



## QUO VADIS



Constantin CUCOȘ

dr., prof. univ., Universitatea Al. I. Cuza din Iași

# Construcția identității culturale prin educație. Premise, oportunități, dificultăți

**Rezumat:** Într-o epocă a întâlnirilor și interferențelor, problema construcției identității culturale presupune o abordare integrativă, interacțională, situațională. În articolul de față, autorul supune analizei oportunitățile și consecințele

în plan educațional ale dinamicii închidere-deschidere culturală, precum și avantajele, riscurile, provocările aplicării principiului interculturalist, cu incidență directă asupra conturării și asumării identității culturale prin intermediul demersurilor educaționale.

**Cuvinte-cheie:** identitate culturală, diversitate culturală, educație diferențiată, interculturalitate.

**Abstract:** In an age of encounters and interference, the issue of cultural identity construction requires an integrative, interactive, and situational approach. In this article, the author analyzes the opportunities and educational consequences of the cultural closure-opening dynamic, as well as the advantages, risks, and challenges of applying the interculturalist principle, with a direct impact on shaping and assuming cultural identity through educational approaches.

**Keywords:** cultural identity, cultural diversity, differentiated education, interculturality.

### INTRODUCERE

Identitatea culturală este un dat antropologic, un fapt „natural”, o structură – personală, socială – moștenită ce tinde să se reproducă. Printre mijloacele utilizate pentru a menține constanța existențială, persoana umană, ajutată de context (familie, școală, comunitate etc.), elaborează permanent strategii identitare pentru a imprima un sens integrator întregii experiențe, inductoare a unor valori, norme de existență, conduite concrete. Acest sens contribuie la menținerea sinelui în starea de recunoaștere, de re-probare a lui, chiar cu riscul/curajul unor reajustări. În efortul continuu de prezervare a unui sens existențial și pentru a menține o imagine pozitivă despre sine, subiectul intră în relație cu experiențe proximale, inclusiv ale alterității. Putem spune că identitatea presupune și o zonă de deschidere, absorbantă, dilatantă, empatică în raport cu ce sunt (fac, cred) alții. Un sistem cultural satisface, înainte de toate, funcția ontologică de a furniza individului o structură de sens și de valori prestabilite, ceea ce-i procură o unitate sau securitate internă, o continuitate și o coerență fără nevoia de a se îngrijora/interoga permanent în legătură cu conturul identitar. În același timp, contextul proxim cultural prilejuiește sau încurajează și deschiderea către alte profiluri spirituale.

Identitatea individuală constituie acea structură subiectivă, suficient de stabilă, pe care o posedă subiectul ca efect al recunoașterii de sine. Chiar dacă identitatea include elemente repetitive (tendențe, atitudini, sentimente, reprezentări), această constanță trebuie să aibă puterea de a integra și noul. Constanța nu este de ordin mecanic, ca repetare indefinită a acelorași elemente: identitatea este dialectică, activă, auto-generativă. Din punct de vedere

valoric, putem avea o identitate prescrisă, pusă la dispoziție de instanțe supra-personale, societale. Cu această referință intrăm permanent în contact și negociem. În același timp, identitatea se prefigurează și în funcție de dispoziții care sunt personale, unice, particulare. „Constituirea identității este un serios și elaborat joc de oglinzi. Este o interacțiune temporală complexă a mai multor practici de identificare externă sau internă a subiectului sau populației. Pentru a înțelege procesul constitutiv al acesteia, e nevoie să fii capabil să situezi oglinzile în spațiul și mișcarea timpului” [4, p. 141].

Discuția asupra identității individuale sau colective presupune o abordare integrativă, interacțională, situațională. Emergența unei identități presupune afirmarea sinelui în întâlnirea și raportarea la altul. Nu se poate vorbi de identitate de sine fără raportare la altul sau la dinamica temporală. Suntem ceea ce suntem ca individualitate și prin „lipsa” pe care o căutăm sau o găsim în alteritate. În această proiecție în/spre altul putem să ne împlinim și să ne percepem conturul identitar, plenitudinea sau determinările reale. După ipoteza situațională, identitatea este o unitate plurală, o structură dialectică prin care unitatea subiectivă este în mod constant negociată prin seria de transformări induse de diversitatea de experiențe, situații, provocări proxime. Ea se evidențiază atât la nivel de persoană, cât și comunitar, organizațional, procesual [6].

Se știe că școala era gândită ca să deservească o comunitate dată, membrii ei prezentând cam același relief și aceleași caracteristici socioculturale. Într-un timp, datele desenării și funcționării unei comunități s-au modificat. Comunitatea nu mai este lineară istoric, nediferențiată sau congruentă pe filiație etnică sau spirituală. Nu mai vorbim și de faptul că denivelările de ordin socioeconomic, de abilități, cerințe sau nevoi antrenează stratificări, apetențe sau apartenențe la poziționări valorice diferite. Clasa de elevi adună la un loc diferențe sau contraste care cu greu mai pot fi modelate sau gestionate prin cadrele acționale sau asumptiile procedurale de altădată. Politicile educative de la nivel macro sau micro s-au schimbat și ele, dând satisfacție unor nevoi sau situații particulare, care în mod tradițional nu erau luate în seamă. Care ar fi principiul diriguitor pentru adoptarea și punerea în act a unor opțiuni atunci când vine vorba de asumarea diferitului și a diferențierii în formare? Cum poate fi preservată sau întărită identitatea culturală a persoanei sau a unui grup în aceste circumstanțe? Care sunt consecințele unor fragmentări valorice sau acționale din perspectiva teleologiei și praxiologiei didactice? Pe de altă parte, știm că oamenii sunt diferiți ca echipare nativă, experiențe personale, incluziuni la grupuri culturale, uneori lingvistice, religioase, etnice particulare. Cum împăcăm principiul universalizării

și integrării ființei umane cu principiul prezervării identității existențiale a celui ce pătrunde în perimetrul școlar? Acestea sunt câteva întrebări la care sugerăm câteva răspunsuri în intervenția de față.

### 1. EDUCAȚIA – BALANS ȘI ECHILIBRU ÎNTRE INCLUZIUNE ȘI EXCLUZIUNE

E evident faptul că trăim într-o epocă a întâlnirilor și a interferențelor. Noi înșine, ca indivizi sau comunități, pentru a realiza cine suntem, cum acționăm, ce gândim etc., sau a ne pune în evidență identitatea, ne comparăm cu alții – cei de astăzi, sau cu noi înșine – cei de altă dată. Pe de altă parte, nu ne putem închide în propriile viziuni și acțiuni atunci când vizăm practici generale, integraliste, chiar universale [9; 10]. În materie de formare și de educare, dincolo de mecanismele ingenui din primii ani de viață, moștenite și reiterate aproape genetic, care sunt cam aceleași la toți oamenii, referitor la formulele instituite la nivel comunitar apar soluții diferite, cu etiologii și efecte multiple, ce merită să fie supuse unui exercițiu reflexiv (cf. [12]).

Cerința asigurării unei învățări diferențiate și personalizate reprezintă un principiu de necontestat. Timp de sute sau mii de ani educația s-a exercitat, de la sine, în consens cu acest principiu – mai ales cea individuală, pe bază de preceptori, sau cea magisterială, pe baza binomului maestru-discipol. Întreaga cerere (restrânsă, desigur), dar și oferta educațională erau dimensionate circumstanțial, luându-se în calcul particularitățile, posibilitățile și nevoile formabilului, dar și ale celor din jurul său. Cerința a devenit evidentă în momentul când ea a fost „periclitată” prin adoptarea unei filosofii acționale mai „eficiente”, a organizării predării-învățării pe grupuri (clase) de elevi, la început eterogene și apoi omogene din punct de vedere cronologic. Nu punem în discuție profunzimea și performativitatea actului paideic consumat prin diferite formule de instruire, socialmente instituite la un moment dat. Extinderea cantitativă nu trebuie să pericliteze, în principiu, aspectul calitativ [11].

Eterogenitatea unei clase este nu numai de ordinul pregătirii, al aptitudinilor, al motivației elevilor care o compun (cf. [14]). Complicațiile mari apar atunci când școala sau profesorul trebuie să gestioneze eterogenitatea culturală a educaților sau să favorizeze integrarea copiilor cu dizabilități sau cu dificultăți de învățare. În condițiile creșterii eterogenității culturale, se va pune problema structurii și a menținerii unității și completitudinii curriculumului, respectiv a construirii lui astfel încât toți membrii unei clase să se regăsească spiritual în secvențe ale acestora (ca semn de valorizare a propriei culturi), dar și prin etalarea consonanțelor, a continuităților sau diferențelor culturale.

Ce înseamnă diferențiere în învățare? Pe scurt, aceasta ar presupune să dai educatului cam ce vrea el și să îi ceri cât poate, plecând de la principiul că oamenii de toate vârstele sunt diferiți, au preferințe diferite, interese și nevoi, stiluri și ritmuri proprii de învățare [1]. Iar asta trebuie făcut la o clasă, să zicem de treizeci de elevi (pot fi și mai mulți), în mod simultan, într-o unitate de timp determinată. Adică, profesorul ar trebui să vorbească pe treizeci de „voci”, adresându-i-se fiecărui elev în parte pe „înțelesul” lui, în limitele culturii sau experienței lui, sau antrenându-l în activități specifice putinței sale de implicare sau rezolvare. Desigur, aceasta este o pistă ideală, ce nu poate fi transpusă în realitate.

Formarea atitudinilor și comportamentelor noastre, pe linie „inclusivistă” sau „exclusivistă”, însoțește dezvoltarea ființei umane începând cu perioada copilăriei până la bătrânețe. Gradul de închidere sau de deschidere, în raport cu felul cum este, gândește sau crede alteritatea, evoluează de la o etapă ontogenetică la alta, de la un context cultural la altul, în funcție de nevoile de adaptare sau integrare în realitatea socio-comunitară, de prescripții statutare și poziționale, de nevoi și interese personale, grupale, societale. De altfel, toate componentele funcțiilor psihice (gândirea, limbajul, afectivitatea etc.), pentru o bună exersare și utilizare, se supun acestei dinamici de închidere și deschidere permanentă, prin asimilare (interpretarea noilor experiențe în termenii schemelor deja existente), dar și prin acomodare (modificarea schemelor existente pentru a se potrivi noilor experiențe), dacă e să recurgem la cunoscutele scheme explicative piagetiene.

Relevantă pentru discuția prezentă este și formarea competenței sociale, prin raportare la dezvoltarea conștiinței morale a personalității, proces care a fost descris de L. Kohlberg. În mai multe luări de poziție, autorul menționat a enumerat trei etape constituite din șase stadii. Prima etapă – pre-morală – se manifestă prin faptul că copilul respectă regulile, normele elaborate de adult, care la copil nu sunt interiorizate, și se comportă „bine” pentru a nu fi pedepsit. Apoi, copilul se orientează la recompensa pe care o așteaptă de la adult, fiind lăudat pentru anumite acțiuni. Etapa a doua – morala convențională, în care sursa pentru prescrierile morale rămâne a fi externă, se caracterizează prin faptul că copilul își orientează comportamentul, reieșind din trebuința de acceptare, de susținere a relațiilor cu persoanele importante pentru el. De aceea, comportamentul lui este instabil și depinde de influențele externe. La a treia etapă – morala autonomă – principiile și normele morale devin proprietate personală și se manifestă la 10% din preadolescenți. Conduitele se petrec nu

prin influențele din afară, ci datorită unor premise sau cauze interne: mai întâi, apare nevoia de bună situație socială, apoi de respectare a principiilor etice umane [7]. Tot acest eșafodaj explicativ presupune o dialectică permanentă între închidere și deschidere, între excluziune și incluziune, între delimitare și indeterminare. Un pol nu are sens decât în corelație – nu neapărat în contradicție – cu celălalt. Nu se manifestă deschidere dacă, mai întâi, nu s-au pus bazele unei entități închise, determinate, auto-limitate. Deschiderea e posibilă când te-ai așezat în matca ta. Lărgirea către celălalt, înțelegerea și respectul alterității sunt condiționate de cercetarea și valorizarea sinelui, de o identificare funciară de sine, primordială, care poate sta la baza tatonării și incluziunii celuiilalt.

De altfel, din punct de vedere educativ, copilului mic trebuie să i se construiască ancore de stabilitate, să fie fixat în norme date, ne-negociabile, care îi procură încredere și securitate. Pe măsura dezvoltării ariei de experiențe, a structurilor receptive și cognitive etc., se vor crea ocazii de deschidere, de „de-stabilizare” controlată a structurilor cognitive, afective, motivaționale, atitudinale etc., pentru a primi și integra noi tipuri de experiențe, de situații, de valori. Procesul didactic, prin curriculum și strategiile de predare, trebuie să urmărească acest parcurs de dezvoltare ascendentă, în spirală, a bazei psihologice a personalității.

Copilul are nevoie de un sistem de referință clar, de un **atașament la ceva sigur, care să îl încurajeze să exploreze mai departe**. Comportamentul de atașament determină o reacție potrivită/conformă, în raport cu așteptările unor persoane de referință (mama, tata, profesorul), dar este permisiv și poate deschide calea explorării pe mai departe. Primii stâlpi ai cunoașterii și valorizării sunt persoanele din preajmă, din comunitatea de bază (familie, comunitatea restrânsă). Astfel de entități proxime, prin mesajele sau întăririle date, se bazează, desigur, pe o excluziune a altor reguli sau modele, pentru a restrânge câmpul de comprehensiune și acțiune a copilului la un sistem „închis”. Dacă persoana de referință nu va reacționa satisfăcător pe această linie „exclusivistă”, o face prea târziu, inconsistent și neîncrezător, și se va dezvoltă un atașament nesigur, problematizant, ceea ce va pune în discuție stabilitatea intra-psihică și baza axiologică a personalității copilului.

Educația reprezintă și o ipostază sau formă de *enculturare*, respectiv un proces prin care un grup cultural încorporează la descendenți elemente valorice specifice, în vederea integrării optime în viața comunitară. Iar acest lucru presupune o aderență la un sistem valoric dat, determinat, închis. În acest proces, preluăm și aplicăm anumite inferențe de bază,

semnificăm lucrurile, facem ierarhizări, edictăm judecăți de valoare, toate legate de contextul apropiat, cele mai multe implicite, difuze, cu privire la sensul interacțiunilor de mediul înconjurător – natural, social, spiritual. Prin acest act dăm sens acțiunilor noastre, punem în rost realitatea și pe noi înșine, construim ținte, proiecte, destine. Ne raportăm, desigur, la contexte reale, proxime, dar scrutăm și ne orientăm și spre ce ne așteaptă să cucerim (cognitiv, afectiv) în viitor. Felul cum judecăm lucrurile *aici și acum* (de pildă, în copilărie) va determina și modul de a viza lucrurile *oriunde și oricând* (de pildă, la vârste mai înaintate).

## 2. OPORTUNITĂȚI ȘI CONSECINȚE ÎN PLAN EDUCAȚIONAL ALE DINAMICII ÎNCHIDERE-DESCHIDERE CULTURALĂ

Filosofia relativizării culturii la indivizi sau grupuri, a personalizării acesteia într-un chip maximal constituie o consecință a paradigmatelor culturale contemporane. Atenția este îndreptată mai mult spre individ, spre nevoile lui particulare. Deschiderea spre alții și părăsirea unei referențialități fixe, închistate par a fi deziderate ale educației contemporane. Se poate observa că valori clasice precum apartenența etnică, filiația națională sau confesională, patriotismul, loialitatea sunt puse în chestiune, iar excesul cultivării acestor valori este conotat, de multe ori, negativ. Catalogate drept fixiste, aceste valori creează și alimentează sentimente de culpabilizare. Dislocarea axiologică, sfărâmarea punctelor unice de sprijin, de-centrarea valorică sunt noi principii de ordonare și structurare a proceselor educaționale. Nu mai aparținem unei singure culturi, nu mai avem doar o patrie, nu mai avem doar istorie proprie: am devenit „universalii”. Desigur, aceasta este o perspectivă utopică, ce merită să fie pusă în discuție. Până a deveni „cetățeni ai lumii” – obiectiv pertinent al educației contemporane, e nevoie să experimentăm o cultură particulară, prin care vom intra (cu ceva din ea) în perimetrul larg al valorilor universale. Fără o centrare de primă instanță, este greu de conceput una mai largă, multi-referențială și multi-nivelară [3]. A-i cunoaște pe alții presupune, mai întâi, să ne cunoaștem pe noi înșine. A ne cantona însă numai la instrumentele culturale proprii, secvențiale, sacralizându-le, este la fel de păgubos cu a milita pentru un “internaționalism” indistinct, ambiguu, sec.

Raportul închidere-deschidere valorică ce trebuie să caracterizeze individul sau societățile, nu se poate tranșa la modul abstract, neținând cont de persoane, vremuri, contexte. Sunt situații când fixațiile în jurul unor valori unice sunt de dorit și aduc beneficii reale indivizilor sau comunităților, în loc să se adopte

strategii de de-centrare și deschidere nelimitată față de alte valori. O astfel de perspectivă de acțiune acompaniază strategiile de solidarizare și de coagulare a energiilor grupale, atunci când contextele le impun. Îl de-centrezi pe cineva, după ce acesta a fost, mai întâi, centrat. În general, strategiile identitare, propuse prin programele școlare și conținuturile adiacente, premerg și condiționează strategiile de deschidere față de alții [2, pp. 152-154]. Nu poți să faci educație interculturală la persoane care mai întâi nu au fost „fixate” cultural. La un moment dat, în funcție de maturitatea culturală a individului, cele două procese se vor derula simultan. Construcția identității culturale, individuală sau colectivă, presupune o mare flexibilitate și mobilitate. Sunt numeroase oscilațiile între, pe de o parte, închidere, repliere și rabatare asupra sinelui, acumulări și stocări autarhice și, pe de altă parte, deschidere, debordare spirituală, tatonare a altuia și împlinire prin alții. Cele două stări sunt alternante, contradictorii, dar posibile și de dorit în formarea personalității.

Trebuie să observăm că nu numai deschiderea către alteritate trebuie valorizată, ci și închiderea spre sine, coagularea unei integrități culturale reprezintă un pol cu aceeași forță de interes. Centrarea și de-centrarea spirituală, asimilarea propriilor referințe valorice, ca și acomodarea cu altele sunt procese corelative, contradictorii, care sporesc cuprinderea culturală a ființei. E nevoie să trecem de la o viziune statică a deschiderii sau închiderii la o perspectivă dinamică, dialectică, pulsatorie a raportului închidere-deschidere culturală. Importantă nu este deschiderea în sine, sau închiderea luată izolat, ci echilibrul dinamic dintre ele, ca și adecvarea acestui raport la circumstanțe date. Orice închidere spirituală, înțeleasă ca o formare pentru perimetrul unei culturi, trebuie să conțină în ea, în orice moment, permeabilitatea deschiderii către impulsuni din afară. Este obligatoriu însă, ca prin această strategie, să se păstreze permanent coerența existențială la nivel individual sau colectiv, nesupralicând glisările interculturale. Avem de-a face deci cu un parcurs ciclic, cu închideri și deschideri spirituale succesive, catalizatoare și îmbogățitoare.

Suntem caracterizați ca fiind o constelație unică de fapte biografice [8]. Acest proces conduce la particularizarea și personalizarea faptelor de cultură. Identitatea noastră socială se structurează prin apartenența la un grup și este în mod evident foarte importantă în formarea identității personale. Experiențele noi, modificarea reprezentărilor, adeziunea la noi valori și racordarea la un spațiu și timp determinate pun în discuție stabilitatea și coerența identității pe care o avem. Recurgerea la noțiunile de fluctuație identitară și de strategii identitare accentuează tocmai această schimbare în

structurile noastre profunde. Fenomenele migratorii sunt prin excelență fenomene ce atrag după sine modificări psihologice și sociale, individuale și colective. Unii psihosociologi scot în evidență o serie de pericole ale exagerării deschiderii și ale strategiilor de de-centrare culturală. Iată și câteva efecte perverse ale pedagogiei centrate pe diferența culturală [13].

Desigur, personalitatea se organizează în jurul unui nucleu axiologic relativ stabil, dar care polarizează, din mers, valori adiționale, aduse de mediu. Identitatea personală este oarecum contradictorie: ea presupune entități categoriale, intolerante la schimbare, bazate pe fidelitate față de propriile valori, dar și entități atributive, modificabile și deschise la incitări valorice ale mediului. În fond, dacă rămânem țepeni, fixați irevocabil în nișe valorice hotărâte, nu avem nicio șansă de a adulmea, a întâmpina sau a genera noul.

Apropierea față de altul nu poate fi totală și nici nu este bine să fie așa. În fapt, fiecare, ca individ sau entitate grupală, posedă un fond valoric inconfundabil și insondabil. Relația cu altul – cu străinul – prezintă o dublă dimensiune: cea de stereotipizare și de prejudiciere ca urmare a procesului de categorizare și de atribuire, și cea de menținere a unei distanțe culturale, de realizare a conștiinței diferenței de coduri, sisteme de valori, obișnuințe [5]. În legătură cu această distanță necesară, nu trebuie creată iluzia abolirii, ci a temperării și stăpânirii în limite acceptabile. Nu trebuie avută ambiția transparenței, a “dezgolirii” totale a alterității culturale. Raportarea interpersonală pune în evidență jocul dintre cunoaștere și necunoaștere, dintre claritate și estompare, dintre transparență și mister.

### 3. NIVELURI ȘI STRATEGII DE CONSTRUIRE IDENTITARĂ ÎN RAPORT CU DIFERITUL ȘI ALTERITATEA

Formarea pentru un perimetru asumat identitar constituie o premisă a autenticii educații și ea este promovată de politicile publice echilibrate și viziunare. Orice demers educațional de aici pornește: de la apropiat la îndepărtat, de la valorile comunității de apartenență la una posibilă (acum sau mai târziu), de la cunoscut la necunoscut, de la ce sunt/doresc eu la ce este/așteaptă altul. O perspectivă critic-constructivă poate revitaliza acest demers de construcție culturală integralistă, prin cuplarea particularului cu universalul, mai ales că cei care suportă educația (părinții, școala, comunitatea) ar trebui să aibă în vedere faptul că nu disonanțele sau distanțele trebuie cultivate, ci confluențele, continuitățile, complementaritățile valorice. Desigur, nu prin aglutinare sau contopire indistinctă, prin nivelare sau pretinse supremații, ci prin particularizări

sau diferențieri complete, evidențiate clar, direct, pozitiv. Din păcate, ca orice racursiu ideatic, discursul interculturalist s-a ideologizat, devenind un instrument politic sau strategic ce a pierdut sau diminuat legătura cu substratul umanist și științific al aceste poziționări generoase.

Depășind acest impas (asupra căruia putem discuta cu alt prilej), vom trece în revistă, în cele de mai jos, atât o serie de avantaje sau oportunități ale aplicării principiului interculturalist, dar și o serie de avantaje, riscuri, provocări pe care le presupune o asemenea abordare, cu incidență directă asupra conturării și asumării identității culturale prin intermediul demersurilor educaționale:

#### A. Avantaje sau oportunități:

- Prevenirea/atenuarea divergențelor sau a conflictelor interpersonale și intergrup pe criterii de apartenență etnică, lingvistică, religioasă etc.;
- Crearea unui etos al coabitării și relaționării pozitive în contextul dinamicii și multiplicității culturale;
- Îmbogățirea tuturor prin cunoașterea unor conținuturi culturale diferite;
- Valorizarea cadrajelor identitare ale tuturor actorilor din spațiul educațional prin reciprocitate, indiferent de apartenențele fiecăruia;
- Crearea unui climat efectiv al comunicării și conlucrării pentru cei ce se întâlnesc în spațiul de formare;
- Forjarea și pregătirea pentru o necesară solidarizare și bună conviețuire la nivel societal sau mondial.

#### B. Riscuri și derapaje:

- Raportare inconsistentă, superficială, exotică, folclorizantă în raport cu alteritatea culturală (raportare speculativă, banală, fără a ajunge la adevăratul fond cultural al alterității);
- Inferiorizare și desconsiderare simbolică prin valorizări secvențiale, „interesate”, trunchiate, chiar insidioase ale culturii de apartenență a minoritarilor culturali;
- Generarea unei ideologii egalizatoare și uniformizatoare referitoare la culturi, fără a recunoaște sau evidenția existența unor particularități, diferențe, chiar contrarietăți;
- Estomparea sau negarea diferențelor culturale din teamă de a nu afecta pe cineva (desigur, culturile sunt diferite între ele, dar nu superioare unele altora);
- Derularea (deseori tacită) a unor strategii de integrare forțată a celui diferit în cultura majorității – din sumisiune, „fidelizare” comunitară, „obligație” profesională.



### C. Provocări și piedici:

- Opoziție sau inerție la nivel comunitar-so-cietal, prin poziționări adverse mai mult sau mai puțin explicite (prin mentalul colectiv, etosul cultural, ce prezintă, uneori, o retenție păguboasă);
- Poziționare ideologică sau politică circumstanțială, uneori voluntaristă, anomică, la nivel de politici publice, care se creionează greoi, improbabil, uneori amatorist (prin cadrul normativ-legislativ promulgat, prin metodologii și proceduri aferente, prin presiuni sau accidente de tot felul);
- Inerție sau stagnare la nivel curricular (prin construirea de programe sau manuale etc. revizuite, cu denivelări, particularizări, inclusiv pe linie culturală);
- Rezistență la schimbare la nivel instituțional (prin felul cum sunt generate regulamentele sau desfășurate activitățile concrete, diferite de la o școală la alta);
- Constrângeri tehnice, didactice, de natură strategic-metodică (prin alternări, particularizări și contextualizări multiple de metode de predare, nu ușor de asumat, care să satisfacă pluralismul atitudinal-valoric al actorilor implicați);
- Poziționări individuale, subiectiv-personale (prin rețineri sau opoziții la filosofia incluziunii sau interculturalizării din partea elevilor, părinților, profesorilor, decidenților politici).

### CONCLUZII

Construcția identitară pleacă de la o bază dată (pe linie individuală, antropologică, comunitară), dar presupune și o actualizare a acestor pre-determinări în raport cu realități, oportunități, sfidări noi. Întărirea sau afirmarea unei identități ține atât de datul constitutiv, revelat cu probitate și onestitate în raport cu valorile proprii, dar și cu luarea în considerație sau respectarea, fără ostilitate, a ceea ce are sau aduce alteritatea culturală.

Școala actuală este un perimetru al întâlnirilor, al „negocierii” și complementarizării valorilor, al concretizării lor în cunoștințe, atitudini, valori, conduite – așa cum au fost sau sunt performate în anumite cadre de referință, trecute sau prezente. Punerea laolaltă a unor persoane, în situații de formare, presupune o compatibilizare a priori a unor coordonate axiologice pe care diferiții indivizi sau grupuri le poartă.

Delimitarea sau afirmarea identitară nu este un act maniheist, de evidențiere a valorii proprii împotriva

altora, prin excludere, ci prin presupunerea, respectarea și coexistența cu altul. De abia în raport cu alte percepții asupra lumii, purtate de alții, ne putem da seama de specificitatea sau autenticitatea unui construct cultural identitar, de semnificația, conturul și pregnanța lui axiologică. Iar identitatea culturală pe care o avem se va evidenția tocmai prin acest „joc” al completitudinii, confluențelor, interdependențelor, oglindirilor și valorizărilor reciproce.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Algozzine B., Anderson K. M. Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. In: Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth 51, no. 3.
2. Cucuș C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000.
3. Dasen P., Perregaux C., Rey M. Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii. Iași: Polirom, 1999.
4. Friedman J. Cultural identity & Global process. London, New Delhi: Sage Publications, 1995.
5. Hofstede G. Managementul structurilor multiculturale. București: Editura Economică, 1996.
6. Karjalainen H. Cultural identity and its impact on today's multicultural organizations. In: International Journal of Cross Cultural Management, 20 (2), 2020, pp. 249-262.
7. Kohlberg L. Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. Center for Moral Education. Harvard University, 1971.
8. Malewska-Peyre H. La notion d'identité et les stratégies identitaires. În: Les amis de Sèvres, 1987.
9. Mara D. Dimensiunile interculturale ale educației. Sibiu: Casa Editorială *Tribuna*, 2008.
10. Nedelcu A. Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate. Iași: Polirom, 2008.
11. Przesmycki H. La pédagogie différenciée. Paris: Hachette Éducation, 2000.
12. Segall M.H. et al. Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology. New York: Pergamon, 1990.
13. Tajfel H. Social categorization, social identity and social comparizon. In: Differentiation between social groups: studies in social psychology of intergroup relations. Londre: Academic Press, 1978.
14. Wiggins G. Foreward, 1992. In: Villa R. A., Thousand J. S., Stainback W., Stainback S. (eds.) Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools. Baltimore: Paul H. Brookes, pp. XV-XVI.