

ΘΕΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ: ΤΟ ΑΝΟΙΓΜΑ ΤΟΥ ΔΡΟΜΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΝΕΛΛΗ ΑΣΚΟΥΝΗ

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
naskouni@ecd.uoa.gr*

■ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης ήταν εκ των πραγμάτων αποκλεισμένα από την τριτοβάθμια εκπαίδευση για λόγους πολιτικούς που συνδέονται με την ιστορική εξέλιξη των ελληνοτουρκικών σχέσεων. Το 1996 θεσμοθετείται ένα μέτρο θετικής διάκρισης, η ποσόστωση, που δίνει στους νέους της μειονότητας πρόσβαση στο πανεπιστήμιο με ειδική διαδικασία. Το άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του μέτρου. Βασίζεται σε έρευνα με αντικείμενο τις εκπαιδευτικές πορείες των μειονοτικών φοιτητών και εξετάζει τη σημαντική διεύρυνση της φοίτησης, τις δυσκολίες και τα κοινωνικά εμπόδια που εξακολουθούν να υφίστανται, αλλά και ευρύτερα την καταλυτική σημασία που είχε το συγκεκριμένο μέτρο θετικής διάκρισης για τις μεγάλες εκπαιδευτικές αλλαγές που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση της μειονότητας αυτή την περίοδο.

Λέξεις κλειδιά: θετική διάκριση, μουσουλμανική μειονότητα, τριτοβάθμια εκπαίδευση, φοιτητές, ταξικές ανισότητες

■ ABSTRACT

Up until the mid-90's, Muslim minority youths in Greece were de facto excluded from tertiary education owing to a nexus of historical and political reasons, mainly in connection with the antagonistic relations between Greece and Turkey. In 1996, a key affirmative action measure was taken which allowed a quota of the Muslim minority university applicants to be admitted following a specific procedure. This paper, based on

quantitative and qualitative research, presents the developments of the past 20 years emanating from the implementation of this measure. It analyses the minority students' educational trajectories; their increased access to tertiary education; the difficulties they encounter, as well as remaining social obstacles. It also emphasises the impact of this reform on the broader current changes in minority education.

Key words: *affirmative action, Muslim minority, higher education, students, class inequalities*

Όταν τους συγκρίνεις όμως, ότι αυτοί δεν είχαν τη ζωή τη δική μας, αν το συγκρίνεις έτσι, δεν είναι αδικία. Γιατί αυτοί είχανε κάτι που το είχανε μια ζωή, ενώ εμάς ένα κομμάτι μας έλειπε και μας το δίνουνε μετά, οπότε συμπληρώνεται το κομμάτι (...) Εγώ αν δεν ήταν αυτή η ποσόστωση, δεν θα είχα τελειώσει το πανεπιστήμιο. Όμως τώρα αν με βάλεις στο λύκειο να ξαναδώσω εξετάσεις, είμαι σίγουρη ότι θα το καταφέρω. Γι' αυτό ήταν ένα επιπλέον..., έπρεπε να δώσουν αυτήν την ευκαιρία. Αυτό σκέφτομαι, όταν σκέφτομαι ποιο ήταν το πιο κομβικό σημείο της ζωής μας, ήταν αυτό. Ότι αν δεν ήταν αυτό, αυτή η ποσόστωση, αν δεν ήταν οι καθηγητές στο λύκειο να με στηρίζουνε, να με βοηθήσουνε, να μην κρίνουνε μόνο απ' το γραπτό μου, δεν θα ήμουνα τώρα εδώ που έφτασα.

Τα λόγια αυτά της Α., μιας νέας γυναίκας από τη μειονότητα της Θράκης απόφοιτης ελληνικού πανεπιστημίου, αναφέρονται στη σημασία της ποσόστωσης, ενός μέτρου θετικής διάκρισης που αφορά τα μέλη της μειονότητας και προβλέπει την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με ειδικούς όρους, προνομιακούς έναντι των υπόλοιπων υποψηφίων.

Η ιστορία των θετικών διακρίσεων ξεκινά στις ΗΠΑ στην αρχή της δεκαετίας του '60, σε μια περίοδο έντονων φυλετικών και κοινωνικών συγκρούσεων. Οι πολιτικές θετικής διάκρισης¹ είναι πολιτικές διευθέτησης της κατανομής κοινωνικών αγαθών όπως η απασχόληση ή η εκπαίδευση, έχουν ως αποδέκτες ομάδες είτε αποκλεισμένες είτε με περιορισμένη πρόσβαση στα συγκεκριμένα αγαθά, και

1. Οι όροι *affirmative action* και *positive discrimination* συνήθως αποδίδονται στα ελληνικά ως «θετική διάκριση». Ο πρώτος αναφέρεται στο αμερικανικό πλαίσιο, στις πολιτικές που ακολουθήθηκαν στις ΗΠΑ, ενώ ο δεύτερος χρησιμοποιείται κυρίως στις ευρωπαϊκές χώρες. Κάποιες φορές με συναφή σημασία χρησιμοποιείται ο όρος «αντισταθμιστική πολιτική». Η πολλαπλότητα αυτή αποτυπώνει έμμεσα την ετερογένεια των εθνικών πολιτικών και συνδέεται με τις ιδιαίτερες, πολιτικές, κοινωνικές, ιστορικές κάθε χώρας (Demeuse et al., 2014, 25). Αναδεικνύει όμως και την απόπειρα παράκαμψης των συνδηλώσεων του όρου «διάκριση». Όπως λέει χαρακτηριστικά η G. Calvès (2004: 25), «η θετική διάκριση προχωρά πάντα μεταμφιεσμένη».

στοχεύουν να αυξήσουν τις πιθανότητες συμμετοχής τους σε αυτά. Ο αποκλεισμός τους ή η περιορισμένη συμμετοχή είναι αποτέλεσμα διακρίσεων (κυρίως φύλου, φυλής ή εθνότητας) που οι εν λόγω ομάδες έχουν υποστεί στο παρελθόν ή εξακολουθούν να υφίστανται (Sabbagh, 2011). Σύμφωνα με την Calvès (2004: 4), η θετική διάκριση με την ευρεία έννοια του όρου αναφέρεται σε οποιαδήποτε επιλεκτική ή διαφοροποιημένη αντιμετώπιση, διαφορετική δηλαδή μεταχείριση όσων είναι διαφορετικοί. Με τη στενή έννοια, θετική διάκριση σημαίνει «να δίνεις περισσότερα σε όσους έχουν λιγότερα», επιδιώκοντας έτσι την άμβλυνση ή την «αντιστάθμιση» κοινωνικών αδικιών, διακρίσεων (με τη συνήθη αρνητική σημασία της έννοιας) ή δομικών ανισοτήτων.

Η εκπαίδευση είναι κατ' εξοχήν πεδίο για την εφαρμογή τέτοιων πολιτικών σε πολλές χώρες. Οι μορφές, η λογική και οι ιδιαίτεροι στόχοι των μέτρων θετικής διάκρισης ποικίλλουν από χώρα σε χώρα, μεταβάλλονται στον χρόνο και δεν μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους παρά μόνο σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο πολιτικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Υπάρχει πληθώρα πολιτικών θετικής διάκρισης που υλοποιούνται στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πολλές δυτικές χώρες: οι παρεμβάσεις αντισταθμιστικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ από τις αρχές του '60 (Silver & Silver, 1991), οι Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στη Βρετανία από το 1968 (Halsey, 1972), οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στη Γαλλία από το 1981 (CRESAS, 1985)².

Οι πιο emblematicές εκδοχές των εκπαιδευτικών μέτρων θετικής διάκρισης αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην οποία στατιστικά υποεκπροσωπούνται οι εθνοτικές/ φυλετικές μειονότητες. Σε πολλές χώρες του κόσμου (ΗΠΑ, Ινδία, Νότια Αφρική, Νέα Ζηλανδία κ.λπ.) εδώ και δεκαετίες υιοθετήθηκε το μέτρο των ποσοτώσεων (quotas) για την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο. Ένα ποσοστό δηλαδή των διαθέσιμων θέσεων, ιδίως σε επιλεκτικά πανεπιστημιακά ιδρύματα της ελίτ, προοριζόταν αποκλειστικά για μέλη συγκεκριμένων εθνοφυλετικών ομάδων, όπως οι μαύροι ή οι ισπανόφωνοι στις ΗΠΑ, με διαφορετική διαδικασία επιλογής και επομένως με επίδοση χαμηλότερη από αυτή των άλλων υποψηφίων. Οι ποσοτώσεις αυτού του τύπου παντού όπου εφαρμόστηκαν συνάντησαν σφοδρές αντιδράσεις, πολιτικές και κοινωνικές. Στις ΗΠΑ, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '70, δικαστικές διαμάχες σχετικά με τη συνταγματικότητα των συγκεκριμένων μέτρων οδηγούν στη σταδιακή κατάργηση των ποσοτώσεων με αποκλειστικό κρι-

2. Η αποτελεσματικότητα των πολιτικών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας είναι αμφιλεγόμενη και αποτελεί αντικείμενο πολλαπλών προσεγγίσεων. Ενδεικτικά βλ. Demeuse κ.ά., 2014.

τήριο τη φυλετική-εθνοτική υπαγωγή³. Αναζητώντας μορφές συμβατές με την αρχή της ισότητας, οι πιο πρόσφατες πολιτικές θετικής διάκρισης συγκαλύπτουν τη ρητή αναφορά στο κριτήριο της φυλής/εθνότητας πίσω από τον στόχο της ενίσχυσης της εθνοφυλετικής ποικιλότητας του φοιτητικού σώματος. Με αυτή την έννοια δεν προκρίνουν ρητά συγκεκριμένες μειονοτικές ομάδες, αλλά μέσω της καθολικής εφαρμογής σε περιοχές φυλετικά διαχωρισμένες συνιστούν έμμεσα θετική διάκριση (Sabbagh, 2010)⁴.

Οι πολιτικές θετικών διακρίσεων βρίσκονται στο επίκεντρο αντικρουόμενων προσεγγίσεων, τόσο ως προς τις θεωρητικές αρχές, τη λογική και τους στόχους τους, όσο και ως προς τα αποτελέσματά τους (Bowen & Bok, 1998· Martiniello & Rea, 2004· Moses, 2001). Τα βασικά επιχειρήματα των επικριτών τους επικεντρώνονται στο ότι οι θετικές διακρίσεις ενισχύοντας συγκεκριμένες κατηγορίες υποψηφίων συνιστούν αντίστροφη διάκριση εις βάρος άλλων υποψηφίων με περισσότερα προσόντα, γιατί μειώνουν τις πιθανότητές τους να αποκτήσουν το υπό διεκδίκηση αγαθό (την πρόσβαση σε συγκεκριμένες πανεπιστημιακές σχολές). Παράλληλα υποστηρίζεται ότι θυματοποιούν και στιγματίζουν τις ομάδες που ωφελούνται, αποδίδοντας τους μειωμένες ικανότητες επιτυχίας, ενώ ταυτόχρονα τους δίνουν πρόσβαση σε ιδιαίτερα απαιτητικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, στα οποία είναι αδύνατον να τα καταφέρουν (Sowell, 2004· Steele, 1990· Thernstrom & Thernstrom, 1999).

Αντίθετα, για τους υποστηρικτές τους τα μέτρα θετικής διάκρισης είναι επί της αρχής μέτρα ουσιαστικής ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, γιατί στοχεύουν να δημιουργήσουν προϋποθέσεις ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής για τα μέλη των ομάδων που υφίστανται διακρίσεις και πλήττονται από την κοινωνική ανισότητα. Μέσα από ένα τέτοιο πρίσμα αναδεικνύεται ότι η τυπικά ίση μεταχείριση με βάση τους αξιοκρατικούς κανόνες συγκαλύπτει τους δομικούς κοινωνικούς καθορισμούς των ατομικών επιλογών και δυνατοτήτων, συσκοτίζει την πραγματική φύση

3. Το 1978 εκδίδεται η πρώτη καθοριστική απόφαση του Ανώτατου Δικαστηρίου (Supreme Court) των ΗΠΑ, που ακυρώνει τη συγκεκριμένη μορφή ποσόστωσης και ορίζει τις προϋποθέσεις για εφαρμογή μέτρων θετικής διάκρισης: *Regents of the University of California v. Bakke*, 438 US 265 (1978). Θα ακολουθήσουν: *Texas v. Hopwood*, 518 US 1033 (1996), *Grutter v. Bollinger*, 539 US 306 (2003) και *Gratz v. Bollinger*, 539 US 244 (2003), *Fisher v. University of Texas*, 570 US 297 (2013), *Fisher v. University of Texas*, 579 US (2016).

4. Για παράδειγμα, στην Καλιφόρνια ή στο Τέξας προβλέπεται ότι το 10% των μαθητών με τις υψηλότερες επιδόσεις σε κάθε λύκειο έχει πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή σε συγκεκριμένα πολύ επιλεκτικά πανεπιστήμια ελίτ (Tienda et al., 2010). Με αυτόν τον τρόπο εισάγονται, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους, και μαθητές από λύκεια των περιοχών που συγκεντρώνουν μειονοτικούς πληθυσμούς.

των διακρίσεων και νομιμοποιεί την ανισότητα και τον ρατσισμό (Dworkin, 1985· Duru-Bellat, 2009· Massey, 2004· Young, 1990). Επομένως η θετική διάκριση δεν συνιστά παραβίαση, αλλά αντίθετα αποκατάσταση της ισότητας.

■ Η ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΘΕΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ

Το 1995 θεσπίστηκε στην Ελλάδα ένα μέτρο εκπαιδευτικής θετικής διάκρισης για τα μέλη της μειονότητας: η δυνατότητα «να ορίζεται χωριστό ποσοστό θέσεων για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ αποφοίτων λυκείων που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης»⁵. Οι υποψήφιοι από τη μειονότητα συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (αρχικά με ειδικές εξετάσεις, τα τελευταία χρόνια μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων), εισάγονται όμως επιπλέον του αριθμού των εισακτέων κάθε σχολής ή τμήματος σε ποσοστό 0,5%. Το 2007 το μέτρο της ποσόστωσης επεκτάθηκε και στους αποφοίτους Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων για την εισαγωγή στα ΤΕΙ⁶. Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι συγκεκριμένες θέσεις που προορίζονται για τους μειονοτικούς υποψηφίους προστίθενται στις ήδη υπάρχουσες ανά σχολή/τμήμα, επομένως δεν μειώνουν ούτε στο ελάχιστο τις πιθανότητες εισαγωγής των υπόλοιπων υποψηφίων. Το μέτρο αυτό δεν είναι το μοναδικό που θεσπίζει διαφορετική, σε σχέση με την ισχύουσα, διαδικασία εισαγωγής στο πανεπιστήμιο. Αντίστοιχου τύπου ποσοστά ή διαδικασίες επιλογής ρυθμίζουν την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλων «ειδικών κατηγοριών», όπως των παιδιών των Ελλήνων του εξωτερικού, των αλλοδαπών, των πασχόντων από σοβαρές ασθένειες κ.λπ. Παρόλο που σε όλες τις κατηγορίες ο στόχος είναι κοινός, να αυξηθούν οι δυνατότητες για ανώτατες σπουδές, οι λόγοι που τεκμηριώνουν την ανάγκη ενίσχυσης των συγκεκριμένων ομάδων διαφέρουν. Στην περίπτωση της μειονότητας, η ιδιαιτερότητα της θετικής διάκρισης έγκειται στις πολιτικές της συνιστώσες.

Για να κατανοήσει κανείς τη σημασία αυτού του μέτρου, χρειάζεται να λάβει υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές συνθήκες και τα σύνθετα προβλήματα που χαρακτηρίζουν τη μειονότητα της Θράκης και την ιστορική της εξέλιξη. Με ιδιαίτερο

5. Άρθρο 2, παράγραφος 1 του νόμου 2341-2.10.1995 (ΦΕΚ Α' 208, 1995). Ο ορισμός του ποσοστού 0,5% προβλέπεται στην Υπουργική Απόφαση Φ.152.11/Β3/790-28.2.1996 (ΦΕΚ Β' 129, 1996). Οι υποψήφιοι από τη μειονότητα δεν έχουν πρόσβαση στις θεολογικές και στις στρατιωτικές σχολές.

6. Υπουργική Απόφαση Φ.151/20049/Β6/2007 (ΦΕΚ 272/Β'/1.3.2007).

θεσμικό καθεστώς που βασίζεται στη Συνθήκη της Λωζάνης, η μειονοτική εκπαίδευση είχε στόχο να προστατεύσει το δικαίωμα διατήρησης της μητρικής γλώσσας και της θρησκείας της συγκεκριμένης ομάδας Ελλήνων πολιτών. Παρέχεται σε ξεχωριστά σχολεία, τα οποία λειτουργούν με δίγλωσσο πρόγραμμα (με τα μαθήματα μοιρασμένα στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα)⁷. Η ιστορία της μειονοτικής εκπαίδευσης καθορίζεται από τις διακυμάνσεις των ελληνοτουρκικών σχέσεων. Για μεγάλο διάστημα η εκπαίδευση υπήρξε πεδίο πολιτικής σύγκρουσης των δύο πλευρών με στόχο τον έλεγχο της μειονότητας. Από τις ελληνικές αρχές η μόρφωση των μελών της μειονότητας θεωρήθηκε «εθνικά επικίνδυνη» (Ηλιάδης, 2018), με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική ανεπάρκεια να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την κοινωνική περιθωριοποίηση αυτής της ομάδας. Το μορφωτικό επίπεδο των μελών της μειονότητας είναι πολύ χαμηλό, με μεγάλη απόκλιση από τους εθνικούς μέσους όρους. Ενδεικτικό των προβλημάτων είναι ότι το 2000 το ποσοστό της μαθητικής διαρροής από την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν 65%, ενώ άγγιζε το 80% στην περίπτωση των κοριτσιών (Ασκούνη, 2006). Παρά τη σημαντική πρόοδο που έχει συντελεστεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η σχολική εξέλιξη των μειονοτικών μαθητών εξακολουθεί να προσκρούει σε πολλές δυσκολίες, με πολύ βασική την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 ο δρόμος της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν κλειστός για τα μέλη της μειονότητας. Θεωρητικά είχαν τη δυνατότητα, ως Έλληνες πολίτες, να συμμετάσχουν στις εκάστοτε διαδικασίες επιλογής, στην πράξη όμως κάτι τέτοιο ήταν ανέφικτο. Ελάχιστοι κατόρθωναν να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και εκείνοι ήταν αδύνατον να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εισαγωγικών εξετάσεων, κυρίως λόγω της ελλιπούς ελληνομάθειας αλλά και του χαμηλού επιπέδου της μειονοτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Aarbakke (2000: 164), μόνο δύο άτομα είχαν κατορθώσει να εισαχθούν μέχρι τότε σε ελληνικό πανεπιστήμιο⁸. Εκ των πραγμάτων, η μοναδική ρεαλιστική προοπτική

7. Τα μειονοτικά είναι κυρίως δημοτικά σχολεία και συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο μέρος του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού. Το έτος 2017-18 στα μειονοτικά φοιτούσε το 72% των μαθητών και το 28% στα δημόσια (ελληνόγλωσσα) σχολεία. Η εικόνα είναι αντίστροφη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπάρχουν μόνο δύο μειονοτικά γυμνάσια και λύκεια και δύο ιεροσπουδαστήρια, τα οποία την ίδια χρονιά συγκέντρωναν 26% των μειονοτικών μαθητών, ενώ ο κύριος όγκος (74%) φοιτούσε στα δημόσια (ελληνόγλωσσα) σχολεία. Πηγή: Αδημοσίευτα στοιχεία Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης.

8. Ένας πολύ μικρός αριθμός επιστημόνων της μειονότητας που αποφοίτησαν από ελληνικές ανώτατες σχολές ξεκίνησαν αλλού (βασικά στην Τουρκία) τις σπουδές τους και στη συνέχεια πήραν μετεγγραφή (Aarbakke, 2000). Στην Ελλάδα η μόνη ανώτερη σχολή διετούς φοίτησης

συνέχισης των σπουδών ήταν τα τουρκικά πανεπιστήμια, με ειδικές ρυθμίσεις και υποστηρικτικά μέτρα από την Τουρκία για τα μέλη της μειονότητας.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 η πολιτική των ελληνικών αρχών απέναντι στη μειονότητα αλλάζει, υιοθετώντας ρητά τον στόχο της ισονομίας και ισοπολιτείας. Η θέσπιση της προνομιακής εισαγωγής στα πανεπιστήμια το 1995 σηματοδοτεί την καθοριστική αυτή αλλαγή στον χώρο της εκπαίδευσης. Η σημασία της «ποσόστωσης» είναι καταλυτική, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Ανοίγοντας τον δρόμο για τα ελληνικά πανεπιστήμια η απόφαση αυτή δεν ενισχύει απλώς τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των παιδιών της μειονότητας, αλλά είναι ταυτόχρονα μια συμβολική καταδίκη της αυταρχικής πολιτικής των διακρίσεων. Επιχειρεί να αμβλύνει το συλλογικό αίσθημα αδικίας εις βάρος τους που μοιράζονται τα μέλη της μειονότητας, και μέσω της εκπαιδευτικής ένταξης να καταπολεμήσει την κοινωνική περιθωριοποίηση και απομόνωση. Παράλληλα –αντίθετα με ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν– οι ελληνικές αρχές επιδιώκουν να ανακόψουν το ρεύμα προς τα τουρκικά πανεπιστήμια, γεγονός που αντικειμενικά περιορίζει την επιρροή και τον ρόλο της Τουρκίας στη ζωή της μειονότητας. Προσφέροντας τη μοναδική σχεδόν μέχρι τότε δυνατότητα σπουδών, η Τουρκία ήταν ο τόπος που εξασφάλιζε μια βασική προϋπόθεση κοινωνικής ανόδου, δηλαδή το πτυχίο. Ταυτόχρονα ήταν ο τόπος όπου διαμορφώνονταν τα μορφωμένα μέλη της μειονότητας και συνεπώς η πολιτική της ηγεσία⁹. Από τη στιγμή που η πρόσβαση στο ελληνικό πανεπιστήμιο γίνεται πλέον εφικτή, η μετακίνηση προς την Τουρκία για σπουδές φαίνεται ότι ανακόπτεται σημαντικά (Huseyinoglu, 2012: 244).

Στην ίδια πολιτική λογική με το μέτρο της ποσόστωσης κινείται και το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» (ΠΕΜ), έργο του Υπουργείου Παιδείας, συγχρηματοδοτούμενο από ευρωπαϊκούς πόρους¹⁰. Πρόκειται για ένα πο-

που απευθυνόταν αποκλειστικά σε μειονοτικούς σπουδαστές ήταν η Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης, η ίδρυση της οποίας το 1968 είχε στόχο να ελέγξει έναν κρίσιμο τομέα, την προετοιμασία και εκπαίδευση των μειονοτικών δασκάλων. Από πολλές απόψεις πρόκειται για μια υποβαθμισμένη σχολή, η οποία λειτουργούσε μέχρι το 2011, δηλαδή πολλά χρόνια μετά την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

9. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μετανάστευση για σπουδές στην Τουρκία δεν αφορά μόνο την πανεπιστημιακή βαθμίδα. Σημαντικός αριθμός οικογενειών επέλεξε για τα παιδιά του τη φοίτηση σε τουρκικά σχολεία ήδη από τη βαθμίδα του γυμνασίου, επιδιώκοντας έτσι ένα καλύτερο εκπαιδευτικό μέλλον από αυτό που προσέφερε η υποβαθμισμένη μειονοτική εκπαίδευση (Ασκούνη, 2006: 318-320).

10. Το Πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το 1997 μέχρι το 2019 σε πέντε φάσεις και καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησής του συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο κατά

λυεπίπεδο έργο, το οποίο από το 1997 μέχρι το 2019 υλοποίησε πλήθος εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εντός και εκτός σχολείου με στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας, την ενίσχυση της ελληνομάθειας και την αρμονική ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Οι γρήγορες αλλαγές των τελευταίων είκοσι χρόνων και η βελτίωση των εκπαιδευτικών δεικτών της μειονότητας αναδεικνύουν τις θετικές συνέπειες της νέας πολιτικής.

■ Η ΕΡΕΥΝΑ

Με στόχο τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων που είχε η εφαρμογή της ποσόστωσης, οργανώσαμε, στο πλαίσιο του ΠΕΜ, έρευνα με αντικείμενο τη φοίτηση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση των νέων της μειονότητας. Η έρευνα έγινε κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών ετών 2011-12 και 2012-13 και περιλαμβάνει δύο σκέλη: ένα ποσοτικό, το οποίο επιχειρεί να αποτυπώσει τα δεδομένα σχετικά με την εξέλιξη της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την πορεία σπουδών των φοιτητών, και ένα ποιοτικό, το οποίο μέσα από συνεντεύξεις διερευνά τον τρόπο που οι ίδιοι οι φοιτητές βιώνουν και αξιολογούν τη νέα αυτή κοινωνική εμπειρία, αλλά και τους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Η ποσοτική έρευνα έγινε σε δείγμα 6 ΑΕΙ και 4 ΤΕΙ. Πρόκειται για το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ), το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), το Πάντειο, το Πανεπιστήμιο Πατρών, το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ) και τα ΤΕΙ Καβάλας, Θεσσαλονίκης, Αθήνας και Πειραιά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω των γραμματειών των επιμέρους τμημάτων από τα μητρώα φοιτητών. Με βάση ένα ατομικό δελτίο συγκεντρώθηκαν πληροφορίες σχετικά με την πορεία σπουδών κάθε φοιτητή (έτος πρώτης εγγραφής, ενδεχόμενη μετεγγραφή, έτος αποφοίτησης, επίδοση ή εγκατάλειψη των σπουδών κ.λπ.) για το σύνολο των μειονοτικών φοιτητών που είχαν γραφτεί από το 1996 μέχρι τη στιγμή της έρευνας. Η καταγραφή και επεξεργασία των πληροφοριών έγινε ανώνυμα. Παράλληλα η έρευνα συγκέντρω-

80%. Κατά την τελευταία φάση του εντάχθηκε στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», Πράξη: «Ένταξη και Εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων». Την επιστημονική ευθύνη του έργου είχαν η Άννα Φραγκουδάκη και η Θάλεια Δραγώνα. Το ακρωνύμιο ΠΕΜ χρησιμοποιείται πλέον στη Θράκη (και όχι μόνο) ως δηλωτικό του Προγράμματος, ανεξάρτητα από τις αλλαγές του ονόματος του Προγράμματος στις διαδοχικές του φάσεις.

σε στοιχεία σχετικά με τους εισακτέους αυτής της κατηγορίας σε ΑΕΙ και ΤΕΙ που ανακοινώνονται κάθε χρόνο από τις εκπαιδευτικές αρχές.

Η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε 44 συνεντεύξεις με νέους της μειονότητας, 20 άνδρες και 24 γυναίκες, από τους οποίους 16 ήταν φοιτητές/ριες την περίοδο της έρευνας, 18 είχαν πάρει το πτυχίο τους, ενώ 10 είχαν εγκαταλείψει τις σπουδές τους ή δεν φοίτησαν καθόλου. Τις συνεντεύξεις συμπληρώνει μια ομαδική συζήτηση με νέους και νέες μέλη του Συλλόγου Επιστημόνων Δυτικής Θράκης, η οποία, παρόλο που αναφέρεται σε ατομικές εμπειρίες, εστιάζει κυρίως στις πολιτικές διαστάσεις του ζητήματος.

Στο πλαίσιο αυτού του κειμένου θα βασιστούμε κυρίως στα ποσοτικά δεδομένα επιχειρώντας να σκιαγραφήσουμε τα γενικά χαρακτηριστικά της πρόσβασης και της φοίτησης την περίοδο που εξετάζουμε, τις δυσκολίες αλλά και τη δυναμική που διαγράφεται.

■ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η πρώτη βασική διαπίστωση είναι η σημαντική αύξηση όσων εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως δείχνει ο Πίνακας 1, οι εισακτέοι από 68 που ήταν το 1996, την πρώτη χρονιά που εφαρμόστηκε το μέτρο, φτάνουν τους 503 το 2011-1 και έκτοτε ο αριθμός παραμένει σταθερός, γύρω στους 500 κάθε χρόνο.

Πίνακας 1. Εισακτέοι από τη μουσουλμανική μειονότητα σε ΑΕΙ-ΤΕΙ με το ειδικό ποσοστό 0,5%

Έτος	Εισακτέοι
1996-97	68
1997-98	110
1998-99	109
2001-02	140
2004-05	249
2007-08	470
2011-12	503
2013-14	468
2016-17	517
2017-18	530
2018-19	489

Πηγή: Διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομών Ξάνθης, Ροδόπης, Έβρου
Υπ. Παιδείας, Διεύθυνση οργάνωσης-διεξαγωγής εξετάσεων

Η αύξηση των εισακτέων δηλώνει κυρίως αύξηση των υποψηφίων και είναι αποτέλεσμα των σημαντικών αλλαγών που έχουν σημειωθεί στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όταν εφαρμόστηκε για πρώτη φορά η ποσοστωση, οι υποψήφιοι δεν μπορεί να ήταν περισσότεροι από 100, δεδομένου ότι εκείνη τη χρονιά ο συνολικός αριθμός μειονοτικών μαθητών στα λύκεια (γενικά, τεχνικά μειονοτικά) της Θράκης ήταν μόλις 316. Το 2018-19 ο μαθητικός πληθυσμός έχει δεκαπλασιαστεί (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Μειονοτικοί μαθητές λυκείου

Λύκειο	1995-96	2011-12	2018-19
Γενικά/Ενιαία	123	1.142	1.275
Τεχνικά /Επαγγελματικά	106	1.033	980
Μειονοτικά/ιεροσπουδαστήρια	87	441	778
Σύνολο	316	2.616	3.033

Πηγή: Διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομών Ξάνθης, Ροδόπης, Έβρου

Την αρχική περίοδο εφαρμογής του μέτρου ο μεγαλύτερος αριθμός των θέσεων παρέμενε ακάλυπτος ελλείψει υποψηφίων, αφού ελάχιστοι κατόρθωναν να τελειώσουν το λύκειο. Αξίζει να σημειωθεί ότι και σήμερα υπάρχουν θέσεις που δεν καλύπτονται, αλλά αυτό οφείλεται σε διαφορετικούς λόγους: αντανακλά κυρίως τις επιλογές των υποψηφίων και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Οι θέσεις που παραμένουν ακάλυπτες είναι κατά βάση εκείνες που απευθύνονται στους αποφοίτους των ΕΠΑΛ, κατηγορία που συνήθως δεν προσβλέπει στην προοπτική ανώτερων σπουδών. Ενδεικτικά, το έτος 2018-19, 78% των θέσεων που προορίζονταν για αυτή την ομάδα παρέμειναν κενές. Πολύ μικρότερο, μόλις 14%, ήταν το ποσοστό των ακάλυπτων θέσεων που απευθύνονταν στους «παραδοσιακούς» υποψήφιους, τους απόφοιτους δηλαδή των Ενιαίων Λυκείων. Πρόκειται κυρίως για θέσεις σε τμήματα που χαρακτηρίζονται ως «χαμηλής ζήτησης» με αβέβαιες επαγγελματικές προοπτικές.

Ταυτόχρονα παρατηρείται σημαντική αύξηση του αριθμού των κοριτσιών. Την πρώτη χρονιά τα κορίτσια (N=29) αποτελούσαν το 42,6% των εισακτέων, ενώ το 2007-08 το ποσοστό τους φτάνει το 45,3% (N= 213). Για τα επόμενα χρόνια δεν έχουμε στοιχεία της κατανομής ανά φύλο για το σύνολο των εισακτέων. Στο δείγμα της έρευνας όμως, στους 707 φοιτητές που γράφηκαν σε ΑΕΙ και ΤΕΙ το διάστημα από το 2008-09 έως και το 2011-12, το ποσοστό των κοριτσιών ανέρ-

χεται σε 51,9% (N=367). Πρόκειται για ένα ακόμη δεδομένο που επιβεβαιώνει την ισχυρή δυναμική των αλλαγών στην εκπαίδευση των κοριτσιών της μειονότητας (Ασκούνη, 2006).

■ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

Αν η δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει πλέον εδραιωθεί για τα μέλη της μειονότητας, φαίνεται ότι η πορεία της φοίτησης δεν είναι μια ομοιόμορφη διαδικασία για όλους, αλλά εμπεριέχει ασυνέχειες, μετακινήσεις και συχνά ανυπέρβλητες δυσκολίες.

Μη εγγραφή

Για ορισμένους το βήμα προς το πανεπιστήμιο παραμένει μετέωρο. Παρόλο που εισάγονται σε κάποιο τμήμα, δεν εγγράφονται τελικά. Βέβαια η απόκλιση μεταξύ εισακτέων και εγγεγραμμένων μειώνεται με τον χρόνο και κυρίως διαφοροποιείται ανάμεσα σε ΑΕΙ και ΤΕΙ. Για την πρώτη περίοδο της έρευνας 1996-2005 οι εγγραφέντες στα ΑΕΙ υπολείπονταν κατά 12% του αριθμού των εισακτέων, ενώ την πιο πρόσφατη περίοδο 2006-2012 η διαρροή υπολογίζεται στο 4,5%. Αντίθετα στα ΤΕΙ τα ποσοστά, παρά τη σταδιακή μείωση, εξακολουθούν να είναι μεγάλα: 68% και 38% αντίστοιχα.

Μετακινήσεις, ασταθής φοίτηση και εγκατάλειψη των σπουδών

Η αποτύπωση των χαρακτηριστικών της φοίτησης έχει εγγενείς δυσκολίες γιατί επιχειρεί να περιγράψει με κάποιες σταθερές και σαφώς προσδιορισμένες κατηγορίες μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, μετακινήσεις και ασάφειες. Είναι ενδεικτική από αυτή την άποψη η περίπτωση των μετεγγραφών, τα «ίχνη» των οποίων είναι δυσδιάκριτα στα φοιτητικά μπτρώα. Εκτός από την αδυναμία παρακολούθησης της πορείας των μετεγγραφόμενων φοιτητών, δεδομένου ότι κάτι τέτοιο προσκρούει στους κανόνες προστασίας των προσωπικών δεδομένων, οι ίδιες οι μετεγγραφές δεν εμφανίζονται παντού ως τέτοιες. Στα τμήματα προέλευσης συνήθως καταγράφονται ως «διαγραφές» (αφού η εγγραφή στο νέο τμήμα προϋποθέτει διαγραφή από το αρχικό), γεγονός που δεν επιτρέπει ασφαλείς εκτιμήσεις για το μέγεθος ή την κατεύθυνση των μετακινήσεων. Το μόνο που προκύπτει με βεβαιότητα είναι ένα σημαντικό ρεύμα μετεγγραφών προς το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Το ένα τρίτο των εγγεγραμμένων σε αυτό φοιτητών (114 άτομα) προέρχονται από μετεγγραφή, ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει αντίστροφη μετακίνηση.

Εκτός από την καταγραφή των μετεγγραφών, οι δυσκολίες αφορούν και τον εντοπισμό των φοιτητών που ενώ παραμένουν εγγεγραμμένοι, δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτή την κατηγορία, εκτός από όσους ήταν καταγεγραμμένοι ως «μη ενεργοί», εντάξαμε και όσους δεν πήραν μέρος στις εξετάσεις των δύο τελευταίων (σε σχέση με τη χρονική στιγμή της έρευνας) ετών. Προκύπτει λοιπόν ότι ένας στους τέσσερις μειονοτικούς φοιτητές που γράφονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχει ενεργό φοίτηση, κάτι που σημαίνει υψηλές πιθανότητες εγκατάλειψης των σπουδών, όπως άλλωστε τεκμηριώνεται και από τις συνεντεύξεις.

Ολοκλήρωση των σπουδών και διάρκεια της φοίτησης

Το ποσοστό αποφοίτησης για το σύνολο των φοιτητών που ξεκίνησαν τις σπουδές τους την περίοδο από την αρχή της εφαρμογής της ποσόστωσης μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 2008-09 είναι 40,7% (Πίνακας 3)¹¹, ενώ ο μέσος χρόνος αποφοίτησης είναι 6 χρόνια. Το ποσοστό αυτό αυξάνει όσο παρατείνεται ο χρόνος σπουδών. Ενδεικτικά, από τους πρωτοεγγραφέντες το 2000-01 μειονοτικούς φοιτητές, 51% είχαν αποφοιτήσει τη στιγμή της έρευνας, με μέσο όρο αποφοίτησης σχεδόν τα 7 χρόνια. Βέβαια η υπέρβαση του χρόνου φοίτησης είναι εκτεταμένο φαινόμενο στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κυπριανός & Κονιόρδος, 2003· Παναγιωτόπουλος κ.ά., 2014) και δεν χαρακτηρίζει μόνο τους φοιτητές από τη μειονότητα. Αντίθετα, το χαμηλό ποσοστό αποφοίτησης φαίνεται ότι αντανακλά τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Από τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα της έρευνας είναι ότι το ποσοστό αποφοίτησης διαφοροποιείται ανάλογα με το πανεπιστήμιο και κυρίως ότι η διαφοροποίηση αυτή έχει σαφή γεωγραφική διάσταση: το υψηλότερο ποσοστό εντοπίζεται στο ΔΠΘ (57%), ενώ μειώνεται όσο απομακρυνόμαστε από τη Θράκη (Πίνακας 3). Λαμβάνοντας υπόψη και τον μεγάλο αριθμό μετεγγραφών προς το ΔΠΘ, φαίνεται ότι η εντοπιότητα είναι μια παράμετρος που επηρεάζει καθοριστικά την πορεία σπουδών των φοιτητών της μειονότητας.

11 Ο πίνακας παρουσιάζει αναλυτικά ανά ΑΕΙ και ΤΕΙ του δείγματος την πορεία σπουδών των φοιτητών που είχαν εγγραφεί από το 1996-97 μέχρι και το 2008-09. Το όριο μέχρι το 2008-09 τέθηκε προκειμένου να μπορεί να υπολογιστεί το ποσοστό αποφοίτησης. Οι φοιτητές που γράφτηκαν στη συνέχεια δεν θα ήταν δυνατόν να έχουν αποφοιτήσει μέχρι το 2012-13 που έγινε η έρευνα.

Πίνακας 3. Φοίτηση και αποφοίτηση ανά εκπαιδευτικό ίδρυμα: εγγεγραμμένοι το διάστημα από 1996-97 έως 2008-09

	Απόφοιτοι	Εγγεγραμμένοι			Σύνολο**
		Πήραν μέρος στις εξετάσεις*	Δεν πήραν μέρος στις εξετάσεις *	Μη ενεργοί	
ΔΠΘ	147 57%	57 22,1%	46 17,8%	8 3,1%	258
ΑΠΘ	104 40,8%	81 31,8%	37 14,5%	33 12,9%	255
ΕΚΠΑ	27 22,3%	54 44,6%	40 33,1%	–	121
Πάντειο	4 26,7%	4 26,7%	7 46,6%	–	15
ΕΜΠ	4 11,4%	11 31,4%	7 20%	13 37,2%	35
Π. Πατρών	9 19,6%	26 56,5%	11 23,9%	–	46
ΤΕΙ Θεσ/νίκης	43 55,8%	25 32,5%	9 11,7%	–	77
ΤΕΙ Καβάλας	19 43,2%	22 50%	3 6,8%	–	44
ΤΕΙ Αθήνας	6 21,4%	20 71,4%	2 7,2%	–	28
ΤΕΙ Πειραιά	–	7 53,8%	6 46,2%	–	13
Σύνολο	363 40,7%	307 34,4%	168 18,8%	54 6,1%	892 100%

* Αναφέρεται στις εξετάσεις των ετών 2009-10 και 2010-11.

** Τα ποσοστά υπολογίζονται ανά εκπαιδευτικό ίδρυμα στο σύνολο των εγγεγραμμένων.

■ Ο ΑΓΝΩΣΤΟΣ «ΤΟΠΟΣ» ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

Η ερμηνεία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της φοίτησης είναι σύνθετη. Η συγκεκριμένη ομάδα φοιτητών αντιμετωπίζει προφανείς δυσκολίες. Συχνά έχουν ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας, κυρίως ως προς την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, και ανεπαρκές υπόβαθρο γνώσεων, ελλείψεις που αποτυπώνονται στη

χαμηλή βαθμολογία στις εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο. Όπως όμως τεκμηριώνεται από πολλές έρευνες, οι πιθανότερες ακαδημαϊκής ενσωμάτωσης και επιτυχίας των μειονοτικών ομάδων δεν εξαρτώνται αυτοτελώς από το επίπεδο γλωσσικής ή γνωσιακής επάρκειας, αλλά από τη σύνθετη δράση τεμνόμενων ανισοτήτων και διακρίσεων που σχετίζονται με την εθνότητα, το φύλο και την κοινωνική τάξη (Alon, 2007· Bowen & Bok, 1998).

Στην περίπτωση της μειονότητας της Θράκης τα ταξικά εμπόδια είναι ισχυρά. Για λόγους που συνδέονται με τη μακρόχρονη πολιτική διακρίσεων και απομόνωσης, η κοινωνική σύνθεση της μειονότητας περιλαμβάνει κυρίως λαϊκά στρώματα (αγρότες, εργάτες, τεχνίτες) με χαμηλό οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (Ασκούνη, 2006: 150-161). Τα οικονομικά εμπόδια καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εγκατάλειψη των σπουδών, ιδίως όταν πρόκειται για σπουδές χαμηλού κοινωνικού κύρους ή ασαφών επαγγελματικών προοπτικών. Προσδιορίζουν επίσης την επιλογή επιστροφής στη Θράκη, μέσω των μετεγγραφών, για τη συνέχιση της φοίτησης. Η εγγύτητα μειώνει το κόστος των σπουδών και επιτρέπει, ιδίως στους φοιτητές που δυσκολεύονται να το αντιμετωπίσουν, να μην εγκαταλείψουν τις σπουδές, ακόμη κι αν συναντούν σημαντικές δυσκολίες. Γενικότερα οι ταξικές παράμετροι, είτε με τη μορφή των οικονομικών εμποδίων είτε με τη μορφή της πολιτισμικής απόστασης από τον ακαδημαϊκό χώρο, διαμορφώνουν τις ατομικές επιλογές στενεύοντας τα όρια του εφικτού (Reay et al., 2005).

Πάντως η θετικότερη εικόνα της φοίτησης στο ΔΠΘ φαίνεται να συνδέεται και με την ασφάλεια, συμβολική και πραγματική, που δίνει ο οικείος τόπος. Για τους νέους της μειονότητας η μετακίνηση σε έναν άλλο τόπο για σπουδές έχει περισσότερες δυσκολίες από ό,τι για τους υπόλοιπους Έλληνες νέους που βρίσκονται σε αντίστοιχη κατάσταση όταν περνούν στο πανεπιστήμιο μακριά από το σπίτι τους. Η περικοπή της μειονότητας στη Θράκη και η μικρή κινητικότητα των μελών της δημιουργούν σε πολλούς νέους φοιτητές ένα αίσθημα ξένου όταν βρίσκονται σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Στη Θράκη δεν χρειάζεται να εξηγήσουν ποιοι είναι. Η μειονοτική ταυτότητα είναι δεδομένη και η αλλογλωσσία γνωστή και εμφανής. Η συνύπαρξη στο πλαίσιο της ομάδας προσφέρει, όχι μόνο στην πράξη αλλά και συμβολικά, ένα ισχυρό στήριγμα. Από την άλλη πλευρά, σε πανεπιστήμια άλλων περιοχών, η μικρή αριθμητική παρουσία των μειονοτικών φοιτητών τους κάνει «αόρατους», εμποδίζει δηλαδή την ανάδειξη των ιδιαίτερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και επομένως την αναζήτηση μέτρων παιδαγωγικής στήριξης. Μπορεί κανείς να υποθέσει ότι στη Θράκη η ορατότητα της μειονότητας δημιουργεί κάποιες προϋποθέσεις για να ληφθούν υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία οι ιδιαίτερες ανάγκες αυτής της ομάδας.

Από τις συνεντεύξεις αναδεικνύεται συχνά μια αμφίθυμη στάση απέναντι στην προοπτική των σπουδών μακριά από το σπίτι. Για πολλούς νέους φαίνεται ότι το να φύγουν από τη Θράκη είναι ταυτόχρονα όνειρο και απειλή. Η γεωγραφική απομάκρυνση αντιπροσωπεύει ένα μεγάλο κοινωνικό άλμα και εμπεριέχει κοινωνικές και συμβολικές μεταβάσεις, καθώς και αντιφατικές στάσεις απέναντι στο οικείο κοινωνικό περιβάλλον (Askouni & Dragonas, 2020). Ο άρρητος φόβος για αυτή τη νέα και άγνωστη πραγματικότητα είναι τόσο ισχυρότερος όσο μεγαλύτερο είναι και το κοινωνικό άλμα που συνεπάγονται οι σπουδές, άρα και τα κοινωνικά εμπόδια που πρέπει να υπερβεί κάποιος για να το πραγματοποιήσει. Οι αναστολές είναι περισσότερες ιδίως στην περίπτωση των νέων γυναικών που προέρχονται από χωριά ορεινών περιοχών της Θράκης, όπου οι πατριαρχικές παραδοσιακές δομές είναι πιο ισχυρές.

■ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΡΟΥ ΤΗΣ ΠΟΣΟΣΤΩΣΗΣ

Τα δεδομένα της έρευνας, εκτός από τα προβλήματα της φοίτησης, δείχνουν ταυτόχρονα μια βαθμιαία αλλά σταθερή βελτίωση της εικόνας με τον χρόνο. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται άνοδος των βάσεων εισαγωγής των μειονοτικών υποψηφίων, ενώ παράλληλα υπάρχουν περιπτώσεις υποψηφίων, λίγες βέβαια, που εισάγονται στο πανεπιστήμιο χωρίς να κάνουν χρήση του ειδικού ποσοστού. Επομένως στο ερώτημα αν η συγκεκριμένη πολιτική θετικής διάκρισης ήταν αποτελεσματική, η απάντηση δεν μπορεί παρά να είναι καταφατική. Αυτή η θετική αποτίμηση βασίζεται σε δύο επιχειρήματα.

Το πρώτο αφορά τον ρητό στόχο αυτού του μέτρου, δηλαδή την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η σημαντική αύξηση του αριθμού των εισακτέων δείχνει ότι πράγματι ο δρόμος αυτός άνοιξε για τα μέλη της μειονότητας. Παραμένει βέβαια ένας δρόμος με πολλές δυσκολίες, όπως φαίνεται από τα χαρακτηριστικά της φοίτησης των μειονοτικών φοιτητών. Σε αρκετές περιπτώσεις το τίμημα των σπουδών είναι πολύ βαρύ, τα ταξικά εμπόδια σε συνδυασμό με το ανεπαρκές εκπαιδευτικό υπόβαθρο δεν τους επιτρέπουν να το καταβάλουν και εγκαταλείπουν στην αρχή ή στα μισά της διαδρομής. Αρκετοί όμως (και μάλιστα όλο και περισσότεροι) καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις με σκληρή προσπάθεια και συχνά με τίμημα τη μακρόχρονη παραμονή τους στο πανεπιστήμιο.

Η εμπειρία από άλλες χώρες δείχνει ότι δεν αρκεί η θεσμοθέτηση των ειδικών ευνοϊκών ρυθμίσεων. Προκειμένου να διευρυνθούν οι πιθανότητες επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών, χρειάζεται αυτές οι ρυθμίσεις να συνδυαστούν και με άλλα μέτρα υποστήριξης των συγκεκριμένων ομάδων, κυρίως πριν από την έναρξη των

πανεπιστημιακών σπουδών (Small & Winship, 2007). Έναν τέτοιο ρόλο πρώιμης εκπαιδευτικής ενδυνάμωσης είχε το Πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας (ΠΕΜ). Ενισχύοντας την ελληνομάθεια και τη θετική σχέση με το σχολείο επιχείρησε να δημιουργήσει προϋποθέσεις σχολικής επιτυχίας για τα παιδιά της μειονότητας και να αυξήσει τις πιθανότητες τους για μακρόχρονες σπουδές.

Εκτός όμως από τα θετικά αποτελέσματα που έχει η ποσόστωση σε ατομικό επίπεδο, σε όσους δηλαδή ωφελούνται άμεσα, το δεύτερο επιχείρημα που τεκμηριώνει τη θετική αποτίμηση είναι η ευρύτερη πολιτική και κοινωνική σημασία αυτού του μέτρου. Η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο με προνομιακούς όρους λειτούργησε ως καταλύτης των μεγάλων εκπαιδευτικών αλλαγών που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση της μειονότητας την τελευταία εικοσαετία. Συμβολίζει το άνοιγμα νέων δρόμων και προοπτικών κοινωνικής ένταξης για τη μειονότητα σε αντίθεση με τα εμπόδια, την περιχαράκωση και τους περιορισμούς του παρελθόντος. Ενίσχυσε λοιπόν αποφασιστικά μια σειρά κοινωνικές αλλαγές που ήταν ήδη σε εξέλιξη. Η σημερινή εκπαιδευτική εικόνα της μειονότητας είναι πολύ διαφορετική από εκείνη που ήταν δεκαπέντε χρόνια πριν. Η ραγδαία αύξηση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η αντίστοιχη μείωση της μαθητικής διαρροής είναι αδιάψευστοι δείκτες αυτής της δυναμικής (Ασκούνη, 2006, 2020).

Οι πολιτικές θετικής διάκρισης, εκτός από τον στόχο της ισότητας, βασίζονται στην αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα μέτρα που τις υλοποιούν είναι εξ ορισμού ρυθμίσεις μεταβατικές, σχεδιασμένες έτσι ώστε να πάψουν να υπάρχουν όταν εκλείψει και ο λόγος που οδηγεί στη θέσπισή τους. Στην περίπτωση που εξετάζουμε, οι συνέπειες των μακρόχρονων διακρίσεων που υπέστη η μειονότητα της Θράκης εξακολουθούν να είναι εμφανείς. Παρόλο λοιπόν που ο στόχος της κοινωνικής ένταξης έχει αρχίσει να εδραιώνεται, η υλοποίησή του δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί.

■ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aarbakke, V. (2000). *The Muslim Minority of Greek Thrace*. Doctoral dissertation, Bergen: University of Bergen.
- Alon, S. (2007). Overlapping Disadvantages and the Racial/Ethnic Graduation Gap among Students Attending Selective Institutions. *Social Science Research*, 36(4), 1475-1499.
- Askouni, N. (2006). *Η Εκπαίδευση της Μειονότητας στη Θράκη: από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ασκούνη, Ν. (2020). Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Αλλαγές στη Μειονότητα της Θράκης. Η Συμβολή του Προγράμματος «Ένταξη και Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». *Σύγχρονα Θέματα*, 147-148, 138-140.

- Askouni, N., & Dragonas, T. (2020). Transcending Socio-cultural Barriers. Access to Tertiary Education of Muslim Minority Youth in Greece. In J. Bhabha, W. Giles & F. Mahomed (Eds.), *A Better Future. The Role of Higher Education for Displaced and Marginalised People* (pp. 245-267). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowen, W.G. & Bok, D. (1998). *The Shape of the River: Long-term Consequences of Considering Race in College and University Admissions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Calvès, G. (2004). *La discrimination positive*. Paris: PUF.
- CRESAS (1985). *Depuis 1981, l'école pour tous? Zones d'Education Prioritaires*. Paris: INRP – L'Harmattan.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (Επιμ.) (2014). *Πολιτικές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Ευρώπη* (μτφρ. Ε. Γάτου & Μ. Παπαηλιάδη). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Ά. (Επιμ.) (2008) *Πρόσθεση όχι Αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le Mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Dworkin, R. (1985). *A Matter of Principle*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Halsey, A. (1972). *Educational Priority*, vol. 1. *EPA Problems and Policies*. London: HMSO.
- Ηλιάδης, Χ. (2018). «Η Θράκη Απειλείται». *Απόρρητη αλληλογραφία. Τουρκική στρατηγική - Μυστική πολιτική - Μειονοτικές ομάδες*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Huseyinoglu, A. (2012). *The Development of Minority Education at the South-easternmost Corner of the EU: the Case of Muslim Turks in Western Thrace, Greece*. Doctoral thesis (DPhil), University of Sussex.
- Κυπριανός, Π. & Κονιόρδος, Μ. (2003). Η Απομυθοποίηση του Πανεπιστημίου. «Αιώνιοι Φοιτητές» και Εγκατάληψη Σπουδών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132, 23-34.
- Martiniello, M. & Rea, A. (Eds.) (2004). *Affirmative Action. Des discours, des politiques et des pratiques en débat*. Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant.
- Massey, G. (2004). Thinking about Affirmative Action: Arguments Supporting Preferential Policies. *Review of Policy Research*, 21(6), 783-797.
- Moses, M. (2001). Affirmative Action and the Creation of More Favorable Contexts of Choice. *American Educational Research Journal*, 38(1), 3-36.
- Παναγιωτόπουλος, Ν., Θάνος, Θ., Καρατζά, Α., Παλνός, Ζ., & Σιάνου, Ε. (2014). *Οι «Λιμνάζοντες Φοιτητές» και το Ζήτημα της Πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση*. Ρέθυμνο: Τμήμα ΦΚΣ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Reay, D., David, M.E., & Ball, S. (2005). *Degrees of Choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Sabbagh, D. (2010). Une discrimination positive indirecte? Les métamorphoses des politiques de promotion de la «diversité» dans l'accès aux établissements d'enseignement supérieur publics à caractère sélectif en Californie (1995-2008). *Sociétés Contemporaines*, 79, 41-67.
- Sabbagh, D. (2011). La discrimination positive: Une «politique de l'exception»? *Tracés. Revue de Sciences Humaines*, 20, 97-106.

- Silver, H. & Silver, P. (1991). *An Educational War on Poverty. American and British policy-making 1960-1980*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Small, M. & Winship, C. (2007). Black Students' Graduation from Elite Colleges: Institutional Characteristics and Between-Institution Differences. *Social Science Research*, 36(3), 1257-1275.
- Sowell, T. (2004). *Affirmative Action around the World*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Steele, S. (1990). *The Content of Our Character: A New Vision of Race in America*. New York: St. Martin's Press.
- Thernstrom, S. & Thernstrom, A. (1999). *America in Black and White: One Nation Indivisible*. New York: Simon & Schuster.
- Tienda, M., Alon, S., & Niu, S.X. (2010). La discrimination positive et la loi texane «des dix pour cent». *Sociétés Contemporaines*, 79, 19-39.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.