

## INMIGRACIÓN EXTRANJERA, FORMACIÓN E INTERCULTURALIDAD

---

F. Javier García Castaño\*

El interés por la interculturalidad en España se convierte en tema relevante de estudio y de preocupación en fecha muy reciente. La perspectiva intercultural ante la diversidad tiene cita en el espacio y en el tiempo: coincide con la presencia cada vez más numerosa de inmigrantes extranjeros extracomunitarios y los hijos de éstos en las escuelas a lo largo de la última década.

Sin embargo, la diversidad ha estado representada durante décadas por el grupo étnico gitano (por mencionar tan sólo una fuente de diversidad), aunque no se ha enfocado el problema educativo con ellos desde una perspectiva intercultural. Es más, no hace mucho tiempo eran muy pocos los que hablan de una educación multicultural en relación con los gitanos, a los que se les proponía, y aún algunos proponen genéricamente, una educación compensatoria que, en la práctica, promueve un proceso de asimilación.

Por otra parte, España ha sido tradicionalmente un país con una fuerte tasa de emigración hasta hace bien poco tiempo. Aún hoy residen más de dos millones de españoles fuera del territorio del Estado. Pero, desde los años sesenta, España ha sido receptora de flujos de extranjeros que se han ido instalando hasta llegar a los algo más de seiscientos mil actuales, la mitad de ellos «ciudadanos» de la Unión Europea. Se trata de una emigración procedente del centro de Europa y de países del llamado Primer Mundo cuya presencia no ha suscitado, en los educadores y en los teóricos de la educación, reflexión alguna sobre la necesidad de una actuación intercultural. Los hijos de estos inmigrantes extranjeros han sido escolarizados en escuelas del país o, incluso, en escuelas diseñadas por y para ellos mismos. No tenemos sin embargo conocimiento de que alguien haya apelado a la educación intercultural o a la

mediación intercultural en relación a los inmigrantes extranjeros del Primer Mundo.

De igual modo, cabría esperar que, dado el volumen de emigración española hacia otros países, se hicieran propuestas de actuación intercultural encaminadas a atender la diversidad de quienes han sido educados y socializados en otros lugares, con otras referencias culturales, y han decidido retornar a su tierra, España, fundamentalmente los de segundas o terceras generaciones. Pero, una vez más comprobamos cómo, en el contexto español, la interculturalidad sólo está disponible cuando se trata de determinados grupos.

Así, en el tratamiento de la interculturalidad en España, puede apreciarse una estrecha relación entre diversidad y nacionalidad-religión-procedencia geográfica, de manera que sólo se habla de diversidad si existen *diversas* nacionalidades, *diversas* religiones o *diversos* lugares de procedencia. Aquí, o no se incluyen a los diversos culturalmente o se entiende que la cultura es coextensiva con las tres categorías anteriores: nacionalidad, religión y/o procedencia geográfica. Este es, a nuestro entender, uno de los grandes problemas de los discursos y las prácticas interculturales: olvidan a menudo que es precisamente el «encuentro» entre diversas culturas lo que está en juego en las situaciones multiculturales sobre las que se quiere y se necesita actuar interculturalmente, y que es precisamente la cultura el concepto central que se debe someter a comprensión. El segundo gran error va de la mano del anterior; consiste en entender la cultura, bien de manera esencialista, con mayúsculas, en singular y homogéneamente cerrada, o bien de manera reduccionista: la cultura se reduce a la lengua o a la identidad, religiosa o geográfica, y se equiparan cultura y etnia, cuando no cultura y raza.

Ni que decir tiene, pues, que el grueso de la producción teórica y de investigación empírica sobre interculturalidad tiene que ver con un tipo de diversidad

---

\* Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada

cuyos parámetros básicos se diseñan a partir de una línea fuerte como es la nacionalidad, asumiendo que este concepto informa de los rasgos culturales de un grupo determinado: lengua, religión, cultura, nivel de desarrollo, etc. Se diseña, por tanto, una intervención intercultural reclamada para saber qué hacer con los inmigrantes extranjeros procedentes de culturas «tan diversas» y extrañas a Occidente, para saber qué hacer con culturas a las que se asocia con la marginación, la pobreza y la barbarie, para atender en clave paternalista a quienes sufren las consecuencias del subdesarrollo (situados como estamos a la cabeza de la modernidad, permitimos que «nuestros» inmigrantes desempeñen las tareas que «nosotros» desdeñamos por indignas). Es una intervención intercultural para la protección de los *de aquí* y para la compensación de los *que vienen*. Ello se observa mejor atendiendo al modelo que se esconde detrás de gran parte de los discursos que se emiten en la actualidad en España sobre intervención intercultural, modelo conocido genéricamente como «asimilacionista» y que se puede resumir con la frase: «debemos enseñarles cómo son aquí las cosas para que puedan desenvolverse con libertad y en igualdad». Sin embargo, estos dos principios básicos de la Revolución Francesa, la libertad y la igualdad, estandartes del liberalismo económico y político de los últimos doscientos años en las llamadas sociedades plurales, representan una de las maneras más modernas de construir la diferencia en relación con los inmigrantes extranjeros. La igualdad se disfraza formalmente de igualdad jurídica, y la libertad queda restringida a aquellos derechos y deberes que se le reconocen al extranjero en las legislaciones nacionales. No debemos perder de vista que «el enseñarles nuestras cosas» (cuestión a la que de ninguna manera nos oponemos siempre y cuando exista también un interés por «sus cosas») para que puedan ser algún día como nosotros (lo que debería permitir el que nosotros pudiéramos ser como ellos), oculta el hecho de que por el mismo principio democrático de trato en igualdad (Constitución), los extranjeros son diferentes en deberes y derechos y para ellos se construye una legislación especial y diferente a la «nuestra». Los extranjeros, por definición jurídica, son los «no ciudadanos» y, por ello, en tanto que extranjeros, nunca podrán ser como nosotros. No obstante, «nosotros» nos empeñamos en enseñarles cosas que disimulen y oculten esa desigualdad tratándoles como si fuesen de los nuestros, apelando a la necesaria convivencia intercultural.

De cualquier manera, una primera cuestión que hay que dilucidar si queremos descubrir los lenguajes ocul-

tos e inconscientes en el ámbito de la interculturalidad, es «dimensionar» el volumen de población extranjera que debería ser objeto de atención desde la educación intercultural. Porque puede que nos encontremos con un volumen de extranjeros procedentes de la inmigración no tan abundante como parece deducirse de algunos discursos que hablan de la invasión de inmigrantes, o indican que España ha pasado de ser un país de emigración a un país de inmigración. Como medida cautelar en relación con este último dato, debe recordarse el peso de los emigrantes frente al de los inmigrantes en España, lo que debería hacer moderar algunos discursos sobre la supuesta «invasión».

### ¿Cuántos han sido y cuántos son...?

Debemos empezar reconociendo la dificultad de realizar un estudio que cuantifique la presencia de extranjeros en España, al menos en lo referente a los datos que puedan indicar el volumen de tal presencia. Las fuentes que se pueden utilizar suelen advertir de los errores con que aparecen los datos y de la dificultad para obtenerlos, tanto de los centros escolares como de otras fuentes. Estas dificultades aparecen fundamentalmente a la hora de establecer la categoría extranjero. Algunos sólo consideran extranjeros a los niños procedentes de una cultura determinada, por la nacionalidad de los padres y/o madres, por ejemplo «los marroquíes». En otros casos, cuando los extranjeros llevan mucho tiempo residiendo en España, o no presentan «problemas de integración», dejan de considerarse extranjeros independientemente de su condición jurídica; incluso hay casos en los que se considera a los gitanos como extranjeros en el sentido de diferentes, de ser «el otro». Estos datos ejemplifican claramente las dificultades a las que nos referimos. Todo se complica mucho más si la categoría de diferenciación, en lugar de ser extranjero es la de inmigrante. Un niño o niña cuyos padres procedan de Marruecos puede ser considerado en la escuela como inmigrante, pero conocemos casos en los que si ese mismo escolar tiene procedencia norteamericana, en la escuela no será considerado inmigrante. Una complicación añadida es que, al igual que ha venido pasando hasta hace pocos años con la población de adultos extranjeros en las fuentes estadísticas oficiales, no se ha incorporado la segregación por sexo en el caso de escolares. Por último, las estadísticas oficiales, normalmente presentadas de manera resumida y ya explotadas, no permiten ver aspectos como los de concentraciones escolares, y no contrastan los datos entre población ex-

trajera por edades (normalmente datos de la policía) y datos de escolares extranjeros en los centros educativos (normalmente datos de la administración educativa correspondiente). Atendiendo a tales dificultades, realizaremos un breve recorrido por algunas de las fuentes con las que contamos, reseñando lo más significativo que de ellas se puede obtener.

Empezaremos repasando algunos datos sobre la presencia de niños extranjeros en las escuelas. Lo primero que se puede decir sobre la población escolarizada de origen extranjero es que es relativamente escasa. Las cifras tanto absolutas como relativas son francamente bajas con respecto a los escolares autóctonos. Podemos hablar, en el curso escolar 1991-1992, de 40.000 alumnos en la enseñanza no universitaria, es decir, preescolar, educación general básica y enseñanzas medias o, en la terminología de la LOGSE, educación infantil, primaria y secundaria. Esto representaba, sobre un total de más de ocho millones de escolares, un 0,48%, porcentaje que podía ampliarse ligeramente si nos referimos sólo a los niveles de la educación obligatoria (0,53%). Es decir, apenas un escolar extranjero por cada 200 españoles (Pérez Rescalvo 1992), cifras sensiblemente menores a lo que suponía en esas mismas fechas la presencia de extranjeros de todas las edades en el conjunto de la población residente en España (en torno al 1%).

En cuanto a la distribución geográfica de la población escolarizada de origen extranjero, como es lógico, se daba cierta semejanza con la distribución total. La población se distribuía con tendencia a la concentración en tan sólo unas pocas zonas o Comunidades Autónomas: Baleares, Cataluña, Canarias, Madrid y Valencia. Mención especial merecen las provincias de Ceuta y Melilla en las que la población de origen extranjero, con o sin nacionalidad española, alcanzaba porcentajes muy elevados. Había centros en estas provincias en los que el alumnado de origen árabe<sup>3</sup> sobrepasaba el 90% en algunos cursos.

En tales fechas, se podía sacar como conclusión que el sistema educativo, en su conjunto, estaba muy poco afectado cuantitativamente por la presencia de alumnado extranjero. Sin embargo, existen algunas zonas o incluso algunos centros escolares en los que la presencia de niños y niñas extranjeros empezaba a ser importante cuantitativamente.

A mitad de la década de los noventa se observaba ya un claro crecimiento. Como se señala en el informe sobre el estado y situación del sistema educativo del curso escolar 1994-95 elaborado por el Consejo Escolar del Estado, en los últimos cursos escolares:

(...) se ha producido un incremento notable del número de niñas y niños procedentes de otros países escolarizados en centros públicos y, en menor medida, en centros concertados (Consejo Escolar del Estado 1996, 279).

A partir del curso 1994-95, el informe que anualmente elabora el Consejo Escolar del Estado recoge un pequeño apartado en el que se detallan algunas de las actuaciones que en el sistema educativo gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia se desarrollan para la «población inmigrante». En el informe del citado año se recogía la información referida a las zonas geográficas de procedencia de los escolares hijos de extranjeros, pero en posteriores informes se reproducían los datos según Comunidades Autónomas (sólo las gestionadas por el Ministerio de Educación y Ciencia). Con los datos del curso académico 1996-97 (muy similares porcentualmente a los del curso anterior) Madrid reunía al 41,8% de los escolares extranjeros recogidos en el territorio MEC de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, Ceuta al 17,9%, Melilla al 14% y Castilla-León al 11,1%. Todo ello teniendo presente que se trata, para los tres primeros casos, de Comunidades uniprovinciales, y que no están incluidas en estos datos Comunidades de las que sabemos que tienen una importante presencia de inmigrantes extranjeros como Cataluña, Valencia y Andalucía.

Como ocurría con la población extranjera en general, en el sistema educativo se observaba la misma diversidad de países y confluencia de zonas de procedencia de estos «escolares extranjeros»<sup>4</sup>. El mayor contingente de alumnos extranjeros en el curso académico 1996-97 correspondía a los países europeos, con un 45%, principalmente originarios del Reino Unido, Alemania y Francia; a los que había que añadir los procedentes de América del Norte, con un 3%, sobre todo de Estados Unidos, seguido de otro muy numeroso de latinoamericanos que representaban el 28%, de entre los que predominaban los que tenían como países de origen Argentina, Venezuela, Chile y Cuba; por último, y en fuerte ascenso, los niños magrebíes que con un 13% proceden fundamentalmente de Marruecos, y un 9% de asiáticos, China, Filipinas e India.

Todos estos datos contrastan con los que se pueden obtener de otras fuentes. Por ejemplo, el censo de población de 1991 ofrecía la cifra de 43.793<sup>5</sup> extranjeros entre 0 y 14 años, cifra superior a la de extranjeros escolarizados en el curso escolar 1991-92 que ofrecíamos anteriormente (40.000 escolares de educación obligatoria, infantil y enseñanza media, cuyo espectro de

edad es mayor que el de 0-14 años que ofrece el citado censo). Para estas fechas, el porcentaje de niños en edad escolar (0-14 años) era de 0,58% sobre los nacionales, sensiblemente mayor a la indicada en relación con la escolarización (0,48%)<sup>6</sup>.

Si el contraste lo hacemos ahora entre los datos de escolarización ofrecidos en el curso 1996-97 y los extranjeros residentes en un grupo de edad similar a la escolar, nos encontramos con que las diferencias, lejos de mantenerse, aumentan. Citemos dos ejemplos para comprobar el desajuste.

— Para el caso de Madrid, el Consejo Escolar del Estado ofrecía la cifra de 11.105 escolares extranjeros en la educación obligatoria en centros públicos y en centros concertados y el *Anuario Estadístico de Extranjería*<sup>7</sup> nos indicaba que eran 12.189 los menores de 16 años.

— Para el caso de Ceuta y Melilla las diferencias eran aún más llamativas. En Melilla, el Consejo Escolar del Estado indicaba que había en el curso escolar 1996-97 un total de 3.736 extranjeros escolarizados y 4.756 en Ceuta; por el contrario, el *Anuario Estadístico de Extranjería* indicaba que en Melilla había 48 extranjeros menores de 16 años y 79 en Ceuta<sup>8</sup>.

Sin duda los dos ejemplos no representan un mismo tipo de desajuste, pero en ambos casos se observan claras diferencias. Uno de los desajustes se explica, en parte, porque no se contabilizan los escolares extranjeros inscritos en centros privados que sí son registrados por el *Anuario Estadístico de Extranjería* como extranjeros residentes. Otro desajuste tiene que ver con la percepción que se tiene de ellos: ¿son extranjeros, inmigrantes, miembros de otras culturas u otra religión...? A estos desajustes podemos añadir la posibilidad de que existan escolares extranjeros o hijos de extranjeros que sí aparecen en las estadísticas de las administraciones educativas pero que sus padres o madres, al no tener su situación de residencia regularizada, no aparecen en las estadísticas de extranjería y, como ellos, tampoco aparecerán sus descendientes. Con todas estas confusas y complejas maneras de tratar la cuestión, estamos muy lejos de tener claro el concepto de grupo sobre el que quiere actuar la bienintencionada interculturalidad.

Pero este baile de cifras orquestado por las distintas fuentes no puede ocultar la realidad de la situación, que es dependiente de discursos y prácticas interculturales dirigidos y diseñados para un determinado tipo de extranjeros. Para desentrañar con cierto detalle dicha realidad puede resultar muy útil que comparemos dos contextos geográficos más pequeños y muy localizados

en sus prácticas y discursos interculturales. Se trata de los casos de las provincias de Almería y Málaga.

Estas dos provincias suponen en Andalucía los dos polos opuestos en lo referente a los perfiles de la inmigración extranjera. Si bien Málaga es una de las provincias más importante de todo el Estado por el número de extranjeros residentes en su territorio, lo es, también y sobre todo, por ser extranjeros del llamado Primer Mundo. Por el contrario, Almería, con menor número de extranjeros que Málaga, se hace significativa en los temas de extranjería por concentrarse en ella el mayor volumen de extranjeros, del llamado Tercer Mundo, de toda Andalucía.

En lo referente a la situación escolar la cosas son muy similares. En Málaga había en el curso 1996-97 un total de 1.925 escolares extranjeros, lo que suponía el 58,3% de los extranjeros escolarizados en Andalucía. En Almería, en el mismo curso, eran 419 los escolares extranjeros, lo que suponía el 12,7% de los extranjeros escolarizados en toda Andalucía. Algo más del 70% de los escolares extranjeros de Andalucía se concentraban en dos de sus ocho provincias. Los datos de residencia de menores extranjeros, aún con ser diferentes, marcaban una tendencia similar. De los 7.155 extranjeros menores de 16 años que residían en Andalucía a finales de 1997, el 45,1% (3.229) lo estaban en la provincia de Málaga y el 15% (1.138) en la provincia de Almería. Aunque se sigan observando los grandes desajustes entre escolares (datos del sistema educativo) y menores extranjeros residentes (datos del *Anuario Estadístico de Extranjería*), no es este el elemento que queremos seguir reseñando.

Datos posteriores confirman esta misma tendencia de concentración escolar de los extranjeros en las dos provincias (concentración similar se da en el caso de los adultos). En el curso escolar 1998-99<sup>9</sup>, de los 6.239 escolares extranjeros de educación infantil, educación primaria y educación secundaria en Andalucía, 3.356 se encontraban en la provincia de Málaga (53,7%) y 1.155 en la provincia de Almería (18,5%).

Independientemente de las variaciones porcentuales según la fuente que se utilice y según la fecha de la estadística, lo que ahora nos interesa es saber si el discurso y la práctica intercultural en los centros escolares tienen algún nivel diferencial como consecuencia de la mayor o menor presencia de extranjeros en las escuelas.

La respuesta es clara y rotunda, ¡sí existe diferencia entre las dos provincias! Lo sorprendente es que la diferencia es en sentido contrario a como cabría esperar: es en la provincia de Almería, con un menor porcentaje de extranjeros que Málaga, donde más se han de-

sarrollado las prácticas y discursos interculturales de toda Andalucía. Esto nos da algunas claves acerca de la interculturalidad: ésta no reside en el objeto sino en la mirada que se proyecta sobre él. Citemos algunos ejemplos del caso de Almería<sup>10</sup>:

— Un importante trabajo de investigación que relaciona extranjería con educación en diferentes aspectos, ha sido realizado y publicado por Marisol Navas, del área de Psicología Social de la Universidad de Almería (1997a, 1997b, 1997c), y por Encarna Soriano, del área de Pedagogía de esta misma Universidad (1995, 1997a, 1997b, 1998). La lista podría ampliarse si se incluyen las investigaciones que han estudiado la inmigración en general y han desarrollado algún trabajo sobre la educación en particular.

— En relación con la formación del profesorado, las dinámicas de cursos, seminarios y jornadas han sido constantes, sólo en el Centro de profesores de El Ejido. En estos últimos cuatro años se han celebrado dos cursos —*Por una práctica educativa intercultural*, en marzo de 1996, e *Interculturalidad en las aulas*, en febrero de 1997—, y en abril de 1996 se desarrollaron las primeras jornadas sobre invernaderos e inmigrantes (con más de 150 participantes) dirigidas especialmente al profesorado que trabajaba con este tipo de población. El propio Centro de Profesores se involucró ya hace varios años dentro de las acciones *Comenius* del Programa Europeo Sócrates: acciones donde se desarrollan las estrategias interculturales mediante redes de profesores europeos.

— En relación con los aspectos curriculares son conocidos dos centros de la localidad de El Ejido (Colegio Público José Salazar y el Colegio Público Artero Pérez) que han incorporado ya a los planes de centro diferentes aspectos de la interculturalidad, lo que ha supuesto una nueva definición de los planes de trabajo en las aulas. En la misma línea, los Equipos de Apoyo Externo de la provincia de Almería han dinamizado diferentes publicaciones de apoyo y ayuda al profesorado que trabaja con escolares extranjeros (un texto de apoyo para el aprendizaje de la lengua: *Español para inmigrantes*, y un texto para el profesorado: *Educación intercultural*).

Son sólo algunos datos incompletos<sup>11</sup> que muestran la presencia de los discursos y las prácticas interculturales en la provincia de Almería. Si continuáramos citando el trabajo desarrollado por las ONGs, la lista de acciones sería interminable. Se da el caso concreto de que una ONG, Almería-Acoge, tiene firmado con la Consejería de Educación y Ciencia el único convenio de Andalucía para el desarrollo de acciones interculturales en ámbitos escolares, lo que puede dar

una muestra del alto volumen de actividades que esta asociación lleva a cabo (acciones con niños y con adultos, acciones de formación y de sensibilización, acciones de acogida y de asistencia jurídica, etc.)

En el caso de Málaga, donde como se ha visto el número de escolares extranjeros o de niños extranjeros en edad escolar es tres veces superior al de Almería, las cosas son muy diferentes. A pesar de que la ONG Málaga-Acoge, federada con la ya citada Almería-Acoge, desarrolla igualmente un importante volumen de actividades de las que se denominan interculturales y que existen otras ONGs con igual vinculación a las actividades interculturales, la comparación parece indicarnos que a menor número de extranjeros mayor número de actividades interculturales.

Llegados a este punto, la pregunta que cabría hacerse es: ¿cuál es la razón de que a menor número de inmigrantes extranjeros mayor actividad intercultural...? Sin duda deben existir varias explicaciones entre las que deberían citarse las que hacen referencia al voluntarismo y sensibilidad de los actores sociales en uno y otro ámbito geográfico; aunque, como también resultará lógico, no es fácil medir este tipo de variables. Para nosotros existe un elemento diferencial clave, aunque no exclusivo, que permite responder a la pregunta formulada.

En Málaga, el 63,3% de los escolares extranjeros en el curso escolar 1998-99 eran procedentes (ellos o sus padres y/o madres) de los países de la actual Unión Europea. En Almería, el 48,7% de los escolares extranjeros eran procedentes de Marruecos<sup>12</sup>. Estas cifras y aquellas acciones parecen indicarnos que no tiene mucho sentido plantearse un discurso y una práctica intercultural para los procedentes de los «países ricos» y, por el contrario, sí es «necesario» y «recomendable» para los procedentes de los «países pobres». Dicho de otro modo, si lo intercultural responde a la necesidad de actuar cuando se da la diversidad cultural en la escuela, parece como si sólo existiese tal diversidad cultural cuando la escuela tiene «moros», «negros», «musulmanes» o «gitanos», pero no hay diversidad cultural cuando los escolares «son blancos», «rubios» y habían como primera lengua el inglés. Y ello, pese a que cuando maestros y maestras que trabajan con escolares extranjeros (sean marroquíes o británicos, por ejemplo) son consultados sobre los problemas en la escolarización de estos niños, siempre coinciden en el primer problema: la falta de dominio de la lengua que homogéneamente se utiliza en la escuela. Pero las soluciones al problema son diferentes. Cuando los marroquíes no saben hablar castellano y quieren ir a la escuela, la

escuela decide «montar» un sistema de «adaptación» lingüística que algunos han llegado a denominar «escuelas puentes»: se les «aparta» de la escuela a un aula de formación en la «nueva» lengua y, cuando adquieren la capacitación necesaria, se les «devuelve» a la escuela. Si el escolar en cuestión fuese británico, es bien sabido que la solución nunca sería de ese tipo. Incluso su lengua materna, el inglés, sería un instrumento de progreso y prestigio en la escuela. Nada que ver con el valor que la lengua árabe puede tener para el resto de los escolares y el personal de la escuela.

### ¿Qué pensar...?

Partiendo de estas posiciones críticas, consideramos necesario apuntar algunos de los principios sobre los que debería asentarse la formación en la interculturalidad. Para ello, es útil definir la intervención intercultural como el proceso a través del cual se logra que los individuos beneficiados de tales intervenciones desarrollen competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas. Para que esto sea posible es importante que algunas ideas básicas queden claras desde un primer momento:

— Ya no tenemos que seguir equiparando educación con escolaridad, ni educación multicultural con programas escolares formales. La intervención intercultural abarca muchos más espacios que los puramente escolares formales, y debe hacerse notar en esos otros espacios como muestra de una aceptación recíproca de influencia de todas las culturas en situación de convivencia. Espacios como el de la salud, el trabajo y la convivencia cotidiana deben pasar a ser objeto de atención de la intervención y de la actuación intercultural. La promoción de la interculturalidad no puede dejarse en manos exclusivamente de la escuela como si de un conocimiento formal se tratase, que puede ser enseñado y aprendido a través de los «bienintencionados» libros de texto con la ayuda de sus intérpretes, los maestros<sup>13</sup>. Se abre así todo el terreno de la sensibilización en la interculturalidad en la que, entre otros, los medios de comunicación deben jugar un papel muy importante si son capaces de reinterpretar sus funciones en lo que se refiere a la forma y a la manera en que habitualmente presentan la diversidad: como una forma de diferencia y desigualdad.

— Ya no tenemos que seguir equiparando una cultura con una lengua o con el grupo étnico correspondiente en el desarrollo de la intervención intercultural.

Esto se traduce en una contribución a la eliminación de la tendencia a estereotipar a los individuos de acuerdo con sus identidades étnicas, la nacionalidad que indica su pasaporte, la lengua en la que habitan sus padres en su casa o sus abuelos en los respectivos lugares de origen. No se trata de defender la creencia, por otra parte infundada, de que todos esos factores (lengua, origen geográfico, identidad, etc.) no contribuyen a la construcción cultural. La idea que defendemos es la de no reducir la cultura a uno sólo de esos factores o a la simple suma de todos ellos. La cultura, como venimos insistiendo, es una compleja reunión de esos factores y muchos otros más, pero en permanente cambio y transformación que se explica mejor como un proceso que como un objeto. Hay que abandonar la idea de que en las situaciones multiculturales resulta fácil y útil delimitar las fronteras de cada una de las culturas que se sitúan en convivencia; dónde empieza una cultura y dónde concluye otra no es ni un conocimiento necesario, ni un conocimiento posible. Las culturas carecen, a diferencia de los estados, de fronteras que indiquen quién es ciudadano y quién no. En términos culturales las fronteras son construcciones más útiles a las identidades que al propio concepto de cultura. Esta forma de conceptualizar la cultura y las relaciones entre culturas, se traduce en una contribución para promover una exploración más profunda de las similitudes y diferencias entre individuos de diferentes grupos étnicos, cosa bien distinta al establecimiento de distancias (construidas arbitrariamente) como consecuencia de la pertenencia a grupos distintos.

— La invocación a la universalidad y la búsqueda de rasgos comunes —con el postulado subyacente de que el descubrimiento de lo compartido favorece la comunicación y hace confluir las representaciones en un sentido positivo— traduce el rechazo hacia la complejidad e, inconscientemente, la negación del sentido y del valor de referentes no compartidos. Dichos referentes pueden ser conflictivos entre grupos culturalmente diferentes, pero también pueden serlo en el interior del propio grupo, entre generaciones o entre sexos e, incluso, en el nivel intrapsíquico, en el individuo. Es importante, pues, superar la reticencia a abordar los conflictos, con la ayuda de elementos de comprensión de tipo antropológico y psicosocial, con todo tipo de medios para la negociación y la búsqueda de compromisos que permitan a los distintos actores salvar su dignidad y su integridad, y existir como grupo gracias a prácticas democráticas (Muñoz 1999).

— La formación intercultural promueve competencias en múltiples culturas. La cultura que un individuo desplegará en cada momento es algo que vendrá determinado por una situación concreta. En este sentido es necesario decir que un individuo puede ser capaz de desarrollar competencias en múltiples culturas si se le permite que acceda a los referentes básicos de cada una de ellas. Una aproximación crítica a la «propia» cultura, a partir de la observación de los individuos que la componen y la construyen, y que presenten diferentes versiones dentro de una misma cultura (diversidad intracultural), y una apertura a otras formas y estrategias culturales que faciliten la competencia en múltiples culturas, permiten comprender que los individuos son, como miembros de cualquier cultura, «individuos multiculturales».

— La formación intercultural debe propiciar las condiciones para que los individuos sean conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea y a la que están accediendo. Si definimos a las sociedades como multiculturales—independientemente de la presencia de diversos grupos étnicos, de diversas lenguas o, por ejemplo, de diversas religiones—, si partimos de la idea de que siempre tendremos diferentes versiones culturales—incluso dentro de «una sola cultura», lo que hemos denominado la diversidad intracultural—, debemos entender entonces que las sociedades deben prepararse, existan o no inmigrantes extranjeros en ellas, para que los individuos pueden desenvolverse en tales diversidades. Todo ello constituirá una muestra más de la necesidad de no vincular estrecha y exclusivamente la interculturalidad a la presencia de la inmigración extranjera.

Desde esta perspectiva surgen importantes matizaciones a la idea de una formación multicultural que complementan los planteamientos que hacíamos al principio. Unas, acerca de las causas por las que han aparecido los programas de intervención intercultural; otras, acerca de las razones por las que se mantienen.

Es importante recordar y tener siempre presente que cada uno de nosotros es socializado en diferentes normas y reglas sociales, algunas de las cuales resultan difícilmente accesibles a nivel consciente. Cuando un inmigrante extranjero llega a una cultura diferente los problemas que encuentra para vivir no se limitan a la fluidez lingüística o a su situación jurídica. Tienen que empezar a aprenderlo todo desde el principio, como si hubieran nacido de nuevo en un contexto completamente diferente al que conocían, aunque utilizando en muchas ocasiones recursos cognitivos construidos en su lugar de origen. Podríamos compa-

rar el proceso de aprendizaje que un inmigrante debe realizar en la sociedad de acogida con los procesos de socialización infantil. Los padres a menudo no se dan cuenta de las reglas y normas que están transmitiendo a sus hijos, quienes parecen aprender sin ninguna dificultad. La diferencia con los inmigrantes es que los niños no poseen siempre un conjunto de normas y reglas previamente aprendidas y consolidadas como los inmigrantes extranjeros que interfieren constantemente con los nuevos procesos de aprendizaje. Es decir, el «nuevo miembro» de la «cultura» no aprende sin saber nada, tienen que aprender junto a lo que ya sabe.

El conocimiento por parte de la población autóctona de estas estructuras previas y de los condicionamientos de los procesos de integración y adaptación son elementos claves para transformar las situaciones de acogida y crear los espacios de convivencia necesarios para un entendimiento mutuo y eficaz entre la población autóctona y la inmigrante. Pero es de sobra conocido que el conocimiento del otro no es suficiente ni favorece necesariamente su comprensión. El conocimiento no implica el re-conocimiento: aprehender la diversidad no significa aprehender una suma de diferencias presentadas como entidades homogéneas (Abdallah-Preteille 1999). Hasta ahora, en la sociedad española el otro sólo se encontraba presente de forma puntual, fortuita u ocasional en los libros de texto, en la literatura, en el cine y la televisión (excepción hecha, evidentemente, de los gitanos). Actualmente el otro, el extranjero y la extranjería forman parte, directa o indirectamente (por los medios de comunicación) de la vida cotidiana de cualquier español. El aprendizaje de la alteridad y de la diversidad se ha convertido en algo prioritario. Así pues, la preparación para la intervención en medios multiculturales no debe ser simplemente un programa para grupos minoritarios, sino para todos los grupos. Partimos de la idea de que, en situaciones multiculturales, la raíz de los conflictos es de origen cultural y que el individuo que viva cotidianamente estas situaciones deberá tener una especial cualificación en esos dominios culturales.

Para nosotros, la formación en interculturalidad debe ser aquella que se desarrolla en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural caracterizado por:

— Contemplar la diversidad en los contenidos culturales transmitidos.

— Asegurar la diversidad en los métodos de transmisión.

— Fomentar los mayores niveles de conciencia posibles acerca de la diversidad cultural.

— Preparar a los educadores con los recursos cognitivos necesarios para:

▷ Conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos.

▷ Percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores, desigualdades en la distribución del poder y los recursos en la sociedad.

▷ Criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación.

▷ Favorecer la comprensión de las dinámicas de cambio en y entre los grupos.

▷ Posicionarse crítica y activamente en la acción social.

— Desechar la idea de que siempre es irremediable una exclusión mutua entre, por un lado, la preservación de identidades y peculiaridades étnicas o culturales de grupos minoritarios desfavorecidos y, por otro, la movilidad social ascendente o el acceso a instancias de mayor poder socioeconómico por parte de éstos.

— Elaborar los programas a partir de una combinación entre el análisis de las comunidades concretas en las que se pondrán en marcha y el compromiso con una concepción global, universal, del hecho cultural.

Y todo ello no son más que los principios básicos previos que la formación en la interculturalidad debería tener en consideración. Excede de los objetivos de este trabajo continuar por la línea del detalle de cómo deberían hacerse las cosas.

## Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1999. La formation des enseignants face au défi de la pluralité culturelle et de l'altérité. J. DEMORGON y E.M. LIPIANSKY (dir.). *Guide de l'interculturel en formation*. Éditions Retz, Paris.
- ADROHER BIOSCA, S., 1994. Marco jurídico de la inmigración en España. JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERÍA DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, *La intervención con inmigrantes desde los servicios sociales comunitarios. Ponencias del curso de formación básicas para trabajadores sociales celebrado en Marbella*. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, Sevilla.
- COMISIÓN INTERMINISTERIAL DE EXTRANJERÍA, 1998. *Anuario estadístico de extranjería*. Ministerio del Interior, Madrid.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO 1996. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1995-96*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid
- DIRECCIÓN GENERAL DE MIGRACIONES, 1996. *Anuario de migraciones 1995*. Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid
- EQUIPOS DE ORIENTACION EDUCATIVA, 1996. *Educación intercultural. Material para el profesorado*. Junta de Andalucía, Granada
- EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, 1996. *Español para inmigrantes. Material de apoyo*. Junta de Andalucía, Granada
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y A. GRANADOS MARTÍNEZ, 1999. *Lecturas para educación intercultural* (en prensa).
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. ; R.A. PULIDO MOYANO y A. MONTES DEL CASTILLO, 1997. La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; A. GRANADOS MARTÍNEZ y M. GARCÍA-CANO TORRICO, 1999a. De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. A. FRANZE y B. LÓPEZ (eds.). *Lengua y cultura de origen, niños marroquíes en la escuela española* Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; A. GRANADOS MARTÍNEZ y M. GARCÍA-CANO TORRICO, 1999b. De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. *Boletín Informativo de Lenguas*, 11, 44-52.
- IZQUIERDO ESCRIBANO, A., 1994. Causa y consecuencias de los movimientos migratorios. JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERÍA DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, *La intervención con inmigrantes desde los servicios sociales comunitarios. Ponencias del curso de formación básicas para trabajadores sociales celebrado en Marbella*. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, Sevilla.
- KAPLAN MARCUSAN, A., 1994. Cultura e inmigración. Relaciones interétnicas. JUNTA DE ANDALUCÍA, CONSEJERÍA DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, *La intervención con inmigrantes desde los servicios sociales comunitarios. Ponencias del curso de formación básicas para trabajadores sociales celebrado en Marbella*. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, Sevilla.
- MALUQUER MARGALEF, E., 1997. Municipios e integración. *H Informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona: Diputación de Barcelona, Servei de Serveis Socials.
- MUÑOZ, M.C., 1999. Les pratiques interculturelles en éducation. J. DEMORGON y E.M. LIPIANSKY (dir.). *Guide de l'interculturel en formation*. Éditions Retz, Paris.
- NAVAS, M.S. y otros, 1997a. Inmigración y aculturación: el papel moderador del Individualismo-Colectivismo. Comunicación presentada en el VI Congreso Nacional de Psicología Social San Sebastián, septiembre.
- NAVAS, M.S., 1997b. Nuevas perspectivas psicosociales en el estudio del prejuicio y del conflicto entre grupos. Ponencia presentada en el Curso *Estereotipos sociales y conflicto entre grupos*. Universidad de Almería, noviembre.
- NAVAS, M.S., 1997c. Nuevos instrumentos de medida para el «nuevo racismo». Comunicación presentada en VI Congreso Nacional de Psicología Social. San Sebastián, septiembre.



## Notas

<sup>1</sup> El presente texto desarrolla una parte de la investigación realizada en el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada dentro del proyecto de investigación Inmigración, Integración y Exclusión Social en España (SEC96-0796) financiado por la Comisión Interministerial de Investigación científica y Técnica. Una versión anterior y mas reducida fue discutida en las *VII Jornadas de Inmigración* que en el mes de abril de 1999 organizó la Plataforma de Solidaridad con los Inmigrantes en Málaga. Agradecemos a los organizadores la oportunidad de presentar algunas de las ideas que ahora desarrollamos.

<sup>2</sup> En relación con estos datos debemos tener presente dos aspectos. En primer lugar, que fúe la primera vez que en España se efectuó una recogida de información sobre el alumnado extranjero con los consiguientes errores o dificultades significativas que influyeron en los resultados finales. En segundo lugar, los datos fueron recogidos a través de las fichas sobre Estadística Educativa de todos los centros públicos y privados, quedando fuera los centros «privados extranjeros» gestionados por instituciones del propio país de origen, que escolarizan prácticamente en su totalidad a alumnado extranjero.

<sup>3</sup> Obsérvese que hablamos de población de Origen arabe, lo que más adelante se entenderá mejor cuando se conozcan otros datos estadísticos. Por ahora, basta decir que en Ceuta y Melilla son numerosos los ciudadanos españoles de origen marroquí, árabe y/o musulmán, lo que a veces «confunde» a los que hacen determinados censos.

<sup>4</sup> Es posible que estos escolares a los que denominamos extranjeros hayan nacido en España y que su condición les sea atribuida porque su padre, su madre o ambos tengan una nacionalidad diferente a la española. Esta es una muestra más de como la diversidad cultural es construida, además de en clave de nacionalidad, con criterios muy poco rigurosos. El haber nacido en España para un hijo de extranjeros no reduce la posibilidad de la diversidad cultural, pero si no se considera su lugar de nacimiento la diversidad es construida sólo en clave de nacionalidad, lo que no es ni muy operativo ni muy correcto en términos conceptuales. La cultura no puede reducirse a la nacionalidad indicada en el pasaporte.

<sup>5</sup> Se trata de datos, como decimos, del Censo de 1991 que pueden consultarse en las publicaciones del Instituto Nacional de

Estadística y que son recogidas en el *Anuario de Migraciones* de 1995 publicado por la Dirección General de Migraciones.

<sup>6</sup> Debemos insistir en la idea de que aunque todos son niños o niñas, para las estadísticas estamos hablando de diferentes grupos (escolares extranjeros y extranjeros residentes de una determinada edad).

<sup>7</sup> Se trata de un Anuario que publica la Comisión Interministerial de Extranjería dependiente del Ministerio del Interior.

<sup>8</sup> Recuérdese ahora la nota número 3 y se entenderá el comentario realizado entonces sobre la confusión entre árabe y extranjero.

<sup>9</sup> Los datos de este curso escolar para Andalucía han sido facilitados muy amablemente por Rafael Fedriani Real, responsable del servicio de Educación Compensatoria de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Según este responsable, es el Servicio de Estadística, dependiente de la Viceconsejería, quien se encarga del tratamiento y elaboración de estos datos. No obstante, se pueden consultar datos sobre población extranjera en las escuelas andaluzas en la página web de la citada Consejería (<http://www.cec.juntaandalucia.es>).

<sup>10</sup> Para una ampliación de lo desarrollado en Almería sobre la educación intercultural puede consultarse el informe de investigación de García Casañó y otros (1998) sobre el impacto en el sistema educativo de la inmigración no comunitaria en El Ejido. Se trata de un estudio realizado en 1996, financiado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, que presenta la situación de los inmigrantes en relación con la escuela y la educación.

<sup>11</sup> Insistimos en que se trata simplemente de una lista de trabajos, sin entrar ahora a valorar su calidad y la pertinencia de los mismos en los discursos y las prácticas interculturales.

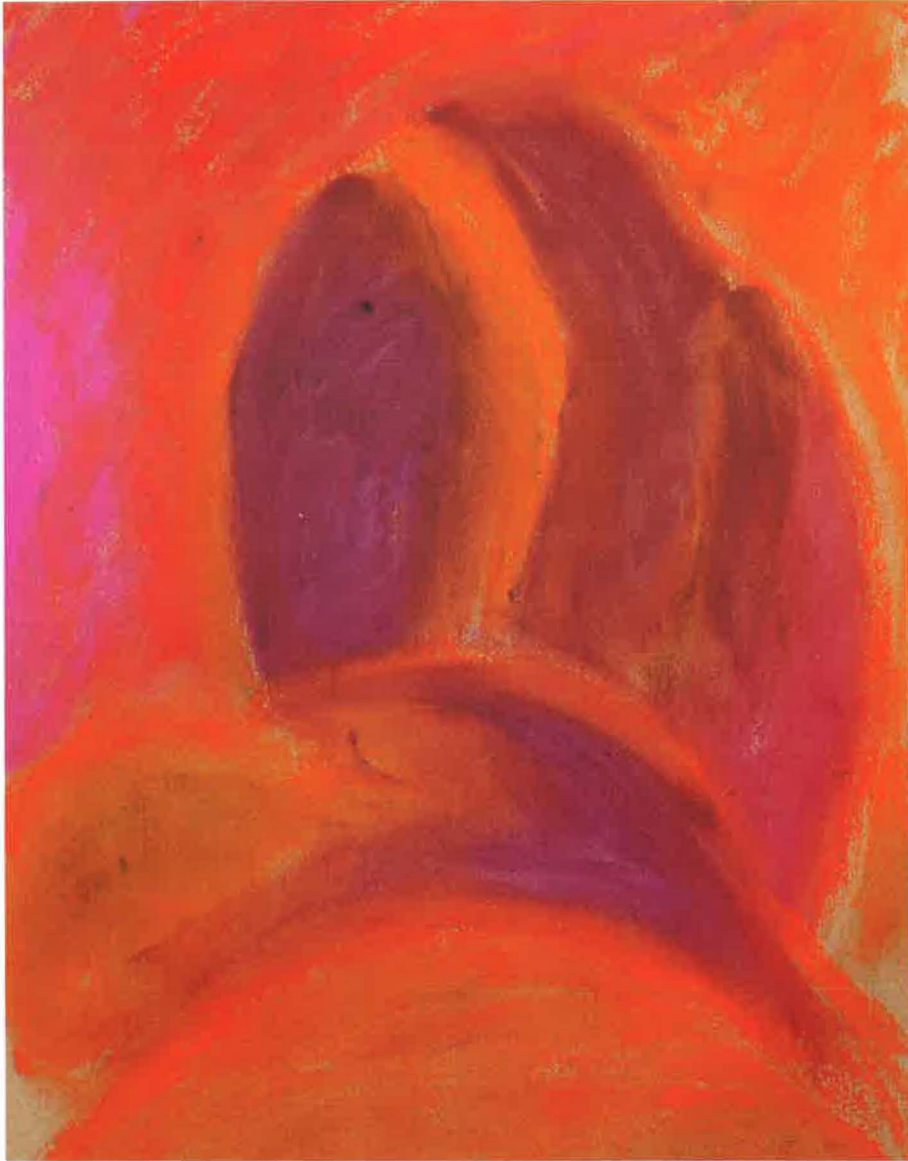
<sup>12</sup> Obsérvese que decimos solo Marruecos. El porcentaje sube sensiblemente si agrupamos a todos los procedentes de África o todos los procedentes del llamado Tercer Mundo.

<sup>13</sup> En su inevitable labor de intérprete de lo que se manifiesta en los libros de texto, el maestro se ve confrontado a situaciones conflictivas que reclaman la negociación cuando los valores o los códigos de comportamiento están en juego. El *maestro* debe luchar contra el etnocentrismo y la xenofobia llevando al conjunto de sus alumnos hacia una necesaria descentración. Para lograrlo con mínimas garantías de éxito, es necesario que él mismo haya realizado dicha descentración y haya mantenido una actitud de alerta permanente.

# Maristán

REVISTA DE LA DE LA ASOCIACIÓN ANDALUZA DE NEUROPSIQUIATRÍA

Vol. VIII Número 14 Diciembre 2000



Inmigración extranjera, formación e interculturalidad ✧ El superyó femenino ✧ Fanáticos, iluminados y sacrificantes. Tres patologías de la identidad religiosa ✧ Características de los pacientes con múltiples ingresos en una unidad hospitalaria de salud mental ✧ Comorbilidad entre trastorno de pánico y adicciones ✧ Factores de desencuentro en los Equipos de Salud Mental ✧ Medicina social y ciencias humanas ✧ Entrevista a Sara Molina ✧ El ingreso ✧ Un día en la U.R.A. ✧ El ave multicolor ✧ La doble moral de las organizaciones ✧ El hombre elefante



**NOMBRE DEL MEDICAMENTO:** PRISDAL 20 mg Comprimidos. **COMPOSICIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA:** Cada comprimido contiene: Citalopram (DCI) (bromhidrato) 20 mg, excipientes (contenido lactosa), c.s. **FORMA FARMACÉUTICA:** Comprimidos recubiertos. **DATOS CLÍNICOS:** **Indicaciones terapéuticas:** Episodios depresivos mayores. Trastorno de angustia con o sin agorafobia. **Posología y forma de administración:** Este medicamento está indicado exclusivamente para el adulto y el anciano. **Depresión: Adultos:** La dosis mínima eficaz es de 20 mg/día. Dependiendo de la respuesta individual del paciente y de la severidad de la depresión, la dosis puede incrementarse progresivamente hasta un máximo de 60 mg/día. La dosis óptima es de 40 mg/día. **Ancianos:** La dosis diaria recomendada es de 20 mg/día. Dependiendo de la respuesta individual del paciente y de la severidad de la depresión, la dosis se puede incrementar hasta un máximo de 40 mg/día. **Duración del tratamiento:** El efecto antidepressivo generalmente se inicia después de 2 a 4 semanas de iniciado el tratamiento. El tratamiento con antidepressivos es sintomático y, por tanto, debe continuarse durante un período de tiempo apropiado, generalmente durante seis meses, a fin de prevenir recaídas. No existen estudios sobre prevención de recurrencias. **Trastorno de angustia: Adultos:** La dosis inicial es de 10 mg/día. Después de una semana se incrementa la dosis a 20 mg/día. La dosis óptima es de 20-30 mg/día. En caso de no obtener respuesta suficiente, esta dosis puede incrementarse hasta un máximo de 60 mg/día. **Ancianos:** Se recomienda una única dosis oral de 10 mg/día durante la primera semana antes de incrementar la dosis a 20 mg/día. La dosis puede incrementarse hasta un máximo de 40 mg/día, dependiendo de la respuesta individual del paciente. **Duración del tratamiento:** El tratamiento es de larga duración. Se ha comprobado que se mantiene el efecto terapéutico en tratamientos a largo plazo (1 año). **En caso de insuficiencia hepática:** Los pacientes afectos de función hepática disminuida no deberían recibir dosis superiores a 30 mg/día. **En caso de insuficiencia renal:** No se requieren precauciones especiales para los pacientes con insuficiencia renal leve o moderada. Hasta el momento no se dispone de información para el tratamiento de pacientes con función renal severamente disminuida (aclaramiento de la creatinina <20 ml/min). **Forma de administración:** Los comprimidos de citalopram pueden administrarse en una sola toma diaria, en cualquier momento del día, independientemente de las comidas. **Contraindicaciones:** Hipersensibilidad a citalopram. Insuficiencia renal severa con aclaramiento de creatinina inferior a 20 ml/minuto, ante la ausencia de datos. Niños de menos de 15 años de edad: no se dispone de datos. Asociación con los IMAO no selectivos e IMAO selectivos B (véase Interacciones con otros medicamentos). Contraindicaciones relativas: asociaciones con los IMAO selectivos A. **Advertencias y precauciones especiales de empleo: Advertencias:** Como en todo tratamiento con antidepressivos, el riesgo de suicidio persiste en el período inicial del tratamiento en los pacientes depresivos, porque la supresión de la inhibición psicomotora puede preceder a la acción antidepressiva propiamente dicha. Dado que al inicio del tratamiento aparecen insomnio o nerviosismo, se puede considerar una disminución de la dosis o un tratamiento sedante asociado hasta la mejoría del episodio depresivo. Algunos pacientes con trastorno de angustia pueden presentar una intensificación de su sintomatología al inicio del tratamiento con antidepressivos. Este aumento paradójico inicial de la ansiedad es más aparente en los primeros días, desapareciendo al continuar el tratamiento, en el plazo de 2 semanas desde el inicio del mismo. Esta especialidad contiene lactosa. Se han descrito casos de intolerancia a este componente en niños y adolescentes. La cantidad presente en el preparado no es, probablemente, suficiente para desencadenar los síntomas de intolerancia. **Precauciones especiales de empleo:** En caso de insuficiencia hepática, el metabolismo puede entelecerse, por lo que se deberá reducir la dosis a la mitad (véase Posología y forma de administración). En caso de crisis maniaca, debe interrumpirse el tratamiento con citalopram y prescribirse un neuroléptico sedante. La asociación de un inhibidor de la recaptación de serotonina con un IMAO selectivo A (véase Interacciones con otros medicamentos) sólo debe llevarse a cabo como último recurso, es decir, en el 5% de las depresiones resistentes a los tratamientos ensayados con anterioridad: sucesión de dos antidepressivos de mecanismo diferente y prescritos en monoterapia, asociación de un antidepressivo con litio. Si estas tres tentativas fracasan, esta asociación puede considerarse como último recurso, pero impone un seguimiento **extremadamente riguroso** del paciente, teniendo en cuenta el riesgo de síndrome serotoninérgico\* (véase más adelante) al que está expuesto. En los pacientes epilépticos o que tengan antecedentes de epilepsia es prudente reforzar la vigilancia clínica y terapia electroconvulsiva. La aparición de crisis convulsivas impone la interrupción del tratamiento. Aunque no se ha observado ninguna interacción clara con el alcohol, se recomienda limitar su consumo. **Interacciones con otros medicamentos y otras formas de interacción: Interacciones con otros medicamentos. ASOCIACIONES CONTRAINDICADAS:** + IMAO no selectivos. Riesgo de aparición de síndrome serotoninérgico\*. Respetar un descanso de dos semanas entre la retirada de un IMAO y el inicio del tratamiento con citalopram, y de al menos una semana entre la retirada de citalopram y el inicio de un tratamiento con un IMAO. **Síndrome serotoninérgico:** La asociación de IMAO selectivo o no, con las moléculas que inhiben la recaptación de la serotonina puede ser el origen de un "síndrome serotoninérgico". El litio que aumenta la neurotransmisión serotoninérgica puede igualmente provocar un síndrome serotoninérgico con los inhibidores de la recaptación de la serotonina, pero de una manera más atenuada. Dicho síndrome se manifiesta por la aparición (en algún caso brusca), simultánea o sucesiva de un conjunto de síntomas que pueden hacer necesaria la hospitalización o incluso producir la muerte. Estos síntomas pueden ser: psicóticos (agitación, confusión, hipomanía, ocasionalmente coma); motores (mioclonías, temblores, hiperreflexia, rigidez, hiperactividad); vegetativos (hipo o hipertensión, taquicardia, escalofríos, hipertemia, sudores); digestivos (diarrea). Para poder ser identificado como tal, el síndrome serotoninérgico debe presentar como mínimo tres síntomas de categoría diferente, y todo ello en ausencia de un tratamiento neuroléptico recientemente asociado o de un aumento reciente de las dosis de un tratamiento neuroléptico asociado, teniendo en cuenta las similitudes clínicas con el síndrome maligno de los neurolépticos. El estricto respeto de la posología indicada constituye un factor esencial en la prevención de la aparición de este síndrome. + IMAO selectivo B (selegilina) (por extrapolación a partir de la fluoxetina). Riesgo de hipertensión paroxística y de síntomas de vasoconstricción periférica. Respetar un descanso de dos semanas entre la retirada del IMAO-B y el inicio del tratamiento con citalopram, y de al menos una semana entre la retirada del citalopram y el inicio de un tratamiento por IMAO-B. **ASOCIACIÓN NO RECOMENDABLE:** + IMAO selectivo A (moclobemida, toloxatonas). Riesgo de aparición de un síndrome serotoninérgico\* (véase anteriormente). Si la asociación es verdaderamente necesaria, realizar una vigilancia clínica muy estrecha (véase Precauciones de empleo). **ASOCIACIONES QUE PRECISAN PRECAUCIONES DE EMPLEO:** + Carbamazepina (por extrapolación a partir de la fluoxetina y de la fluvoxamina). Aumento de los niveles de carbamazepina con signos de sobredosis. Vigilancia clínica con control de las concentraciones plasmáticas de carbamazepina y posible reducción de la posología de carbamazepina durante el tratamiento con citalopram y después de su interrupción. + Litio (por extrapolación a partir de la fluoxetina y de la fluvoxamina). Riesgo de aparición de un síndrome serotoninérgico\* (véase anteriormente). Vigilancia clínica regular. **ASOCIACIÓN A TENER EN CUENTA:** + Imipramina. El citalopram comporta un aumento del 50% de las concentraciones sanguíneas de desipramina (metabolito principal de la imipramina). **Embarazo y lactancia:** La escasez de observaciones clínicas disponibles impone la prudencia en la mujer embarazada y durante la lactancia (véase Datos preclínicos de seguridad). **Efectos sobre la capacidad para conducir vehículos y utilizar maquinaria:** Aunque citalopram no altera las funciones psicomotoras conviene, como en todos los psicótropos, recomendar prudencia a los conductores de vehículos y usuarios de máquinas. **Reacciones adversas:** Los efectos indeseables observados durante el tratamiento con citalopram son generalmente de intensidad leve o moderada. Serán evidentes durante la primera e incluso las dos primeras semanas del tratamiento, y posteriormente desaparecen al mejorar el episodio depresivo. Se han encontrado, en monoterapia o en asociaciones con otros psicótropos, los siguientes trastornos: neuropsíquicos: nerviosismo, somnolencia, astenia, cefaleas, vértigos, trastornos del sueño, pérdidas de la memoria, tendencia suicida; gastrointestinales: náuseas, vómitos, diarreas, estreñimiento, sequedad de boca; hepáticos: se han dado casos excepcionales de aumento de las enzimas hepáticas; cutáneos: exantema, prurito; visuales: trastornos de la adaptación; metabólicos: pérdida o aumento de peso; cardiovasculares: taquicardia, hipotensión ortostática, bradicardia en los pacientes que tienen una frecuencia cardíaca baja; de la libido; de la micción; diaforesis. **Sobredosificación:** Los principales síntomas hallados son: fatiga, vértigos, temblores de las manos, náuseas, somnolencia. Durante las tentativas de intoxicación voluntaria con una mezcla medicamentosa, asociada o no con el alcohol, el citalopram no parece provocar la aparición de una sintomatología clínica específica, salvo con los IMAO selectivos A (véase Interacciones con otros medicamentos y precauciones de empleo). El tratamiento es sintomático, con lavado gástrico lo antes posible tras la ingestión oral. La vigilancia médica deberá mantenerse durante al menos 24 horas. No existe tratamiento específico. **Datos preclínicos sobre seguridad:** Citalopram tiene una toxicidad aguda débil. En los estudios de toxicidad crónica no se ha observado ningún elemento perjudicial en su empleo terapéutico. Durante los experimentos sobre animales, citalopram no se ha mostrado como teratógeno y no ha modificado la gestación ni la mortalidad perinatal de las crías. Sin embargo, concentraciones muy bajas de citalopram pasan a la leche (véase Embarazo y lactancia). **Incompatibilidades:** No se han descrito. **Período de validez:** 5 años. **Precauciones especiales de conservación:** Conservar a temperatura ambiente (inferior a +25°C). **Naturaleza y contenido del recipiente:** Envase conteniendo 14 y 28 comprimidos. Envase clínico con 500 comprimidos. **Instrucciones de uso/manipulación:** Ninguna. **Nombre y domicilio social del titular de la autorización de comercialización:** ALMIRALL PRODESFARMA, S.A. General Mitre, 151 - 08022 Barcelona (España). P.V.P. (IVA): PRISDAL 14 comprimidos recubiertos, 2.723 ptas.; PRISDAL 28 comprimidos recubiertos, 5.446 ptas. Licencia de H. Lundbeck, A/S Denmark. Con receta médica. Especialidad reembolsable por el Sistema Nacional de Salud. Aportación reducida. **Fecha de elaboración:** Enero 1999.

## Sumario

Nota del consejo de redacción 3

## Originales

Inmigración extranjera, formación e interculturalidad

*F. Javier García Castaño* 4

El superyó femenino

*Nora Levinton* 13

Fanáticos, iluminados y sacrificantes.  
Tres patologías de la identidad religiosa

*Carlos Domínguez Morano* 23

## Artículos

Características de los pacientes con múltiples ingresos  
en una Unidad Hospitalaria de Salud Mental

*Fernando Samarra, Carlos Morillo-Velarde* 29

Comorbilidad entre trastorno de pánico y adicciones

*Miguel Ángel Díaz, María Ana Ramos,*

*Juana María López* 34

## Conferencias

Factores de desencuentro en los Equipos de Salud Mental

*Rafael Ingloft* 41

Medicina social y ciencias humanas

*Rosario García del Pozo* 43

## Entrevista

Entrevista a Sara Molina

*Rosa M<sup>a</sup> Medina Doménech* 45

¿Y del otro lado, qué?

El ingreso 55

Un día en la U.R.A. 56

El ave multicolor 57

## Crítica de libros

La doble moral de las organizaciones

*Rosa M<sup>a</sup> Medina Doménech* 58

Acercándonos al cine

El hombre elefante

*Rosa M<sup>a</sup> Medina Doménech* 62

# Maristán

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN ANDALUZA DE NEUROPSIQUIATRÍA

Vol. VIII Núm. 14 Diciembre 2000



## DIRECTORA

Ana Távora Rivero

## CONSEJO DE REDACCIÓN

Eva Morenilla Burlo  
Antonio Sánchez Casado  
Pablo García Túnez

## COLABORADORES

Gloria Roldan Mandonado  
M<sup>º</sup> Angustias Ramos Ramos  
Rosa Medina Domenech  
Eduardo Aguayo de Hoyos

## EDICIÓN

Asociación Andaluza de Neuropsiquiatría

## REDACCIÓN

Larga de San Cristóbal, 15  
18010 Granada  
CORREO-E atavora@terra.es

## PRODUCCIÓN EDITORIAL

Miguel Gómez Peña, S. L.  
Paseo de Reding, 45, 1<sup>º</sup>4B  
29016 Málaga. Tel./Fax: 95 260 28 73  
CORREO-E mge-mn@teletelne.es

## FOTOMECÁNICA

IN-OUT, S.A.  
Urb. El Copo Nave 1-4 29006 Málaga

## IMPRESIÓN

Gráficas San Pancracio S.A.  
C. La Orotava, 17 Pol. Ind. San Luis Málaga

## PUBLICACIÓN SEMESTRAL

INSCRIPCIÓN ANUAL (no socios): 1500 pts. IVA incluido  
NÚMEROS ATRASADOS: 850 pts.

ISSN: 1131-9348

DL: MA-293-1992

ILUSTRACIÓN DE  
LA CUBIERTA

*Seda salvaje*

Técnica mixta sobre papel, 21 x 28 cm  
Miguel Gómez. Málaga, 2000

## ASOCIACIÓN ANDALUZA DE NEUROPSIQUIATRÍA JUNTA DIRECTIVA

### PRESIDENTE

D. Carlos Dueñas Abril

### VICEPRESIDENTA

D.<sup>a</sup> Amalia Tesoro Amate  
*Andalucía Oriental*

D.<sup>a</sup> Eudoxia Gay Ramos  
*Andalucía Occidental*

### SECRETARIO

D. Leopoldo Molina Brito

### TESORERO

D. José Alameda Palacios

### DIRECTORA DE PUBLICACIONES

D.<sup>a</sup> Ana Távora Rivero

### VOCALES

D. Manuel López de Lemus  
Sarmiento  
*Almería*

D. José Carmona Calvo  
*Cádiz*

D.<sup>a</sup> Carmen Távora Rivero  
*Córdoba*

D. Manuel Serrano Urbano  
*Huelva*

D. Francisco Cabaleiro Fabeiro  
*Jaén*

D. Javier Romero Cuesta  
*Málaga*

D. Carlos Marín Hortelano  
*Sevilla*