

τους μεσοπολεμικούς μοντερνιστές καθιερώνεται στην μεταπολεμική περίοδο, όπως σημειώνει η Ελισάβετ Κοτζιά (Ε. Κοτζιά, *Ιδέες και Αισθητική*, Αθήνα 2006, σ. 284). Την αλήθεια του βιώματος και όχι μόνο της ιδέας αναζητά παντού ο Ραυτόπουλος, ακόμη και στην πρώιμη φάση της κριτικής του παρέμβασης ενδιαφερόμενος παράλληλα και για τον τρόπο οργάνωσης των στοιχείων του έργου σε αισθητικό κείμενο. Χωρίς, ίσως, την απαραίτητη θεωρητική μύηση, ο Ραυτόπουλος αποδεικνύεται κοινωνός του μοντερνιστικού προβληματισμού.



Για το βιβλίο

Δραγώνα Θ. και Φραγκουδάκη Α. επιμέλεια, *Πρόσθεση ή αφαιρεση πολλαπλασιασμός ή διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2008, 549 σ.

Λόης Λαμπριανίδης,

Ο πρόσφατα δημοσιευμένος συλλογικός τόμος επιμέλειας Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη, είναι προϊόν του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» (ΠΕΜ) και αφορά το ζήτημα της εκπαίδευσης μαθητών με διαφορετική γλωσσική, θρησκευτική και εθνοτική ταυτότητα στην Θράκη.<sup>1</sup> Το ΠΕΜ προέκυψε στο πλαίσιο μιας νέας πολιτικής του ελληνικού κράτους απέναντι στη μειονότητα της Θράκης που άρχισε το 1990<sup>2</sup> και οδήγησε σε μέτρα που επέφεραν σημαντικές αλλαγές. Η παρουσίαση αυτή δεν αποτελεί μια συνολική κριτική αυτού του τόμου αλλά μια πολύ επιλεκτική παρουσίασή του τονίζοντας, κυρίως, την αναπτυξιακή/πολιτική διάσταση του εξαιρετικά

Ο Λόης Λαμπριανίδης είναι οικονομικός γεωγράφος και διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

σημαντικού εγχειρήματος. Η βελτίωση όψεων της μειονοτικής πολιτικής μετά το 1990,<sup>3</sup> αναμφίβολα άφησε ορισμένα σημαντικά κενά,<sup>4</sup> ένα εκ των οποίων είναι η εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας, το αντικείμενο δηλαδή του συγκεκριμένου βιβλίου.

Τα παιδιά της μειονότητας φοιτούν στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία που έχουν δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι 220, γύρω στο 80% μονοθέσια και πάνω από 50% με λιγότερους από 20 μαθητές. Διδάσκουν σε αυτά 750 δάσκαλοι εκ των οποίων ορισμένοι διδάσκουν αυτά που έχουν οριστεί στο αναλυτικό πρόγραμμα ως «ελληνικά μαθήματα» (τα οποία όμως συμπεριλαμβάνουν και τις επιστήμες) και ορισμένοι (μέλη της μειονότητας) αυτά που έχουν οριστεί ως «τουρκικά μαθήματα». Τα μειονοτικά σχολεία έχουν περίπου 7.500 μαθητές.

Όπως επισημαίνεται στο βιβλίο, τα μειονοτικά σχολεία ήταν καταδικασμένα να αποτύχουν πρώτον, γιατί οι μαθητές σε υψηλά ποσοστά μπαίνουν στην πρώτη τάξη χωρίς να γνωρίζουν καθόλου ελληνικά μια και ζουν σε οικισμούς πολιτισμικά αμιγείς, υψηλό ποσοστό γυναικών δεν γνωρίζει ελληνικά, παρακολουθούν τούρκικη τηλεόραση και μέχρι το 1996 δεν υπήρχε πρακτικά δυνατότητα εισαγωγής στα ελληνικά ΑΕΙ. Έτσι, «η ελληνική γλώσσα δεν είχε για τα μέλη της μειονότητας 'αξία χρήσης', αφού η μοναδική προοπτική σχολικής ανόδου ήταν στην Τουρκία και δεν υπήρχε προσδοκία κοινωνικής κινητικότητας μέσα από την εκπαίδευση στην Ελλάδα» (σ. 18-19). Δεύτερον, ήταν καταδικασμένα να αποτύχουν εξαιτίας του τρόπου οργάνωσης του ίδιου του μειονοτικού σχολείου που είναι διχοτομημένο, δεν είναι απλά δίγλωσσο. Οι δάσκαλοι πλειονότητας και μειονότητας δεν είχαν καμία σχεδόν επαφή μεταξύ τους. Οι δάσκαλοι ήταν απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν αλλόγλωσσους μαθητές και μέχρι την δεκαετία του '90, όπως επισημαίνουν οι επιμελήτριες, «διορίζονταν και καθοδηγούνταν όχι στην ουσία για να μάθουν ελληνικά στα παιδιά αλλά για να φυλάξουν εθνικές Θερμοπύλες» (σ. 20).

Η συγκρότηση ενός σχεδίου παρέμβασης και αλλαγών που θα βελτιώναν τα εκπαιδευτικά δεδομένα, όπως επισημαίνουν οι επιμελήτριες (σ. 22), δεν ήταν επιστημονικά δύσκολη καθότι υπάρχει πλούσια διεθνής βιβλιογραφία. Βέβαια, στο βαθμό που μπορώ να γνωρίζω, υπήρχε επιστημονική δυσκολία σε αυτό το εγχείρημα μια που η υπάρχουσα βιβλιογραφία περί πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης αναφέρεται κυρίως σε δυτικές βιομηχανικές αστικές κοινωνίες.

Η δυσκολία, λοιπόν, βρισκόταν πρωτίστως στο πολιτικό διακύβευμα αυτού του εγχειρήματος. Η επιστημονική ομάδα εκπόνησε ένα έργο βαθύτατης πολιτικής παρέμβασης σε μια ευαίσθητη περιοχή δείχνοντας τεράστιο σεβασμό για τους ανθρώπους που αφορά η παρέμβαση της. Και μάλιστα κατάφερε να πραγματοποιήσει αυτό το εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα κάτω από συνθήκες έντονων προκαταλήψεων/καχυποψίας σε πολλά επίπεδα.

Πρώτον, στερεότυπα/προκαταλήψεις εκπαιδευτικών έναντι παιδιών μειονότητας. Η ευρύτητα διαδεδομένη προκατάληψη μεταξύ των εκπαιδευτικών (σ. 108) ότι τα παιδιά της μειονότητας δεν είναι ικανά για γράμματα εξαιτίας της κοινωνικής τους θέσης, του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου που διαθέτουν οι γονείς τους αλλά και της αλλογλωσσίας, καθώς και μιας υποτιθέμενης αρνητικής στάσης της μουσουλμανικής μειονότητας απέναντι στην εκπαίδευση. Η απουσία οικειότητας με την επίσημη κουλτούρα του ελληνικού έθνους κράτους και η απόσταση από την πρότυπη γλώσσα των παιδιών από λαϊκές κοινωνικές ομάδες (αλλά και μετανάστες και μειονοτικούς) εκλαμβάνεται από το σχολικό θεσμό σαν «απουσία κουλτούρας» και «γλωσσική ανικανότητα» με αποτέλεσμα να αξιολογούνται σαν άτομα με χαμηλότερες ικανότητες για γράμματα (σ. 23). Παρόμοιες παρατηρήσεις των ερευνητών περί της διάστασης ανάμεσα στην επίσημη κουλτούρα και τα τοπικά πολιτισμικά ιδιώματα αναδεικνύουν και την θεωρητική συμβολή του έργου τους, καθώς φέρνουν στο νου το κλασικό σχήμα διάκρισης ανάμεσα σε υψηλούς και χαμηλούς πολιτισμούς το οποίο, σύμφωνα με τον Ernest Gellner, αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη του εθνικισμού.

Δεύτερον, προκαταλήψεων των δυο πλευρών έναντι των ερευνητών. Οι δυσκολίες των ερευνητών αφορούσαν και την επικοινωνία τους με όλες τις πλευρές του τοπικού πληθυσμού (οι «αθηναίοι», οι τρελοί επιστήμονες που δεν κατανοούν την ευαίσθητη περιοχή). Η συχνά διατυπωμένη δυσπιστία των γηγενών έναντι των ερευνητών είναι κατανοητή λόγω της εμπειρίας τους από τις συνέπειες προηγούμενων παρεμβάσεων τόσο του ελληνικού κράτους όσο και άλλων γειτονικών κρατών. Δυσπιστία που βέβαια παρατηρείται σε κάθε σχεδόν έρευνα παραμεθόριων περιοχών.

Τρίτον, εξαιτίας των στερεότυπων της μειονότητας για τον ρόλο της γυναίκας. Είναι χαρακτηριστική η φράση, που αναφέρει η Έφη Πλεξουσάκη, με την οποία μια νεαρή

πομάκισσα ερμηνεύει γιατί ο πατέρας της την σταμάτησε, όπως εξάλλου και τα αδέρφια της, από το σχολείο. «Εγώ δεν έπρεπε (τα γράμματα δεν είναι για τα κορίτσια) τα αγόρια δεν μπορούσαν (δύσκολη οικονομική κατάσταση οικογένειας)» (σ. 103).

Τέλος, κυρίως λόγω των προκαταλήψεων μεταξύ των δυο πλευρών. Η πλειονότητα αντιμετωπίζει ως εθνικά επικίνδυνη την στήριξη των διεκδικήσεων της μειονότητας ενώ η μειονότητα αρκείται σε έναν καταγγελτικό λόγο. Αντιθέτως, οι πολιτικές θα έπρεπε να στοχεύουν στην ένταξη του μειονοτικού πληθυσμού αλλά και των μεταναστών με σεβασμό στην διαφορετικότητα, την δημιουργική ενσωμάτωσή τους μέσα από μια σταδιακή διαδικασία «προσαρμογής», «εξομάλυνσης», «συμφιλίωσης». Γιατί αναμφίβολα, το καλύτερο διαβατήριο για να μας ταξιδέψει στις πολύπλοκες διαδρομές της παγκοσμιοποίησης της τρίτης χιλιετίας είναι μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Μόνο μια κοινωνία ανοικτή προς τα έξω έχει δυνατότητα να εισπράττει δημιουργικά τα μηνύματα των καιρών. Στην εποχή που οι αποστάσεις σχεδόν εκμηδενίζονται και αναμιγνύονται ορμητικά ιδέες, παραδόσεις και συμπεριφορές κόσμων που στο παρελθόν ήταν απομονωμένοι, οι κοινωνίες που ξέρουν να ακούν, να βλέπουν και να μαθαίνουν χωρίς προκαταλήψεις θα αποκομίσουν τα περισσότερα οφέλη. Σήμερα, ο παράγοντας-κλειδί για την ανάπτυξη είναι πλέον ο ανταγωνισμός για την προσέλκυση εξειδικευμένου και καταρτισμένου ανθρώπινου δυναμικού όπως υποστηρίζουν στα κείμενά τους αυτοί που ασχολούνται με την οικονομία της γνώσης και την κοινωνία της μάθησης. Αυτή η αντίληψη έγινε ευρύτερα γνωστή με την έννοια της δημιουργικής τάξης (creative class) που εισήγαγε ο Florida (2005) και υποστηρίζει ότι η ανταγωνιστικότητα μιας χώρας/περιοχής προσδιορίζεται από την ικανότητά της να προσελκύει και να διατηρεί τέτοια ταλέντα. Απαραίτητη, μεταξύ άλλων, προϋπόθεση ώστε μια χώρα/περιοχή να μπορέσει να τους προσελκύσει είναι να σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και το δικαίωμα στην αυτοέκφραση. Η ανεκτικότητα δεν έγκειται απλώς στην αποδοχή διαφορετικών ανθρώπων, δεν είναι η απλή ανοχή των διαφορών. Η ενεργή αναγνώρισή του «άλλου», λοιπόν, δεν είναι ζήτημα «πολιτικής ορθότητας» αλλά προϋπόθεση για την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη.

Το βιβλίο βρίσκεται στον αντίποδα της ισχυρής καχυποψίας που υπάρχει στην ελληνική κοινωνία για τον «άλλο». Είναι αρακτηριστικός και ο εξαιρετικά ευρημα-

τικός και με σαφέστατο πολιτικό μήνυμα τίτλος του βιβλίου «πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση» που με σαφήνεια παραπέμπει στο ότι η όποια κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη απαιτεί την συμβολή όλων, αυτό που πιο απλά λέμε με το ρητό «όλοι μας χρειάζονται, κανένας δεν περισσεύει». Η κατάσταση αυτή ονομάστηκε άλλωστε «παράλληλοι μονόλογοι» από την Α. Φραγκουδάκη στο καταληκτικό κεφάλαιο του τόμου.

Το πρόβλημα λοιπόν, που είχε να λύσει η επιστημονική ομάδα ήταν, μέσα σε αυτό το πολύ αρνητικό πολιτικό πλαίσιο για τις μειονότητες πώς το δίγλωσσο μειονοτικό σχολείο θα εξασφαλίζει την ένταξη των παιδιών στην κοινωνία (επαγγελματική αποκατάσταση, κοινωνική ανέλιξη, κ.λπ.) χωρίς να τα αποκόπτει από την μητρική τους γλώσσα, τον πολιτισμό της κοινότητάς τους, κ.λπ. Αυτό προϋπέθετε την σύγκρουση με στερεότυπα χρόνων, κάτι εξαιρετικά δύσκολο. Και, όπως επισημαίνουν οι επιμελήτριες «το δυσκολότερο ζητούμενο σε όλες τις κοινωνίες είναι να κλονιστούν οι παραδοσιακές βεβαιότητες να αμφισβητηθούν οι αυτονόητες αλήθειες δηλαδή να αλλάξουν οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των ανθρώπων» (σ. 52).

Το πρόγραμμα κατανόησε ότι έχει μεγάλη σημασία η έξοδος των παιδιών από το μειονοτικό γκέτο, όπου τα εγκλώβισε η διαίρεση της τοπικής κοινωνίας. Η κοινωνικοποίηση με τον συγχρωτισμό και την ώσμωση είναι προϋποθέσεις για την αρμονική ένταξη και την κοινωνική άνοδο (Φραγκουδάκη 488). Η ερευνητική ομάδα προχώρησε σε σειρά καινοτόμων ενεργειών, όπως η δημιουργία των Κέντρων Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΚΕΣΠΕΜ) και των Δημιουργικών Εργαστήρια Νέων (ΔΕΝ).

Η σοβαρότητα και εντιμότητα της προσπάθειας σύντομα έγινε κατανοητή και από την ίδια τη μειονότητα. Όπως επισημαίνεται (σ. 47, 443, 448), τα ΚΕΣΠΕΜ και τα ΔΕΝ ήταν η μεγαλύτερη πρόκληση του Προγράμματος... γιατί ήταν λιγότερο υπερκαθορισμένο από τους ασφυκτικούς όρους της μειονοτικής εκπαίδευσης. Προσπάθησαν να βγουν έξω από τις καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας να μην γίνουν το γήπεδο κανενός, να δώσουν χώρο στις διαφορετικές ταυτότητες, να επιτρέψουν στον καθένα να υπάρξει ως αυτός που είναι, να λειτουργήσουν με βάση την αποδοχή, να συμπεριλάβουν την ετερότητα, να χωρέσουν τις αντιθέσεις και τις διαφορές, να υπογραμμίσουν ότι εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα δεν διαχωρίζονται Έτσι, γρήγορα κέρδισαν τα παιδιά και στην

συνέχεια τις μητέρες τους. Στα ΚΕΣΠΕΜ αμέσως εμφανίστηκαν αιτήματα μητέρων να παρακολουθήσουν μαθήματα ελληνικών για να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Μάλιστα, η σοβαρότητα και εντιμότητα της προσπάθειας κινητοποίησε και άλλους εκτός της περιοχής. Παραδείγματος χάριν ερασιτεχνικός θίασος έδωσε αφιλοκερδώς θεατρικές παραστάσεις που τις παρακολούθησαν εκατοντάδες παιδιά των μειονοτικών σχολείων στην Κομοτηνή και την Ξάνθη.

Μέσα στα 10 χρόνια του προγράμματος ΠΕΜ υπήρξαν άμεσα θετικά αποτελέσματα τόσο ως προς την αύξηση της συμμετοχής στο σχολείο όσο και ως προς την μείωση της διαρροής μαθητών (σ. 54, 123, 483). Συγκεκριμένα, η πρόσβαση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει τετραπλασιαστεί, στα τέσσερα τελευταία χρόνια η πρόσβαση στο λύκειο έχει αυξηθεί κατά 60% ενώ το 2000 η διαρροή από την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν 65%, το 2007 είχε πέσει στο μισό ενώ ο μέσος όρος της Ελλάδας ήταν 7%. Το 1989 769 μειονοτικοί μαθητές φοιτούσαν στο γυμνάσιο (14%), το 2003 2936 (42%) (123). Το 1997 46% αποφοίτων δημοτικού δεν συνέχιζαν στο γυμνάσιο, το 2001 έπεσε 22% (128). Υπερδιπλασιάστηκε μέσα σε έξι χρόνια ο αριθμός των μειονοτικών μαθητών στο λύκειο (934 το 2000, 1996 το 2006).

Οι συγγραφείς υποστηρίζουν με θάρρος την γνώμη τους χωρίς να διστάζουν να συγκρουσθούν. Όμως η εκφορά των απόψεών τους χαρακτηρίζεται από την αποφυγή μιας συναισθηματικά ή ηθικά φορτισμένης ρητορείας. Έχουν έναν τεκμηριωμένο, επιστημονικό και ταυτόχρονα βαθύτατα πολιτικοποιημένο λόγο. Η κριτική τους δεν εκφυλίζεται σε πολεμική. Με αυτή την έννοια, αποτελούν μια φωτεινή εξαίρεση μια που δυστυχώς στην χώρα μας δεν συζητούμε αλλά ο καθένας εκφωνεί και υπερασπίζεται την δική του αλήθεια. Δεν συγκρούμαστε στην βάση συγκεκριμένων διάφανων θέσεων κάτι που θα ήταν εξαιρετικά εποικοδομητικό, αυτό που βιώνουμε είναι μια «συνεχή τριβή», χωρίς στοιχεία και με πολλές κορώνες.

Υπάρχει απουσία επίσημης και έγκυρης πληροφόρησης για όλα τα ζητήματα και συγκεκριμένα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας (% συμμετοχής στο σχολείο, % διαρροής, σ. 26), δε γνωρίζουμε ούτε καν πόση είναι η μειονότητα και βέβαια υπάρχει το μεγάλο ζήτημα του ποιος και με ποια κριτήρια ορίζεται ως μειονοτικός. Το ζήτημα αυτό μπορεί να είναι ξεκάθαρο με όρους δικαίου αλλά σίγουρα αφορά πολύπλοκες, αμφίσημες και συγκρουσιακές κοινωνικά προσλήψεις. Η

έλλειψη στοιχείων, που χαρακτηρίζει όλες τις εκφάνσεις της ελληνικής κοινωνίας, ενθαρρύνει την προχειρότητα λειτουργώντας αποτρεπτικά σε κάθε προσπάθεια συστηματικής ανάλυσης και βέβαια κάνει αδύνατη τη διαχρονική ανάλυση τάσεων.

Η ερευνητική ομάδα δεν επιλέγει να κρύψει τα προβλήματα που αντιμετώπισε κάτω από το χαλί. Έτσι, για παράδειγμα αναφέρει ρητά: «τα ΚΕΣΠΕΜ αμφισβητήθηκαν τόσο από μειονοτικούς όσο και από πλειοψηφικούς δασκάλους», ή πως «το μειονοτικό σχολείο είναι αδύνατο να βελτιωθεί πέρα από ένα σημείο» (Δραγώνα, σ. 446-7, 439), ή πως η εγκατάλειψη της φοίτησης κατά τη διάρκεια του γυμνασίου θα πρέπει να ερμηνευτεί ως σχολική αποτυχία (Ασκούνη 129).

Το βιβλίο είναι προϊόν ενός ενδεκαετούς ερευνητικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν πάνω από 150 επιστήμονες, από επτά ελληνικά πανεπιστήμια και από διαφορετικές ειδικότητες (παιδαγωγικά, ανθρωπολογία, γεωγραφία, γλωσσολογία, ιστορία, κοινωνιολογία, μαθηματικά, νομικά, ψυχολογία, κ.λπ.), σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικευμένους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συγγραφείς παιδικών βιβλίων, μουσικούς, ζωγράφους, φωτογράφους, κ.ά. Όπως λένε και οι επιμελήτριες το έργο αυτό είναι «διεπιστημονικό και πλήρως συλλογικό» (σ. 13). Σε μια κοινωνία όπου όλα έχουν πολύ περιορισμένο ορίζοντα και είναι εξαιρετικά άτολμα, όπου όλα καταναλώνονται γρήγορα, οι συγγραφείς αυτού του βιβλίου σεβόμενοι την δουλειά τους και τα υποκείμενα της μελέτης τους, επέλεξαν να μην κάνουν επιστημονικές δημοσιεύσεις για πολλά χρόνια γιατί, όπως επισημαίνουν οι επιμελήτριες, «είναι πολύ δύσκολο να παρεμβαίνει κανείς σε ένα κοινωνικό πεδίο και παράλληλα να γράφει γι' αυτό» (σ. 13). Μακάρι και άλλες ερευνητικές ομάδες και ερευνητικοί φορείς να έπαιρναν πρωτοβουλίες για εξέταση σε βάθος μέσα από μακροχρόνιες έρευνες θεμάτων του αντικειμένου τους. Αυτό από μόνο του αποτελεί «φωτεινή εξαίρεση» και ελπίζουμε να λειτουργήσει παραδειγματικά τόσο για την επιστημονική κοινότητα όσο και για την κοινωνία γενικότερα.

Το βιβλίο είναι ένα μόνο από όσα έχουν παραχθεί στο πλαίσιο του προγράμματος. Μολονότι η προσπάθεια αυτή αφορά το συγκεκριμένο μειονοτικό πληθυσμό, έχει αξία παραδείγματος γενικότερα για την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετική γλωσσική, εθνική και θρησκευτική ταυτότητα. Ως μοντέλο για την κοινωνική ένταξη μιας εθνοπολιτιστικά διαφορετικής μειονότητας, με σεβασμό των ατομικών και συλλογικών

δικαιωμάτων των μελών της. Η προσπάθεια αυτή χρειάζεται να συνεχιστεί και να εμπλουσθεί αναφορικά και με άλλους πληθυσμούς των οποίων η ετερότητα αποτελεί πολιτικό διακύβευμα (μετανάστες, πρόσφυγες και Ρομ). Ελπίζουμε ότι η δεύτερη γενιά των μεταναστών να μπορέσει να παίξει έναν αντίστοιχο θετικό ρόλο με αυτόν των παιδιών της μειονότητας στα ΔΕΝ αυτό όμως προϋποθέτει, εκτός των άλλων, και αντίστοιχες εμπνευσμένες πολιτικές. Το βιβλίο προσφέρει την θεωρητική τεκμηρίωση, προσφέρει συγκεκριμένα εργαλεία (παιδαγωγικού κυρίως χαρακτήρα) και είναι διεπιστημονικό ως προς τις πειθαρχίες του δίνοντας την δυνατότητα για πολλαπλές παράλληλες χρήσεις. Ελπίζω οι επιμελητές και όλοι οι συντελεστές του τόμου και του προγράμματος να «συνεχίσουν» αυτήν την εξαιρετική δουλειά.

Το βιβλίο αυτό και το πρόγραμμα του οποίου αποτελεί απόρροια, συνιστούν ακόμη ένα παράδειγμα που μας δείχνει ότι και οι «μικρές πολιτικές» μπορεί να φέρουν πολύ σημαντικά αποτελέσματα, που μάλιστα συχνά ξεπερνούν κατά πολύ το περιορισμένο αντικείμενο της παρέμβασης. Το πρόγραμμα βελτίωσε την εκπαιδευτική κατάσταση της μειονότητας όχι μόνο άμεσα (αύξηση της συμμετοχής στο σχολείο και μείωση της διαρροής μαθητών) αλλά και έμμεσα (π.χ. η στροφή στο δημόσιο γυμνάσιο οφείλεται στην διαμόρφωση από την οικογένεια νέας στρατηγικής με στόχο το όνειρο να σπουδάσει τα παιδιά της σε πανεπιστήμιο στην Ελλάδα, Πλεξουσάκη). Πέρα όμως από αυτά μέσω της συμβολικής σημασίας του το πρόγραμμα αποτέλεσε τεκμήριο ενός νέου, θετικού για τη, μειονότητα, πολιτικού προσανατολισμού. (Ασκούνη 133-134).

Δεν είναι μόνο οι δομές που φέρνουν αλλαγές αλλά και συγκεκριμένα πρόσωπα σε συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες που καταφέρνουν να συσπειρώσουν δυνάμεις γύρω τους και να τις κινητοποιήσουν κατάλληλα. Θα ήθελα λοιπόν να απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους 150 και πλέον συντελεστές αυτού του έργου και κυρίως στις επιστημονικές υπευθύνους του (κκ Δραγώνα και Φραγκουδάκη) γιατί μας έκαναν να αισθανόμαστε υπερήφανοι που σκέφτονται και πράττουν με αυτόν τον τρόπο.

Κλείνοντας, θέλω να διατυπώσω και μια τελευταία ευχή, η πραγματοποίηση της οποίας δεν εξαρτάται από τους ερευνητές αλλά από άλλες πλευρές εμπλεκόμενες στην εκπαίδευση των μειονοτικών στη Θράκη. Αυτή η εξαιρετική δουλειά που έγινε για το ελληνικό κομμάτι της μειονοτικής εκπαίδευσης θα έχει πολύ περισσότερα θετικά απο-

τελέσματα αν συμπληρωθεί και από αντίστοιχες παρεμβάσεις για το τουρκικό κομμάτι της εκπαίδευσης που παραμένει στα δεδομένα προηγούμενων δεκαετιών.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Στηρίζεται στην εισήγησή μου κατά την βιβλιοπαρουσίαση του τόμου στις 20/02/2009 στην Θεσσαλονίκη.
- 2 Μετά τα έκτροπα του Ιανουαρίου 1990 στην Κομοτηνή, την πίεση των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών και ΜΚΟ κ.λπ. Έκτοτε, σταμάτησαν οι πιο κραυγαλέες από τις αυθαίρετες διακρίσεις στις οποίες Δημόσια διοίκηση, Σώματα Ασφαλείας, Ένοπλες δυνάμεις και δικαιοσύνη υπέβαλλαν τη μειονότητα επί δεκαετίες.
- 3 Αναφέρω ενδεικτικά: προνομιακή εισαγωγή μειονοτικών υποψηφίων στα πανεπιστήμια με πρόσθετες θέσεις σε ποσοστό 0,5% των εισακτέων (το 1996), την κατάργηση του άρ. 19/1955 για την αφαίρεση της ελληνικής ιθαγένειας από τους αλλογενείς που ταξίδευαν στο εξωτερικό (το 1998) και την κατάργηση της «μπάρας» που απομόνωνε τα πομακοχώρια της Ξάνθης (το 1996). Θα αναφερθώ εν συντομία στην «μπάρα» που εντάσσεται στην πολιτική της Επιτηρούμενης Ζώνης (Ε.Ζ.) για να δείξω πόσα προβλήματα μπορούν να δημιουργήσουν κάποιες κοντόφθαλμες πολιτικές. Η πολιτική της Ε.Ζ. εάν είχε στόχο να εκδιωχθεί ο πληθυσμός από τις συγκεκριμένες περιοχές συγκέντρωσης των μειονοτήτων, απέτυχε. Διότι, αντί να οδηγήσει στην πληθυσμιακή αποψίλωση της περιοχής –όπως συνέβη σε όλες τις ορεινές περιοχές της Ελλάδας–, ώθησε αντιθέτως τα μέλη της μειονότητας να μείνουν ενωμένα μέσα στα όρια της Ε.Ζ. Εκεί ένωσαν πιο ασφαλείς κοινωνικά, μπορούσαν να μορφώσουν καλύτερα τα παιδιά τους, να επτελέσουν καλύτερα τα θρησκευτικά τους καθήκοντα, κ.λπ. Η Ε.Ζ. οδήγησε στην κοινωνικο-οικονομική υπανάπτυξη της περιοχής και δημιούργησε ένα γενικευμένο αίσθημα κοινωνικής αδικίας, μιας πολιτικής διακρίσεων εναντίον τους ότι δηλαδή διώκονται και “τιμωρούνται” επειδή ανήκουν σε μειονοτική ομάδα. Έτσι, δεν επέτρεψε στις μειονότητες να συνυπάρξουν, να συνομιλήσουν και να δημιουργήσουν μαζί με την υπόλοιπη ελληνική κοινωνία, κάτι που θα ήταν προς όφελος όλων.
- 4 Κυρίως μια εκκωφαντική σιωπή για όσα έχουν συμβεί μέχρι σήμερα που υπονομεύει οποιαδήποτε προσπάθεια.