

Ανδρέας Νοταράς*

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΞΑΝΘΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο αυτό διερευνά τις εκπαιδευτικές επιλογές της μειονότητας στη Θράκη και τα διλήμματα ταυτότητας που συνδέονται με αυτές. Η συνολική αλλαγή της κρατικής πολιτικής για τη μειονότητα και η λήψη μέτρων θετικής διάκρισης στο χώρο της εκπαίδευσης από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 δημιούργησαν νέα δεδομένα στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Τα μειονοτικά δέγλωσσα σχολεία έπαψαν να αποτελούν τη μοναδική και αυτονόητη επιλογή των γονέων. Η «έλξη» του δημόσιου ελληνόφωνου σχολείου γίνεται ολοένα και εντονότερη, ιδιαίτερα στην πόλη της Ξάνθης. Εδώ παρουσιάζω τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά αυτής της εξέλιξης και αναλύω το κεντρικό δίλημμα ανάμεσα στην επιδίωξη για πλήρη και επιτυχή ένταξη στην ελληνική κοινωνία και το μέλημα για τη διατήρηση και αναπαραγωγή της μειονοτικής ταυτότητας και του πολιτισμικού της περιεχομένου.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο αυτού του άρθρου είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών επιλογών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και, πιο συγκεκριμένα, του τμήματος αυτής της επίσημα αναγνωρισμένης μειονότητας που κατοικεί στην πόλη της Ξάνθης. Ειδικότερα, θα αναλύσω πώς στη σημερινή κοινωνική συγκυρία τα μέλη της μειονότητας αντιμετωπίζουν και χειρίζονται το δίλημμα ανάμεσα στη διαφύλαξη και την αναπαρα-

* Διδάκτωρ Κοινωνικής Ανθρωπολογίας.

γωγή της ιδιαίτερης ταυτότητας και του πολιτισμικού περιεχομένου της, από τη μια, και στην επιδίωξη για κοινωνική προκοπή και ανοδική κοινωνική κινητικότητα, από την άλλη. Κατεξοχήν πεδίο στο οποίο δοκιμάζεται αυτό το εγγενές για τη μειονοτική συνθήκη δίλημμα μεταξύ κοινωνικής ένταξης και πολιτισμικής και ταυτοτικής αντίστασης είναι ο χώρος της εκπαίδευσης και ειδικότερα η πρώτη βαθμίδα της. Το μειονοτικό δημοτικό σχολείο (Μ/Κ) αποτέλεσε διαχρονικά τον πυλώνα της μειονοτικής εκπαίδευσης αλλά και σημείο αναφοράς για τα μέλη της μειονότητας, ως σύμβολο προστασίας της γλωσσικής και θρησκευτικής τους ιδιαιτερότητας (Ασκούνη, 2006, σ. 162). Οι σημαντικές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελέστηκαν στη Θράκη την τελευταία δεκαεπταετία φαίνεται ότι επιφέρουν σημαντικούς μετασχηματισμούς στην παραδοσιακή αυτή σχέση μειονότητας και μειονοτικού δημοτικού σχολείου. Το πραγματολογικό υλικό που παρουσιάζεται εδώ συλλέχθηκε στα πλαίσια της επαγγελματικής μου απασχόλησης ως υπεύθυνου των Κέντρων Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΚΕΣΠΕΜ) στη συγκεκριμένη περιοχή κατά το διάστημα 2006-2008.¹

2. Η ΘΡΑΚΗ: ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΙΕΡΑΡΧΙΚΩΝ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΩΝ

Εδώ και πολλές δεκαετίες η Θράκη αντιμετωπίζεται ως μια «ειδική» περιοχή της Ελλάδας. Σε αυτό συντείνουν η μεθοριακή γεωγραφική της θέση (σύνορα με την Τουρκία και τη Βουλγαρία), το γεγονός ότι μαζί με την Ήπειρο αποτελεί σταθερά την φτωχότερη και λιγότερο ανεπτυγμένη περιφέρεια της Ελλάδας καθώς και η ύπαρξη σε αυτήν της μόνης επίσημα αναγνωρισμένης μειονότητας στη χώρα, της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Πρόκειται για τον πληθυσμό που εξαιρέθηκε από την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών και η προστασία των δικαιωμάτων

1. Χρησιμοποιώ εδώ το πρώτο ενικό πρόσωπο και δίνω τις απαραίτητες πληροφορίες για το πλαίσιο μέσα στο οποίο συνέλεξα το πραγματολογικό μου υλικό. Η επιλογή αυτή, που είναι και επιλογή των περισσότερων ανθρωπολόγων εδώ και τουλάχιστον δύο δεκαετίες, με σημείο τομής την έκδοση του *Writing culture. The poetics and politics of ethnography* των J. Clifford and G. Marcus (1986), είναι επιβεβλημένη για έναν ακόμα λόγο. Η συλλογή του υλικού έγινε στο πλαίσιο της επαγγελματικής μου απασχόλησης στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και όχι με τους συνήθεις όρους μιας συστηματικής επιτόπιας έρευνας *per se*.

της προβλέπεται από τη Συνθήκη της Λωζάννης του 1923. Η θρησκευτική και ευρύτερη πολιτισμική ανομοιογένεια είναι το σήμα κατατεθέν της περιφέρειας αυτής και ειδικότερα των νομών Ροδόπης και Ξάνθης.²

Διαδοχικές γενιές Θρακιωτών έχουν εσωτερικεύσει αυτό το «ειδικό καθεστώς» που χαρακτηρίζει τον τόπο τους και τη συνακόλουθη χρόνια απομόνωση από την υπόλοιπη χώρα, αν και η ιδεολογική πρόσληψη και οι συμβολικές αναπαράστάσεις αυτής της ιδιαιτερότητας ποικίλλουν, όχι μόνο μεταξύ πλειονότητας και μειονότητας αλλά και στο εσωτερικό των δύο αυτών γενικών κατηγοριών του ντόπιου πληθυσμού.³ Η μειονότητα αποτελεί κεντρικό επίδικο των ελληνοτουρκικών σχέσεων και άρα βιώνεται από την πλειονότητα ως πηγή προβλημάτων και εντάσεων, ως απειλή. Εξάλλου, η μακροχρόνια θεσμική απομόνωση της μειονότητας και «η σκιά της αβεβαιότητας» εκατέρωθεν υπήρξε καθοριστικός παράγοντας για τη συνολική κοινωνική και οικονομική υποβάθμιση της περιοχής που επηρέασε, όχι όμως εξίσου, και την πλειονότητα (Ακαδημία Αθηνών 1995, σ. 3-5· Ασκούνη, 2006, σ. 58-59). Η παρουσία της μειονότητας στην περιοχή βιώνεται από την πλειονότητα ως στίγμα και παράγοντας οπισθοδρόμησης (Τσιμπιρίδου, 2004, σ. 111-113).

2. Στο νομό Έβρου η ανταλλαγή είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα. Από εδώ και στο εξής όταν αναφέρομαι στη Θράκη, μιλώ για τους νομούς Ροδόπης και Ξάνθης. Ο πληθυσμός της μειονότητας υπολογίζεται ανάμεσα σε 100.000 και 135.000. Η τελευταία φορά που ο πληθυσμός της μειονότητας απογράφηκε επίσημα ήταν το 1951. Βλ. Ακαδημία Αθηνών, 1995, *Η ανάπτυξη της Θράκης*, Αθήνα, σ. 45-48 και J. Dalègre, 1997, *La Thrace grecque. Populations et territoire*, Paris, L' Harmattan, σ. 167-171.

3. Στο ντοκιμαντέρ «Πώς σε λένε;» που γυρίστηκε το 1998, μια πλειονοτική κάτοικος της Θράκης περιγράφει το παράπονο που τη συνοδεύει από την παιδική της ηλικία, όταν στα τηλεοπτικά δελτία καιρού της εποχής η Θράκη δεν αναφερόταν ποτέ, ενώ και ο Άλκης Στέας *ξέχναγε* να κόψει κομμάτι βασιλόπιτας για τη Θράκη, όπως έκανε για τις υπόλοιπες περιφέρειες της χώρας, στην πρωτοχρονιάτικη εορταστική εκπομπή του. Στην ίδια ταινία, μια άλλη γυναίκα, επίσης από την πλειονότητα, δηλώνει εξοργισμένη για την αντιμετώπιση που έχει η Θράκη από τους υπόλοιπους Έλληνες που θεωρούν τους Θρακιώτες *μιγάδες*. Ο λόγος της είναι αμύσημος, αλλά καταλήγει να «χρεώσει» την απομόνωση και το «κακό όνομα» που έχει η Θράκη για τους υπόλοιπους Έλληνες στην παρουσία της μειονότητας. Βλ. «Πώς σε λένε;», 1998 των Θ. Αναστόπουλου και Σ. Θεοδωράκη, επιστ. υπεύθυνη: Α. Ανδρούσου, Πανεπιστήμιο Αθηνών, «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων». Η Φωτεινή Τσιμπιρίδου περιγράφει μέσα από προσωπικά βιώματα το αίσθημα κατωτερότητας των (πλειονοτικών) κατοίκων της Θράκης σε σχέση με τους ανθρώπους του «κέντρου», οι οποίοι τους θεωρούσαν κάτι σαν «ιθαγενείς», λίγο πολύ εκφυλισμένους από την συνύπαρξή τους με τους «Τούρκους». Η άλλη όψη αυτής της πραγματικότητας αφορούσε τις συμπεριφορές καχυποψίας, αποφυγής και ρατσισμού της ντόπιας πλειονότητας απέναντι στη μειονότητα. Βλ. F. Tsiibiridou, 2000, *Les Pomak dans la Thrace grecque*, Paris, L'Harmattan, σ. 18.

Η Θράκη είναι μια κοινωνία έντονων ιεραρχικών ταξινομήσεων και διαχωρισμών. Η ταξινόμηση μεταξύ πλειονότητας και μειονότητας παραμένει η κυρίαρχη με επίσημο κριτήριο διαχωρισμού τη θρησκεία. Η ύπαρξη στη Θράκη της θεσμικά αναγνωρισμένης θρησκευτικής *μουσουλμανικής μειονότητας* ορίζει «εξ αντανakλάσεως» και με αντίστοιχους όρους την έτερη γενική κατηγορία του τοπικού πληθυσμού, τη *χριστιανική πλειονότητα*. Για να παράγει νόημα και να «νομιμοποιείται» η χρήση της κατηγορίας «*μουσουλμάνοι*» πρέπει να αντιπαραβάλλεται σε μια αντίστοιχης ποιότητας και περιεχομένου κατηγορία, βασισμένη στο ίδιο κριτήριο διάκρισης, τους «*χριστιανούς*». Εφόσον στο δημόσιο και τον επίσημο πολιτικό λόγο η κατηγορία του Έλληνα πολίτη περιγράφει εξίσου τα μέλη και των δύο ομάδων, το στοιχείο διάκρισης που επιβάλλεται για να συμβολίσει το κοινωνικό όριο στο τοπικό πλαίσιο είναι το θρησκευτικό. Μολονότι αυτή η διάκριση τύπου *μυλλέτ* μοιάζει σε πρώτο επίπεδο «φυσική» ή «αυτονόητη» στα τοπικά της συμφραζόμενα, μια πιο προσεχτική προσέγγιση οδηγεί στη διαπίστωση ότι αρκετοί κάτοικοι της Θράκης, μειονοτικοί και πλειονοτικοί, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους σ' αυτές τις κατηγορίες.⁴

Στη γενική κατηγορία της πλειονότητας, οι εθνοτοπικές κατηγορίες, πρόσφυγες από την Ανατολική Θράκη και τη Μικρά Ασία, Πόντιοι, Σαρακατσάνοι αλλά και Εβρίτες και Κρητικοί κ.λπ. εξακολουθούν να είναι νοηματοδοτημένες και να κινητοποιούνται στις κοινωνικές σχέσεις, ως επιμέρους ταυτότητες, απόλυτα συμβατές με την κυρίαρχη, ευρύτερη ελληνική εθνική ταυτότητα.⁵ Στις ομάδες αυτές ήρθε να προστεθεί από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και αυτή των Πόντιων «παλιννοστούντων» από την πρώην ΕΣΣΔ οι οποίοι προσπαθούν να βρουν τη θέση τους στην τοπική, αλλά και την ευρύτερη ελληνική κοινωνία και στο ταξινομικό της σύστημα που δεν τους είχε προβλέψει.⁶

4. Για τους «ξένους», τους μη Θρακιώτες δηλαδή, αυτή η *καταστατική* ταξινόμηση μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων μπορεί να είναι ακόμα πιο δύσκολη συνθήκη. Για την αμχανία και τη δυσκολία ταύτισης μιας ερευνητριας με την κατηγορία του *χριστιανού* που της επιβάλλεται, βλ. Ε. Πλεξουσάκη, «Στην Ελλάδα ή στην Τουρκία;» στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), 2006, *Περιπέτειες της ετερότητας*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 182-183.

5. Στην Ξάνθη και την Κομοτηνή εξακολουθούν να υπάρχουν μικρές κοινότητες Αρμενίων. Αντίθετα, οι πολύ σημαντικές κοινότητες των Εβραίων στις δύο αυτές πόλεις έπαψαν να υπάρχουν μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα.

6. Για την εγκατάσταση των Ποντίων στη Θράκη, βλ. Γ. Νοταράς, 2000, «Η ευαίσθητοποίηση του ελληνικού κράτους στο πρόβλημα των Ελλήνων της πρώην ΕΣΣΔ», στο Μ.

Εντός της έτερης γενικής κατηγορίας της μειονότητας διακρίνουμε τρεις βασικές υποκατηγορίες: τους Τούρκους ή κατά την επίσημη ορολογία Τουρκογενείς, τους Πομάκους και τους Τσιγγάνους.⁷ Πρόκειται για μια τυπολογία που ακολουθεί «αντικειμενικά» πολιτισμικά κριτήρια γλώσσας, τοπικότητας, καταγωγής, τρόπου ζωής και η οποία είναι κατ' αρχήν αποδεκτή ως αναλυτικό εργαλείο από τη σκοπιά των κοινωνικών επιστημόνων, ενώ είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στον εντόπιο *δημώδη* λόγο των μελών της θρακικής κοινωνίας. Η «εθνοτική» αυτή κατηγοριοποίηση περιγράφει υπαρκτές πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές εντός της μειονότητας αλλά αποδεικνύεται προβληματική, αν ιδωθεί ως σταθερή και αποκρυσταλλωμένη πραγματικότητα (Ασκούνη, 2006, σ. 34-35). Η μονοσήμαντη αντιστοίχιση συγκεκριμένων δεικτών πολιτισμού, όπως η γλώσσα, με συγκεκριμένες ταυτότητες αποδεικνύεται παραπλανητική, ένα είδος μαγικής εικόνας. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια η απόδοση (ετεροπροσδιορισμός) και η διεκδίκηση (αυτοπροσδιορισμός) αυτών των εθνοτικών ταυτοτήτων έχει περισσότερο πολιτικές παρά πολιτισμικές συνδηλώσεις και πρέπει να εξετάζεται υπό το πρίσμα της τριαδικής σχέσης μεταξύ ελληνικού κράτους και κοινωνίας, μειονότητας και τουρκικού κράτους, στην οποία η μειονότητα αποτελεί εξ ορισμού τον αδύναμο κρίκο.⁸

Το επίσημο ελληνικό κράτος, ήδη από τη δεκαετία του 1960 αλλά ιδιαίτερα από το 1972 και μετά, επιμένει συστηματικά στο θρησκευτικό κριτήριο, όπως αυτό καθορίζεται στη συνθήκη της Λωζάννης, ως το μόνο συνεκτικό στοιχείο της μειονότητας. Παράλληλα, μετά τη λήξη του ψυχρού πολέμου και ιδιαίτερα τα τελευταία είκοσι χρόνια παρατηρείται

Bruneau (επιμ.), *Η διασπορά του ποντιακού πολιτισμού*, Αθήνα, Ηρόδοτος, σ. 311-326 και Μ. Λαυρεντιάδου, 2006, *Να φεύγεις και να ριζώνεις*, Αθήνα, Παπαζήσης.

7. Τα εθνόνυμα Πομάκος και Τσιγγάνος είναι ετεροπροσδιορισμοί. Στη Θράκη ζουν και χριστιανοί Τσιγγάνοι. Για την κατασκευή των ταυτοτήτων στη Θράκη και για το κατά πόσον οι συγκεκριμένοι πληθυσμοί αυτοαναγνωρίζονται σε αυτά τα εθνόνυμα, βλ. Σ. Τρουμπέτα, 2001, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης*, Αθήνα, Κριτική και F. Tsibiridou, *ό.π.*

8. Για την τριαδική αυτή σχέση από τη σκοπιά της πολιτικής επιστήμης, βλ. D. Yagcioglu, 2004, *From deterioration to improvement in Western Thrace: A political systems analysis of a triadic ethnic conflict*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο George Mason, USA. Για μια ανάλυση ανάλογων τριαδικών σχέσεων μεταξύ μειονότητας, κράτους διαμoνής και κράτους αναφοράς στην Ανατολική Ευρώπη, βλ. R. Brubaker, 1995, «National minorities, nationalizing states, and external national homelands in the New Europe», *Daedalus*, vol. 124, no 2, σ. 107-132.

μια συστηματική προσπάθεια ανάδειξης των πολιτισμικών διαφορών στο εσωτερικό της μειονότητας. Κύριο πεδίο αυτής της προσπάθειας⁹ αποτελούν οι Πομάκοι της οροσειράς της Ροδόπης και ιδιαίτερα αυτοί που κατοικούν στο δυτικό τμήμα που ανήκει διοικητικά στο νομό Ξάνθης. Αυτή η εκ των άνω ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων της πομακόφωνης συνιστώσας της μειονότητας γίνεται με όρους γλωσσικούς (παραγωγή λεξικού, άτυπη διδασκαλία της πομακικής γλώσσας), πολιτισμικούς (λαογραφική έρευνα, αναβίωση μορφών λαϊκής τέχνης), καταγωγής και τοπικότητας (ορεσίβιοι) αλλά και «φυλετικής» διαφοράς και διαφορετικού «ανθρωπολογικού τύπου».¹⁰ Πρόκειται για προσπάθεια κατασκευής μιας «αυθεντικής» πομακικής ταυτότητας βασισμένης σε ένα «αυθεντικό» πολιτισμό, μια «αντικειμενική» και «διακριτή» ιστορία¹¹ «η οποία θα είναι αυτοτελής και ταυτόχρονα έκδηλα επισφραγισμένη με το στοιχείο της ελληνικότητας» (Τρουμπέτα, 2001, σ. 85). Η υποστήριξη του δικαιώματος στη διαφορά μέσω της «επιστημονικής» της τεκμηρίωσης συμβαδίζει με την προσπάθεια προσεταιρισμού των Πομάκων αλλά και των Τσιγγάνων, με στόχο τη μείωση τόσο του ειδικού βάρους της τουρκικής συνιστώσας της μειονότητας όσο και της επιρροής και του ρόλου που έχει η Τουρκία σ' αυτήν.

Ο επίσημος λόγος του τουρκικού κράτους, ο οποίος σε γενικές γραμμές υιοθετείται και από τους επίσημους φορείς της μειονότητας παρουσιάζεται ομοιογενοποιητικός και αρνείται την ύπαρξη πολιτισμικών και ταυτοτικών διαφορών εντός της μειονότητας.¹² Παράλληλα ο επίσημος

9. Στην προσπάθεια αυτή συμμετέχουν επιστήμονες, πολιτιστικοί σύλλογοι, επιχειρηματίες, το Δ' Σώμα Στρατού κ.ά.

10. Για μια κριτική παρουσίαση ορισμένων δημοσιεύσεων που εντάσσονται στο παραπάνω πλαίσιο, βλ. Σ. Τρουμπέτα, *ό.π.*, σ. 84-87 και 139-140. Για τη συγχώνευση φυσικών χαρακτηριστικών με στοιχεία συμπεριφοράς και ηθών και το συσχετισμό βιολογίας και πολιτισμού και το πώς αυτός παράγει ισχυρές και «φυσικές» λαϊκές μορφές φυλετικών ταξινομήσεων, βλ. E. Wolf, 1994, «Perilous ideas: race, culture, people», στο *Current Anthropology*, 35, 1, σ. 5 και Δ. Γκέφου-Μαδιανού, 2003, «Εννοιολογήσεις του εαυτού και του "άλλου": ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία», στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.), *Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο*, Αθήνα, ΚΕΚΜΟΚΟΠ – Gutenberg, σ. 51. Για τη φυλή (race) και το αίμα ως καθοριστικά στοιχεία των λαϊκών αναπαραστάσεων για το έθνος και την εθνολογική διαφορά στην Ελλάδα, βλ. R. Just, 1989, «The triumph of nation», στο E. Tonkin, M. McDonald and M. Chapman (επιμ.), *History and ethnicity*, London, Routledge, σ. 71-88.

11. Δανείζομαι εδώ την έκφραση της Δ. Γκέφου-Μαδιανού από το άρθρο της, *ό.π.*

12. Ο επίσημος αυτός λόγος υποστηρίζει πως δεν υπάρχουν Πομάκοι και Τσιγγάνοι ως διακριτές ομάδες, δεν υπάρχει πομακική γλώσσα, ούτε και πομακική ταυτότητα.

αυτός λόγος επιχειρεί να μετατοπίσει το κριτήριο της διαφοράς από τη θρησκεία (μουσουλμανική θρησκευτική μειονότητα) στην εθνοτική ταύτιση (τουρκική εθνική μειονότητα), περικλείοντας σε αυτή την κατηγορία όλη τη μειονότητα χωρίς εξαίρεση. Στη βάση αυτή τονίζεται και ο ρόλος του τουρκικού κράτους ως εθνικού κέντρου αναφοράς για το σύνολο της μειονότητας και ως εγγυητή των δικαιωμάτων και των προσδοκιών των μελών της.¹³

3. Η ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια παρατηρείται μια σειρά από αλλαγές στις αναπαραστάσεις της Θράκης στο δημόσιο λόγο, τόσο στην τοπική¹⁴ όσο και την ευρύτερη ελληνική κοινωνία. Από τη μια, η πολυχρωμία και η εθνοπολιτισμική ποικιλία που χαρακτηρίζουν τη Θράκη αποκτούν ολοένα και περισσότερο θετική χροιά και αναπαριστώνται όλο και πιο συχνά ως πολιτισμικός, κοινωνικός και δυναμικά οικονομικός πλούτος.¹⁵

13. Ο Akgönlü παρατηρεί πως για τη μειονότητα η Τουρκία, περισσότερο από πατρίδα, αποτελεί σύμβολο ισχύος και προστασίας. S. Akgönlü, 1999, *Une communauté deux états : la minorité turco-musulmane de Thrace occidentale*, Istanbul, σ. 257.

14. Για τις διαφορετικές αναπαραστάσεις που έχουν οι κάτοικοι της Θράκης για την κοινωνία τους και τους ανθρώπους της αλλά και για την εξέλιξη τους στο χρόνο μέσα από την εμπειρία μιας μακροχρόνιας επιμορφωτικής παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς, βλ. Α. Ανδρούσου, 2005, «Πώς σε λένε;», *Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

15. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 στο λόγο περί την (και στη) Θράκη «εισάγεται» ο όρος «πολυπολιτισμικότητα». Στο τοπικό πλαίσιο η έννοια αυτή αποκτά σταδιακά θετικό πρόσημο, κερδίζει σε συμβολική αποτελεσματικότητα αλλά διατηρεί και μια αύρα έντονης αμφισημίας και αντιφάσεων. Σε μια παράλληλη διαδικασία, η πολυπολιτισμικότητα συνοδεύεται από την εθνοτικοποίηση των τοπικών ταξινομήσεων. Βλ. σχετικά, Ε. Πλεξουσάκη, *ό.π.*, σ. 187-191. Για την εφαρμογή των αρχών της πολυπολιτισμικότητας στη Θράκη ως αποτέλεσμα του «πολλαπλασιασμού των ταυτοτήτων», βλ. Φ. Τσιμπιρίδου, 2006, « Πώς μπορεί κανείς να είναι Πομάκος στην Ελλάδα σήμερα;», στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Περιπέτειες της ετερότητας*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 209-214. Η κυρίαρχη αντίληψη περί πολυπολιτισμικότητας στη Θράκη, τόσο εντός της πλειονότητας όσο και εντός της μειονότητας, περισσότερο φετιχοποιεί και αντικειμενικοποιεί τη διαφορά (difference multiculturalism) παρά έχει ως στόχο το διάλογο μεταξύ και εντός των ομάδων και την επέκταση των δημοκρατικών δικαιωμάτων για όλους (critical multiculturalism). Για τη διάκριση μεταξύ των δύο αυτών ειδών πολυπολιτισμικότητας, βλ. T. Turner, 1993, «Anthropology and multiculturalism: What is about anthropology that multiculturalists should be mindful of it?», στο *Cultural Anthropology*, vol. 8, no 4, σ. 411-421.

Από την άλλη, διάχυτη είναι η αίσθηση ότι από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 τα πράγματα αλλάζουν ριζικά και ότι η αλλαγή αυτή είναι προς το καλύτερο.

Από το 1990 και μετά, όλες οι ελληνικές κυβερνήσεις διακηρύσσουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης της Θράκης αλλά και αλλαγής της ισχύουσας μειονοτικής πολιτικής.¹⁶ Η αλλαγή αυτή που συμπυκνώνεται στην πολιτική αρχή της «ισονομίας και της ισοπολιτείας» οδήγησε σταδιακά στη λήψη συγκεκριμένων πολιτικών πρωτοβουλιών. Αίρεται μια σειρά από περιοριστικά και κατασταλτικά διοικητικά μέτρα και διακρίσεις σε βάρος της μειονότητας που εγκαινιάστηκαν την περίοδο της χούντας.¹⁷ Το 1995 τίθεται οριστικά εκτός ισχύος το καθεστώς επιτηρούμενης ζώνης (μπάρα) που ίσχυε από την εποχή του ψυχρού πολέμου (1953) στη συνοριακή ζώνη με τη Βουλγαρία, ενώ αρχίζουν να πραγματοποιούνται σημαντικά έργα υποδομής στην περιοχή. Ένα πεδίο στο οποίο αποτυπώνονται έντονα οι αλλαγές στην κρατική πολιτική είναι η εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση της μειονότητας στηρίχτηκε ιστορικά στο θεσμό των μειονοτικών σχολείων που ως προγραμματικό στόχο έχει τη διατήρηση και καλλιέργεια της μητρικής (τουρκικής) γλώσσας και της θρησκείας για τα μέλη της μειονότητας. Ο προσδιορισμός της τουρκικής γλώσσας ως γλώσσας διδασκαλίας μαζί με την ελληνική γλώσσα έπαιξε κεντρικό ρόλο στη σύνδεση της μειονοτικής ταυτότητας με την Τουρκία (Πλεξουσάκη, 2006, σ. 184). Μέχρι τη δεκαετία του 1950 λειτουργούσαν μόνο μειονοτικά δημοτικά.¹⁸ Το 1952 ιδρύεται το Γυμνάσιο «Τζελάλ Μπαγιάρ» στην Κομοτηνή και το 1965 το μειονοτικό γυμνάσιο Ξάνθης. Λειτουργούν, επίσης, δύο ιεροσπουδαστήρια (μεντρεσέ) στην Κομοτηνή και τον Εχίνο (Νομός Ξάνθης). Πρόκειται για ιερατικές σχολές που ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα μειονοτικά σχολεία έχουν δίγλωσσο πρόγραμμα, χωρισμένο σε δύο ισοδύναμα μέρη. Στα δημοτικά, στο τουρκόφωνο μέρος διδάσκονται η τουρκική γλώσσα, τα θρησκευτικά (Ισλάμ), τα μαθηματικά, η φυσική, η αισθητική και η φυσική

16. Για το χρονικό και τους κυριότερους σταθμούς αυτής της ριζικής μεταστροφής της ελληνικής πολιτικής απέναντι στη Θράκη γενικά και τη μειονότητα ειδικότερα, βλ. Αζαδημία Αθηνών, *ό.π.*, σ. 53-55, Σ. Τρουμπέτα, *ό.π.*, σ. 55-58.

17. Απαγόρευση αγοράς γης, αστυνομικοί περιορισμοί στην εξασφάλιση επαγγελματικών αδειών, τραπεζικών δανείων, διπλώματος αυτοκινήτου, επεμβάσεις στη βακουφική περιουσία. Βλ. Σ. Τρουμπέτα, *ό.π.*, σ. 48-49.

18. Σήμερα στη Θράκη λειτουργούν 198 μειονοτικά δημοτικά, 65 στο νομό Ξάνθης, 114 στο νομό Ροδόπης και 19 στο νομό Έβρου, ενώ κάποια ακόμα βρίσκονται σε καθεστώς αναστολής της λειτουργίας τους λόγω έλλειψης μαθητών.

αγωγή, ενώ στο ελληνόφωνο, η ελληνική γλώσσα, η ιστορία, η γεωγραφία, η μελέτη περιβάλλοντος και η κοινωνική και πολιτική αγωγή. Κάθε κομμάτι του προγράμματος έχει και τους αντίστοιχους δασκάλους και βιβλία.¹⁹

Βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στο χώρο της μειονότητας μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 είναι το χαμηλό παιδαγωγικό αποτέλεσμα της προσφερόμενης εκπαίδευσης στα μειονοτικά σχολεία,²⁰ το ιδιαίτερα χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας, η πολύ μεγάλη σχολική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση, ιδιαίτερα για τα κορίτσια, και η ανύπαρκτη προοπτική πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε μεγάλο βαθμό η δραματική ανεπάρκεια της μειονοτικής εκπαίδευσης πρέπει να ιδωθεί ως αποτέλεσμα της εργαλειοποίησής της για την προώθηση πολιτικών στόχων και από τις δυο πλευρές του Αιγαίου (Ασκούνη, 2006, σ. 103-109).²¹

Το 1995 ψηφίζεται και γίνεται νόμος του κράτους το μέτρο (θετικής διάκρισης) της ποσόστωσης για την πρόσβαση των νέων της μειονότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εισαγωγή των μαθητών της μειονότητας στα πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα γίνεται πλέον με

19. Οι *χριστιανοί* δάσκαλοι, όπως αποκαλούνται σύμφωνα με την επικρατούσα ορολογία στη Θράκη, είναι απόφοιτοι των αντίστοιχων παιδαγωγικών τμημάτων, όπως για όλα τα σχολεία της χώρας. Οι *μουσουλμάνοι* δάσκαλοι προέρχονται κυρίως από τη μειονότητα και οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ). Για τον τρόπο που οργανώνεται η μειονοτική εκπαίδευση, για το ειδικό νομικό καθεστώς που διέπει τα μειονοτικά σχολεία βλ. Ν. Ασκούνη, 2006, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 62-75 και Λ. Μπαλτσιώτης, Κ. Τσιτσελίτης, 2008, «Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές», στο Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη, *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 61-69. Τα μειονοτικά σχολεία απογράφονται ως ιδιωτικά και λειτουργούν με βάση ένα ιδιότυπο μείγμα νόμων περί ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης. Στα μειονοτικά σχολεία προβλέπεται η καταβολή συμβολικών διδάκτρων, αλλά το μεγαλύτερο μέρος των εξόδων λειτουργίας τους αναλαμβάνεται από το ελληνικό κράτος. Στο εξής, στο κείμενο γίνεται διάκριση μεταξύ των «ημι-ιδιωτικών» και δίγλωσσων μειονοτικών (Μ/Κ) σχολείων και των ελληνόφωνων δημόσιων σχολείων, όπως υπάρχουν σε όλη τη χώρα.

20. Για την παιδαγωγική ανεπάρκεια και υστέρηση της μειονοτικής εκπαίδευσης ως προϊόν των πολιτικών προτεραιοτήτων Ελλάδας και Τουρκίας και της μεταξύ τους σύγκρουσης, βλ. Ν. Ασκούνη, *όπ.*, σ. 103.

21. Για μια κριτική ανάλυση της μειονοτικής εκπαίδευσης από τη σκοπιά κάποιων πλειονοτικών εκπαιδευτικών αλλά και με τη ματιά ενός μειονοτικού, βλ. Όμιλος Φίλων Νίκου Ράπτη, 1997, «Η σχολική εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης. Από την εμπειρία των εκπαιδευτικών», στο *Σύγχρονα Θέματα*, 19ος, τεύχ. 63, Απρίλιος-Ιούνιος, σ. 54-60 και Ι.

ξεχωριστή διαδικασία επιλογής σε αριθμό που αντιστοιχεί στο 0,5% των εκάστοτε εισακτέων. Δύο χρόνια αργότερα, το 1997, ξεκινά ένα μεγάλο μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη μειονότητα της Θράκης, το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (ΠΕΜ). Η συνολική αυτή αλλαγή πολιτικής απέναντι στη μειονότητα και, ειδικότερα, τα συγκεκριμένα μέτρα για την εκπαίδευση αλλάζουν σημαντικά τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στοχεύσεις της μειονότητας. Η ελληνομάθεια αποτελεί πλέον ισχυρή προσδοκία και επιλογή των γονέων, οι οποίοι την αντιμετωπίζουν ως το βασικό μέσο κοινωνικής ένταξης και ανοδικής κινητικότητας για τα παιδιά τους. Η σχολική διαρροή παρουσιάζει σημαντική μείωση (αν και παραμένει υψηλή σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο), παρατηρείται παράλληλη αύξηση της φοίτησης στο γυμνάσιο με ταυτόχρονη θεαματική στροφή προς τη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση και για πρώτη φορά οι μαθητές της μειονότητας επιτυγχάνουν την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που συνδυάζεται με αντίστοιχη μείωση της εκπαιδευτικής μετανάστευσης προς την Τουρκία.²²

Κεντρική θέση της «ηγεσίας» της μειονότητας για την εκπαίδευση – όπως αυτή εκφέρεται κυρίως μέσω του Συλλόγου Επιστημόνων και του Συλλόγου Τύρκων Δασκάλων Δυτικής Θράκης, αλλά και του μειονοτικού τύπου και βουλευτών και πολιτικών προσώπων που προέρχονται από αυτήν²³ είναι η υπεράσπιση της μειονοτικής εκπαίδευσης, την οποία θεωρούν βασικό πυλώνα της ταυτότητας και του πολιτισμού της μειονότητας. Πρόκειται για θέση πολιτικής υπεράσπισης της ταυτότητας η οποία προσδιορίζεται ως ενιαία και τουρκική. Οι επίσημες τοποθετήσεις της ηγεσίας απέναντι σε οποιαδήποτε παρέμβαση στο χώρο της

Ονσούνογλου, 1997, «Κριτική στη μειονοτική εκπαίδευση. Η ματιά του μειονοτικού», στο *Σύγχρονα Θέματα*, ό.π., σ. 61-64. Για τις αντίστοιχες διακυμάνσεις της μειονοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής της Τουρκίας, όπως αποτυπώνονται στην περίπτωση της Ίμβρου, μέχρι και το οριστικό κλείσιμο των ελληνικών σχολείων το 1964, βλ. Γ. Τσιμουρή, 2007, *Ίμβριοι. Φυγάδες απ' τον τόπο μας, όμηροι στην πατρίδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 70-78 και 130-138.

22. Η εκπαιδευτική μετανάστευση αφορούσε τόσο παιδιά Γυμνασίου όσο και φοιτητές, Ν. Ασκούνη, ό.π., σ. 235-240 και 318-324. Για μια ανθρωπολογική προσέγγιση των επιλογών εκπαιδευτικής μετανάστευσης στην Τουρκία, βλ. Ε. Πλεξουσάκη, ό.π., σ. 193-206 και Ε. Πλεξουσάκη, 2008, «Μειονότητα και σχολική εκπαίδευση: δυναμικές ενός πεδίου που αλλάζει», στο Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη, ό.π., σ. 96-100.

23. Η «ηγεία» της μειονότητας δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια ενιαία ομάδα με ταυτόσημες απόψεις.

εκπαίδευσης καθορίζονται από αυτή τη βασική πολιτική αρχή. Ειδικότερα, όσον αφορά στις παρεμβάσεις με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του ελληνόφωνου προγράμματος των Μ/Κ σχολείων και τη βελτίωση της ελληνομάθειας γενικότερα, αυτές αντιμετωπίζονται με τρόπο που κυμαίνεται από την άρνηση και την καχυποψία²⁴ έως τη θεώρησή τους ως θετικά μέτρα, τα οποία, όμως, πάσχουν από μονομέρεια και δεν αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την υποβάθμιση του μειονοτικού σχολείου και της τουρκόφωνης εκπαίδευσης.

4. ΤΑ ΚΕΝΤΡΑ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ» ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΗ

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»²⁵ παρεμβαίνει στη Θράκη από το 1997 και στοχεύει στη μεταρρύθμιση και βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τα παιδιά της μειονότητας και ειδικότερα στη βελτίωση της ελληνομάθειας. Μεταξύ των παρεμβάσεων που έχει υλοποιήσει περιλαμβάνεται η συγγραφή νέων βιβλίων για το ελληνόφωνο πρόγραμμα των μειονοτικών δημοτικών σχολείων,²⁶ η παραγωγή συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού (βιβλία, λεξικά, λογισμικά) για το δημοτικό και το γυμνάσιο, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τόσο αυτών της μειονοτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (από την πλειονότητα και τη μειονότητα), όσο και αυτών της μειονοτικής και δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,²⁷ η παρέμβαση στα Γυμνάσια με πρόσθετες ώρες διδασκαλίας για τους μαθητές της μειονότητας. Η πολύπλευρη αυτή

24. Η καχυποψία αυτή μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει και ως απότοκος της προ της δεκαετίας του 1990 ελληνικής μειονοτικής πολιτικής.

25. Το ΠΕΜ εξαρτάται από το ΥΠΕΠΘ και χρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο στα πλαίσια του Προγράμματος για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΠΕΑΕΚ). Το πρόγραμμα υλοποιείται από ομάδα του Πανεπιστημίου Αθηνών με επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια Άννα Φραγκουδάκη. Για μια συνολική παρουσίαση των στόχων και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης του ΠΕΜ, βλ. Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη, *ό.π.*, σ. 17-56 και την ιστοσελίδα του ΠΕΜ www.museduc.gr.

26. Τα βιβλία αυτά που σχεδιάστηκαν πάνω στη βασική αρχή ότι για τα παιδιά της μειονότητας τα Ελληνικά αποτελούν δεύτερη (μη μητρική) γλώσσα είναι, από το 2000, τα επίσημα βιβλία του οργανισμού σχολικών βιβλίων για τα Μ/Κ δημοτικά.

27. Από το 2006 η επιμόρφωση διευρύνθηκε και στους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

εκπαιδευτική παρέμβαση υποστηρίχτηκε από παράλληλη συστηματική έρευνα με κύρια αντικείμενα τη συμμετοχή των παιδιών της μειονότητας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη μαθητική διαδρομή, τη σημασία των εκπαιδευτικών επιλογών της μειονότητας, το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών και τα γενικότερα κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού (Ασκούνη, 2006, σσ. 17-18, 110-122). Τέλος, το ΠΕΜ στόχευσε στην ευρύτερη παρέμβαση στην τοπική κοινωνία μέσω της δημιουργίας πρότυπων εκπαιδευτικών κέντρων για τα παιδιά της μειονότητας, ανεξάρτητων από το θεσμό του σχολείου.²⁸

Στο πλαίσιο αυτό, από το 2003 λειτουργούν δύο κέντρα στήριξης του προγράμματος (ΚΕΣΠΕΜ) στην Ξάνθη και την Κομοτηνή. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς χώρους που καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς παρέχουν δωρεάν μαθήματα ελληνικής γλώσσας για παιδιά δημοτικού με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών. Στα ΚΕΣΠΕΜ προσφέρονται επίσης δημιουργικές δραστηριότητες για νήπια, παιδιά και εφήβους, μαθήματα Ελληνικών για ενήλικες, μαθήματα τουρκικής γλώσσας για εκπαιδευτικούς καθώς και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη και συμβουλευτική, ενώ λειτουργεί και δανειστική βιβλιοθήκη για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Από τη σχολική χρονιά 2006-2007, έξι νέα περιφερειακά κέντρα δημιουργήθηκαν σε μεγάλα μειονοτικά χωριά των δύο νομών,²⁹ ενώ δύο κινητές μονάδες με εκπαιδευτικούς και εμψυχωτές³⁰ καλύπτουν σε εβδομαδιαία βάση 24 ακόμα απομακρυσμένους οικισμούς και στους τρεις νομούς της Θράκης. Τα ΚΕΣΠΕΜ στελεχώθηκαν με προσωπικό (διοικητικούς υπαλλήλους, εκπαιδευτικούς, εμψυχωτές, ψυχολόγους) τόσο από τη μειονότητα όσο και από την πλειονότητα, ενώ η βασική λογική που τα διακρίνει είναι ο σεβασμός της αλλογλωσσίας και της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών.

Το 2006 ανέλαβα την ευθύνη των ΚΕΣΠΕΜ του νομού Ξάνθης. Η θέση αυτή προέβλεπε τη διεύθυνση και επέκταση των Κέντρων στο

28. Για τα ΚΕΣΠΕΜ ως «τρίτο» ενδιάμεσο χώρο ανάμεσα στα δύο πρότυπα του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος στη Θράκη (μειονοτικό και δημόσιο σχολείο), βλ. Θ. Δραγώνα, 2008, «Η πορεία από την απομόνωση στην επικοινωνιακή συνεργασία, από τη δυσπιστία στην αποδοχή: Το παράδειγμα των ΚΕΣΠΕΜ», στο Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη, *ό.π.*, σ. 441-442.

29. Περιφερειακά ΚΕΣΠΕΜ δημιουργήθηκαν στις Σάπες, τον Ίασιμο και την Οργάνη στο νομό Ροδόπης και στη Σμίνθη, τη Γλαύκη και τον Εχίνο στο νομό Ξάνθης.

30. Ειδικά επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι χρησιμοποιούν παιδαγωγικές τεχνικές κατάλληλες να δημιουργήσουν κίνητρα για μάθηση και προσανατολισμένες στην προσέγγιση της διδασκαλίας ως παιχνιδιού.

νομό, την επικοινωνία με όλα τα μέρη που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς και παιδιά της μειονότητας, εκπαιδευτικοί), αλλά και την παρέμβαση στην τοπική κοινωνία (σχολεία, εκπαιδευτικές και αυτοδιοικητικές αρχές, φορείς της μειονότητας, ΜΜΕ). Επίσης, την αξιολόγηση της ανταπόκρισης που έχει η εκπαιδευτική παρέμβαση στους αποδέκτες της και του κατά πόσο αυτή απαντά στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Η ανάλυση των πολιτισμικών και πολιτικών παραμέτρων του πεδίου αποτελεί αναγκαία συνθήκη και καθοριστικό εργαλείο για τη διαχείριση της επικοινωνίας και την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης, μέρος της οποίας υπηρετούσε και ο ρόλος μου ρόλος. Η ανθρωπολογική «αρματωσιά» αποτελεί πολύ χρήσιμο εφόδιο για την *ad hoc* αντιμετώπιση καταστάσεων που άπτονται ζητημάτων θρησκευτικής, πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας σε ένα πεδίο εξόχως πολιτικό, όπου επιπροσθέτως οι κυρίαρχες μονοσήμαντες ταξινομήσεις που βασίζονται στην τριπλή εξίσωση μια γλώσσα – ένας πολιτισμός – μια ταυτότητα αποδεικνύονται προβληματικές. Ο ρόλος μου ήταν σε σημαντικό βαθμό ρόλος διαμεσολαβητή, με αντικείμενο τη συμβολή στη διατήρηση ισορροπιών ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές που επιπλέον συνοδεύουν αντικρουόμενες πολιτικές λογικές.

Η περίπτωση του νομού Ξάνθης παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες. Εδώ θα περιοριστώ στη σχέση γλώσσας και ταυτότητας. Στα ΚΕΣΠΕΜ η εναλλαγή γλωσσών θεωρείται φυσική και αυτονόητη και αποκλειστικό κριτήριο στην επιλογή της γλώσσας αποτελεί η αποφυγή αποκλεισμών στην επικοινωνία. Τα ΚΕΣΠΕΜ με μια τέτοια λογική διευκόλυνσης της επικοινωνίας αλλά και προσπάθειας εγκατάστασης κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης αξιοποιούν την πολυγλωσσία του προσωπικού τους στην καθημερινή επαφή με γονείς και παιδιά. Στη Ροδόπη, η επιλογή της γλώσσας επικοινωνίας με τους γονείς είναι σχεδόν αυτονόητα τα Τουρκικά. Όπως ειπώθηκε παραπάνω, στην περιοχή της Ξάνθης η αντιπαράθεση με αντικείμενο την πομακική ταυτότητα, ανάμεσα στην ελληνική πλευρά, από τη μια, και το τουρκικό κράτος και την ηγεσία της μειονότητας, από την άλλη, έχει πιο έντονο χαρακτήρα. Τα διλήμματα ως προς τη γλώσσα που θα χρησιμοποιηθεί από τους προερχόμενους από τη μειονότητα συνεργάτες των ΚΕΣΠΕΜ που στην επικοινωνία με τους γονείς και τους μαθητές εικονογραφούν αυτή την ιδιαίτερη συνθήκη και θέτουν ζητήματα πολύπλοκων ισορροπιών ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (τους γονείς, τους συνεργάτες από τη μειονότητα και την πλειονότητα, εμένα ως υπεύθυνο για τη λειτουργία των ΚΕΣΠΕΜ).

Για παράδειγμα, ένας τουρκόφωνος συνεργάτης στην Ξάνθη χρησιμοποιεί τα Τουρκικά με κάποιο γονιό για να τον διευκολύνει αλλά και για να μιλήσει ο ίδιος στη γλώσσα του. Τι γίνεται, όμως, αν ο συγκεκριμένος γονιός αυτοπροσδιορίζεται ως Πομάκος; Να επιχειρήσει κάποιος πομακόφωνος συνεργάτης να χρησιμοποιήσει την πομακική γλώσσα με τους «κατά τεκμήριο» πομακόφωνους γονείς του *βουνού*, κάποιοι εκ των οποίων όμως μπορεί να διεκδικούν τουρκική ταυτότητα; Στην ίδια συνθήκη ένα τουρκόφωνο μέλος του προσωπικού να μιλήσει στα Τουρκικά ή να προτιμήσει τα Ελληνικά; Μήπως η αποκλειστική χρήση των Ελληνικών στην επικοινωνία με το «κοινό» είναι η ενδεδειγμένη λύση; Τι θα γίνει, όμως, αν η επιλογή των Ελληνικών τελικά αποβεί σε βάρος της αποτελεσματικής επικοινωνίας;

Κατά την πρώτη φάση των ΚΕΣΠΕΜ, στο διάστημα 2003-2005, το Κέντρο της Ξάνθης απευθυνόταν σε μαθητές της πόλης και των κοντινών σε αυτή χωριών και οικισμών που φοιτούσαν σε Μ/Κ Δημοτικά. Ένα από τα βασικά ευρήματα της έρευνας που διεξαγόταν παράλληλα και σε οργανική σύνδεση με την εκπαιδευτική παρέμβαση, ήταν η μερική στροφή της μειονότητας προς το δημόσιο, ελληνόφωνο δημοτικό σχολείο, ιδιαίτερα στην πόλη της Ξάνθης, εκτός από τη μεγαλύτερη στροφή προς το δημόσιο γυμνάσιο που είχε αρχίσει να συντελείται νωρίτερα. Στην επταετία μεταξύ 1996-1997 και 2002-2003 το ποσοστό των μαθητών που φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά στην Ξάνθη από το 10,5% έφτασε στο 31% του πληθυσμού (Ασκούνη, 2006, σ. 168-169). Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2006-2007, εξετάζοντας τα στοιχεία από το γραφείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προέκυψε πως η στροφή αυτή είχε γίνει ακόμα εντονότερη και άγγιξε πλέον το μισό σχεδόν του σχολικού πληθυσμού 47,5%. Από αυτό το χρονικό σημείο και εκτιμώντας το μέγεθος της αλλαγής, το ΚΕΣΠΕΜ άρχισε να απευθύνεται και σε αυτήν την κατηγορία μειονοτικών μαθητών.

Η θέση και ο ρόλος μου στο χώρο των ΚΕΣΠΕΜ επέτρεψε να έχω πρόσβαση σε ορισμένους γονείς, μητέρες κυρίως, των οποίων τα παιδιά συμμετέχουν στα μαθήματα Ελληνικών. Επέλεξα να αναλύσω εδώ τα λεγόμενα τριών από αυτές σχετικά με τις πρακτικές και τα σχέδιά τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Δεν ισχυρίζομαι εδώ ότι οι περιπτώσεις αυτές αποτελούν τυπικές περιπτώσεις ή ότι περιγράφουν όλη την γκάμα των πιθανών επιλογών και στρατηγικών. Αποτυπώνουν, ωστόσο, το βασικό δίλημμα που κυριαρχεί την περίοδο αυτή, έτσι όπως καταγράφεται και ποσοτικά, ανάμεσα στην επιλογή του μειονοτικού ή του δημόσιου δημοτικού σχολείου.

Αρκετοί γονείς συνοδεύουν τα παιδιά τους στο κέντρο. Κάποιοι από αυτούς, κυρίως μητέρες, περιμένουν επί τόπου να τελειώσει το μάθημα, πίνοντας καφέ και συζητώντας μεταξύ τους και με το προσωπικό στην *κουζίνα* του κέντρου. Ένας αριθμός από αυτές τις μητέρες παρακολουθούν και οι ίδιες τα μαθήματα Ελληνικής για ενήλικες. Έχουν αποκτήσει ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και οικειότητας με το χώρο και τους εργαζόμενους σ' αυτόν. Οι συζητήσεις στην *κουζίνα* έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συνήθως η γλώσσα στην οποία διεξάγονται είναι τα Τουρκικά. Όταν η ομήγυρη αυτοαναγνωρίζεται ως «αμιγώς πομακόφωνη» χρησιμοποιούνται και τα Πομακικά. Σε μια περίπτωση κάποια γυναίκα δήλωσε στα Ελληνικά πως «είναι μουσουλμάνα αλλά δεν γνωρίζει Τουρκικά». Οι δύο άλλες γυναίκες που ήταν παρούσες δεν μιλούσαν πομακικά. Τελικά, επειδή υπήρχε, όπως αποδείχθηκε, διάθεση επικοινωνίας, η συζήτηση έγινε στα Ελληνικά. Εδώ οι δύο γυναίκες αξιολογούν τη δήλωσή της τρίτης, που συνιστά πολιτική έκφραση ταυτότητας και όχι απλά εκδήλωση αδυναμίας να επικοινωνήσει στα Τουρκικά και επιλέγουν να συνεχίσουν την επικοινωνία μαζί της στα Ελληνικά που στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα αποτελεί μια *sui generis* συμβιβαστική λύση.

Η παρουσία στην *κουζίνα* του *άνδρα* υπεύθυνου του Κέντρου προκάλούσε αρχικά αμηχανία και σιωπή. Με την πάροδο του χρόνου και την επανάληψη του συμβάντος, είτε η παρουσία μου περνούσε απαρατήρητη και η συζήτηση συνεχιζόταν κανονικά στα Τουρκικά, είτε κάποιες φορές ορισμένες γυναίκες με περιελάμβαναν στη συζήτηση, αλλάζοντας ευγενικά γλώσσα και γυρνώντας στα Ελληνικά. Το υλικό που ακολουθεί προέρχεται από συζητήσεις στην *κουζίνα* με τρεις από αυτές τις γυναίκες. Αν και εκ των υστέρων πήρα την άδειά τους για να χρησιμοποιήσω εδώ πληροφορίες από τις συζητήσεις στις οποίες ήμουν παρών, πρέπει να σημειώσω ότι αυτές οι συζητήσεις δεν είχαν χαρακτηρισμό συνέντευξης και ο δικός μου ρόλος ήταν σε γενικές γραμμές του ακροατή που συμμετείχε στορραδικά στην κουβέντα, όπως αυτή «διευθυνόταν» από τις ίδιες. Αυτό ήταν συνειδητή απόφαση, αφού εντός του ΚΕΣΠΕΜ ήταν ασυμβίβαστο με τις υποχρεώσεις μου να απεκδυθώ το ρόλο του υπεύθυνου και να ενδυθώ αυτόν του ανθρωπολόγου, αλλά και να εξηγήσω μια τέτοια αλλαγή ρόλων στις συνομιλήτριές μου.

5. «ΣΕ ΠΟΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;» ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΗΜΜΑΤΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Η Αρζού και η Μπερνά, 29 και 32 χρονών, αντίστοιχα, είναι φίλες από τα παιδικά τους χρόνια. Είναι τουρκόφωνες και έχουν μεγαλώσει στην Ξάνθη, όπου ζουν μέχρι σήμερα. Και οι δύο πήγαν σχολείο σε Μ/Κ δημοτικό της πόλης και έπειτα σε δημόσιο γυμνάσιο και λύκειο. Μετά το λύκειο η Αρζού σπούδασε διοίκηση σε δημόσιο ΙΕΚ. Μιλούν και οι δύο εξαιρετικά Ελληνικά, έχουν μοντέρνο ντύσιμο και εργάζονται, η Αρζού ως διοικητική υπάλληλος, ενώ η Μπερνά έχει μια μικρή εμπορική επιχείρηση.

Η Μπερνά έχει μία κόρη που πάει στη Δ' Δημοτικού και ένα γιο στο νηπιαγωγείο. Έστειλε και τα δυο της παιδιά σε δημόσιο παιδικό σταθμό και δημόσιο νηπιαγωγείο πριν ακόμα αυτό καταστεί υποχρεωτικό.³¹ Η Αρζού έχει μια κόρη στο νηπιαγωγείο. Και οι δύο φίλες θεωρούν πως τα Ελληνικά είναι απαραίτητο εφόδιο για τα παιδιά τους και επιμένουν ότι πρέπει να τα μάθουν άψογα. Η απόφασή τους να στείλουν τα παιδιά τους στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο συνδέεται με την επιθυμία αυτή.³² Επιθυμούν να φοιτήσουν αργότερα σε δημόσιο γυμνάσιο και λύκειο και να κάνουν, «αν όλα πάνε καλά», ανώτερες σπουδές σε ελληνικό ανώτατο ίδρυμα. Σε αυτό το πλαίσιο είναι πολύ θετικά διακείμενες προς το έργο των ΚΕΣΠΕΜ θεωρώντας ότι βοηθά τα παιδιά, βελτιώνει την ελληνομάθειά τους και κυρίως μετατρέπει την εκμάθηση των Ελληνικών σε ένα είδος παιχνιδιού που κεντρίζει το ενδιαφέρον τους.

Μέσα σε αυτή τη γενική, κοινή οπτική υπάρχει ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τις δύο μητέρες ως προς τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές και προκαλεί ζωνορό διάλογο στην κουζίνα. Πρόκειται για την επιλογή

31. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο έγινε υποχρεωτική από τη σχολική χρονιά 2007-2008.

32. Σημαντικό παράγοντα για αυτή τους την απόφαση αποτελεί και το γεγονός πως οι ίδιες είναι εργαζόμενες. Η Μπερνά δεν αντιμετώπισε την πιθανότητα να επιλέξει το τουρκόγλωσσο «άτυπο» νηπιαγωγείο που λειτουργούσε μέχρι το 2007 στην Ξάνθη με ευθύνη του συλλόγου επιστημόνων μειονότητας. Η προσχολική εκπαίδευση ήταν μέχρι τα τέλη 1990 άγνωστη έννοια για τη μειονότητα. Η συνθήκη, οι συμφωνίες και τα πρωτόκολλα μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, λόγω της παλαιότητάς τους δεν προέβλεπαν τίποτα για την προσχολική εκπαίδευση. Για πρώτη φορά το 1987, αλλά συστηματικά από το 2002, η επίσημη μειονότητα ζητά δίγλωσσα νηπιαγωγεία στο πρότυπο των Μ/Κ δημοτικών χωρίς ανταπόκριση από το ΥΠΕΠΘ. Τουλάχιστον μέχρι το 2007-2008, όταν η φοίτηση στα νηπιαγωγεία κατέστη υποχρεωτική, οι επίσημοι φορείς της μειονότητας τοποθετούνταν έντονα αρνητικά απέναντι στα δημόσια ελληνόγλωσσα νηπιαγωγεία. Βλ. Ν. Ασκούνη, *ό.π.*, σ. 172-213.

του δημοτικού σχολείου. Η Μπερνά επιλέγει το μειονοτικό δημοτικό. Το θεωρεί αυτονόγητη επιλογή. Μόνο εκεί τα παιδιά θα μπορέσουν να πάρουν τις απαραίτητες βάσεις στη μητρική, τουρκική γλώσσα, να μάθουν να τη μιλάνε, να τη διαβάζουν και να τη γράφουν σωστά. Το Μ/Κ δημοτικό είναι η επιθυμητή επιλογή και για ένα ακόμη λόγο. Τα παιδιά που πηγαίνουν στο «χριστιανικό» σχολείο «μπερδεύονται» σε θρησκευτικό επίπεδο. Στο νηπιαγωγείο τα πηγαίνουν στην εκκλησία και τους λένε «δεν πειράζει, κάνε κι εσύ το σταυρό σου με τα άλλα παιδάκια». Μέσα στην τάξη έχει θρησκευτικές εικόνες «και η κόρη μου με ρωτούσε τι είναι ο Αη Γιώργης». «Στο δημοτικό», απαντά η Αρζού, «τα δικά μας παιδιά παίρνουν απαλλαγή από τα θρησκευτικά». «Ναι, αλλά η προσευχή το πρωί γίνεται με όλους παρόντες και όλες οι αίθουσες έχουν εικόνες», αντιτείνει η Μπερνά. Για τα Ελληνικά, τα οποία θεωρεί απαραίτητα, η Μπερνά επικαλείται την έφεση των παιδιών και τη συμβολή των γονέων. «Αν τα παιδιά έχουν όρεξη να μάθουν και αν οι γονείς τα σπρώχνουν, τότε θα μάθουν». «Άλλωστε το Μ/Κ δημοτικό είναι δίγλωσσο, και Τουρκικά και Ελληνικά. Κι εμείς σε μειονοτικό σχολείο πήγαμε, δεν μιλάμε καλά;», (η ερώτηση είναι καθαρά ρητορική). Η Αρζού αναγνωρίζει πως το επίπεδο του Μ/Κ σχολείου δεν είναι το επιθυμητό. Αλλά, όπως υποστηρίζει, «η λύση δεν είναι να μη στέλνουμε τα παιδιά μας, αλλά να βελτιωθεί». «Όπως πήγα στο σύμβουλο εκπαίδευσης γιατί θεωρούσα πως κάποια νηπιαγωγός δεν έκανε καλά τη δουλειά της στο δημόσιο νηπιαγωγείο, έτσι θα το ξανακάνω αν χρειαστεί για τους δασκάλους του μειονοτικού».

Η Αρζού δεν συμφωνεί με αυτή τη βολονταριστική οπτική της φίλης της και αξιολογεί διαφορετικά τις δυνατότητες παρέμβασης και τις πιθανότητες άμεσης και ουσιαστικής βελτίωσης του μειονοτικού σχολείου. «Νομίζεις ότι θα τα αλλάξεις όλα, δεν αλλάζουν έτσι εύκολα». Θεωρεί πως στα Μ/Κ δημοτικά τα παιδιά δεν μαθαίνουν ικανοποιητικά καμία από τις δύο γλώσσες και ιδιαίτερα τα Ελληνικά και ότι το πέρας από το Μ/Κ δημοτικό στο χριστιανικό, ελληνόφωνο γυμνάσιο είναι εξαιρετικά δύσκολο, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να μην καταφέρνουν να ανταποκριθούν σε ένα διαφορετικού τύπου σχολείο, όπου η πλειονότητα των μαθητών έχει ως μητρική γλώσσα τα Ελληνικά.

Με αυτό το σκεπτικό έχει ήδη επιλέξει για την κόρη της τη φοίτηση σε δημόσιο ελληνόφωνο δημοτικό. Θεωρεί πως μόνο εκεί το παιδί της θα πάρει τις κατάλληλες βάσεις για το γυμνάσιο. Η Αρζού δηλώνει πως η κόρη της δεν κινδυνεύει να «ξεχάσει» τα Τουρκικά, αφού πρόκειται για τη μητρική της γλώσσα, τη γλώσσα που μιλάει στο σπίτι, τη γλώσσα

που θα μιλάει σε όλη της τη ζωή. Με την απαραίτητη βοήθεια από την ίδια αρχικά, και αργότερα μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων στο σπίτι ή σε ιδιωτικό φροντιστήριο, η μικρή θα μάθει να γράφει και να διαβάζει με επάρκεια τα Τουρκικά. Άρα δεν υπάρχει δυσκολία για την κατάκτηση των Τουρκικών, ενώ αντίθετα υπάρχει για τα Ελληνικά και γι' αυτό υποστηρίζει ότι τα παιδιά της μειονότητας, ακριβώς επειδή δε μιλάνε καθόλου Ελληνικά στο σπίτι,³³ ούτε στο άμεσο συγγενικό και φιλικό περιβάλλον, ούτε στη γειτονιά, γι' αυτό πρέπει να τα μάθουν στο σχολείο. Το δημόσιο σχολείο εξασφαλίζει «καλύτερο μάθημα» αλλά και καθημερινή συναναστροφή με ελληνόφωνα παιδιά. Προς επίρρωση των λεγομένων της, η Αρζού αναφέρει την περίπτωση της ανιψιάς της. Ο αδελφός της αποφάσισε να τη στείλει στο Μ/Κ και το μετάνιωσε. Τώρα είναι ήδη στη Δ' τάξη και δεν θέλει να της αλλάξει σχολείο για να μην την απομακρύνει από τους φίλους της. Ανησυχεί όμως για το αν θα τα καταφέρει στο γυμνάσιο και γι' αυτό τη στέλνει στο ΚΕΣΠΕΜ, *χειμώνα, καλοκαίρι*.

Το ζήτημα των θρησκευτικών και της κατήχησης απασχολεί την Αρζού, αλλά δεν το θεωρεί αποφασιστικό κριτήριο που θα μπορούσε να επηρεάσει την επιλογή της, ενώ τονίζει ότι για το σύζυγό της αλλά και για τους παππούδες είναι ακόμα λιγότερο σημαντικό. Αναγνωρίζει «το μπέρδεμα» των παιδιών στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τη θρησκεία και προσπαθεί να το αντιμετωπίσει, εξηγώντας η ίδια στην κόρη της ότι ανήκει σε άλλη θρησκεία (από την πλειονότητα των συμμαθητών της). Το γεγονός πως η κόρη της δεν θα κάνει θρησκευτικά στο δημοτικό δεν την απασχολεί ιδιαίτερα, αφού υπάρχει η δυνατότητα να τα διδαχθεί στα *Κοράν κουρσού* (κορανικά μαθήματα) στο τζαμί.

Από την παραπάνω συζήτηση προκύπτει πως δύο γυναίκες με κοινή εθνοτική ταυτότητα, κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά και ηλικία, κοινές επιδιώξεις και όνειρα για τα παιδιά τους αξιολογούν με *μερικά* διαφορετικό τρόπο τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές επιλογές. Ενώ συμφωνούν στην επιλογή του δημόσιου νηπιαγωγείου αλλά και της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν διαφορετικές επιλογές ως προς το δημοτικό. Οι δύο φίλες αναγνωρίζουν πως και οι δύο πιθανές επιλογές έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Το δημοτικό σχολείο προσφέρει τα απαραίτητα εγκύκλια γράμματα. Με βάση τις επιλογές ζωής που

33. Η Αρζού πιστεύει πως στο σπίτι πρέπει η οικογένεια να μιλάει μόνο Τουρκικά. Αναφέρει το παράδειγμα φιλικής οικογένειας που στο σπίτι «μπερδεύουν Τουρκικά με Ελληνικά» και δηλώνει πως αυτό δεν της αρέσει. «Θέλω η κόρη μου να μιλάει τέλεια Ελληνικά, αλλά θα της μάθω ότι στο σπίτι μιλάμε μόνο Τουρκικά».

έχουν κάνει οι ίδιες και οι οικογένειές τους, η καλή εκμάθηση των Ελληνικών από τα παιδιά τους θα αποτελέσει σημαντικό κεφάλαιο με μεγάλη κοινωνική χρησιμότητα για το μέλλον τους.³⁴ Ταυτόχρονα, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εν προκειμένω το δημοτικό θεωρείται ότι έχει καθοριστική συμβολή στην ταυτοτική και πολιτισμική διαμόρφωση των παιδιών. Η Μπερνά υιοθετεί σ' αυτό το σημείο όχι μόνο την «επίσημη» θέση της ηγεσίας της μειονότητας αλλά και την κοινά αποδεκτή επιστημονικά θέση ότι στο πλαίσιο των σύγχρονων εθνικών κρατών η εθνική «haute culture» και η εθνική ταυτότητα διαμορφώνονται και αναπαράγονται κατεξοχήν μέσω της εκπαίδευσης.³⁵ Στις περιπτώσεις μειονοτήτων η ανάγκη για δική μας εκπαίδευση είναι ακόμα πιο επιτακτική, ιδιαίτερα όταν η περιβάλλουσα κοινωνία και το κράτος λειτουργούν αφομοιωτικά και όχι απομονωτικά. Υπό αυτήν την έννοια, η κρισιμότητα του ερωτήματος «ποια εκπαίδευση;» μοιάζει από τη σκοπιά της μειονότητας πιο έντονη σήμερα απ' ό,τι πριν είκοσι χρόνια, όταν το ελληνικό κράτος την αντιμετώπιζε σαν ξένο σώμα.³⁶

Η Αρζού, από τη μεριά της, προτάσσει την ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση την οποία ταυτίζει με τη δημόσια ελληνόφωνη εκπαίδευση. Ακολουθεί μια στρατηγική ένταξης της κόρης της στην τοπική και ευρύτερη ελληνική κοινωνία μέσω της ελληνομάθειας και μάλιστα της εκπαίδευσης σε μεικτό εκπαιδευτικό περιβάλλον σε όλες τις βαθμίδες. Όπως δηλώνει, δεν θέλει η κόρη της να ξεχωρίζει όταν θα πάει στο δημοτικό αλλά και στις συναναστροφές της. Αυτή η δήλωση βρίσκεται σε συμφωνία και με μια αποστροφή της σχετικά με τη δική της ταυτότητα «αν με ρωτήσει κάποιος [αν είμαι Τουρκάλα] δεν θα το κρύψω, αλλά δεν μου αρέσει να το φωνάζω, δε θεωρώ ότι έχουν νόημα όλα αυτά, ότι έχουν σημασία, δεν με ενδιαφέρουν». Δεν δείχνει να ανησυχεί για την ταυτότη-

34. Για άλλου είδους οικογενειακές στρατηγικές εντός της μειονότητας και πώς αυτές συνδέονται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, βλ. Ε. Πλεξουσάκη, 2006, *ό.π.*, σ. 193-206.

35. E. Gellner, 1992, *Έθνη και εθνικισμός*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, A. D. Smith, 1991, *Η εθνική ταυτότητα*, Αθήνα, Οδυσσέας, σ. 172-173 και Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα, 1997, *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 30-36.

36. Εκτιμώ πως ο ρόλος της δορυφορικής τηλεόρασης που υπάρχει σε όλα σχεδόν τα μειονοτικά σπίτια είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την τουρκομάθεια των νέων της μειονότητας και ίσως ακόμα σημαντικότερος για την ευρύτερη σύνδεσή τους με τον τουρκικό πολιτισμό αλλά και την τουρκική εθνική ιδεολογία. Κάτι ανάλογο ισχύει πλέον και για το internet. Ο εθνικισμός εξ αποστάσεως του B. Anderson αποκτά και νέα τεχνολογικά μέσα εκτός από το γραπτό τύπο και τα σύγχρονα μεταφορικά μέσα. Οι φαντασιακές κοινότητες (imagined communities) γίνονται και δυνητικές κοινότητες (virtual communities).

τα του παιδιού της, η οποία πιστεύει πως διαμορφώνεται και προστατεύεται μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Καμία από τις δύο φίλες δε φαίνεται πάντως να αντιμετωπίζει την εκπαιδευτική της επιλογή ως δήλωση ταυτότητας. Ούτε δήλωση ταύτισης ούτε δήλωση απόστασης από την «επίσημη» θέση της μειονότητας, όπως εκφράζεται από την «ηγεσία» της. Τα κριτήριά τους είναι εκπαιδευτικά και μέσα σε αυτά εντάσσεται και η πολιτισμική διαμόρφωση των παιδιών τους. Το γεγονός ότι έγραψαν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο πριν ακόμα αυτό καταστεί υποχρεωτικό ενισχύει αυτή την αίσθηση. Αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως εργαλείο κοινωνικής ένταξης και εξασφάλισης ενός καλύτερου μέλλοντος. Τα μορφωτικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες αλλά, κυρίως, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την ταυτότητά τους τους επιτρέπουν να προσαρμόζουν την κοινωνικότητά τους σε διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας και σε διαφορετικά κοινωνικά συμφραζόμενα. Τους επιτρέπουν, επίσης, να παίρνουν αποφάσεις για τα παιδιά τους προτάσσοντας κριτήρια ευρύτερης κοινωνικής χρησιμότητας και όχι μέσα από μια στενή και αποκλειστική εθνική και κοινοτιστική λογική.

6. ΤΟ ΕΥΡΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΤΑΥΤΟΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΤΡΟΦΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΤΗΝ ΞΑΝΘΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΜΟΤΗΝΗ

Οι επιλογές και τα διλήμματα, όπως σκιαγραφούνται στο παραπάνω παράδειγμα τοποθετούνται σε μια ευρύτερη κλίμακα που αποτυπώνεται και ποσοτικά. Τα αριθμητικά στοιχεία σχετικά με τη φοίτηση των μειονοτικών μαθητών στην πόλη της Ξάνθης αποτυπώνουν με σαφήνεια το εύρος της αλλαγής που συντελείται. Το 1996-1997 το 89,5% (596) των παιδιών της μειονότητας φοιτούν στα δύο Μ/Κ δημοτικά της πόλης και η μειονοτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση προβάλλει ως ο αδιαμφισβήτητος κανόνας. Οι μαθητές στα δημόσια δημοτικά αυτή τη χρονιά περιορίζονταν σε 70 (10,5%), εκ των οποίων οι 42 σε ένα σχολείο στην περιοχή Πούρναλικ. Το Πούρναλικ και ο Γκαζχανές είναι οι δύο γειτονιές εντός του κύριου ιστού της πόλης όπου κατοικούν μειονοτικοί Τσιγγάνοι.³⁷ Η

37. Τα Δημόσια δημοτικά της Ξάνθης είναι είκοσι. Από αυτά δύο βρίσκονται στον οικισμό του Δροσερού, έναν «Τσιγγάνικο» οικισμό εκτός των ορίων της πόλης με χαρακτηριστικά γκέτο. Εδώ, δεν συμπεριέλαβα τα δύο αυτά σχολεία με αμιγή μειονοτικό πληθυσμό για μια σειρά από λόγους. Πρώτον τα παιδιά αυτά κατά κανόνα δεν γίνονται δεκτά στα σχο-

διαφαινόμενη αυτή υπερεκπροσώπηση των παιδιών του Πούρναλιν στο συνολικό, χαμηλό ακόμα, αριθμό μειονοτικών μαθητών στα δημόσια δημοτικά έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες, αυτή η πολλαπλά περιθωριοποιημένη (και από τη μειονότητα) κατηγορία πληθυσμού έχει ως κύριο μέλημα την αποβολή του στίγματος που της αποδίδεται και τη βελτίωση των υλικών όρων ζωής της (Τρουμπέτα, 2001, σ. 200-205).³⁸ Αν και θα ήταν λάθος να υποστηρίξει κανείς ότι η εν λόγω ομάδα έχει ενιαία κοινωνική στρατηγική και ομοιόμορφα ταυτοτικά χαρακτηριστικά, από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει πως ένα τμήμα της υιοθετεί στρατηγικές προσέγγισης με την πλειονότητα με εργαλειικούς όρους οφέλους, προστασίας και κινητικότητας (Τρουμπέτα, 2001, σ. 209).

Εφτά χρόνια αργότερα το 2002-2003 αποτυπώνεται μια μερική αλλά σημαντική αλλαγή. Τα δημόσια δημοτικά επιλέγονται πλέον από το 31% της μειονότητας (243 μαθητές), ενώ το υπόλοιπο 69% (540 μαθητές) παραμένει πιστό στη μειονοτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ασκούνη, 2006, σ. 169). Η σχολική χρονιά 2007-2008 αποτελεί σημείο καμπής. Για πρώτη φορά η φοίτηση στα δημόσια δημοτικά καθίσταται, έστω και οριακά, πλειονοτική για τη μειονότητα, πάντα στην πόλη της Ξάνθης. Στα 18 Δημόσια Δημοτικά της Ξάνθης φοιτούν 483 μειονοτικοί μαθητές (51%), έναντι 465 που φοιτούν στα δύο Μ/Κ Δημοτικά της πόλης (49%).³⁹

Η αύξηση αυτή έχει δύο σημαντικά επιμέρους ποιοτικά χαρακτηριστικά. Πρώτον παρατηρείται σημαντική διασπορά και στα 18 δημόσια σχολεία της πόλης με αριθμούς που ποικίλλουν μεταξύ 3 και 76 ατόμων. Τα σχολεία με μεγαλύτερο αριθμό μειονοτικών μαθητών βρίσκονται, όπως είναι λογικό, στις γειτονιές με σημαντικό αριθμό μειονοτικών κατοίκων. Το σχολείο με τους περισσότερους μειονοτικούς μαθητές (76)

λεία της πόλης (δημόσια και Μ/Κ) και άρα δεν υπάρχει γι' αυτά και τους γονείς τους δυνατότητα επιλογής, αφού παράλληλα το Δροσερό δεν έχει Μ/Κ σχολείο. Δεύτερον, το Δροσερό βρίσκεται 4 χιλιόμετρα από την πόλη της Ξάνθης, απόσταση μεγάλη για τα μέτρα της περιοχής και κυρίως του συγκεκριμένου πληθυσμού. Επίσης, τα αριθμητικά στοιχεία είναι συγκεχυμένα και οι ονομαστικοί αριθμοί εγγραφών σε σχέση με τους πραγματικούς αριθμούς φοιτούντων αποκλίνουν σημαντικά (ολοένα και λιγότερο) λόγω αυξημένης σχολικής διαρροής και ελλιπούς φοίτησης.

38. Βλ. επίσης, Γ. Μαυρομμάτης, 2005, *Τα παιδιά της Καλκάντζας*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ. 90-99, 112 και Ν. Ασκούνη, *ό.π.*, σ. 168-169.

39. Αδημοσίευτα στοιχεία από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης και από το 1ο και 2ο γραφείο Μειονοτικής Εκπαίδευσης Ξάνθης.

εξακολουθεί να είναι του Πούρναλικ, αλλά φαίνεται πως το ποσοστό εκπροσώπησης των Τσιγγάνων μαθητών στο δημόσιο δημοτικό σχολείο μειώνεται προς όφελος των Πομάκων και των Τούρκων που κατοικούν σε άλλες γειτονιές, όπως για παράδειγμα στην Παλιά Πόλη (41 μαθητές) ή στη συνοικία Σαμακόβ (67 μαθητές). Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι στην αύξηση της ζήτησης για το δημόσιο σχολείο συμβάλλει περισσότερο η συνολική αύξηση του μαθητικού πληθυσμού (από 666 σε 948), και λιγότερο η επιλογή σε βάρος του Μ/Κ σχολείου το οποίο την τελευταία δωδεκαετία χάνει 15% του μαθητικού του πληθυσμού. Η αύξηση αυτή πρέπει να αποδοθεί κυρίως στην εσωτερική μετανάστευση και την αστυφιλία που φέρνει κατοίκους, ιδιαίτερα του (πομακόφωνου) βουνού, στην πόλη αλλάζοντας και τη σύνθεση του μειονοτικού της πληθυσμού (Ασκούνη, 2006, σ. 136· Τρουμπέτα, 2001, σσ. 103, 110-111).

Πώς εξηγείται αυτή η έντονη και διαρκώς αυξανόμενη στροφή προς τη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην πόλη της Ξάνθης; Πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο στο οποίο δεν μπορούν να δοθούν μονοσήμαντες ερμηνείες. Παρατηρούμε ότι η πόλη της Ξάνθης έχει μόνο δύο Μ/Κ δημοτικά σχολεία εκ των οποίων το ένα έχει κατά κάποιο τρόπο ταυτιστεί με την υποβαθμισμένη περιοχή του Γκαζχανέ στην οποία ζουν κατά κύριο λόγο Τσιγγάνοι. Η δεύτερη επιλογή, το 1ο Μ/Κ σχολείο, βρίσκεται σε προσιτό γεωγραφικά σημείο στο κέντρο της πόλης και κοντά σε μία από τις μεγάλες και συμπαγείς μειονοτικές γειτονιές.⁴⁰ Αποτελεί ουσιαστικά τη μόνη επιλογή πρωτοβάθμιου μειονοτικού σχολείου για την εκτός των «Τσιγγάνων» μειονότητα, κάτι που αποτυπώνεται και στον αριθμό των μαθητών του σχολείου, 413 μαθητές το 2007-08, έναντι των 52 του 2ου Μ/Κ την ίδια χρονιά. Σύμφωνα με τον επίσημο μειονοτικό λόγο τα δύο Μ/Κ δημοτικά αλλά και το ένα Μ/Κ γυμνάσιο της πόλης δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες του πληθυσμού που επιλέγει τη μειονοτική εκπαίδευση. Τα συγκριτικά ακριβά δίδακτρα των 180 ευρώ⁴¹ το χρόνο και το γεγονός ότι στην ανακοίνωση για τις εγγραφές τονίζεται ότι μόνο όσοι ανήκουν χωροταξικά στην περιοχή του σχο-

40. Σε σχέση με την Κομοτηνή, στη σημερινή Ξάνθη ο χωροταξικός διαχωρισμός μεταξύ μειονότητας και πλειονότητας, αν και υπαρκτός, είναι λιγότερο έντονος. Οι διαφορετικές «ζώνες κατοίκησης» υπάρχουν αλλά αρκετές γειτονιές του κέντρου και της παλιάς πόλης «διεκδικούνται» και από τις δύο κατηγορίες του πληθυσμού. Βλ. Σ. Τρουμπέτα, *ό.π.*, σ. 109-110.

41. Το 2ο Μ/Κ Ξάνθης δεν έχει καθόλου δίδακτρα, ενώ στα Μ/Κ δημοτικά της Κομοτηνής τα δίδακτρα κοστίζουν 90 ευρώ.

λείου έχουν δικαίωμα εγγραφής συντείνουν στο ότι πρόκειται για περιζήτητο σχολείο.⁴² Επίσης, είναι γεγονός πως και τα δύο αυτά σχολεία είναι σε μεγάλη απόσταση από κάποιες περιοχές όπου κατοικούν μέλη της μειονότητας. Αντίθετα, η γεωγραφική διασπορά των δημόσιων δημοτικών είναι πολύ μεγαλύτερη.

Οι παραπάνω θεσμικοί και πρακτικοί περιορισμοί πρέπει να ληφθούν υπόψη αλλά δεν μπορούν, ασφαλώς, να εξηγήσουν από μόνοι τους την εντυπωσιακή αλλαγή στις εκπαιδευτικές επιλογές του συγκεκριμένου πληθυσμού. Η αυξανόμενη στροφή προς τη δημόσια εκπαίδευση –ήδη από το δημοτικό– συνδέεται αναμφίβολα και με την άρση της απομόνωσης και των θεσμικών περιορισμών στους οποίους υπέκειτο η μειονότητα μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990. Η νέα πραγματικότητα δημιουργεί συνθήκες για διαφορετικές κοινωνικές στοχεύσεις και στρατηγικές. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η θετική διάκριση της ποσότητας για την εισαγωγή στα ανώτατα και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενίσχυσε τα κίνητρα για εκπαίδευση που υπήρχαν ήδη και δημιούργησε υψηλές προσδοκίες επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης. Από τη στιγμή που η εισαγωγή στα ελληνικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα γίνεται πλέον στόχος εφικτός, η προσδοκία επίτευξης του διαδίδεται, έτσι ώστε η φοίτηση σε ελληνικό γυμνάσιο και λύκειο να θεωρείται όλο και περισσότερο ως ο απαραίτητος δρόμος που οδηγεί στο στόχο αυτό. Σταδιακά εξαπλώνεται σε σημαντικό τμήμα του μειονοτικού πληθυσμού η πεποίθηση ότι η έγκαιρη ένταξη στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση ήδη από το δημοτικό, ακόμα και το νηπιαγωγείο αυξάνει σημαντικά τις πιθανότητες για συνολικά επιτυχή σχολική πορεία με στόχο την ολοκλήρωση του λυκείου και απώτερο σχέδιο την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται εδώ για μια θεαματική αλλαγή που συντελείται σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και αποτυπώνεται στην κατακόρυφη αύξηση των μειονοτικών μαθητών που συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο και στο λύκειο (Ασκούνη, 2008, σσ. 123-124, 131-134).

Η αλλαγή πολιτικής απέναντι στη μειονότητα και οι θετικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, που πλέον στοχεύουν στην ένταξη και όχι τον αποκλεισμό, αλλάζουν λοιπόν το εκπαιδευτικό τοπίο και βρίσκουν ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές πρακτικές της μειονότητας, που, με τη σειρά

42. Στην πράξη το σχολείο αυτό έχει και κάποιους μαθητές εκτός Ξάνθης που έρχονται από χωριά του Βουνού, του Γιακά (περιοχή στους πρόποδες του όρους Ροδόπη ανάμεσα στην Ξάνθη και την Κομοτηνή) και του Κάμπου.

τους, μετασχηματίζονται. Η ανταπόκριση αυτή δεν είναι ωστόσο ομοιογενής. Στην περίπτωση της επιλογής του δημοτικού, που μας ενδιαφέρει εδώ, παρατηρείται μια έντονη διαφοροποίηση μεταξύ Κομοτηνής και Ξάνθης.⁴³ Εξετάζοντας, το ίδιο χρονικό διάστημα τη δωδεκαετία 1996-2008, διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές είναι ανάγλυφα ορατές. Στην Κομοτηνή το 1996-1997 οι μειονοτικοί μαθητές στα δημόσια δημοτικά σχολεία είναι μόλις 27, έναντι 803 που φοιτούν στα Μ/Κ (3,25%). Το 2002-2003 ο αριθμός των μειονοτικών μαθητών στα δημόσια δημοτικά είναι 28, ενώ καταγράφονται και 82 «Τσιγγανόπαιδες», μουσουλμάνοι και χριστιανοί. Τέλος το 2007-2008, οι αντίστοιχοι αριθμοί είναι 85 μαθητές⁴⁴ στα δημόσια σχολεία και 798 στα Μ/Κ (9,6).⁴⁵ Όπως παρατηρούμε, μολοντί και στην Κομοτηνή αυξάνεται το ποσοστό φοίτησης μειονοτικών μαθητών στα δημόσια δημοτικά, ο αριθμός τους παραμένει χαμηλός και ανάμεσά τους η ομάδα των Τσιγγάνων φαίνεται να υπερεκπροσωπείται. Το Μ/Κ δημοτικό σχολείο εξακολουθεί να αποτελεί για τα μέλη της μειονότητας στην Κομοτηνή την κατά πολύ δημοφιλέστερη επιλογή, ενώ, αντίστοιχα, η έλξη του δημόσιου δημοτικού παραμένει, αν και με αυξητική τάση, πολύ περιορισμένη.

Μια απόπειρα ερμηνείας αυτής της έντονης διαφοράς πρέπει απαραίτητα να επικεντρωθεί στην εθνοτική σύνθεση του μειονοτικού πληθυσμού των δύο πόλεων καθώς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο «κοινοτήτων», όπως αυτά αναπτύχθηκαν ιστορικά. Στην Κομοτηνή και τη Ροδόπη γενικότερα η τουρκική και τουρκόφωνη συνιστώσα αποτελεί το μεγαλύτερο ποσοστό του μειονοτικού πληθυσμού. Επίσης, η Ροδόπη και η Κομοτηνή ειδικότερα είναι ο χώρος όπου συμβολικά και πραγματικά διαμορφώνεται και προωθείται η «σκληρή» γραμμή διεκδίκησης της τουρκικής ταυτότητας (Ασκούνη, 2006, σ. 305). Δεν είναι τυχαίο ότι η Κομοτηνή συγκεντρώνει το μεγάλο μέρος της μειονοτικής ηγεσίας και των φορέων της, όλες πλην μίας τις μειονοτικές εφημερίδες, ενώ αποτελεί και έδρα του τουρκικού Προξενείου. Υπενθυμίζω εδώ ότι

43. Μέτρο σύγκρισης σε σχέση με την Ξάνθη μπορεί να αποτελέσει μόνο η πόλη της Κομοτηνής και κάποια μεικτά (με πλειονοτικό και μειονοτικό πληθυσμό) χωριά στα πεδινά των δύο νομών που διαθέτουν και τους δύο τύπους σχολείων. Στους υπόλοιπους αμγώς μειονοτικούς οικισμούς η επιλογή είναι πρακτικά ανύπαρκτη, αφού λειτουργούν αποκλειστικά μειονοτικά δημοτικά σχολεία.

44. Στα στοιχεία του 2007-2008 δεν γίνεται ιδιαίτερη μνεία σε «Τσιγγανόπαιδες».

45. Αδημοσίευτα στοιχεία από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ροδόπης και από το 1ο και 2ο γραφείο Μειονοτικής Εκπαίδευσης Ροδόπης.

η υπεράσπιση της μειονοτικής εκπαίδευσης και των δύο βαθμίδων αποτελεί κεντρική πολιτική επιλογή της ηγεσίας της μειονότητας και βρίσκεται στην κορυφή της ατζέντας της. Σε αυτό το πλαίσιο η έντονη ταύτιση της πλειονότητας με τη μειονοτική εκπαίδευση ως βασικό στοιχείο εθνοτικής αναφοράς αποτελεί μια συνεπή πολιτική ταυτότητας.

Στην Ξάνθη η σύνθεση του πληθυσμού είναι διαφορετική. Ένα μεγάλο τμήμα του ανήκει στην πομακόφωνη συνιστώσα της μειονότητας που προέρχεται από τον ορεινό όγκο και μετακινήθηκε προς την πόλη σε διαδοχικές και συνεχιζόμενες ροές. Χωρίς να διαθέτουμε συστηματικά ερευνητικά στοιχεία που θα μας επέτρεπαν να το υποστηρίξουμε με βεβαιότητα, φαίνεται ότι στη σημερινή συγκυρία ένα μη προσδιορισμένο ως προς το μέγεθός του ποσοστό των πομακόφωνων κατοίκων της Ξάνθης αυτοαναγνωρίζεται και με εθνοτικούς όρους ως πομακικό. Είναι, επομένως, νόμιμο να υποθέσει κανείς πως, έπειτα και από την άρση της απομόνωσης καθώς και τις συντονισμένες προσπάθειες προσεταιρισμού του πομακόφωνου πληθυσμού από την ελληνική πολιτεία και την πλειονοτική τοπική κοινωνία, ένα τμήμα του⁴⁶ δεν φαίνεται να θεωρεί την τουρκική γλώσσα και τον τουρκικό πολιτισμό ως στοιχεία *sine qua non* της ταυτότητάς του και αναπτύσσει διαφορετικές στρατηγικές ταυτότητας συνδεδεμένες και με ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές. Η στροφή προς την ελληνόφωνη δημόσια εκπαίδευση στην Ξάνθη δεν αφορά, όμως, μόνο τις συνιστώσες των Πομάκων ή των Τσιγγάνων. Το παράδειγμα που παραθέσαμε προηγούμενα αλλά και το ικανό δείγμα των 54 παιδιών από δημόσια σχολεία στο ΚΕΣΠΕΜ το έτος 2007-2008 (11% του συγκεκριμένου πληθυσμού) δείχνουν πως η επιλογή αυτή αφορά και την τουρκική συνιστώσα. Φαίνεται λοιπόν πως στην παρούσα συγκυρία η πολιτική υπεράσπισης του Μ/Κ σχολείου, όπως αυτή εκφέρεται από την ηγεσία της μειονότητας στη Ροδόπη, έχει στη συγκεκριμένη συγκυρία περιορισμένη διεισδυτικότητα στην πόλη της Ξάνθης.

Η περίπτωση της Φατιάς αποτυπώνει μια σημαντική πτυχή των ιδιαιτεροτήτων της Ξάνθης σε σχέση με την Κομοτηνή και τη Ροδόπη γενικότερα. Πρόκειται για μία γυναίκα με πολύ διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά από τις δύο φίλες που είδαμε παραπάνω. Η Φατιά κατάγεται από ένα μικρό, απομακρυσμένο και δυσπρόσιτο ορεινό

46. Στα επονομαζόμενα πομακοχώρια στο βουνό του νομού Ξάνθης υπάρχουν σημαντικοί τοπικοί «θύλακες» υπεράσπισης της τουρκικής ταυτότητας, χωρίς δηλαδή όπου η διεκδίκηση της τουρκικής ταυτότητας *συνυπάρχει* με την πομακοφωνία των κατοίκων τους.

οικισμό κοντά στα ελληνοβουλγαρικά σύνορα, όπου και ζούσε με την οικογένειά της μέχρι πολύ πρόσφατα. Έχει δύο παιδιά που σήμερα πηγαίνουν στη ΣΤ΄ δημοτικού και στη Β΄ γυμνασίου, αντίστοιχα. Και τα δύο έχουν παρακολουθήσει μαθήματα στο ΚΕΣΠΕΜ, ενώ και η ίδια για ένα διάστημα παρακολούθησε τα μαθήματα για ενήλικες. Η Φατμά φοράει *μαντήλι* και *μαντό*. Παραπονιέται για την όρασή της, αλλά δηλώνει με περηφάνια ότι οδηγεί αυτοκίνητο –σε αντίθεση με το σύζυγο που δεν μπόρεσε, επειδή δεν διαβάζει Ελληνικά, να περάσει τα σήματα– και μάλιστα στους δύσβατους χωματόδρομους που οδηγούν στο χωριό. Η Φατμά είναι πολύ ανοιχτή και επιδιώκει τη συζήτηση, παρόλο που δεν έχει μεγάλη άνεση στα Ελληνικά. Η οικογένεια μετακόμισε στην Ξάνθη πριν από τρία χρόνια αλλά ο πατέρας περνάει μεγάλο μέρος του χρόνου στο χωριό, όπου έχει ζώα και άλλες αγροτικές ασχολίες. Η υπόλοιπη οικογένεια πηγαίνει στο χωριό κάποια σαββατοκύριακα και το καλοκαίρι.

Η Φατμά εξηγεί πως η απόφαση να μετακομίσουν στην Ξάνθη στηρίχθηκε σε δύο παράγοντες. Ο ένας είχε να κάνει με κάποιο ιατρικό πρόβλημα μέλους της οικογένειας που έχριζε συστηματικής φροντίδας στην πόλη και ο άλλος ήταν να πάνε τα παιδιά της σε δημόσιο σχολείο. Η αρχική ιατρική αιτία της μετακίνησης εξέλειψε μετά από σύντομο χρονικό διάστημα, αλλά η οικογένεια δεν αντιμετώπισε την πιθανότητα επιστροφής στο χωριό, τουλάχιστον μέχρι τα παιδιά να τελειώσουν το σχολείο. Η Φατμά σχολιάζει με έντονα αρνητικό χρώμα τις αντιλήψεις περί εκπαίδευσης κάποιων συγχωριανών της και κυρίως του μιάμη και αφήνει να εννοηθεί πως βρέθηκε υπό πίεση σε σχέση με τις επιλογές της.⁴⁷ «*Ας τους να λένε*» καταλήγει με το ανάλογο νεύμα, «*μόνο εγώ ξέρω τι είναι καλό για τα παιδιά μου*». Είναι πολύ περήφανη για την πρόοδο των παιδιών της στο σχολείο και ιδιαίτερα του μικρότερου γιου της που αριστεύει. Η Φατμά διεκδικεί την πομακική ταυτότητα.⁴⁸ Είναι χαρακτηριστικό για την ταυτοτική στρατηγική που υιοθετεί ότι σε δύο περιπτώσεις έχει σχολιάσει με δηκτικό τρόπο γυναίκες που στο ΚΕΣΠΕΜ μιλούν Τουρκικά και όχι Ελληνικά. Μάλιστα έχει αρνηθεί επιδεικτικά να συνομιλήσει μαζί τους στα Τουρκικά, αν και γνωρίζει τη

47. Ακόμα και σήμερα αρκετά κορίτσια του χωριού αυτού δεν συνεχίζουν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο.

48. Η Φωτεινή Τσιμπιρίδου σημειώνει πως η διεκδίκηση της εθνοτικής ταυτότητας του Πομάκου είναι μια σχετικά πρόσφατη εξέλιξη. Η «καθυστέρηση» αυτής της εξέλιξης συνδέεται με τους ισχυρότατους εξωγενείς καθορισμούς που ασκήθηκαν ιστορικά στον πομακόφωνο πληθυσμό της Θράκης. F. Tsibiridou, *ό.π.*, σσ. 26 και 345-350.

γλώσσα, τουλάχιστον όσο και τα Ελληνικά. Όπως λέει χαρακτηριστικά, «*εδώ φέρνουμε τα παιδιά μας να κάνουν Ελληνικά, εδώ κάνουμε κι εμείς Ελληνικά. Γιατί δεν προσπαθούν να τα μιλήσουν, αφού μπορούν;*». Η δήλωση αυτή φέρει το νόημα της άρνησης της «τουρκικότητας» ως απαραίτητης συνιστώσας της μειονοτικής ταυτότητας. Με αυτή την έννοια, η απόρριψη εκ μέρους της του μειονοτικού σχολείου και η επιλογή του ελληνόφωνου δημόσιου μπορεί να αναγνωσθεί και ως ιδεολογική τοποθέτηση και πολιτική υπεράσπιση μιας άλλου είδους ταυτότητας εντός της μειονότητας.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι άνθρωποι με διαφορετικές διεκδικήσεις ταυτότητας και κατά προέκταση διαφορετικές εκπαιδευτικές επιλογές ως προς το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα συμμετέχουν στις δραστηριότητες των ΚΕΣΠΕΜ και επενδύουν σε αυτές. Αυτό σηματοδοτεί τη θέση που έχει πάρει η ελληνομάθεια ως αξία αλλά και το τι αντιπροσωπεύουν για σημαντικό τμήμα της μειονότητας τα ΚΕΣΠΕΜ ως ένας «*τρίτος*» χώρος που συνδυάζει το *οικείο* με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το κεντρικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω ποσοτικά και ερευνητικά δεδομένα είναι πως η στροφή της μειονότητας προς τη δημόσια ελληνόφωνη εκπαίδευση, αρχικά τη δευτεροβάθμια και τα τελευταία χρόνια και την πρωτοβάθμια, είναι ραγδαία στην πόλη της Ξάνθης σε αντίθεση με την Κομοτηνή, όπου η συγκεκριμένη επιλογή κερδίζει μεν έδαφος, αλλά με σημαντικά πιο αργούς ρυθμούς και παραμένοντας ξεκάθαρα μειοψηφική επιλογή. Στο βιβλίο της που εκδόθηκε το 2006 και περιλάμβανε στοιχεία μέχρι και το 2003, η Νέλλη Ασκούνη, παρουσιάζοντας τη γενική εκπαιδευτική εικόνα της Θράκης, έγραφε, μεταξύ άλλων, για την περιορισμένη «έλξη» του δημόσιου δημοτικού σχολείου και τη διατήρηση του Μ/Κ δημοτικού ως ισχυρής αναφοράς για τα μέλη της μειονότητας (Ασκούνη, 2006, σ. 162-172). Στην περίπτωση της πόλης της Ξάνθης η εικόνα έχει έκτοτε αλλάξει εντυπωσιακά. Το Μ/Κ παραμένει δημοφιλής επιλογή αλλά με πτωτική τάση. Αντίθετα, η έλξη του δημόσιου δημοτικού γίνεται όλο και πιο ισχυρή. Το ποσοστό των μειονοτικών μαθητών που φοιτούν σε αυτόν τον τύπο σχολείου πενταπλασιάστηκε την τελευταία δωδεκαετία και το 2007-2008 για πρώτη φορά το δημόσιο ελληνόφωνο σχολείο γίνεται η πλειοψηφική επιλογή της μειονότητας στην πόλη.

Αναγκαία συνθήκη για αυτή την εξέλιξη αποτέλεσε η αλλαγή πολιτικής του ελληνικού κράτους από τη δεκαετία του 1990, μέσω της άρσης σειράς διοικητικών περιορισμών σε βάρος της μειονότητας και μέσω της καθιέρωσης της ποσόστωσης για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι θεσμικές αυτές αλλαγές δημιούργησαν για πρώτη φορά ρεαλιστικές προοπτικές πλήρους ένταξης της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία που φαίνεται να βρίσκουν θετική ανταπόκριση στις νέες κοινωνικές πρακτικές που αναπτύσσονται. Αν θέλαμε να αποδώσουμε σε μια φράση το μειονοτικό εκπαιδευτικό τοπίο των τελευταίων ετών, θα λέγαμε ότι πρόκειται για ένα τοπίο ρευστό και σε διαδικασία μεταβολής που παρουσιάζει πολύ σημαντικές αλλαγές αλλά και στοιχεία συνέχειας και αντιστάσεων.

Παρατηρούμε πάντως πως η εσωτερική πάλη και τα διλήμματα σχετικά με την εκπαίδευση ενυπάρχουν στις επιλογές των γονέων και ειδικότερα αυτών που αυτοπροσδιορίζονται ως Τούρκοι, ανεξάρτητα από τις διαφορές στην τελική επιλογή η οποία αρκετές φορές υπόκειται σε ισχυρούς κοινωνικούς καθορισμούς και θεσμικούς περιορισμούς. Το δίλημμα ανάμεσα στη διατήρηση και αναπαραγωγή των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών και της ταυτότητας που εξασφαλίζει *«το δικό μας σχολείο»*, από τη μια, και τη μέριμνα για την εξασφάλιση των βέλτιστων προοπτικών για κοινωνική προκοπή και ανοδική κινητικότητα που εξασφαλίζει το *«χριστιανικό σχολείο»*, από την άλλη, τίθεται σήμερα αδυσώπητα. Ο ταυτοτικός αυτοπροσδιορισμός και η φαντασιακή ή/και υλική σχέση με την Τουρκία (ή η απουσία μιας τέτοιας σχέσης) αποτελούν αναμφίβολα κρίσιμο παράγοντα για τις εκπαιδευτικές επιλογές της μειονότητας, αλλά όχι πια τον μοναδικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωση

- Ακαδημία Αθηνών, 1995, *Η ανάπτυξη της Θράκης, Προκλήσεις και προοπτικές*, Αθήνα.
- Anderson B., 1997, *Φαντασιακές κοινότητες: Στοιχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, Αθήνα, Νεφέλη.
- Ανδρούσου Α., 2005, «Πώς σε λένε;» *Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Ασκούνη Ν., 2006, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Ασκούνη Ν., 2008, « Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης από την υποχρεωτική εκπαίδευση», στο Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη, *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 123-137.
- Gellner E., 1992, *Έθνη και εθνικισμός*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Γκέφου-Μαδιανού Δ., 2003, «Εννοιολογήσεις του εαυτού και του “άλλου”: ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία», στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.), *Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο*, Αθήνα, ΚΕΚΜΟΚΟΠ – Gutenberg, σ. 15-110.
- Δραγώνα Θ. και Φραγκουδάκη Α., 2008, *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δραγώνα Θ., 2008, «Η πορεία από την απομόνωση στην επικοινωνιακή συνεργασία, από τη δυσπιστία στην αποδοχή: Το παράδειγμα των ΚΕΣΠΕΜ», στο Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη, *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 439-450.
- Λαυρεντιάδου Μ., 2006, *Να φεύγεις και να ριζώνεις*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Μαυρομαμάτης Γ., 2005, *Τα παιδιά της Καλκάντζας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπαλτσιώτης Λ. και Τσιτσελίκης Κ., 2008, «Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές», στο Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη, *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 59-90.
- Νοταράς Γ., 2000, «Η ευαισθητοποίηση του ελληνικού κράτους στο πρόβλημα των Ελλήνων της πρώην ΕΣΣΔ», στο Μ. Bruneau (επιμ.), *Η διασπορά του ποντιακού πολιτισμού*, Αθήνα, Ηρόδοτος.
- Όμιλος Φίλων Νίκου Ράπη, 1997, «Η σχολική εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης. Από την εμπειρία των εκπαιδευτικών», στο *Σύγχρονα Θέματα*, 19ος, τεύχ. 63, σ. 54-60.
- Ονσουόγλου Ι., 1997, «Κριτική στη μειονοτική εκπαίδευση. Η ματιά του μειονοτικού», στο *Σύγχρονα Θέματα*, 19ος, τεύχ. 63, σ. 61-64.
- Πλεξουσάκη Ε., 2006, «Στην Ελλάδα ή στην Τουρκία;», στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 181-208.

- Πλεξουσάκη Ε., 2008, «Μειονότητα και σχολική εκπαίδευση: δυναμικές ενός πεδίου που αλλάζει», στο Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη, *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 91-106.
- Smith A.D., 1991, *Η εθνική ταυτότητα*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Τσιμουρή Γ., 2007, *Ίμβριοι. Φυγάδες απ' τον τόπο μας, όμηροι στην πατρίδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιμπιρίδου Φ., 2004, «Αποχωρώσεις μιας “μειονοτικής κατάστασης”». Η περίπτωση της ελληνικής Θράκης σήμερα», στο *Μειονότητες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ. 101-118.
- Τσιμπιρίδου Φ., 2006, «Πώς μπορεί κανείς να είναι Πομάκος στην Ελλάδα σήμερα;» στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Περιπέτειες της ετερότητας*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 209-237.
- Τρουμπέτα Σ., 2001, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης*, Αθήνα, Κριτική.
- Φραγκουδάκη Α. και Δραγώνα Θ., 1997, *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

- Akgönül S., 1999, *Une communauté deux états: la minorité turco-musulmane de Thrace occidentale*, Istanbul, ISIS.
- Brubaker B., 1996, «National minorities, nationalizing states, and external national homelands in the New Europe», στο Brubaker R., *Nationalism reframed. nationhood and national question in the New Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 55-76.
- Clifford J. and Marcus G. (eds), 1986, *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*, Berkeley, California University Press.
- Dalègre J., 1997, *La Thrace grecque. Populations et territoire*, Paris, L' Harmattan.
- Just R., 1989, «The triumph of nation», στο E. Tonkin, M. McDonald and M. Chapman (eds), *History and ethnicity*, London, Routledge, σ. 71-88.
- Tsibiridou F., 2000, *Les Pomak dans la Thrace grecque*, Paris, L'Harmattan.
- Turner T., 1993, «Anthropology and multiculturalism: What is about anthropology that multiculturalists should be mindful of it?», στο *Cultural Anthropology*, vol. 8, no 4, σ. 411-429.
- Wolf E., 1994, «Perilous ideas: race, culture, people», στο *Current Anthropology*, vol. 35, no 1, σ. 1-12.
- Yagcioglu D., 2004, *From deterioration to improvement in Western Thrace: A political systems analysis of a triadic ethnic conflict*, Δημοσέυτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο George Mason, USA.