desarrolló su liderazgo carismático viviendo entre los jóvenes, creando vínculos de afecto y comprensión. Para él, la palabra tiene sentido si acompaña al gesto pero, si no hay gesto, ¿de qué sirve la palabra?

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allah, M.C. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: La Educación Social. *RES. Revista de Educación Social*, (17).
- Arquero, M. (1995). *Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Asociación cultural La Kalle. Editorial Popular, s.a.
- Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de Educación*, 14(20), 429-451. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.021>
- Castellanos, M. E., (2008). Educación popular, educación como bien público. *Geoenseñanza*, 13(2), 145-151.
- De Castro, E. (1997). *Dios es ateo*. Ediciones del Quilombo.
- De Castro, E. (1985). *¿Hay que colgarlos?: una experiencia sobre marginación y poder*. Desclée de Brouwer.
- De Freitas Ermel, T., y Hernández Huerta, J.L. (2022). Influencias brasileñas en la educación popular en España. Las señas de identidad de Paulo Freire en la obra de Enrique de Castro. *Revista de nuevos enfoques en investigación educativa*, 11(2), 246-258. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.970>
- Fernández de Sanmamed Santos, A., González Huguet, N., Menacho Vega, L., y Sánchez-Valverde Visus, C. (2023). La profesionalización de la Educación Social en España, una perspectiva histórica en primera persona. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa De Historia Da Educación*, 27, 169–205. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10123>

- García-Madrid, A. (2002). Enrique de Castro: el cura del infierno del sur. *Papeles salmantinos de educación*, 1, 217–248. <https://doi.org/10.36576/summa.30319>
- Groves, T. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias pedagógicas*, 27, 161-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5342042>
- Jiménez García, M. A., y Valle Vázquez, A. M. (2015). Lo popular en la educación: entre mito e imaginario. *Praxis & Saber*, 6(12), 31-52.
- Leal, S.R. (2007). La Iglesia en Vallecas. Del Padre Llanos a Enrique de Castro, 1955-1987. *Revista De Dialectología Y Tradiciones Populares*, 62, 205-247. <https://doi.org/10.3989/rntp.2007.v62.i1.32>
- López Noguero, F. (2004). La Educación Popular en España. Retos e interrogantes. *Agora digital* (7).
- Martín González, M. (2004). Enrique de Castro. El cura de los pobres de Madrid. *Foro Educación*, 2, 57-63. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/244/201>
- Martín González, M. (2006). Caminos a la Comprensión: Entrevista a Enrique de Castro. *Foro de Educación*, 7 y 8, 47-72. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/209/166>
- Medina Ferrer, B., Llorent García, V. J., y Llorent Bedmar, V. (2013). Evolución y concepto de la educación permanente en España. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XIX(3), 511-522.
- Muñoz Gaviria, D. A., (2013). Lectura de contexto: la educación popular como práctica libertaria. *El ágora usb*, 13(1), 155-163.
- Nájera Martínez, E. M., (2003). Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 2(6).

- Ortega Esteban, J. ., Úcar, X., y Pérez de Guzmán, V. (2023). Materiales para una historia de la Pedagogía Social y la Educación Social en España. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa De Historia Da Educación*, 27, 27–49. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10106>
- Soto Rodríguez, J. (1999) *Manual del educador de calle*. Editorial Asetil.
- Tezanos, J. F. (1984). Cambio social y modernización en la España actual. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (28), p. 19-61. <https://www.jstor.org/stable/pdf/40183099.pdf?refreqid=excelsior%3A437d112fedd1f3e34c6acc5e6670d1417>
- Tribuna ciudadana (2011). *Enrique de Castro - Cura Obrero de Entrevías, Madrid*. http://www.tribunaciudadana.org/laicos/junio-2011/enrique-de-castro--nbspcura-obrero-en-entrevias--madrid_3166_314_3218_0_1_in.html
- You Tube (2013). *Enrique de Castro, cura de Entrevías*. Foro Social. Frente Cívico Somos Mayoría Avilés. <https://www.youtube.com/watch?v=WqggXz6SyHw>