

Νικόλαος Μέλλιος\*

**Μειονοτικοί δάσκαλοι, πλειονοτικοί μαθητές.  
Αντιστρέφοντας τους όρους στην Α/βάθμια Εκπαίδευσης της  
σύγχρονης Θράκης.**

**Εισαγωγή**

Σήμερα στην ελληνική Θράκη συνυπάρχουν πολλές κοινωνικές ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο: αν εξαιρέσει κανείς την κυρίαρχη πληθυσμιακά ομάδα την οποία αποτελούν οι Έλληνες πλειονοτικοί, την εικόνα συμπληρώνουν οι Έλληνες μουσουλμάνοι, που διακρίνονται σε τουρκογενείς, αθίγγανους και Πομάκους με βάση τόσο τον αυτοπροσδιορισμό τους όσο και τον ετεροπροσδιορισμό<sup>1</sup>, οι παλιννοστούντες Έλληνες προερχόμενοι από τις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, που κατέφθασαν στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Γεωργία, Αρμενία, Ρωσία, Ουκρανία, Καζαχστάν, Ουζμπεκιστάν κ.λπ.), οι Έλληνες αρμενικής καταγωγής, που ακολούθησαν την προσφυγική έξοδο προς την Ελλάδα τη δεκαετία του 1920, και οι ελάχιστοι πλέον εναπομείναντες Έλληνες Εβραίοι, οι οποίοι παλιότερα συγκροτούσαν μια πολύ ισχυρή κοινωνική ομάδα. Σ' όλους αυτούς θα πρέπει να προσθέσουμε τους οικονομικούς μετανάστες από την Αλβανία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία κ.λπ., που ενσωματώθηκαν τις δύο τελευταίες δεκαετίες.

Οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές των ομάδων αυτών συγκροτούν τη σύγχρονη Θράκη ως ένα πολύ-εθνοτικό<sup>2</sup> μείγμα αναγνωρίσιμο σε κάθε

---

\* Εκπαιδευτικός Α/βάθμιας Εκπαίδευσης, φοιτητής Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας Δ.Π.Θ.

<sup>1</sup> Η συζήτηση για την πολιτισμική / εθνοτική συγκρότηση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη είναι μεγάλη και δεν καταλήγει σε σαφή συμπεράσματα. Ωστόσο, είναι σαφές ότι στο επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού, ένα μεγάλο κομμάτι του ορεινού κυρίως χώρου του Νομού Ξάνθης, τουλάχιστον, όπως και της πόλης της Ξάνθης, επιλέγει τον αυτοπροσδιοριστικό όρο «Πομάκοι». Βλ. σχετικά Δαλκαβούκης 2007, όπου και η σχετική βιβλιογραφία, καθώς και τις δύο «πομακικές» εφημερίδες της Ξάνθης, τη *Ζαγάλιστα* (Αγάπη) που τυπώνεται στα ελληνικά, και τη *Natpresh* (Εμπρός), που είναι δίγλωσση, στα ελληνικά και τα πομακικά. Ωστόσο, χωρίς να αμφισβητείται η σλαβοφωνία των Πομάκων, υπάρχει μεγάλη βιβλιογραφία που αμφισβητεί την ιδιαίτερη εθνοτική της έκφραση, εντάσσοντάς την στην απόπειρα του ελληνικού κράτους να τριχοτομήσει τη μειονότητα. Βλ. σχετικά Τρουμπέτα 2001 και Κωστόπουλος 2009.

<sup>2</sup> Για τις έννοιες του εθνοτισμού και της εθνοτικής ομάδας καθώς και μια ευρεία συζήτηση για τα «κριτήρια» καθορισμού τους βλ. την προσέγγιση του Marcus Banks (2005), για την οποία ο Γ. Αγγελόπουλος, επιμελητής του μεταφρασμένου έργου στα ελληνικά σχολιάζει (ό.π.: 13): «Η προσέγγισή του [του Banks] εστιάζει στην ανάδειξη της σχέσης των θεωρητικών αναλύσεων του

δραστηριότητα της δημόσιας σφαίρας, κυρίως όμως στη στοιχειώδη εκπαίδευση, αφού οι νεαροί μαθητές συμμετέχουν σ' αυτήν υποχρεωτικά. Έτσι το δημοτικό σχολείο καθίσταται ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο για να παρατηρήσει κανείς τη διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων αυτών από μέρους των ίδιων των παιδιών, του οικογενειακού και εθνοτικού τους περιβάλλοντος, της περιβάλλουσας πλειονοτικής κοινωνίας και τέλος της ίδιας της κοινότητας των εκπαιδευτικών, τόσο ως λειτουργών όσο και στο πλαίσιο της γραφειοκρατικής θεσμικής τους δράσης. Από την άποψη αυτή, η εξοικείωση ενός δασκάλου με τη μέθοδο της επιτόπιας εθνογραφικής έρευνας του παρέχει τη δυνατότητα να διεξάγει συμμετοχική παρατήρηση από προνομιακή θέση σ' ένα εξαιρετικά σύνθετο πεδίο.

Ωστόσο, παρά την πολλαπλή αυτή εθνοτική συγκρότηση του κοινωνικού σώματος, οι πλέον ευδιάκριτη ταυτότητα εξακολουθεί να είναι αυτή των μουσουλμάνων μειονοτικών κατοίκων της περιοχής, τόσο εξαιτίας της μαζικότερης παρουσίας τους από οποιαδήποτε άλλη εθνοτικής προέλευσης ομάδα, όσο κυρίως λόγω της πολιτισμικής και θρησκευτικής τους ιδιαιτερότητας που παραμένει καθοριστική για την ταυτότητά τους, εφ' όσον ορίζεται θεσμικά από τη Συνθήκη της Λωζάνης και τις κατά καιρούς πολιτικές που ασκούν τόσο το ελληνικό όσο και το τουρκικό κράτος και ενίοτε το βουλγαρικό (Κωστόπουλος 2009: 19-66, 145-154). Με βάση την αρχή της αμοιβαιότητας ανάμεσα στα κράτη της Ελλάδας και της Τουρκίας, μια σειρά από μορφωτικά πρωτόκολλα<sup>3</sup> με κυριότερο το πρωτόκολλο του 1968 καθορίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση στους μειονοτικούς μαθητές τόσο στη Θράκη όσο και στην Κωνσταντινούπολη.

Από την άποψη του εκπαιδευτικού δυναμικού, στα μειονοτικά σχολεία<sup>4</sup> πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης υπάρχουν σήμερα τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών.

---

εθνοτισμού και του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου παραγωγής τους, επισημαίνοντας με αυτό τον τρόπο την πολιτική διάσταση της συζήτησης για τον εθνοτισμό».

<sup>3</sup> Βλ. σχετικά Μπαλτσιώτης – Τσιτσελίκης (2001), όπου και η σχετική βιβλιογραφία.

<sup>4</sup> Όσον αφορά, βεβαίως, την εκπαίδευση των μουσουλμάνων υπάρχουν και άλλοι φορείς, κρατικοί ή μη, όπως το πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (Π.Ε.Μ. ένας φορέας που λειτουργεί απογευματινές ώρες, υλοποιεί έργο συγχρηματοδοτούμενο από το 3<sup>ο</sup> Κ.Π.Σ. και παρέχει μαθήματα Ελληνικής Γλώσσας δωρεάν σε μαθητές) ή ακόμη τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), όπου μπορούν να συμμετάσχουν ενήλικες μουσουλμάνοι, μετανάστες και άλλοι. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια δραστηριοποιούνται διάφοροι άλλοι φορείς με καθεστώς ΜΗΚΥΟ, παρέχοντας διδακτική στήριξη σε μειονοτικούς κυρίως μαθητές με έμφαση στους Πομάκους και τους Αθίγγανους. Ωστόσο,

- Η πρώτη κατηγορία είναι οι πλειονοτικοί δάσκαλοι, απόφοιτοι των παλιών Παιδαγωγικών Ακαδημιών ή των πιο πρόσφατων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης καθώς και εκπαιδευτικοί από κλάδους της Β/βάθμιας εκπαίδευσης όπως καθηγητές Φυσικές Αγωγής, Αγγλικής γλώσσας κ.λπ. Διδάσκουν Ελληνική Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, Ιστορία, Γεωγραφία, Αγγλικά και Φυσική Αγωγή.
- Η δεύτερη κατηγορία είναι οι μετακλητοί δάσκαλοι, προερχόμενοι από την Τουρκία, Τούρκοι υπήκοοι, με βάση τη συμφωνία των ανταλλαγών. Ο αριθμός τους είναι πολύ μικρός, και κατά βάση τοποθετούνται σε σχολεία κεντρικά στην Ξάνθη και την Κομοτηνή. Διδάσκουν Τουρκική Γλώσσα, Μαθηματικά και Θρησκευτικά.
- Η τρίτη κατηγορία είναι οι Έλληνες πολίτες μουσουλμάνοι δάσκαλοι, οι οποίοι διδάσκουν την Τουρκική Γλώσσα και οι οποίοι έχουν σπουδάσει στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης, ένα ίδρυμα για τους Έλληνες μουσουλμάνους που ήθελαν να σπουδάσουν και να γίνουν δάσκαλοι αποκλειστικά στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Αυτή η κατηγορία δασκάλων δημιούργησε πολλές εντάσεις στην περιοχή, κυρίως από το Τουρκικό Προξενείο στην Κομοτηνή, αφορά περισσότερο την Ξάνθη και στελεχώθηκε σχεδόν αποκλειστικά από Πομάκους. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, παρατηρείται μεγάλος αριθμός γυναικών δασκάλων. Διδάσκουν Τουρκική Γλώσσα, Μαθηματικά και Θρησκευτικά.
- Η τέταρτη κατηγορία είναι οι παλιοί μουσουλμάνοι δάσκαλοι -χοτζάδες κυρίως αλλά και ιμάμηδες- οι οποίοι πληρώνονται από τους γονείς των μαθητών και ο αριθμός τους είναι πια ελάχιστος. Διδάσκουν Τουρκική γλώσσα, Μαθηματικά και Θρησκευτικά.

Από τη μεριά των μειονοτικών μαθητών, τώρα, το σημαντικότερο στοιχείο είναι η διγλωσσία των τουρκογενών μαθητών (ελληνικά και τουρκικά) και η τριγλωσσία<sup>5</sup>

---

το θεσμικό αυτό πλαίσιο βρίσκεται πέρα από τη δική μας προσέγγιση, δεδομένου ότι δεν αφορά την Α/βάθμια Εκπαίδευση.

<sup>5</sup> Για την τριγλωσσία των Πομάκων μαθητών και τα προβλήματα που δημιουργεί βλ. Δαλκαβούκης 2007, όπου και η σχετική συζήτηση για την πομακική ως «μητρική» γλώσσα και το συλλογικό τόμο *Η τριγλωσσία στη μειονοτική εκπαίδευση και τα μαθησιακά προβλήματα των Πομάκων μαθητών*, Πρακτικά Ημερίδας 22/2/2006, Ίδρυμα Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης - Π.Α.ΚΕ.ΘΡΑ., Ξάνθη 2006.

των Πομάκων και των Αθίγγανων μαθητών. Οι πρώτοι, αν και είναι σλαβόφωνοι στο οικογενειακό και ευρύτερα κοινοτικό περιβάλλον τους, δε χρησιμοποιούν για τη γλώσσα αυτή κανένα σύστημα γραφής, αλλά καλούνται να μάθουν ελληνικά, τουρκικά, αραβικά (για το Κοράνι) και αγγλικά ως ξένη γλώσσα με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Για τους δεύτερους, καθώς συμμετέχουν με προβληματικό τρόπο στην Α/θμια Εκπαίδευση<sup>6</sup>, γίνονται συστηματικές προσπάθειες, τόσο από τους ίδιους τους Αθίγγανους όσο και από τους θεσμικούς φορείς, να ενταχθούν κατ' αρχήν στο σχολικό περιβάλλον.

Αυτές οι δυσκολίες οδήγησαν τους γονείς των μουσουλμάνων μαθητών σε αξιοσημείωτο ποσοστό να στραφούν στα δημόσια σχολεία για τη στοιχειώδη εκπαίδευση των παιδιών τους, επιλέγοντας την «πλειονοτική» εκπαίδευση, πολλές φορές μάλιστα μετακινούμενοι από τα μειονοτικά χωριά στην πόλη, αφού μόνο εκεί τους παρέχεται αυτή η δυνατότητα. Αν προσθέσουμε και την είσοδο των παλιννοστούντων μαθητών στο δημοτικό σχολείο, αλλά και τη σημαντική συμμετοχή των μαθητών από τις υπόλοιπες ομάδες που περιγράψαμε, αντιλαμβάνεται κανείς ότι η σύγχρονη στοιχειώδης εκπαίδευση στη Θράκη παρουσιάζει μια σοβαρή αντινομία: από τη μια μεριά υπάρχει ένα μαθητικό δυναμικό που θα χρειαζόταν να αντιμετωπιστεί με τη διακριτικότητα που αρμόζει σ' ένα διαπολιτισμικό (intercultural) εκπαιδευτικό σύστημα, με «αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, διάρρηξη ορίων, αμοιβαιότητα και αντικειμενική αλληλεγγύη (...) αναγνώριση των αξιών, των στυλ ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων διά των οποίων οι άνθρωποι, είτε ως άτομα είτε ως κοινωνίες, αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και στις κοσμοθεωρίες τους» (Rolandi – Ricci 1996 στο Τσιμουρής 2009: 154)<sup>7</sup>. Από την άλλη μεριά, το σχολικό πρόγραμμα εξυπηρετεί μια άνευ όρων ένταξη των μαθητών στο πλειονοτικό σύστημα αξιών στη βάση του επιπολιτισμού (acculturation – Yinger 1994: 70-75), της απομάκρυνσης δηλαδή των εθνοτικής προέλευσης μαθητών από τις

---

<sup>6</sup> Βλ. σχετικά τη διαπίστωση που κάνει ο Γιώργος Μαυρομάτης (2005: 145) σχετικά με την πλημμελή συμμετοχή των μικρών μαθητών από τη συνοικία Ήφαιστος (Καλκάντζα) της Κομοτηνής στην Α/θμια εκπαίδευση. Βλ. επίσης (ό.π.: 86-93) για το ζήτημα της ταυτότητας των κατοίκων της Καλκάντζας / Ήφαιστου, που διαφοροποιείται ανάμεσα σε αυτοπροσδιορισμό και ετεροπροσδιορισμό, με τον δεύτερο να κατατάσσει τους κατοίκους στους Τσιγγάνους.

<sup>7</sup> Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση η βιβλιογραφική παραγωγή στα ελληνικά είναι τα τελευταία χρόνια ευρεία και αξιόλογη. Βλ. ενδεικτικά Βέικου 1998, Βέικου - Σκαύδη 1999 και Μάρκου 1997 και 1998.

ιδιαίτερες εκφράσεις του εκάστοτε πολιτισμικού τους περιβάλλοντος, χωρίς απαραίτητα τη δική τους συναίνεση σ' αυτό<sup>8</sup>.

### **Η εθνογραφική περίπτωση**

Πώς θα αντιδρούσε, αλήθεια, ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα στο υποθετικό ενδεχόμενο μιας αντιστροφής, της παρουσίας δηλαδή ενός μειονοτικού δασκάλου στο πλειονοτικό, δημόσιο σχολείο; Το ενδεχόμενο αυτό δεν ήταν, τελικά, καθόλου υποθετικό: τη σχολική χρονιά 2007 – 2008 στο δημοτικό σχολείο όπου υπηρετώ ως Διευθνή διορίστηκε με την ιδιότητα της αναπληρώτριας, για μία δηλαδή σχολική περίοδο, μια εικοσιτετράχρονη μουσουλμάνα δασκάλα.

Αντιγράφω από το εθνογραφικό ημερολόγιο εργασίας που τήρησα συστηματικά εκείνη τη σχολική χρονιά:

«Μετά από τη δύσκολη περίοδο του Σεπτεμβρίου η συνάδελφος Τ. έλαβε την απόσπαση που είχε ζητήσει, και στο σχολείο παρουσιάστηκε ένα “λειτουργικό”, όπως λέμε, κενό, που έπρεπε να καλυφθεί με θέση αναπληρωτή εκπαιδευτικού. Το ζήτημα ήταν εξαιρετικά επείγον, καθώς η συνάδελφος είχε αναλάβει την Α΄ τάξη, όπου η έλλειψη δασκάλου μπορεί να έχει σημαντικές αρνητικές συνέπειες τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές για τους πρωτόσχολους μαθητές. Ευτυχώς, το κενό καλύφθηκε σχεδόν αμέσως, και κλήθηκα από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να γνωρίσω τη νέα συνάδελφο που θα ερχόταν στο σχολείο.

Πραγματικά, στη διεύθυνση με περίμενε η αναπληρώτρια συνάδελφος για να αναλάβει υπηρεσία, και η χαρά αλλά και συγχρόνως η έκπληξή μου ήταν μεγάλη, καθώς αντίκρισα ένα γνώριμο πρόσωπο. Επρόκειτο για τη συνάδελφο Φ., η οποία είχε πραγματοποιήσει ενάμιση χρόνο πριν τις υποχρεωτικές προπτυχιακές της διδασκαλίες ως φοιτήτρια του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στο σχολείο μας κατόπιν παράκλησης του Καθηγητή κ. Μ., εξαιτίας του γεγονότος ότι η τότε φοιτήτρια διένυε τον όγδοο μήνα της κύησης, και έπρεπε να βρίσκεται κοντά στους δικούς της στην Ξάνθη. Η συνάδελφος, πλέον, Φ. προέρχεται από τη μουσουλμανική μειονότητα, φοίτησε ωστόσο στο Παιδαγωγικό Τμήμα

---

<sup>8</sup> Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η προσέγγιση του Μοσχονά (2009), όπου ακόμη και το θετικά αξιολογημένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων λειτούργησε στο πλαίσιο της μονογλωσσίας ή της «παράλληλης μονογλωσσίας», όπως χαρακτηρίζει τη δίγλωσση εκπαίδευση των μειονοτικών μαθητών στη Θράκη (ό.π.: 123,134).

Δημοτικής Εκπαίδευσης και όχι στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης, με αποτέλεσμα να δικαιούται διορισμού στο δημόσιο ελληνικό σχολείο.

Οι μαθητές της μειονότητας, άλλωστε, κάποια στιγμή θα εισέρχονταν στα ελληνικά πανεπιστήμια, θα σπούδαζαν και ως πτυχιούχοι θα διεκδικούσαν επί ίσοις όροις την πρόσληψή τους στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Πόσο μάλλον στη Θράκη και ειδικά στην περιοχή της Ξάνθης, όπου η μειονότητα έχει από καιρό στραφεί στα δημόσια πλειονοτικά σχολεία. Έτσι, λοιπόν, παρατηρούμε σήμερα να δημιουργείται μια διαφορετική κατηγορία εκπαιδευτικών, οι οποίοι χωρίς να είναι πλειονοτικοί, (χριστιανοί ορθόδοξοι) υπηρετούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό, τουλάχιστον για την Α/βάθμια Εκπαίδευση είναι πρωτόγνωρο».

Στο σχολικό περιβάλλον οι πρωταγωνιστικοί ρόλοι ανήκουν ασφαλώς στο δάσκαλο και το μαθητή. Ωστόσο, κι αυτό συχνά είναι η αναπόφευκτη συνέπεια ενός τόσο διευρυμένου και ταυτόχρονα σύνθετου θεσμού όπως το σχολείο, οι περιφερειακοί ρόλοι αποδεικνύονται εξίσου σημαντικοί: η γραφειοκρατικά και ιεραρχικά οργανωμένη διοίκηση, οι γονείς -είτε είναι οργανωμένοι συλλογικά είτε όχι-, η περιβάλλουσα κοινωνία με όλες τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να διακρίνει κανείς στην περίπτωση της Θράκης, η θρησκευτική ηγεσία η οποία στη Θράκη είναι πληθυντικού αριθμού λόγω της παρουσίας της μουσουλμανικής μειονότητας, οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών κ.ά., είναι μερικά μόνο από τα παραδείγματα τέτοιων περιφερειακών ρόλων που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο επιζητούν και να έχουν λόγο -και ενίοτε τον αποκτούν- στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα του σχολείου. Ας δούμε όμως αναλυτικότερα με βάση τις ημερολογιακές σημειώσεις την αντίδραση ορισμένων από αυτούς στην περίπτωση του διορισμού της μειονοτικής συναδέλφου:

«Γύρω στις 12.00 το μεσημέρι της επόμενης μέρας δέχτηκα ένα τηλεφώνημα από το γραφείο της Δ/σης Α/βάθμιας Εκπαίδευσης μέσω του οποίου μου ανακοινώθηκε ότι η συνάδελφος που είχε ήδη αναλάβει υπηρεσία στο σχολείο μου επρόκειτο να μετακινηθεί σε διπλανό σχολείο και στο Ολοήμερο Πρόγραμμα. Η έκπληξή μου ήταν μεγάλη. Σε ερώτησή μου αν επρόκειτο να αντικατασταθεί η συνάδελφος η απάντηση ήταν ικανοποιητική και απολύτως

θετική. Όταν ρώτησα το λόγο αυτής της αλλαγής, η απάντηση ήταν ότι η Δ/ση καθώς και η Σχολική Σύμβουλος δέχθηκαν τηλεφωνήματα από γονείς και από το περιβάλλον της Μητρόπολης Ξάνθης και Περιθεωρίου σχετικά με την ικανότητα της συναδέλφου να ανταποκριθεί στο έργο της, καθότι μουσουλμάνα, αλλά και τις επιφυλάξεις για το αν έπρεπε να διδάσκει στο “χριστιανικό” δημόσιο σχολείο μια μουσουλμάνα δασκάλα.

Βέβαια, δήλωσα κατηγορηματικά την αντίθεσή μου και τη δυσαρέσκειά μου, γιατί το θέμα αυτό αποτελεί ένα αμιγώς εσωτερικό σχολικό ζήτημα, και θα έπρεπε να αφεθεί στο Διευθυντή του σχολείου να το χειριστεί πρώτα, αφού κατά τεκμήριο γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο του (γονείς, μαθητές, συναδέλφους). Άλλωστε όλοι στο σχολείο γνωρίζουμε την κοπέλα -συμπλήρωσα- και δεν έχει καμία σχέση με τις μουσουλμάνες που ξέρουμε με τις μαντίλες και το θρησκευτικό φανατισμό. Την εκτιμούμε, και είχε από παλιά εγκλιματιστεί στο σχολείο, καθώς το περιβάλλον γι’ αυτήν ήταν γνωστό, οικείο και ζεστό, και αυτό είχε άμεσο αντίκτυπο στους μαθητές.

Μισή ώρα αργότερα η συνάδελφος ήρθε στο σχολείο κλαίγοντας και ζητώντας μου συμβουλές. Την ενημέρωσαν για την επικείμενη αλλαγή και την ειδοποίησαν να προσέλθει στο Γραφείο για τα περαιτέρω. Της είπα ότι πρέπει να πάει στο Γραφείο, ότι η Δ/ση έχει τη δυνατότητα να της αλλάξει θέση και σχολείο για λόγους υπηρεσιακούς, ότι πρέπει να ρωτήσει το λόγο για τον οποίο γίνεται αυτό, ότι είναι πρώτη στη σειρά τοποθέτησης -κάτι που βέβαια γνώριζε και που της επέτρεπε να επιλέξει εκείνη σχολείο τοποθέτησης- κι ακόμη ότι υπάρχουν συλλογικά όργανα που επιβάλλεται να πάρουν θέση στο ζήτημα και θα το κάνουν. Ακόμη, ότι υπάρχουν και οι συνδικαλιστικές παρατάξεις οι οποίες ασκούν έλεγχο στην εξουσία και τις οποίες θα έπρεπε να ενημερώσει. Της έδωσα τα τηλέφωνα των μελών του διοικητικού συμβουλίου και των αιρετών εκπροσώπων και της είπα να αντιμετωπίσει με ψυχραιμία την όλη κατάσταση.»

Η διαχείριση ενός τόσο λεπτού ζητήματος στα εκπαιδευτικά, θρησκευτικά και πολιτικά συμφραζόμενα της Θράκης δεν είναι εύκολη υπόθεση. Η πρόσφατη περίπτωση της διαμάχης ανάμεσα σε κύκλους της μειονότητας και πλειονοτικούς

φορείς για το ζήτημα της δασκάλας Χαράς Νικοπούλου στο Μεγάλο Δέρειο<sup>9</sup> απέδειξε ότι υπάρχει αρκετή δυσπιστία εκατέρωθεν σχετικά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων στη Θράκη, τα οποία ούτως ή άλλως εμπεριέχουν εκ των πραγμάτων μια πολιτική διάσταση. Ταυτόχρονα, μια περίπτωση όπως αυτή που μας απασχολεί εδώ θα μπορούσε εύκολα να λάβει ανεξέλεγκτες διαστάσεις μέσω του έντυπου και του ηλεκτρονικού τύπου ή της παρέμβασης θεσμικών και παραθεσμικών φορέων της πλειονότητας και της μειονότητας.

Το ζήτημα τελικά αντιμετωπίστηκε με την ψυχραιμία που απαιτούσε η περίπτωση. Αντιγράφω και πάλι από το ημερολόγιο εκείνων των ημερών:

«Η συνάδελφος ανέλαβε τα υπηρεσιακά της καθήκοντα κανονικά στην Α΄ τάξη, και έγιναν οι απαραίτητες ζυμώσεις με άλλους συναδέλφους που λειτούργησαν ως σύμβουλοι καθώς είχαν την εμπειρία της τάξης από παλιότερες χρονιές.

Παράλληλα, ετοίμασα ένα ενημερωτικό φυλλάδιο και το μοίρασα στους μαθητές της Α΄ τάξης με το οποίο καλούσα τους γονείς σε συνάντηση την επόμενη μέρα στις 12.00 για να τους ενημερώσω -ως νέους γονείς- για την πορεία της τάξης και για άλλα διάφορα θέματα του σχολείου. Στη συγκέντρωση προσήλθαν όλοι. Στη συζήτηση που ακολούθησε έκανα μια εισήγηση σχετικά με την πορεία της τάξης στο μήνα που πέρασε και ανέφερα τη φύση των προβλημάτων (αναστάτωση με το διδακτικό προσωπικό) που οδήγησαν στα άσχημα προς το παρόν αποτελέσματα. Στο τέλος τους ενημέρωσα για τη νέα δασκάλα των παιδιών τους και για το ότι ανήκει στη μουσουλμανική μειονότητα. Ακόμη, ότι δεν έπρεπε να ανησυχούν, γιατί η συνάδελφος έχει πλήρη επίγνωση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων της καθώς ενημερώθηκε από εμένα προσωπικά για όλα.

Οι ερωτήσεις που δέχθηκα έδειχναν ότι είχα κερδίσει την εμπιστοσύνη τους. Η απορία μιας μητέρας, που προφανώς είχε κινήσει τα νήματα, είχε να κάνει με το μάθημα των Θρησκευτικών και τις επίκαιρες θρησκευτικού

---

<sup>9</sup> Για το ζήτημα βλ. ενδεικτικά τους δικτυακούς τόπους <http://www.madata.gr/epikairoτητα/social/51229.html> και <http://indy.gr/analysis/h-3c7ara-tis-dysty3c7ias-sto-megalo-dereio> (ημερομηνία πρόσβασης 2/3/2010), σχετικά με την επιχειρηματολογία που προέβαλαν οι υπερασπιστές και οι κατηγοροί της δασκάλας αντίστοιχα.



περιεχομένου ενότητες που υπήρχαν στη διδακτέα ύλη, κάτι που ευθέως υποδήλωνε την άποψή της για τον απολύτως θρησκευτικό προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου προς την Ορθοδοξία. Της απάντησα ότι δεν υπάρχει μάθημα Θρησκευτικών στην Α΄ τάξη και ότι η δασκάλα ήταν υποχρεωμένη να ανταποκριθεί στα διδακτικά της καθήκοντα ανεξαρτήτως θρησκευτικών πεποιθήσεων. Τους έφερα για παράδειγμα το γεγονός ότι στην πρωινή προσευχή βρισκόταν κοντά στους μαθητές της και ότι, αν κάποιος δεν ήξερε να κάνει το σταυρό του, θα τον βοηθούσε, θα τους μάθαινε προσευχές και θα συνόδευε, όπως προβλέπεται, τους μαθητές της στον εκκλησιασμό, γιατί ήταν υπάλληλος και επιβαλλόταν να το κάνει. Επίσης τους ανέφερα πως η θρησκεία είναι βίωμα και όχι μάθημα με τη στενή έννοια του όρου. Σ' αυτό το σημείο διέκρινα την ικανοποίηση στα πρόσωπα δύο μουσουλμάνων γονιών που αισθάνονταν περηφάνια που ένα δικό τους μέλος υπηρετούσε σε ένα σχολείο “κανονικό”, δημόσιο».

Η επίδραση των περιφερειακών με τη διδακτική πράξη φορέων στη σχολική καθημερινότητα σχετίζεται ασφαλώς και με τη γενικότερη προσαρμογή του σχολικού θεσμού στα κοινωνικά τεκταινόμενα. Ειδικότερα, στην περίπτωση που μας απασχολεί, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαχείριση των αντιφατικών αυτών απαιτήσεων από μέρους της ίδιας της δασκάλας, στο πλαίσιο της ανάπτυξης στρατηγικών επιβίωσης ανάμεσα στον αναμενόμενο από τη μειονότητα ρόλο και στις απαιτήσεις της ένταξης σ' ένα ευαίσθητο πλειονοτικό περιβάλλον, όπως αυτό του σχολείου. Εδώ η πρόσληψη του «εαυτού» φαίνεται να δικαιώνει τις σύγχρονες ανθρωπολογικές προσεγγίσεις που κάνουν λόγο για «κατάργηση του όρου “ταυτότητα” (...) [και] την αντικατάστασή του με άλλους -όπως “πολλαπλές υποκειμενικότητες”, “πολλαπλές τοποθετήσεις” (positionatities) ή “υβριδικά υποκείμενα”- που να αποτυπώνουν πληρέστερα τις ποικίλες εκφάνσεις του εαυτού, τις νέες αλλά όχι ακόμη παγιωμένες σχέσεις του ατόμου με άλλα άτομα και με ευρύτερα σύνολα στις νέες συνθήκες που δημιουργούνται (...)» (Γκέφου – Μαδιανού 2003: 19-20). Ας καταφύγουμε, λοιπόν, για μια ακόμη φορά στο εθνογραφικό υλικό του ημερολογίου:

«Πρωί-πρωί κάλεσα τη συνάδελφο και την ενημέρωσα πλήρως για τις συμβατικές της υποχρεώσεις και τα δικαιώματά της. Συμφώνησε και με

ρώτησε ειδικά για τα θέματα των θρησκευτικών. Αφού αποσαφηνίστηκε κάθε λεπτομέρεια, την συμβούλεψα να καλέσει σε συγκέντρωση μόνη της τους γονείς, αφού διανύσει μια μικρή περίοδο γνωριμίας με τους μαθητές, ώστε να συμβουλέψει τους γονείς και να ζητήσει τη συνεργασία τους. Το κυριότερο, να τους εξηγήσει πως το θρήσκευμα δεν παίζει κανένα ρόλο στη δουλειά της, την οποία θα κάνει με τον καλύτερο τρόπο.

Η συμπεριφορά της ήταν πάρα πολύ καλή. Δεκτική, ενθουσιώδης, με πολλή όρεξη για δουλειά, πάντα γλυκομίλητη και σοβαρή και με στόχο να πετύχει. Στο βάθος φώλιαζε η σιγουριά και η περηφάνια ότι ήταν διαφορετική από τους άλλους μουσουλμάνους δασκάλους που υπηρετούσαν στα μειονοτικά. Καμάρωνε που ήταν πτυχιούχος πανεπιστημίου. Ήταν αποφασισμένη να πετύχει και να καθιερωθεί στον κύκλο της μειονότητας τουλάχιστον. Ξεχώριζε, ήθελε να ξεχωρίζει, φαινόταν πως ένιωθε αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή της ξεχείλιζε.

Απεδείχθη εργασιομανής! Δημιούργησε καλή σχέση με τους μαθητές από την πρώτη κιόλας μέρα, ζήτησε να μάθει πού βρίσκεται το εποπτικό υλικό της των μαθημάτων της Α' τάξης, ποια και πόσα βοηθήματα μπορεί να προμηθευτεί και ρωτούσε τις παλιές συναδέλφους που είχαν δουλέψει στην Α' τάξη. Η τέλεια γνώση της ελληνικής γλώσσας της προσδίδει σιγουριά και ξεχωριστή θέση στον κύκλο της απ' ό,τι βλέπω».

Το σχολείο ως θεσμός αποτελεί έκφραση της εξουσίας και, κατά συνέπεια, είναι ανελαστικός, αφού επιβάλλει πανομοιότυπες συμπεριφορές σε ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικές εμπειρίες, επιμέρους κώδικες και πολιτισμικές εκφράσεις. Σύμφωνα μάλιστα με τη διατύπωση της Άννας Λυδάκη (1998: 311), «το σχολείο απευθύνεται σε μian ομοιογένεια κατά βάθος ανύπαρκτη, εκλαμβάνοντας το ρόλο του ως ενοποιητικό για τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα». Στο πλαίσιο αυτό, το οποίο ασφαλώς δεν αφορά μόνο τους μαθητές ως «άλλους» αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η διαχείριση της ένταξης, τόσο από τη μεριά της δασκάλας όσο και από εκείνη του σχολείου, συνιστά ένα εξαιρετικό παράδειγμα για τη διερεύνηση των εκατέρωθεν αντοχών, των θεσμικά αναγκαίων μεταβολών αλλά ταυτόχρονα και των διαπροσωπικών στρατηγικών που είναι απαραίτητες για την παράβλεψη ορισμένων θεσμικών αγκυλώσεων. Ας

παρακολουθήσουμε, από το ημερολόγιο και πάλι, πώς εκδηλώθηκαν όλα αυτά στη συγκεκριμένη εθνογραφική περίπτωση:

«Δε θέλει να θεωρείται διαφορετική και επιθυμεί διακαώς να καθιερωθεί. Σήμερα συμμετείχε σε συζητήσεις ποικίλου περιεχομένου με τους υπόλοιπους. Ακόμα και σε σόκιν ανέκδοτα ήταν παρούσα και ψύχραιμη. Καταλαβαίνει ότι όλοι κάνουν προσπάθειες για να νιώθει καλά, και το ίδιο κάνει κι εκείνη (...).

Σήμερα πήγαμε εκδρομή. Πλήρης και ισότιμη συμμετοχή σε όλα. Ήπιε κρασί, μεζέδες χωρίς κανένα ενδοιασμό. Ένιωθε πως είχε γίνει αποδεκτή. Άλλωστε ο στόχος μας αυτός ήταν. Η υπηρεσιακή μας ιδιότητα επισκιάζόταν από την ανθρώπινη. Το μόνο στο οποίο ξεχωρίζει είναι το ντύσιμο, το οποίο προφανώς ελέγχεται από τη σχέση της με την τοπική μουσουλμανική κοινωνία και είναι όχι ιδιαίτερα συντηρητικό αλλά, πάντως, διαφορετικό: της προσδίδει μια θέση πιο σοβαρή ίσως εξαιτίας του λόγου ότι είναι παντρεμένη (...).

Άρχισε την εφημερία. Σοβαρή αλλά λίγο χαμένη, κουράστηκε σήμερα. Με ρώτησε αν δικαιούται άδεια για το Μπαϊράμ που θα γιόρταζαν οι μουσουλμάνοι. Την ενημέρωσα σχετικά, και στην κουβέντα που είχαμε μου είπε ότι δε μένει πια με τους γονείς του άντρα της, αλλά με το σύζυγό της, και ακόμη ότι η οικογένειά της δεν είναι καθόλου συντηρητική. Πίνουν κρασί, τρώνε και χοιρινό και ότι στην Αθήνα όπου ζούσαν ήταν περισσότερο “ο εαυτός τους”. Εδώ, και ιδιαίτερα όταν πηγαίνουν στο χωριό, ζορίζονται όλοι και προσπαθούν να το αποφύγουν (...).

“-Κύριε Νίκο, είμαι η μοναδική μουσουλμάνα στα μαθήματα τουρκικής γλώσσας που διοργανώνονται από το σύλλογο”, μου είπε σήμερα με χαρά. Είχε κάνει αίτηση και την ειδοποίησαν. “Τους φάνηκε περίεργο που δεν ξέρω τουρκικά καθόλου. Άλλωστε εγώ είμαι από τη Σμίνθη και ξέρω μόνο ελάχιστα πομακικά”. (...)

Σήμερα έγινε η χριστουγεννιάτικη γιορτή, η μεγαλύτερη που κάνουμε στο σχολείο, είναι βραδινή και προσέρχονται όλοι οι γονείς. Η συνάδελφος, όπως όλοι, ήταν επίσημα ντυμένη και παρευρισκόταν και η οικογένειά της. Οι μουσουλμάνοι γονείς έδειχναν πολύ χαρούμενοι και είχαν άλλο αέρα φέτος. Όχι πως τους αδικούσαμε. Σ’ αυτά τα θέματα είμαστε όλοι αδέκαστοι στο

σχολείο. Για μας τα παιδιά είναι ίδια. Δε διαφέρουν. Στο τέλος ήμαστε όλοι ικανοποιημένοι που η γιορτή τέλειωσε με μεγάλη επιτυχία.

Αξίζει να επισημάνω ότι φέτος τη γιορτή την πραγματοποιήσαμε Τετάρτη, δυο μέρες πριν σχολάσουμε, γιατί την Πέμπτη έπεφτε μια μουσουλμανική γιορτή και η συνάδελφος μάς παρακάλεσε να γίνει μια μέρα πριν για να ανταποκριθεί στα θρησκευτικά της καθήκοντα με την οικογένειά της. Ομοθυμαδόν οι συνάδελφοι -ούτε το σκέφτηκαν- προέβησαν στην αλλαγή της ημερομηνίας.

Η συνάδελφος αποτελούσε πλέον πλήρες μέλος του Συλλόγου και δεν είχε να ζηλέψει τίποτα από κανένα».

Ποιες από τις συμπεριφορές που περιγράφονται στο απόσπασμα είναι θεσμικές και ποιες έξω-θεσμικές; Πώς διαγράφονται ο «εαυτός» και ο «άλλος» απέναντι στη στερεοτυπική εικόνα που έχουμε γι' αυτούς από τα κοινωνικά και θεσμικά τους περιβάλλοντα; Η διαπίστωση ότι η μουσουλμάνα δασκάλα «παραβιάζει» συγκεκριμένους κανόνες του αφετηριακού της περιβάλλοντος, επειδή «επιθυμεί διακαώς να καθιερωθεί», επιπλέον δυσανασχετεί από την «πίεση» του περιβάλλοντος αυτού, αλλά ταυτόχρονα επιδιώκει τη συμμετοχή της στα μουσουλμανικά θρησκευτικά δρώμενα, δείχνει με ασφάλεια ότι ο «εαυτός» δεν εκφράζεται στη βάση μιας αποκλειστικής συμπεριφοράς, ως «αδιαίρετο αυτόνομο σύνολο», όπως περιγράφεται το «άτομο» (Γκέφου – Μαδιανού 2003: 28), αλλά αντίθετα συγκροτείται κατά περίπτωση με βάση τη δράση του, ως «υποκείμενο» δηλαδή, μια έννοια που κατασκευάζεται κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά και «διαφοροποιείται σημαντικά από την κλασική φιλελεύθερη δυτική ιδέα του εαυτού ως “φυσικά αυτόνομης”, αυτοδύναμης και αφηρημένης έννοιας» (Γκέφου – Μαδιανού 2003: 32). Ανάλογη στάση, βέβαια, φαίνεται να τηρεί και το περιβάλλον υποδοχής, όχι όμως ως υπερατομική θεσμική έκφραση αλλά ως «υποκείμενο» κι εκείνο, συγκροτημένο από δρώντες ανθρώπους, που διαχειρίζονται την ανάγκη του «άλλου» στο όριο των θεσμικών επιταγών και καθορισμών.

### **Συμπεράσματα**

Η διατύπωση γενικευτικών συμπερασμάτων από την εξέταση ενός επιμέρους εθνογραφικά αξιοποιήσιμου συμβάντος είναι, φυσικά, εξαιρετικά παρακινδυνευμένη υπόθεση. Άλλωστε, απέχει πολύ από την ίδια την εθνογραφική πρακτική που

ακολουθώντας την προτροπή του Clifford Geertz (2003: 17) δεν αντιλαμβάνεται τη συνεισφορά της στο πλαίσιο μιας γενικευτικής αντίληψης για την Ανθρωπολογία, αλλά αντίθετα ως μια ερμηνευτική διαδικασία που αποκωδικοποιεί νοήματα και επιχειρεί να κατανοήσει το επιμέρους και το μερικό. Ωστόσο, με βάση την ως τώρα πραγμάτευση θα μπορούσε κανείς να διατυπώσει δύο γενικότερες υποθέσεις εργασίας που περιμένουν, ασφαλώς, ένα πλουσιότερο εμπειρικό υλικό για να επιβεβαιωθούν ή να αναπροσαρμοστούν.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και δη το πρωτοβάθμιο επίπεδό του, απέχει ακόμη πάρα πολύ από το να χαρακτηριστεί «διαπολιτισμικό»: η αδυναμία αναγνώρισης και σεβασμού του πολιτισμικά και εθνοτικά διαφορετικού, η απουσία συγκεκριμένων δράσεων που να στοχεύουν στην ενσωμάτωση του «άλλου» με «εντόπιους – ημικούς» όρους και τέλος ο θεσμικός μονισμός προς την κατεύθυνση αυτή, σπάνια επιτρέπουν -συχνότερα δε παρεμποδίζουν<sup>10</sup>- κάθε επιμέρους πρωτοβουλία για μια διαφορετική διαχείριση της ανάγκης για διαπολιτισμικότητα. Αντίθετα, θα μπορούσε κανείς με σχετική ασφάλεια να μιλήσει για τη μονολιθική συγκρότηση ενός επιπολιτισμικού (acculturative) σχολείου που ενσωματώνει αποκλειστικά με κριτήριο την αποδοχή των κυριαρχικών όρων ένταξης από τους «άλλους», όπως και στη συγκεκριμένη εθνογραφική περίπτωση που μας απασχόλησε.

Από την άλλη μεριά, βέβαια, η μερική, αποσπασματική αλλά σε βάθος διερεύνηση των ιδιαίτερων περιπτώσεων που αναδεικνύονται από τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τους «άλλους», αποδεικνύει με σαφήνεια πως ό,τι ορίζεται είτε ως «εαυτός» είτε ως «άλλος» είναι σε κάθε περίπτωση μια πολυεπίπεδη πραγματικότητα, κατασκευασμένη από θραύσματα ταυτοτήτων, τα οποία συχνά εκλαμβάνονται ως «μοναδικές» ή «αποκλειστικές» ταυτότητες (και εν τέλει «ουσίες»). Η συνειδητοποίηση του γεγονότος αυτού στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο θα επιτρέψει, κατά τη γνώμη μου, να αναβαθμιστεί σημαντικά όχι μόνο το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης του «άλλου» στο σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον, αλλά ταυτόχρονα να ενεργοποιηθεί ένα σημαντικό δυναμικό, εκπαιδευτικών και μαθητών, που σήμερα παρουσιάζεται αδρανές. Και προς αυτή την κατεύθυνση η εθνογραφία στην εκπαίδευση έχει να προσφέρει πολλά.

---

<sup>10</sup> Βλ. τη σχετική συζήτηση σχετικά με την πρωτοβουλία που ελήφθη στο 132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας για διδασκαλία αλβανικών στους νεαρούς μαθητές – παιδιά μεταναστών από την Αλβανία, και τη διδασκαλία ελληνικών στους γονείς τους, με ευθύνη της δασκάλας Στέλλας Πρωτονοταρίου: <http://www.avgi.gr/ArticleActionshow.action?articleID=519711>, [http://www.alfavita.gr/anakoinoiseis/ank9\\_6\\_9\\_0002.php](http://www.alfavita.gr/anakoinoiseis/ank9_6_9_0002.php). Για μια αντίθετη άποψη βλ. επίσης [http://www.stoxos.gr/2010/01/blog-post\\_6998.html](http://www.stoxos.gr/2010/01/blog-post_6998.html) (ημερομηνία πρόσβασης 2/3/2010).

## Βιβλιογραφία

- Geertz Clifford, 2003, *Η ερμηνεία των πολιτισμών*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, μτφρ. Θ. Παραδέλλης.
- Marcus Banks, 2005, *Εθνοτισμός. Ανθρωπολογικές κατασκευές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, μτφρ. Φωτεινή Αποστόλου, εισαγωγή – επιμέλεια Γιώργος Αγγελόπουλος.
- Yinger J. Milton, 1994, *Ethnicity Source of Strength? Source of Conflict?*, State University of New York Press, Albany.
- Βέικου Χρ. – Δ. Σκαύδη, 1999, *Διαπολιτισμική Αγωγή και Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο / ΣΕΠΠΕ, Αθήνα.
- Βέικου Χρ., 1998, «Δημιουργώντας διαπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές. Η περίπτωση της Λογοτεχνίας», στο Π.Ε.Φ. *Σχολείο και ετερότητα. Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα*, Αθήνα.
- Γκέφου – Μαδιανού Δήμητρα (επιμ.), 2003, *Εαυτός και «Άλλος». Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο*, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαλκαβούκης Βασίλης, 2007, «Μαθήματα πομακικής γλώσσας στην εποχή της 'Μετάβασης'. Μια εθνογραφική προσέγγιση από την εμπειρία του μαθητευόμενου», *Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου – Διαστάσεις της Μετάβασης και η ευρωπαϊκή προοπτική των χωρών της Βαλκανικής*, Τμήμα Βαλκανικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Φλώρινα, 10-12 Νοεμβρίου 2006, Θεσσαλονίκη, σ. 937-956.
- Κωστόπουλος Τάσος, 2009, *Το «Μακεδονικό» της Θράκης. Κρατικοί σχεδιασμοί για τους Πομάκους (1956-2008)*, ΚΕΜΟ – Βιβλιόραμα, Αθήνα.
- Λιδάκη Άννα, 1998, *Οι τσιγγάνοι στην πόλη*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Μάρκου Γ. (επιμ.), 1997, *Διαπολιτισμική Αγωγή. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Μάρκου Γ., 1998, *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα.

- Μαυρομάτης Γιώργος, 2005, *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μοσχονάς Σπύρος, 2009, «Παράλληλες μονογλωσσίες: η περίπτωση της μειονοτικής εκπαίδευσης στη Θράκη» στο Φ. Τσιμπιρίδου (επιμ.), *Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες. Βιώνοντας την “κουλτούρα του κράτους”*, Κριτική, Αθήνα, σ. 121-149.
- Μπαλτσιώτης Λ. – Κ. Τσιτσελίκης, 2001, *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Συλλογή νομοθεσίας – Σχόλια*, Σάκκουλας, Αθήνα.
- Συλλογικό, 2006, *Η τριγλωσσία στη μειονοτική εκπαίδευση και τα μαθησιακά προβλήματα των Πομάκων μαθητών*, Πρακτικά Ημερίδας 22/2/2006, Ίδρυμα Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης - Π.Α.ΚΕ.ΘΡΑ., Ξάνθη.
- Τρουμπέτα Σεβαστή, 2001, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους Μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, εκδόσεις Κριτική – Κ.Ε.Μ.Ο., Αθήνα.
- Τσιμουρής Γιώργος, 2009, «Πρακτικές διαπολιτισμικότητας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η εμπειρία των εκπαιδευτικών» στο Φ. Τσιμπιρίδου (επιμ.), *Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες. Βιώνοντας την “κουλτούρα του κράτους”*, Κριτική, Αθήνα, σ. 151-171.

Διαδικτυακοί τόποι

<http://www.avgi.gr/ArticleActions/show.action?articleID=519711>,

[http://www.alfavita.gr/anakoineseis/ank9\\_6\\_9\\_0002.php](http://www.alfavita.gr/anakoineseis/ank9_6_9_0002.php).

[http://www.stoxos.gr/2010/01/blog-post\\_6998.html](http://www.stoxos.gr/2010/01/blog-post_6998.html).

<http://www.madata.gr/epikairoτητα/social/51229.html>

<http://indy.gr/analysis/h-3c7ara-tis-dysty3c7ias-sto-megalo-dereio>