

**ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΑΣΑΒΒΙΔΟΥ**

Υποψήφια Διδάκτορας του ΑΠΘ

## **Η εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού κράτους απέναντι στην Μουσουλμανική Μειονότητα**

Οι ανισότητες στον εκπαιδευτικό χώρο, πολύ συχνά δεν προέρχονται μόνο από ταξικούς παράγοντες, αλλά αφορούν και το καυτό ζήτημα των μειονοτήτων.

Στην Ελλάδα, και στον γεωπολιτικό χώρο της Δυτικής Θράκης που μας απασχολεί στην παρούσα ερευνητική εργασία, χώρος άλλωστε όπου η θρησκευτική συνείδηση «εθνικοποιήθηκε» (Μπαλιμπάρ, Βαλλερστάιν, 1991), οι μειονοτικοί πληθυσμοί αντιδιαστέλλονται με την πλειονότητα κατά τη γλώσσα και τη θρησκεία κι ό,τι ευρύτερο αυτό περιλαμβάνει σε νοοτροπίες και πολιτισμικές πρακτικές. Και έχουν κατά συνεπαγωγή να αντιμετωπίσουν όχι μόνο το πλέγμα ανταγωνιζόμενων συμφερόντων όμορων κρατών, αλλά και «το εθιμικό και νομικό δίκαιο που δημιούργησε μια πολιτική εθνικής ολοκλήρωσης που στηρίχθηκε στην εθνική και θρησκευτική ενσωμάτωση και ομοιομορφία» (Ροζάκης, 1998) από τη μια και το καθεστώς της Σαρίας από την άλλη. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που φορτίζει ιδιαίτερα την περίπτωση της Μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης, είναι η πολιτική της ομηρία και χειραγώγηση από τους τρεις κυρίαρχους, και ανταγωνιστικά διακείμενους, εθνικισμούς της περιοχής (Τουρκικό, Ελληνικό και Βουλγαρικό).

Ποια είναι λοιπόν η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους απέναντι στη Μουσουλμανική μειονότητα από τα μέσα της δεκαετίας του 90 κι έπειτα, θα προσπαθήσουμε, κατά το δυνατόν, να αναδείξουμε στις σελίδες που ακολουθούν.

### **Β. Η ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ**

Στα εβδομήντα επτά χρόνια από την ενσωμάτωση της Θράκης η μουσουλμανική μειονότητα που κατοικεί στην περιοχή έχει περάσει από πολλές διαδοχικές φάσεις ως προς τον τρόπο της εσωτερικής της συγκρότησης, τη στάση της απέναντι στη διοίκηση, το βαθμό οικονομικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης, τις σχέσεις της με τον Χριστιανικό πληθυσμό της περιοχής, καθώς και τις σχέσεις της με την Τουρκία.

Η προσάρτηση της Δυτικής Θράκης στον κορμό της Ελληνικής επικράτειας είναι απόρροια της συνθήκης της Λωζάνης του 1923. Η μεγάλη στρατιωτική ήττα της Ελλάδας κατέληξε στην ανατροπή της συνθήκης των Σεβρών, βάζοντας τέλος στο όραμα της μεγάλης Ελλάδας των δύο ηπείρων και των πέντε θαλασσών. Και παγίωσε ταυτόχρονα (νομικά) ένα καθεστώς πληθυσμιακής ετερογένειας στα πλαίσια ενός ‘νέο-απελευθερωμένου’ έθνους-κράτους που έπρεπε (πολιτιστικά) να μεταβεί τάχιστα από τον μεγαλοϊδεατισμό σε μια συνεκτική ιδεολογία άλλου είδους. Μια συνεκτική ιδεολογία μιας σύγχρονης αστικής δημοκρατίας που θα περιλάμβανε αξιακά τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Καθώς το εγχείρημα δεν ήταν, και δεν είναι, εύκολο η πορεία προσαρμογής δεν ήταν ακριβώς ‘γραμμική’.

Κατά την **πρώτη περίοδο** των εβδομήντα επτά χρόνων που εκτείνεται από το 1923 μέχρι και τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια, ο βασικός παράγοντας που καθορίζει τη στάση και τη συμπεριφορά της πλειοψηφίας και του ελλ. κράτους απέναντι στη

μειονότητα είναι η θρησκευτική διαφορά. Άλλωστε, ο βασικός παράγοντας που καθορίζει τη στάση και τη συμπεριφορά της μειονότητας είναι επίσης ο θρησκευτικός/ γλωσσικός. Συνιστά αν όχι το μοναδικό τουλάχιστον το κύριο στοιχείο συνοχής στους κόλπους διαφορετικών φυλετικά ομάδων (τουρκογενείς, πομάκοι και αθίγγανοι Μουσουλμάνοι). Αυτός ο παράγοντας καθορίζει, όπως σημειώσαμε, τόσο τη συνολική στάση της μειονότητας απέναντι στην Ελληνική διοίκηση όσο κι απέναντι στην Τουρκία. Σχέση, την πρώτη αυτή περίοδο, αποστασιοποιημένη κι εχθρική, γιατί ενώ η δεύτερη διανύει την Κεμαλική (κοσμική) φάση της, η πρώτη παραμένει προσκολλημένη στα παλαιο-μουσουλμανικά και θεοκρατικά χαρακτηριστικά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.

Η **δεύτερη περίοδος** αρχίζει από τη δεκαετία του 1950 και εκτείνεται μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960. Χαρακτηρίζεται από μια σειρά «ανοίγματα», μονομερή ως επί το πλείστον από τη μεριά της Ελλάδας, τα οποία προφανώς επιβάλλονται από τον Ατλαντικό προσανατολισμό της χώρας και έχουν άμεσες επιπτώσεις στον «εκτουρκισμό» της μειονότητας. Ωστε:

- 1) Στα 1951 επιβάλλεται η υποχρεωτική εκμάθηση της τουρκικής γλώσσας από τους πομάκους της μειονότητας.
- 2) Στα 1953 ιδρύεται το γυμνάσιο – λύκειο «Τζελάλ Μπαγιάρ» στην Κομοτηνή και αναρτώνται σε όλα τα πομάκικα σχολεία επιγραφές με την ένδειξη «τουρκικό σχολείο».
- 3) Τη δεκαετία του 1960 διορίζονται στα μειονοτικά σχολεία δάσκαλοι που έχουν εκπαιδευτεί στην Τουρκία.
- 4) Το 1966 ιδρύεται μειονοτικό γυμνάσιο - λύκειο στην Ξάνθη.

Το αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν η βαθμιαία ομογενοποίηση της πολυσυλλεκτικής μειονότητας στη βάση του «εκτουρκισμού» μέσω της σταδιακής απόκτησης κοινού γλωσσικού ιδιώματος και κοινού, ψευδεπίγραφου, εθνικού χαρακτήρα.

Η περίοδος της δικτατορίας, **τρίτη περίοδος**, «κληρονόμησε» όλη αυτήν την διαδρομή και εφευρίσκοντας ή επενδύοντας σε φυλετικο-θρησκευτικούς μύθους την επέτεινε. Όχι μόνο ιδρύοντας την ΕΠΙΑΘ με προφανή σκοπό την χειραγώγηση των διδασκάλων της μειονότητας και την υπογραφή (περίεργου κι εν μέρει επιβεβλημένου από έξω πιθανόν) μορφωτικού συμφώνου στα 1968, που –ενώ καθιστούσε υπεύθυνη την Τουρκία για τα βιβλία της μειονότητας- έθετε σε ομηρία πράγματα τα οποία δεν διασφάλιζε την ίδια ώρα νομικά. Αλλά και με πλήθος διοικητικών μέτρων που πόλωσαν το κλίμα στην περιοχή, συμβάλλοντας στον περαιτέρω εκτουρκισμό του συνόλου μιας μειονότητας που ένιωθε ‘διωκόμενη εντόνως’, από όσους προσπαθούσαν από την άλλη να την «εξελληνίσουν».

Από την περίοδο της μεταπολίτευσης κι έπειτα (κι ιδίως από την δεύτερη «ευρωπαϊκή φάση της» και μετά) αρχίζει η **τέταρτη περίοδος** όπου πραγματοποιούνται δειλά βήματα αναγνώρισης των δικαιωμάτων της μειονότητας (υπό την πίεση και του κοινοτικού και διεθνούς πλαισίου αλλά και της αναγνώρισης κάποιων αδιέξοδων πρακτικών) και τολμηρά βήματα κοινοβουλευτικής της εκπροσώπησης.

Τέλος από την δεκαετία του 90 κι έπειτα αρχίζει η **πέμπτη περίοδος**, αίτια και πλευρές της οποίας θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε στις σελίδες που ακολουθούν.

Αν, χονδρικά, η φιλελευθεροποίηση απέναντι στη μειονότητα αρχίζει από το 1991 με τις δηλώσεις για 'ισονομία-ισοπολιτεία' του Μητσοτάκη κατά την περιοδεία του στην συγκεκριμένη περιοχή, στα μέσα της δεκαετίας αρχίζει, δειλά, μια άλλη, ωριμότερη φάση προσέγγισης και νέας πολιτικής απέναντι στη μειονότητα.

Περιγράφοντας την μέχρι τότε κατάσταση της μειονοτικής εκπαίδευσης, θα λέγαμε πως, δίπλα σε (1) ένα γεωπολιτικό πλαίσιο όπου όλα τα εμπλεκόμενα κράτη φοβόταν για το «γειτονικό κράτος» και για την «μειονότητα στο εσωτερικό τους», προσετέθη (2) η συγκυριακή και περιπτωσιολογική αντιμετώπιση των ζητημάτων που αποτελεί χαρακτηριστικό σημάδι του βαλκανικού και δη του νεοελληνικού δημόσιου βίου, (3) η (πολλές φορές τραυματική) απειρία καθώς ελληνικό think tank για την μειονοτική εκπαίδευση απλά δεν υπήρχε, αλλά κι (4) ένα ασαφές θεσμικό πλαίσιο, επιλογή συγκεκριμένων κεντρικών επιλογών και τοπικών μηχανισμών, το οποίο 'αντικαθιστούσε' την έλλειψη συγκεκριμένης\* ή έστω συμπαγούς και ρεαλιστικής πολιτικής, δρώντας συχνά αποδιοργανωτικά.

Στα πλαίσια όλων αυτών **επιστρατεύονταν από τη μια οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της μειονότητας για εξήγηση δεικτών αναλφαβητισμού** (ώστε να μείνουν αλώβητες οι ελλειπείς ή αρνητικές κρατικές προσεγγίσεις και να χρεωθεί η μειονότητα την εκπαιδευτική της δυσπραγία) κι από την άλλη η αξιακή κρίση του μειονοτικού πολιτισμού γινόταν μονόπλευρα με βάση μόνο, κι εν – άνιση- συγκρίσει, με το κυρίαρχο πολιτιστικό πρότυπο. Ενός πολιτιστικού προτύπου στο οποίο η μειονότητα μπορούσε, δηλαδή, να ενταχθεί και να 'κινηθεί' μόνο στον βαθμό που κάποια μέλη της ξεπερνούσαν τεράστιες αφετηριακές ανισότητες σε σχέση με τον γηγενή πληθυσμό, κάτι που «υπονόμεινε» διαρκώς (όπως ήταν φυσικό) την 'απόδοση της'.

Βέβαια, για την πλήρη «προσέγγιση του θέματος στις πραγματικές του διαστάσεις», είναι σημαντικό να ειπωθεί πως η εκπαίδευση δεν υπήρξε ποτέ εννοούμενη και διαδεδομένη στους κόλπους της αγροτικής μουσουλμανικής μειονότητας με τον τρόπο που θα εννοούνταν και θα προσεγγίζονταν από έναν αστικό πληθυσμό της Βόρειας πχ Ευρώπης. Ο καταμερισμός εργασίας και η ίδια η οικονομική δραστηριότητα των ανδρών, τα πολιτιστικά πρότυπα σε σχέση με τη μόρφωση των γυναικών, ο 'εχθρικός περίγυρος' που δημιουργούσε τον φόβο της 'αφομοίωσης', συνέβαλλαν ώστε «ο αγροτικός κατά βάση μουσουλμανικός πληθυσμός να ακολουθεί διαπαιδαγώγηση... στο πλαίσιο της οικογένειας με βάση παραδοσιακές μουσουλμανικές αξίες». (σύμφωνα με τον Τσιούμη)

Στο πολύπλοκο αυτό παζλ, οι «εξωνομικές κυρίως δεσμεύσεις» που 'απέτρεπαν μια ριζική ρήξη με το υπάρχον καθεστώς, προκρίνοντας την αποσπασματική ρύθμιση και την παρέμβαση στο θεσμικό πλαίσιο», οι, κατά περιπτώσεις, αδυναμία επιβολής κεντρικών; πολιτικών επιλογών, η κρατική κι ακαδημαϊκή άγνοια πώς επιβάλλεις επιλογές σε πληθυσμιακές ομάδες με σημαντικές αποκλίσεις, και ο (σχετιζόμενος με την άγνοια αυτήν) πόλος διαμόρφωσης πολιτικής στη Θράκη που πολλές φορές αυτονομούνταν κι αντιπαράτιθονταν με την κεντρική διοίκηση, καθώς κι η σημαντικότερη δευτεροβάθμια διαρροή στην Τουρκία\* δημιουργούσαν την εντύπωση μιας πάγιας πολιτικής μη παροχής ίσων εκπαιδευτικών δυνατοτήτων σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό.

Η συνολικότερη αλλαγή πολιτικής από το 1991 κι έπειτα συμπαρέσυρε πρωταρχικά τον χώρο της εκπαίδευσης. Όχι μόνο γιατί αποτελεί σημείο αιχμής για την παρέμβαση της ελληνικής πολιτείας αλλά και γιατί, από τις αρχές του 90 κι έπειτα, εκδηλώθηκε πιο συστηματικό το ενδιαφέρον της μειονότητας (σύμφωνα με την Τρέσσου) για τον εκπαιδευτικό τομέα. Έτσι, άρχισε να εκδηλώνεται μια προσπάθεια

άρσης των αφετηριακών αλλά κι αποκτημένων στον χώρο της εκπαίδευσης ανισοτήτων που δυσχέραιναν, ή μάλλον κυριολεκτικά απαγόρευαν, την πρόσβαση μειονοτικών μαθητών στα ελληνικά ΑΕΙ και ΤΕΙ.

«Εναρκτήριο σημείο της νέας φάσης αποτελεί ο Ν. 2341/2.10.95, που ορίζει «χωριστό ποσοστό θέσεων για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ αποφοίτων λυκείου που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης». Την ίδια, πάνω κάτω, εποχή, έχουμε τις εξαγγελίες του πρώην υπουργού παιδείας Γ. Παπανδρέου για θετική αντιμετώπιση ελεύθερης εισόδου μουσουλμάνων μαθητών στα δυο μειονοτικά γυμνάσια (19.6.96 Ελευθεροτυπία). Και τα δυο εντάσσονταν σε μια προσπάθεια αποτροπής εγγραφής μουσουλμανοπαίδων στα τουρκικά ΑΕΙ, η οποία αποτελούσε «μοναδική επιλογή ως το 1996» (Κανακίδου, Ε). Το μέτρο, παρόλο που, μη συνοδευόμενο όπως θα δούμε από διαρθρωτικές αλλαγές στο σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνταζε αποσπασματικό και πάντως ήταν ανεπαρκές για το σύνολο του μειονοτικού πληθυσμού, μπορεί να θεωρηθεί πολύ σημαντικό για δυο λόγους. Πρώτον γιατί απευθύνεται στην ελίτ της μειονότητας κι άρα στην πνευματική της ηγεσία, που σχεδιάζει την πολιτική και την στάση της μειονότητας σε συντριπτικό βαθμό. Και δεύτερον γιατί, παρεμβαίνοντας στην διαρροή μαθητικού πληθυσμού από την Ελλάδα προς την Τουρκία, συμβάλλει στην «μείωση τουρκικού εθνικού ιδεολογικού φορτίου» (σελ 329).

Την ίδια εποχή στο εσωτερικό της μειονότητας άρχισαν να αναπτύσσονται δύο αντίρροπες δυναμικές. Από τη μια η (πιο φιλελεύθερη τουλάχιστον) πλευρά της ηγεσίας της άρχισε να αντιλαμβάνεται ότι η μειονότητα, εντασσόμενη σε ένα 'έξευρωπαϊζόμενο (sic) κράτος', πρέπει να εκσυγχρονιστεί. Άρα να αποδέχεται ότι απαιτείται «καλή γνώση της ελληνικής». Από την άλλη (κατά πως το τοποθετεί ο Οσούνογλου) άρχισαν να εκδηλώνονται και ο φόβος αφομοίωσης και της άρσης ταυτότητας.

Παράλληλα εκδηλώθηκαν δυο μεγάλες παρεμβάσεις από την μεριά της πολιτείας. Πέρα από την θέσπιση του νόμου για την εισαγωγή 250 εισακτέων στα ελληνικά ΑΕΙ-ΤΕΙ, άρχισε να λειτουργεί το ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», (γνωστό στην περιοχή ως πρόγραμμα Φραγκουδάκη από το όνομα της επιστημονικής υπεύθυνης) με στόχο τη βελτίωση της Ελληνομάθειας των μειονοτικών μαθητών. Αν και το πρόγραμμα δέχθηκε κριτικές από διάφορες πλευρές και από διάφορες αιτίες, η ειδοποιός διαφορά ήταν ότι μπόρεσε να λειτουργήσει, καθώς σε αυτό συνέβαλλε και η «χαμηλότερων τόνων πολιτική αντιπαράθεση μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας».

Αλλά καθώς στη Θράκη λειτουργεί «ένας ιδιότυπος τοπικός μηχανισμός αποφάσεων, 'κομμάτι ενός ευρύτερου ...που λειτουργεί... και αποφασίζει για τα μειονοτικά' με μεγάλη αυτονομία κινήσεων», ετερόκλητοι σχεδιασμοί και διαφορετικές δυναμικές άρχισαν να δημιουργούνται. Άλλωστε υπάρχουν τα περιθώρια να συμβεί αυτό, καθώς «η μειονοτική εκπαίδευση βασίζεται σε ένα αμοιβαία και ηθελημένα ασθενές θεσμικό πλαίσιο.» Πέρα, λοιπόν, από τις εγκυκλίους και τις κατά τόπους αρχές που συγκεκριμενοποιούν την εκπαίδευση, υπάρχει και το ζήτημα «πως» και «ποιοι» την συγκεκριμενοποιούν. «Πως» και «ποιοι» θεωρούν τι είναι «εθνικά» ή «παιδαγωγικά» συμφέρον.

Αναπαραγόμενος από την 'άμεση συνδρομή των τοπικών φορέων και της ελληνικής διοίκησης, πολλές φορές μάλιστα σε αντιπαλότητα με κεντρικές πολιτικές επιλογές' ο τοπικός μηχανισμός παραγόντων\* (ή τουλάχιστον ένα μέρος του) θεωρεί ότι «η ανεπαρκής εκπαίδευση στη μειονότητα είναι είτε εθνική επιλογή» είτε πολιτική αναγκαιότητα.

Η ανεπαρκής αυτή εκπαίδευση, από το ίδιο το νομικό καθεστώς που διέπει την μειονοτική εκπαίδευση, μπορεί να δοθεί κυρίως στον χώρο της δευτεροβάθμιας, όπου

μέχρι πριν λίγα χρόνια τουλάχιστον λειτουργούν μόνο δύο σχολεία, στα οποία ο αριθμός εισακτέων παραμένει χαμηλότατος για τις ανάγκες της μειονότητας και διατηρείται σταθερός με διάφορες αλχημείες.

Σε αυτά τα σχολεία της δευτεροβάθμιας, όχι μόνο δεν υπάρχει μέριμνα για επαρκή εκπαίδευση, αλλά και γίνονται πεδίο άσκησης πολιτικής όπως η τριμερής σύσταση και η εισαγωγή της Πομακικής που, με βάση την τωρινή δυναμική, θεωρούνται εχθρικές από την κοινότητα, επανασυσπειρώνοντάς την και ακυρώνοντας το θετικό κλίμα που η κεντρική στρατηγική πήγε (με τα προηγουμένως αναφερθέντα μέτρα) να δημιουργήσει.

Είναι χαρακτηριστικό αυτό που αναφέρει ο Μπαλτσιώτης. Ότι, δηλαδή, «οι προτάσεις των πιο νηφάλιων προσώπων της μειονότητας για μαθήματα στην Τουρκική αγνοούνται, την ίδια ώρα που γίνονται προσπάθειες εισαγωγής της πομακικής. Οι ίδιοι πιθανότατα «θα έστελναν τα παιδιά τους αν η Τουρκική ήταν έστω κι απλό μάθημα.» (ο.π.). Αυτό δεν είναι μόνο δείγμα ανελαστικής πολιτικής των τοπικών παραγόντων, αλλά και ένα σημείο που αποδυναμώνει τις φιλελεύθερες πλευρές της μειονότητας προς όφελος των πιο φανατισμένων στοιχείων της.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στην απαρχή της νέας φάσης, μέσα στο 1996 μόνο, κυκλοφόρησαν 5 βιβλία για την Πομακική γλώσσα. Ενώ, το 1997, εκδόθηκε από το Δ' Σώμα Στρατού το λεξικό της Πομακικής γλώσσας, ένα αναγνωστικό γραμμένο από δυο Πομάκους δασκάλους κι ένα ακόμη βιβλίο με τίτλο «Οι Πομάκοι και η γλώσσα τους». Ενώ, πολύ χαρακτηριστικά, το Δ Σώμα Στρατού μιλά στον πρόλογο των βιβλίων που εκδίδει για δημιουργία Πομακικών σχολείων. Αυτή η σύσφιξη σχέσεων δυο διαφορετικών θρησκευτικοπολιτισμικών κοινοτήτων (Πομάκων και Χριστιανών) δεν είναι άσχετη από το γεγονός ότι οι Πομάκοι χρησιμοποιούνται με ιδιαίτερο τρόπο στο παιχνίδι της διεκδίκησης. Γι' αυτό, άλλωστε, οι ενέργειες των Εμφιετζόγλου και Ζεγγίνη και του 4<sup>ου</sup> σώματος στρατού γενικά για αίτημα διδασκαλίας Πομακικής, δεν εκλαμβάνεται από την κοινότητα ως κίνηση ευαισθησίας κι αναγνώρισης μειονοτήτων εντός της ελληνικής επικράτειας, αλλά ως κίνηση εκ του πονηρού.

Η συγκεκριμένη, άλλωστε, στρατηγική ξεκίνησε από τα Πομακοχώρια, πεδίο πειραματικής άσκησης μιας άλλης πολιτικής πριν δεκαετίες, όταν, με την ίδρυση της ΕΠΑΘ, οι δάσκαλοι επιλέγονταν κυρίως από τα 'νομιμόφρονα' αυτά χωριά... Ο τοπικός όμως πληθυσμός πια, που όπως σημειώσαμε έχει ταυτιστεί σχεδόν εξολοκλήρου με την Άγκυρα, αντέδρασε με το να στέλνει ελάχιστους μαθητές. Ο στόχος είναι παιδαγωγικά αντιφατικός, αλλά η 'πολιτική στόχευση' είναι εμφανής. Αφού επιχειρείται η αδρανοποίηση των μειονοτικών γυμνασίων με ένταξη στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αυτή η πραγματικότητα έθεσε όμως μερικά επιστημονικά κοινωνικά και παιδαγωγικά διλήμματα που δεν μπορούν να απαντηθούν με απόλυτους δείκτες, αλλά με προσμέτρηση της κοινωνικής δυναμικής της μειονότητας και της αλληλεπίδρασης της με την τοπική κι ευρύτερη κοινωνία και την γεωπολιτική ισορροπία της περιοχής. Πχ, για μία ακόμη φορά, η εκπαίδευση ως αυταξία δείχνει να αμφισβητείται και τίθεται στην υπηρεσία πολιτικών σκοπιμοτήτων. Αλλά, από την άλλη, αυτό δεν αποτελεί 'προνόμιο' μιας πλευράς, αφού δεν μπορούν κάποιοι να «παραγνωρίζουν ότι η μειονότητα αποτελείται από τρεις επιμέρους εθνοτικές ομάδες με δικές τους γλώσσες», οι δυο από τις οποίες αγνοούνται στο εσωτερικό της μειονότητας χάριν της Τουρκικής. Την ίδια στιγμή όμως το ελληνικό κράτος αντιμετώπιζε και αυτές και την Τουρκική ως νησίδες «στιγματισμένης αλλογλωσσίας» (σύμφωνα με τον Χρηστίδη) Το πρόβλημα είναι ότι, παρόλο που από το δίκαιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των μειονοτήτων συνάγεται ότι καμιά νομική ερμηνεία δεν θα ήταν

πειστική για την παραμέληση της μητρικής γλώσσας (Τσιτσελίκης, σημ. 160, σελ. 247-257), κι άρα ούτε και της πομακικής, «το παιδαγωγικά και δικαϊκά ορθό υπονομεύεται από την υπάρχουσα συγκυρία και δυναμική» (όπως ο Τσιούμης σημειώνει) όλων των πλευρών.

Αλλά και νομικά, υπάρχει η 'ακόμα εν ισχύ' ερμηνευτική εγκύκλιος της δικτατορίας περί μονόγλωσσης μειονότητας, δημιουργημένη στο παρελθόν ίσως και για να εξυπηρετήσει το ΝΑΤΟικό δόγμα περί του «εκ Βορρά κινδύνου» (μην δίνοντας στους 'Βουλγαρογενείς' (;) Πομάκους αυθυπαρξία) που τόσο χρησιμοποιήθηκε για να χειραγωγήσει πολιτικά τη χώρα.

Σε αυτό το θολό τοπίο όπου η εκπαίδευση γίνεται βορά, ή έστω προσαρμόζεται 'αδόκιμα', σε γλωσσικο-πολιτικούς χειρισμούς, μία τρίτη παράμετρος ήρθε να προστεθεί από το 95 και μετά. Η μεταφορά ομογενών ή εξελληνισμένων από την πρώην ΕΣΣΔ, ώστε να αλλάξει η πληθυσμιακή σύνθεση, ή/και να αναβαθμιστεί η οικονομική δραστηριότητα της περιοχής. Η «παλιννόστηση», όμως, πρόσθεσε κι άλλες διαλέκτους, δυσχεραίνοντας κι άλλο την εκπαιδευτική πράξη από τη μια αλλά και κινώντας εκπαιδευτικές διαδικασίες από την άλλη.

Με βάση λοιπόν το πλαίσιο αυτό η ταξική κι εθνοτική διαστρωμάτωση της μειονότητας καλύπτεται πίσω από την Τουρκική που, δρώντας ως μια γλώσσα 'φετίχ', δρα ως σύμβολο συνοχής. Η (τουρκογενής) ελίτ επιβάλλεται εσωτερικά με έναν πολιτισμικό ιμπεριαλισμό που δεν τολμά εύκολα να στιγματίσει κανείς επιστήμονας, αφού θα γίνει αντικείμενο εθνικο-πολιτικής εκμετάλλευσης. Στην πραγματικότητα το φαινόμενο παρουσιάζει ευθείες αναλογίες με το φαινόμενο της μαντήλας στην Δυτική Ευρώπη, όπου οι Μουσουλμάνες γυναίκες 'φορούν με χαρά το σύμβολο της υποταγής τους'. Τα παιδιά των πομάκων 'αναγκάζονται' με consensus (ο όρος όπως τον χρησιμοποιεί ο Weber) να διδάσκονται και να ομιλούν και μια δεύτερη ξένη (αλλά σαφώς κοντινότερη από την ελληνική) γλώσσα, την Τουρκική.

Σε αυτό το πολύπλοκο τοπίο που εν συντομία περιγράψαμε, υπάρχουν αναπαραγωγές αποκλεισμών (αλλά όχι ισονομία ευθυνών) τόσο από την πλειοψηφία όσο κι από τις μειοψηφούσες ομάδες. Αλλά η κύρια ευθύνη παραμένει του ελληνικού κράτους, αφού δεν μπορεί να υπάρξει εξομοίωση ευθυνών.

Μία ουσιαστική απομάκρυνση από την μέχρι τώρα οπτική που επικρατούσε και την αναποτελεσματική πολιτική που τροφοδοτούσε, θα έδινε «έμφαση στην πραγματικότητα που επικρατεί στο χώρο της Θράκης.» Θα βλέπαμε τις καθημερινές δυσχέρειες που δημιουργούν στην εκπαιδευτική πράξη τμήματα πολυπολιτισμικής σύνθεσης με τρεις τουλάχιστον ομιλούμενες γλώσσες, και από αυτές ξεκινώντας θα θέταμε το ερώτημα για τον (συγκριτικά καλύτερο) τύπο σχολείου, δίχως εύκολες κριτικές και απόλυτες στοχεύσεις. Θα συνειδητοποιούσαμε επίσης τότε πόσο ο «πολιτισμικός εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (σε συνδυασμό με προγράμματα κοινωνικής αναζωογόνησης στην κατεύθυνση μιας μικτής πολιτιστικά οικονομίας, και μιας στρατηγικής στην οποία η πολιτιστική ετερογένεια θα γινόταν ο πόλος έλξης για την περιοχή) θα έθετε τις βάσεις για μελλοντική έστω άρση των προκαταλήψεων μεταξύ των κοινοτήτων, πατώντας «εκεί» για τα ευρύτερα παιδαγωγικά αιτήματα του αύριο, απαντώντας τόσο σε ένα φορτισμένο παρελθόν, όσο και σε ένα απαιτητικό μέλλον.

\*(Είναι χαρακτηριστικό, πέρα από την «καταστατική άρνηση των συλλόγων δασκάλων Ξάνθης, Ροδόπης –παράλληλα με τη ΔΟΕ!- να δέχονται ως μέλη τους τούς Μουσουλμάνους συναδέλφους τους –έκφραση πιθανότατα των τοπικών μηχανισμών ενάντια και στην πολιτική ένταξης- ότι «μέχρι και τις αρχές του 90 ο 'χριστιανός δάσκαλος' έπαιζε τον πληροφοριοδότη. ...