

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Wydział Nauk o Polityce i Administracji

Natalia Marcinkowska

**Polityka edukacyjna Kuby oraz jej znaczenie w rozwoju
wzajemnych relacji z wybranymi państwami**

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
dr hab. Marii Ewy Szatlach, prof. nadzw. UKW

Bydgoszcz 2021

Chciałabym serdecznie podziękować wszystkim osobom, które pomogły mi i wspierały mnie podczas pisania niniejszej pracy,

mojemu promotorowi, dr hab. Marii Ewie Szatlach, prof. nadzw. UKW, za opiekę, cenne wskazówki, cierpliwość i życzliwość,

rodzinie i przyjaciołom za słowa otuchy, obecność, wiarę i wspólną radość z osiągniętych celów,

moim przyjaciołom z Kuby za pokazanie mi swojego kraju, długie opowieści i nieocenioną pomoc w zbieraniu materiałów.

Muchas gracias a mis amigos cubanos por enseñarme su país de la manera tan entregada, despertar mi curiosidad con interminables cuentos, y por haberme ayudado en la búsqueda de la información y los materiales que me han servido para escribir esta tesis.

Pracę dedykuję moim Rodzicom

Spis treści

Wstęp.....	5
Rozdział I. Wprowadzenie do polityki edukacyjnej.....	18
1.1. Polityka edukacyjna i jej aspekty.....	18
1.2. Polityka edukacyjna a system polityczny.....	30
1.3. Współpraca międzynarodowa jako ważny element polityki oświatowej.....	40
Rozdział II. Polityka edukacyjna na Kubie w XX i XXI wieku.....	48
2.1. Rozwój pedagogiki kubańskiej – edukacja przed rewolucją 1959 roku.....	48
2.2. Najważniejsze aspekty ideologiczne polityki edukacyjnej Fidela Castro.....	61
2.3. Struktura systemu oświaty oraz polityka edukacyjna Kuby w XXI wieku.....	73
Rozdział III. Stosunki edukacyjne Kuby i Stanów Zjednoczonych jako potencjalna droga do zażegnania historycznego konfliktu.....	94
3.1. Zarys historyczny relacji Kuby i Stanów Zjednoczonych.....	94
3.2. Wybrane aspekty polityki edukacyjnej Stanów Zjednoczonych.....	102
3.3. Współpraca edukacyjna Kuby i Stanów Zjednoczonych.....	115
Rozdział IV. Stosunki edukacyjne Kuby i Ameryki Łacińskiej i Karaibów jako część projektu integracji regionu.....	125
4.1. Zarys historyczny relacji Kuby z państwami Ameryki Łacińskiej i Karaibów.....	125
4.2. Polityka edukacyjna Ameryki Łacińskiej i Karaibów – ujęcie ogólne.....	141
4.3. Współpraca edukacyjna Kuby z państwami Ameryki Łacińskiej i Karaibów.....	162
Rozdział V. Stosunki edukacyjne Kuby i Unii Europejskiej jako istotna płaszczyzna współpracy dla zrównoważonego rozwoju i przemian społeczno-ekonomicznych na Kubie.....	187
5.1. Zarys historyczny relacji Kuby z Unią Europejską.....	187
5.2. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej.....	201
5.3. Współpraca edukacyjna Kuby i Unii Europejskiej.....	234
Zakończenie.....	253

Bibliografia.....	264
Spis tabel.....	296
Spis wykresów.....	296
Spis map.....	296

Wstęp

Edukacja to nie tylko nabywanie wiedzy i umiejętności oraz określonych postaw. To także działalność społeczna, naukowa i kulturalna, płynąca z i dla społeczeństwa. Powiązana jest z polityką i gospodarką oraz wpływa na rozwój społeczno-ekonomiczny państwa. Na jej polu spotykają się różne pokolenia, grupy społeczne, kultury i rasy, które wymieniają się osobistymi doświadczeniami i umacniają więzi komunikacyjne. Z drugiej strony, narodowe systemy edukacji są często odbiciem nierówności panujących w danym społeczeństwie i nie gwarantują jednakowych warunków dla obywateli pochodzących z różnych środowisk.

Pogłębianie komunikacji i zbliżenia kulturowego na gruncie edukacji i nauki ma szczególne znaczenie w szeroko rozumianej współpracy międzynarodowej. Zjawisko wyjazdów zagranicznych w celach edukacyjnych posiada długą tradycję zarówno w społeczeństwach europejskich, jak i amerykańskich. Przeprowadzone obserwacje i badania pozwalają pedagogom i politykom oświatowym na dokonywanie porównań i poszukiwanie nowych dróg. Programy wymiany umożliwiają pracownikom naukowym prowadzenie bardziej kompleksowych badań, a studentom wszechstronny rozwój w interakcji z rówieśnikami różnych narodowości. W ostatnich latach w wyniku tendencji globalizacyjnych coraz większą wagę przywiązuje się do internacjonalizacji edukacji, która niesie ze sobą zarówno szanse, jak i zagrożenia.

Zagadnienie edukacji na Kubie w kontekście jej stosunków międzynarodowych było niezwykle ważne już po wybuchu rewolucji 1 stycznia 1959 roku, kiedy to oświata stała się jednym z podstawowych elementów polityki wewnętrznej i zagranicznej tego kraju. Polityka edukacyjna, obok polityki zdrowotnej, była i nadal uważana jest za jedną z najważniejszych dla zachowania ciągłości rewolucji i utrzymania systemu socjalistycznego.

W XXI wieku oświata na Kubie, zwłaszcza edukacja wyższa i powiązana z nią polityka nauki, technologii i innowacji w ścisłej interakcji ze społeczeństwem, odgrywa zasadniczą rolę w procesie przeobrażeń społeczno-ekonomicznych tego kraju. Współpraca międzynarodowa Kuby w dziedzinie edukacji, nauki i kultury zwiększa szanse na znalezienie zrównoważonych dróg rozwoju i rozwiązań na pojawiające się trudności, a także rozpowszechnienie równości i spójności społecznej.

Przedmiotem badań niniejszej pracy jest współpraca edukacyjna, naukowa i kulturalna Kuby z wybranymi podmiotami w odniesieniu do ich wewnętrznych uwarunkowań oraz wzajemnych relacji w przeszłości i współcześnie.

Głównym celem badawczym rozprawy jest próba określenia znaczenia polityki oświatowej Kuby, ze szczególnym uwzględnieniem współpracy międzynarodowej, w rozwoju jej wzajemnych relacji z wybranymi państwami.

W kontekście wyznaczonego celu głównego, sformułowano następujące cele szczegółowe:

1) opisanie ewolucji oraz współczesnego charakteru stosunków Kuby ze Stanami Zjednoczonymi, państwami Ameryki Łacińskiej i Unii Europejskiej,

2) zwrócenie uwagi na rolę uwarunkowań społecznych, ekonomicznych, politycznych, historycznych i kulturowych w rozwoju systemu edukacji i polityki oświatowej Kuby oraz pozostałych omawianych obszarów, również w odniesieniu do ich relacji międzynarodowych,

3) ukazanie znaczenia współpracy edukacyjnej, naukowej i kulturalnej w rozwoju społeczno-ekonomicznym oraz stosunków międzynarodowych Kuby ze Stanami Zjednoczonymi, Ameryką Łacińską i Unią Europejską, integracji regionalnej i międzyregionalnej,

4) zidentyfikowanie korzyści mogących wynikać ze wzajemnej współpracy dla omawianych obszarów, z uwzględnieniem elementów prognostycznych i wskazaniem istotnych aspektów do dalszej obserwacji,

5) ukazanie wagi równości w dostępie do edukacji na wszystkich poziomach dla zrównoważonego rozwoju,

6) zbadanie roli edukacji wyższej w społeczeństwie i gospodarce omawianych obszarów.

W odniesieniu do tak przedstawionej problematyki, wyprowadzone zostały następujące hipotezy badawcze:

Hipoteza pierwsza – współpraca edukacyjna jest ważnym elementem polityki oświatowej Kuby. Jej osiągnięcia edukacyjne i naukowe oraz czynny udział we współpracy międzynarodowej czynią ją ważnym aktorem we wspieraniu działań edukacyjnych, naukowych i kulturalnych w regionie i na świecie.

Hipoteza druga – aktywne uczestnictwo Kuby w inicjatywach edukacyjnych, naukowych i kulturalnych wpływa korzystnie na jej rozwój społeczno-ekonomiczny oraz

wzmacnianie jej integracji i stosunków międzynarodowych, co może przyczynić się do złagodzenia negatywnych skutków ekonomicznej blokady nałożonej przez Stany Zjednoczone.

Hipoteza trzecia – współpraca edukacyjna, naukowa i kulturalna Kuby i Stanów Zjednoczonych może być potencjalną drogą do rozpoczęcia konstruktywnego dialogu zwaśnionych od ponad sześciu dekad stron. Szczególną rolę pełni w tym aspekcie edukacja wyższa za pomocą wymiany studentów, pracowników naukowych i badaczy oraz współpracy środowisk akademickich na rzecz rozwoju dwustronnych stosunków dyplomatycznych. Poprawa stosunków między Kubą i Stanami Zjednoczonymi może poprawić relacje w całym regionie.

Hipoteza czwarta – współpraca edukacyjna na wszystkich poziomach nauczania oraz naukowa i kulturalna Kuby z państwami Ameryki Łacińskiej i Karaibów wzmacnia procesy integracyjne regionu. Działania mające na celu zredukowanie analfabetyzmu oraz zwiększenie dostępu i równości szans w nauczaniu na wszystkich etapach, a także wspólne badania naukowe i wymiana wiedzy i doświadczeń mogą pomóc w zredukowaniu nierówności edukacyjnych i społeczno-ekonomicznych w regionie.

Hipoteza piąta – współpraca edukacyjna (szczególnie na szczeblu edukacji wyższej), naukowa i kulturalna Kuby z Unią Europejską oraz jej poszczególnymi państwami członkowskimi zwiększa skuteczność działań na rzecz zrównoważonego rozwoju oraz integracji latynoamerykańskiej i międzyregionalnej. Przyczynia się też do podnoszenia poziomu edukacji, rozwoju nauki, technologii i innowacji, co jest niezwykle ważne dla prawidłowego rozwoju społeczno-ekonomicznego obu stron, zwłaszcza w kontekście przeprowadzanych reform na Kubie.

W celu przeprowadzenia weryfikacji powyżej sformułowanych hipotez postawiono następujące główne pytania badawcze:

1) Jaką rolę pełni edukacja w polityce wewnętrznej i zagranicznej Kuby? Czy Kuba jest również promotorem działań edukacyjnych w regionie i na świecie? Jaki jest ich cel i rola w umacnianiu procesów integracyjnych i rozwiązywaniu wspólnych problemów?

2) Jaki jest współczesny stan oświaty na Kubie? Jakie wyniki edukacyjne osiąga Kuba względem reszty regionu i państw wysoko rozwiniętych?

3) Jaką rolę odgrywa edukacja wyższa i jej internacjonalizacja w rozwoju społeczno-ekonomicznym Kuby?

4) Jaki jest charakter współpracy edukacyjnej, naukowej i kulturowej Kuby ze Stanami Zjednoczonymi, państwami Ameryki Łacińskiej i Unii Europejskiej w odniesieniu do ich stosunków dyplomatycznych? Jakie szanse i korzyści na polu dwu- i wielostronnym mogą pojawić się w wyniku wzajemnej współpracy?

5) W jaki sposób indywidualne uwarunkowania historyczne, polityczne, ekonomiczne, społeczne i kulturowe wpłynęły na rozwój i współczesny charakter polityk oświatowych omawianych obszarów? Jakie są ich dominujące ideologie i teorie polityczne, ekonomiczne, pedagogiczne i in.?

6) Jakie są różnice (i czy istnieją ewentualne podobieństwa) w politykach edukacyjnych Kuby i Stanów Zjednoczonych?

7) Czy i w jaki sposób międzynarodowa współpraca edukacyjna Kuby może przyczynić się do przełamania konfliktu ze Stanami Zjednoczonymi? Jakie szanse i trudności pojawiają się w tym zakresie?

8) Na czym polega odmienność podejścia Stanów Zjednoczonych i Unii Europejskiej do „sytuacji kubańskiej”?

9) Czy i w jaki sposób zwiększenie równości w dostępie do edukacji dobrej jakości może wpłynąć na zmniejszenie nierówności społeczno-ekonomicznych na świecie?

Tematyka kubańskiej edukacji w takim ujęciu nie była dotąd podejmowana w badaniach w Polsce. W pracach zbiorowych opublikowanych przez Centrum Studiów Latinoamerykańskich (CESLA) Uniwersytetu Warszawskiego pod redakcją Andrzeja i Katarzyny Dembicz podjęto temat współpracy Polski i Kuby o charakterze akademicko-naukowym (Jerzy Makowski i Joanna Miętkiewska-Brynda¹), kulturalnym (Danuta Rycerz²), na rzecz rozwoju (Filip K. Černý³), a także dwustronnej współpracy akademickiej Kuby i Meksyku (David Velázquez Torres i Lourdes Castillo Villanueva⁴). Publikacje CESLA opisują też wszechstronną problematykę społeczno-ekonomiczną, polityczną, demograficzną Kuby i jej stosunków międzynarodowych (w tym ze Stanami Zjednoczonymi, Unią

¹J. Makowski, J. Miętkiewska-Brynda, *Związki akademickie i naukowe między Polską a Kubą. Doświadczenia i stan obecny*, [w:] *Relacje Polska-Kuba. Historia i współczesność*, K. Dembicz (red), CESLA Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2013, s. 207-218.

²D. Rycerz, *Relacje kulturalne Polska – Kuba. Przeszłość i teraźniejszość*, [w:] *Relacje Polska-Kuba. Historia i współczesność*, K. Dembicz (red.), op. cit., s. 169-205.

³F. K. Černý, *Kuba jako obszar polskiej współpracy rozwojowej: działalność NGO*, [w:] *Relacje Polska-Kuba. Historia i współczesność*, K. Dembicz (red.), op. cit., s. 219-237.

⁴D. Velázquez Torres, L. Castillo Villanueva, *Aportaciones y colaboraciones de Cuba y México en educación superior. Hacia la consolidación de una relación académica bilateral*, [w:] *Cuba 2009. Reflexiones en torno a los 50 años de la revolución de Castro*, A. Dembicz (red.), CESLA Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2009, s. 339-358.

Europejską i Polską). O historii Kuby i Ameryki Łacińskiej i ich stosunków międzynarodowych pisali w Polsce również m.in. Marcin F. Gawrycki, Katarzyna Krzywicka i Wiesław Dobrzycki.

Niniejsza praca jest kontynuacją i pogłębieniem badań podjętych w pracy magisterskiej autorki, zatytułowanej „Rozwój edukacji na Kubie przed i po rewolucji, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji przedszkolnej, podstawowej i średniej podstawowej” (*El desarrollo de la educación cubana antes y después de la revolución, con énfasis en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria básica*), napisanej pod kierunkiem dr hab. Urszuli Ługowskiej. Przedmiot rozważań stanowił rozwój kubańskiej edukacji, przyjmując za punkt odniesienia wybuch rewolucji. Częścią badawczą było zestawienie dokumentów rządowych po 1959 roku dotyczących wymienionych etapów edukacji z faktycznymi przeżyciami Kubańczyków, które dowiodło ich interesującej zgodności. Autorka dokonała też analizy wskaźników edukacyjnych Kuby w porównaniu z innymi państwami Ameryki Łacińskiej i państwami wysoko rozwiniętymi na początku XXI wieku. Wykazała przy tym, że wysoka pozycja Kuby w tej dziedzinie była wynikiem procesu zapoczątkowanego na długo przed wybuchem rewolucji i później przez nią kontynuowanym.

W niniejszej pracy inspiracją dla wyboru państw i obszarów do analizy ich stosunków z Kubą i wzajemnego oddziaływania był podział zaproponowany przez Katarzynę Krzywicką. Posługując się teorią ról międzynarodowych, autorka książki „Kuba w środowisku międzynarodowym” wyróżniła cztery podstawowe role, które pełniła Kuba po wybuchu rewolucji w 1959 roku: rolę „klienta” (w stosunkach ze Związkiem Radzieckim), rolę „rewolucjonisty” (z Ameryką Łacińską), rolę „wyzwoliciele” (z państwami Afryki) oraz rolę „wroga” (ze Stanami Zjednoczonymi)⁵.

Role te na przestrzeni lat ulegały zmianom, jednak wymienione obszary nadal pozostają ważnymi aktorami w stosunkach międzynarodowych Kuby. Do badań przeprowadzonych w rozprawie wybrano Stany Zjednoczone, Amerykę Łacińską oraz Unię Europejską. Ten ostatni podmiot, wraz z liderującym w tej kwestii unijnym państwem członkowskim, Hiszpanią, został dodany do analizy z uwagi na zmieniającą się sytuację polityczną na świecie oraz jego wzrastającą rolę w stosunkach polityczno-ekonomicznych Kuby i procesach integracyjnych Ameryki Łacińskiej. Stosunkom Kuby z Rosją i państwami byłego Związku

⁵K. Krzywicka, *Kuba w środowisku międzynarodowym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998, s. 78-80.

Radzieckiego oraz Afryki nie poświęcono oddzielnego rozdziału, niemniej jednak pojawiają się w pracy i pozostają interesującym zagadnieniem dla dalszych badań.

Rozdział I niniejszej rozprawy został poświęcony rozważaniom teoretyczno-metodologicznym na temat szeroko pojętej edukacji i wychowania. W pierwszym podrozdziale (1.1.) wyjaśnione zostały najważniejsze pojęcia związane z edukacją i wychowaniem, a także praktyczne i teoretyczne rozumienie polityki edukacyjnej (oświatowej). Następnie zostały omówione uwarunkowania (społeczne, ekonomiczne, historyczne, polityczne i in.) oddziałujące na funkcjonowanie systemów oświatowych.

Drugi podrozdział (1.2.) skupia się na opisie politycznego wymiaru pedagogiki oraz przeglądzie wybranych poglądów pedagogicznych i filozoficznych w Europie od starożytności do czasów nowożytnych. Ukazany został także związek pomiędzy ustrojem politycznym państwa a charakterem jego polityki edukacyjnej, dokonując zestawienia systemów socjalistycznych i współczesnych oraz ich głównych założeń ideologicznych.

W trzecim podrozdziale (1.3.) wyróżniona została współpraca międzynarodowa jako istotny element polityki edukacyjnej. Wyjaśniono metodologię, funkcje oraz znaczenie badań pedagogiki porównawczej dla rozwoju współpracy międzynarodowej. Wymieniono również niektóre międzynarodowe organizacje dokonujące badań porównawczych na skalę regionalną i światową. W ostatniej części opisano główne korzyści społeczne, ekonomiczne i polityczne, jakie mogą czerpać państwa na polu wzajemnej współpracy.

Rozdział II został poświęcony charakterystyce kubańskiej edukacji w ujęciu historycznym. Pierwszy podrozdział (2.1.) stanowi opis rozwoju edukacji i pedagogiki kubańskiej od czasów kolonizacji hiszpańskiej do końca panowania dyktatury Fulgencio Batisty (1958). Dokonano również deskrypcji systemu edukacji na Kubie przed wybuchem rewolucji kubańskiej 1 stycznia 1959 roku na tle przeobrażeń politycznych, ekonomicznych i społecznych. Poza tym zwrócono uwagę na stopień rozwoju społeczno-ekonomicznego oraz wybrane wskaźniki edukacyjne Kuby, dokonując porównania z resztą regionu Ameryki Łacińskiej i Karaibów.

W drugim podrozdziale (2.2.) scharakteryzowano pierwsze reformy i akty prawne dotyczące edukacji po objęciu władzy przez Fidela Castro. Na tle zmieniających się stosunków ze Stanami Zjednoczonymi i Związkiem Radzieckim opisano przejście kubańskiego systemu edukacji w kierunku socjalizmu. Przedstawione zostały również główne aspekty ideologiczne polityki edukacyjnej Fidela Castro, a także przejawy współpracy

edukacyjno-naukowej ze Związkiem Radzieckim oraz państwami Afryki w ramach prowadzonej polityki zagranicznej opartej na solidarności.

W trzecim podrozdziale (2.3.) dokonano szczegółowej charakterystyki kubańskiego systemu edukacji w XXI wieku, z uwzględnieniem jego poszczególnych podsystemów i jednostek odpowiedzialnych za ich zarządzanie, a także przeprowadzonych reform. Szczególną uwagę zwrócono na poziom edukacji wyższej oraz udział uniwersytetów i innych instytucji zaangażowanych w realizację polityki nauki, technologii i innowacji, ich interakcji ze społeczeństwem oraz ich znaczenia w przebiegu reform społeczno-ekonomicznych Kuby. Omówiono również ewolucję wybranych wskaźników edukacyjnych na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci oraz kierunków ich tendencji.

Opis stosunków Kuby z każdym z trzech wybranych obszarów geograficznych został przeprowadzony w rozdziałach od III do V i podzielony na trzy główne części odpowiadające poszczególnym podrozdziałom:

1. zarys rozwoju stosunków dwustronnych lub/i wielostronnych,
2. charakterystyka wybranych elementów polityki edukacyjnej omawianego obszaru,
3. ukazanie przejawów współpracy w dziedzinie edukacji, nauki i kultury oraz jej znaczenia we wzmacnianiu wzajemnych stosunków dyplomatycznych i wynikających z tego obopólnych korzyści.

W ten sposób rozdział III został poświęcony stosunkom Kuby ze Stanami Zjednoczonymi, ze względu na bliskość geograficzną oraz determinującą rolę tego państwa w sytuacji polityczno-ekonomicznej Kuby z powodu nakładanych od sześciu dekad restrykcji. Na tle wzajemnych stosunków kubańsko-amerykańskich, począwszy od wieku XIX i na współczesności skończywszy, zostały opisane okoliczności powstania konfliktu, jego ewolucja, poszczególne fazy na przestrzeni lat oraz współczesny stopień relacji (3.1.).

Następnie (3.2.), umieszczając amerykańską edukację w kontekście historycznym, dokonano charakterystyki polityki oświatowej tego państwa oraz struktury zarządzania i finansowania systemu edukacji. Pokazane zostały różnice systemowe i programowe mogące występować w obrębie tego samego stanu, lokalnego dystryktu, a nawet miasta i szkoły. Szczególną uwagę poświęcono edukacji wyższej, jej ewolucji, rodzajom powstałych szkół wyższych oraz ich silnemu powiązaniu z rynkiem i rozwojem gospodarczym. Opisane zostały główne ideologie polityczne oraz teorie ekonomiczne dominujące w polityce edukacyjnej

Stanów Zjednoczonych. W dalszej kolejności porównano wybrane elementy kubańskiego i amerykańskiego systemu oświatowego.

W ostatniej części tego rozdziału (3.3.) przedstawiony został zarys relacji edukacyjnych Kuby i Stanów Zjednoczonych przed wybuchem rewolucji kubańskiej, a w dalszej kolejności, rozwój wymiany naukowej, kulturalnej i akademickiej poczynszy od końca lat 70. XX wieku, pomimo zerwania stosunków dyplomatycznych tych państw w 1961 roku. Przedstawiono najnowsze przejawy nawiązywanych relacji i ich uwarunkowania na tle politycznym oraz potencjał w poprawie wzajemnej komunikacji i złagodzeniu napięć.

Rozdział IV dotyczy stosunków Kuby i państw Ameryki Łacińskiej, wzięwszy pod uwagę ich wspólne korzenie historyczne, elementy kulturowe i językowe, a także zachodzące w ostatnich dekadach intensywne procesy integracyjne całego regionu (4.1.).

Ze względu na elementy wspólne mające źródło w kolonializmie, w ujęciu ogólnym opisano (4.2.) historię edukacji w Ameryce Łacińskiej na tle przeobrażeń społeczno-politycznych, dokonując przeglądu najważniejszych ideologii politycznych, ekonomicznych, pedagogicznych, filozoficznych i religijnych. W tym kontekście omówiony został także problem tożsamości latynoamerykańskiej, nierówności społeczno-ekonomicznych i nadmiernej ingerencji podmiotów zagranicznych. Szczególne miejsce poświęcono edukacji wyższej i jej funkcji społecznej w Ameryce Łacińskiej. Z uwagi na bliskie stosunki Kuby z Wenezuelą, przybliżono najważniejsze zapisy w konstytucji o edukacji oraz przykłady działań pozainstytucjonalnych w tym kraju.

W dalszej kolejności (4.3.) zwrócono uwagę na wybrane problemy edukacyjne w Ameryce Łacińskiej, takie jak wciąż występujący w niektórych regionach analfabetyzm oraz znaczne nierówności w liczbie uczniów uczestniczących w edukacji na wszystkich poziomach. Dokonano porównania najnowszych wskaźników edukacyjnych w tych kategoriach, biorąc pod uwagę wyniki Kuby oraz średnią Ameryki Łacińskiej, a także przegląd państw o najlepszych i najgorszych rezultatach. Następnie przedstawiono inicjatywy kubańskie w regionie wspierające zwalczanie analfabetyzmu, rozwój edukacji przedszkolnej, podstawowej, średniej i wyższej. Na koniec podano przykłady współpracy edukacyjnej, naukowej i kulturalnej na poziomie wyższym z Wenezuelą, Meksykiem i Kolumbią oraz pozostałą częścią regionu.

Rozdział V opisuje stosunki Kuby i Unii Europejskiej, jako punkt wyjścia biorąc wybuch rewolucji kubańskiej i powstanie Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej (5.1.).

Scharakteryzowane zostały poszczególne etapy wzajemnych relacji na przestrzeni lat oraz czynniki je warunkujące, włącznie ze zmianami politycznymi w Hiszpanii oraz polityką USA wobec Kuby. Dokonano porównania oraz oceny metod stosowanych w polityce USA i UE względem Kuby oraz przedstawiono stanowisko UE wobec embarga. Szczegółowo omówiono też dwustronne porozumienie pomiędzy Kubą i Unią Europejską, ze szczególnym uwzględnieniem zapisów dotyczących współpracy edukacyjnej, naukowej i kulturalnej (w tym wymiany studentów, badaczy, pracowników naukowych i dobrych praktyk) oraz integracji Kuby i państw Ameryki Łacińskiej.

W kolejnym podrozdziale (5.2.) przedstawiono ewolucję polityki edukacyjnej Unii Europejskiej. Podkreślono wymiar międzynarodowy i globalny polityki edukacyjnej UE implementowanej za pomocą programów edukacyjnych na różnych poziomach nauczania, zwłaszcza szkolnictwa wyższego. Dokonano omówienia ewolucji wybranych wskaźników edukacyjnych jako średnia państw unijnych w ostatniej dekadzie, ważnych z perspektywy wytyczonych celów w nauce i kształceniu. Jako przykład wysoko rozwiniętego państwa członkowskiego opisano główne elementy struktury systemu oświatowego Hiszpanii, jego zarządzania i finansowania, oraz wskaźniki osiągnięte na tle średniej UE. Następnie podjęto temat roli edukacji, zwłaszcza poziomu wyższego (uniwersytetów), w zrównoważonym rozwoju społeczno-ekonomicznym państw Unii Europejskiej, powołując się na teorię kapitału społecznego i kulturowego. Zwrócono także uwagę na ewolucję modeli finansowania szkolnictwa wyższego w państwach Unii Europejskiej w ostatnich dwóch dekadach oraz mogące z tego wynikać zagrożenia dla równości w dostępie do tego poziomu edukacji i pogłębiania nierówności społecznych.

W ostatnim podrozdziale (5.3.) scharakteryzowano współpracę edukacyjną, naukową i kulturalną Kuby i Unii Europejskiej w kontekście stosunków dwustronnych i międzyregionalnych. Na podstawie zapisów zawartych w dwustronnym porozumieniu o dialogu politycznym i współpracy dotyczących aktorów uczestniczących, opisano przykłady udziału instytucji rządowych, wybranych organizacji międzynarodowych, agencji rozwoju państw członkowskich (konkretnie Hiszpanii) oraz społeczeństwa obywatelskiego obu stron.

Niniejsze rozważania mają charakter interdyscyplinarny. Z perspektywy diachronicznej i synchronicznej łączą problematykę stosunków międzynarodowych i zagadnień pedagogicznych, socjologicznych i ekonomicznych w kontekście badań porównawczych.

Do przeprowadzenia badań empirycznych służących weryfikacji przyjętych hipotez zastosowano wybraną metodologię właściwą dla badań polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej.

Jedną z podstawowych wykorzystanych metod jest metoda historyczna. Umożliwiła dokładną analizę uwarunkowań politycznych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych w perspektywie historycznej, mających determinujący wpływ na ukształtowanie się narodowych systemów edukacji i polityk oświatowych Kuby, Stanów Zjednoczonych, państw Ameryki Łacińskiej i Unii Europejskiej.

Na płaszczyźnie wielowymiarowych determinant przeanalizowano ideologie edukacyjne ukształtowane przez ideologie i teorie polityczne, ekonomiczne, pedagogiczne, filozoficzne, socjologiczne i inne, dominujące na omawianych obszarach.

Powyżej opisane uwarunkowania przekładają się również na strukturę i sposób funkcjonowania systemów oświatowych, których analiza jest kolejną metodą zastosowaną w badaniach. Szczególną uwagę zwrócono na takie aspekty, jak podział na etapy, czas trwania obowiązkowej nauki, a także kwestie organizacyjno-ekonomiczne: zarządzanie, finansowanie i odpłatność nauki.

Z zamiarem usytuowania badania w dziedzinie stosunków międzynarodowych, metoda historyczna posłużyła również do sporządzenia zarysu ewolucji oraz współczesnego charakteru stosunków dyplomatycznych i edukacyjnych Kuby z omawianymi obszarami.

Istotną częścią badań są również porównania wybranych wskaźników edukacyjnych. Ich przeprowadzenie miało na celu trzy podstawowe zadania:

1. określenie stopnia rozwoju edukacji na Kubie i w Ameryce Łacińskiej – porównanie podobnych wskaźników w perspektywie synchronicznej i diachronicznej,
2. zweryfikowanie stopnia realizacji celów zawartych w strategiach Unii Europejskiej,
3. osadzenie Kuby w kontekście międzynarodowym i zdeterminowania jej pozycji na tle państw regionu oraz tych wysoko rozwiniętych.

Badanie uwarunkowań historyczno-narodowych, politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych w polityce oświatowej; przegląd dominujących ideologii i teorii w edukacji; analiza systemu organizacji, zarządzania i finansowania oświaty; charakterystyka wzajemnych stosunków dyplomatycznych i edukacyjnych na tle istniejących uwarunkowań, a także porównanie wskaźników ilościowych wybranych kryteriów dotyczących edukacji posłużyły do przeprowadzenia kompleksowych badań porównawczych

polityk oświatowych i charakteru stosunków międzynarodowych Kuby ze wskazanymi obszarami. Analiza porównawcza danych jakościowych i ilościowych jest zatem główną metodą zastosowaną w rozprawie.

Ze względu na wysuwające się na pierwszy plan zagadnienie konfliktu Kuby i Stanów Zjednoczonych główną osią analizy porównawczej jest zestawienie ich wewnętrznych, zewnętrznych i wzajemnych uwarunkowań, sposobu organizacji, zarządzania i finansowania systemów oświatowych, stopnia i charakterze udziału lokalnych społeczności oraz dominujących ideologii w edukacji. Analiza stanowi praktyczny przykład porównania wybranych aspektów polityki oświatowej państwa o systemie socjalistycznym oraz współczesnego wysoko rozwiniętego państwa o gospodarce rynkowej.

W przypadku Ameryki Łacińskiej, z uwagi na dużą rozpiętość administracyjno-geograficzną obszaru, rozważania zostały ujęte w aspekcie ogólnym na podstawie przyjętych przesłanek, umieszczając Kubę i jej konflikt z USA w perspektywie regionalnej. Szczególnie omówiono również zagadnienie polityki edukacyjnej Unii Europejskiej – jako podmiotu politycznego, gospodarczego i kulturowego począwszy od załóżku jego powstania – i jej stosunków z Kubą i Ameryką Łacińską, w opozycji do polityki Stanów Zjednoczonych.

Wybrana metodologia umożliwi lepsze poznanie i zrozumienie zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych uwarunkowań dotyczących poszczególnych polityk edukacyjnych oraz wzajemnych stosunków w dziedzinie szeroko rozumianej edukacji, nauki, kultury i ich społeczno-polityczno-ekonomicznym kontekście. Wyprowadzone uogólnienia i wnioski sformułowane na podstawie analizy wyników badań porównawczych mogą pomóc w określeniu roli edukacji w społeczeństwie, polityce i gospodarce, dążeniu do poprawy jakości edukacji, poszukiwania wspólnych rozwiązań na określone problemy (lokalne i globalne) tak edukacyjne, jak i społeczno-ekonomiczne i polityczne, a także w przewidywaniu możliwych kierunków rozwoju, potencjalnych szans i zagrożeń.

Badania przeprowadzono, dokonując analizy różnorodnych źródeł, w głównej mierze wiążących aktów prawnych (m.in. rozporządzeń, ustaw, konstytucji) i innych dokumentów (komunikatów, zaleceń, itp.), rządowych publikacji i stron internetowych, raportów i przewodników instytucji unijnych, raportów oświatowych i innych publikacji organizacji międzynarodowych publikowanych w kraju i za granicą oraz innych instytucji, centrów badawczych i organizacji oświatowych, artykułów prasowych publikowanych w sieci i innych źródeł internetowych. W dostępie do danych ilościowych pomocne były bazy danych

organizacji międzynarodowych oraz biur informacji statystycznej, takich jak UIS (UNESCO), Bank Światowy, Eurostat, i ONEI (Kuba). Oprócz tego korzystano z krytycznych artykułów naukowych autorów polskich i zagranicznych.

Dla realizacji niniejszej rozprawy posłużono się obszernym zbiorem literatury polskiej i światowej. W obszarze nauk pedagogicznych oparto się na opracowaniach polskich pedagogów, pedagogów porównawczych i polityków oświatowych, m.in. Mieczysława Pęcherskiego, Wincentego Okonia, Bogdana Snocha, Wiktora Rabczuka, Dobromira Dziewulaka, a także czeskich komparatystów, Jana Průchy i Miroslavy Váňovej. W kwestii metodologii badań polityki oświatowej oraz politycznego wymiaru edukacji niezwykle cenna okazała się praca Bogusława Śliwerskiego. W problematyce uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, historycznych i geograficznych w edukacji, zwłaszcza w kontekście nierówności społecznych, niezmiernie pomocne były badania porównawcze Tomasza Gmerka.

W odniesieniu do problematyki kubańskiej i latynoamerykańskiej oparto się na opracowaniach wyżej wymienionych polskich latynoamerykanistów, a także zagranicznych autorów specjalizujących się w tej tematyce. W kwestii najnowszych stosunków międzynarodowych w Ameryce Łacińskiej, zwłaszcza Kuby z Unią Europejską, można wyróżnić publikacje CIDOB (*Barcelona Centre for International Affairs*), szczególnie artykuły Susanne Gratius, Anny Ayuso i Rayniera Pellóna Azopardo, a także publikacje Alexisa Berga-Rodrígueza. W analizie przemian społeczno-ekonomicznych oraz relacji regionalnych Kuby pomocne były m.in. opracowania kubańskich ekonomistów publikowane na Kubie (Oneidy Álvarez Figueroa), a także poza jej granicami (Carmela Mesy-Lago).

Do analizy polityki oświatowej Stanów Zjednoczonych wykorzystano opracowania m.in. Eugenii Potulickiej, Jerzego K. Thieme i Józefa Chałasińskiego. W przypadku Unii Europejskiej były to głównie publikacje Wiktora Rabczuka, Dobromira Dziewulaka, Anny Włoch i Magdaleny Mazińskiej.

W kontekście niniejszych rozważań warto przybliżyć zagadnienie naukowych i kulturalnych relacji polsko-kubańskich, które w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej rozwijały się już od lat 60. XX wieku, a ich największe ożywienie nastąpiło w latach 70. i 80. ubiegłego stulecia. Po upadku Związku Radzieckiego współpraca przestała być jednak kontynuowana⁶. Z czasem pomiędzy oboma państwami zaczęły ponownie pojawiać się

⁶J. Makowski, J. Miętkiewska-Brynda, op. cit., s. 207-217; D. Rycerz, op. cit., s. 177-186.

wspólne inicjatywy naukowe i kulturalne. Współcześnie strony rządowe Polski i Kuby regularnie publikują informacje o spotkaniach dyplomatycznych, akademickich, naukowych i inicjatywach kulturalnych dążących do pogłębiania relacji. Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Hawański utrzymują ponadto dwustronną współpracę⁷.

Praca została napisana z nadzieją, że przyczyni się do lepszego zrozumienia, w Polsce, Europie i na świecie, procesów zachodzących na Kubie oraz wagi współpracy edukacyjnej, naukowej i kulturalnej dla rozwoju współczesnych społeczeństw. Z uwagi na bogate wspólne doświadczenie we współpracy edukacyjnej, naukowej i kulturowej, intencją autorki jest zachęcenie zwłaszcza polskich środowisk akademickich, organizacji rządowych i pozarządowych do nawiązywania i pogłębiania relacji z Kubą i Ameryką Łacińską na rzecz wymiany pracowników i studentów, wspólnych badań w różnorodnych dziedzinach naukowych, zrozumienia i zbliżenia kulturowego, współpracy na rzecz rozwoju oraz wzmocnienia wzajemnych stosunków dyplomatycznych.

⁷*Polska na Kubie*, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, <https://www.gov.pl/web/kuba/kuba> (dostęp 10.07.2021); *Representaciones Diplomáticas de Cuba en el Exterior*, CubaDiplomática, MINREX, <http://www.cubadiplomatica.cu/es/cuba-polonia-bilaterales> (dostęp 10.07.2021).

Rozdział I. Wprowadzenie do polityki edukacyjnej

1.1. Polityka edukacyjna i jej aspekty

Nauka rozumiana potocznie jako „uczenie się” powiązana jest naturalnie z życiem człowieka. Można ją rozpatrywać na dwóch płaszczyznach: indywidualnej, dotyczącej wewnętrznego rozwoju, samodoskonalenia się oraz społecznej, gdzie wkracza na szerszy poziom obejmujący działalność pedagogiczną i edukacyjną w danym systemie oświatowym. Według „Nowej encyklopedii powszechnej PWN”, pedagogika jest to

zespół nauk o wychowaniu, istocie, celach, treściach, metodach, środkach i formach organiz. procesów wychowawczych. Wychowanie to jedna z form działalności społ.; na działalność wychowawczą składa się wiele zabiegów i procesów, mających na celu wpływanie na fiz., umysłowy i moralny rozwój młodych pokoleń (...)⁸.

„Nowy słownik pedagogiczny” Wincentego Okonia podaje, że przedmiotem pedagogiki jest „działalność wychowawcza, mająca na celu wyposażenie całego społeczeństwa – a przede wszystkim młodego pokolenia – w wiedzę, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, systemy wartości, postawy i przekonania oraz przysposobienie do oddziaływania na własny rozwój”⁹.

Wincenty Okoń zauważa, że pierwotnie za zasadnicze instytucje takiego wychowania uważano rodzinę, przedszkole oraz szkołę. W XX w. wychowanie jako przedmiot pedagogiki zaczęło być rozumiane bardziej wszechstronnie i dotyczyło również samowychowania i samokształcenia oraz świadomego oddziaływania różnych organizacji (szczególnie młodzieżowych) czy środków masowej komunikacji. Zważywszy na fakt, że zarówno wychowanie, jak i społeczne warunki rozwoju pedagogiki są wielopłaszczyznowe, powstały znaczące różnice w poglądach pedagogicznych. W XIX w., a zwłaszcza XX w. wykształciły się różne kierunki pedagogiczne, m.in. pedagogika porównawcza czy pedagogika marksistowska, które zostaną omówione w dalszej części pracy¹⁰.

Kolejnym kluczowym pojęciem w niniejszych rozważaniach jest pojęcie oświaty. Wincenty Okoń definiuje je następująco:

⁸Nowa encyklopedia powszechna PWN, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, T. 4, s. 812.

⁹W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, s. 207.

¹⁰Ibidem, s. 207-209.

działalność polegająca na upowszechnianiu wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz realizowaniu zadań wychowawczych w celu zapewnienia jednostkom wszechstronnego rozwoju i pomyślnej egzystencji, a społeczeństwu więzi kulturalnych łączących jego przeszłość historyczną z terażniejszością i budową pomyślnej przyszłości. W pojęciu oświaty mieści się całość tej działalności; jest ona realizowana przez system wychowania w rodzinie, system szkolnictwa, system kształcenia równoległego i system kształcenia ustawicznego¹¹.

Termin ten rozwinął się w języku polskim w XIX w., zastępując poprzednie określenia „instrukcja”, „oświecenie”, „edukacja”¹². Elżbieta Barbara Zybert zwraca uwagę, że pojęcie oświata nie ma „ściślych odpowiedników w innych językach, które nie kontynuowały tradycji oświeceniowych i na określenie tego co w polskim oznacza «oświatę» używają terminów wychowanie, nauczanie, kształcenie”¹³.

Sformułowanie „system oświaty” zostało zdefiniowane przez Wincentego Okonia jako „ogół odpowiednio powiązanych ze sobą placówek i instytucji wychowania bezpośredniego i pośredniego, umożliwiających obywatelom zdobywanie wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz wszechstronny rozwój osobowości”¹⁴. Bogdan Snoch zauważa, że w pedagogice pojęcia „oświata” i „system oświaty” bywają używane wymiennie. Podaje również własną interpretację określenia „system oświaty”: „zespół placówek szkolnych, pozaszkolnych i szkolnych oraz opiekuńczo-wychowawczych jakie istnieją w pewnym kraju, w określonym czasie i są powiązane ze sobą pod względem funkcjonalnym na zasadach określonych przez politykę oświatową danego państwa”¹⁵.

Pojęciem, które najszerszej obejmuje omawiane zagadnienia jest termin „edukacja”. Cytowany już wcześniej Wincenty Okoń informuje o chwiejności znaczenia tego określenia w przeszłości oraz wyjaśnia jego najbardziej upowszechnione rozumienie jako „ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę”¹⁶. Może też być rozumiane jako „ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym

¹¹Ibidem, s. 203.

¹²*Nowa encyklopedia powszechna PWN*, op. cit., s. 709.

¹³E. B. Zybert, *Międzynarodowa i narodowa działalność informacyjna w zakresie edukacji*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1991, s. 9.

¹⁴W. Okoń, op. cit. s. 272.

¹⁵B. Snoch, *Pedagogika porównawcza systemów oświatowych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1991, s. 20-21.

¹⁶W. Okoń, op. cit. s. 64.

społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”¹⁷. Elżbieta Barbara Zybert uważa, że edukacja

powinna (...) w coraz mniejszym stopniu stanowić jednokierunkowy przekaz wiadomości stając się systematycznym procesem kształcenia ustawicznego i samokształcenia oraz zacierać sztuczną granicę między pracą a tzw. czasem wolnym. W tym ujęciu edukacja obejmuje wychowanie, oświatę (szkolną i pozaszkolną), kształcenie, nauczanie, a także elementy pedagogiki¹⁸.

W rozważaniach nad edukacją oraz jej znaczeniem w funkcjonowaniu nowożytnych oraz współczesnych społeczeństw, niezbędne jest wyjaśnienie terminu „polityki oświatowej”. Według Mieczysława Pęcherskiego pojęcie to może być używane w dwóch kontekstach: jako dział polityki, który zajmuje się sprawami oświaty i wychowania oraz jako dyscyplina naukowa, która stanowi teoretyczne podstawy działalności politycznej w dziedzinie oświaty i wychowania¹⁹. W obrębie pierwszego kontekstu pedagog wyjaśnia, że polityka oświatowa to

działalność, której celem jest określanie generalnych założeń, celów, idei, funkcji, zasad oraz struktur organizacyjnych systemu oświaty i wychowania, planowanie jego rozwoju, a także ustalanie określonej strategii postępowania, by zaspokoić aktualne i przyszłe potrzeby społeczeństwa w dziedzinie oświaty, ustalone przez czynniki dysponujące władzą²⁰.

Jerzy Wołczyk nazywa ten aspekt pojęcia polityki edukacyjnej „działalnością praktyczną”, która obejmuje program państwa oraz jego realizację i efekty osiągnięte w dziedzinie oświaty i wychowania. W ten sposób, polityka oświatowa powinna m.in. ustalać cele kształcenia i wychowania, planować zakres oraz metody pracy pedagogicznej czy wyznaczać zasady organizacji procesu nauczania i wychowania. Poza tym do zadań polityki oświatowej należy również formułowanie podstaw materialno-ekonomicznych funkcjonowania danego systemu oświatowego, definiowanie systemu zarządzania instytucjami oświatowymi oraz nadzorowanie przebiegu realizacji programu i ocena wyników w celu jego korygowania²¹.

¹⁷Ibidem.

¹⁸E. B. Zybert, op. cit., s. 13.

¹⁹M. Pęcherski, *Polityka oświatowa*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1975, s. 13.

²⁰Ibidem, s. 17-18.

²¹J. Wołczyk, *Elementy polityki oświatowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974, s. 39.

W nawiązaniu do praktycznego rozumienia pojęcia polityki oświatowej, Andrzej Kusztelak wskazuje również na odrębną dyscyplinę polityki edukacyjnej, jaką jest kształcenie kadr dla poszczególnych zawodów i specjalności, z których będzie mogła skorzystać gospodarka na potrzeby rynku pracy. Jeżeli chodzi o cele polityki oświatowej rozumianej jako działalność państwa, Kusztelak wyróżnia m.in.: zapewnienie obywatelom godnych warunków życia i rozwoju, ochrona dzieci i młodzieży przed wykluczeniem i marginalizacją (wyrównywanie szans edukacyjnych) czy podnoszenie kultury życia. Aby zrealizować te cele, państwo ma obowiązek do organizowania placówek przedszkolnych; zapewnienie dzieciom możliwości zamieszkania w domach dziecka lub u rodzin zastępczych; organizowanie placówek szkolnych (ogólnokształcących i zawodowych) dla dzieci niepełnosprawnych; zakładanie placówek szkolnych dla dzieci utalentowanych artystycznie; zapewnienie uczniom dożywiania oraz opieki medycznej; udostępnienie opieki pedagogów i psychologów szkolnych czy doradców zawodowych; przeznaczanie środków finansowych na realizację zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych; prowadzenie internatów, domów studenckich i świetlic w szkołach oraz organizacja funduszy stypendialnych²².

Polityka oświatowa jako dyscyplina naukowa zajmuje się określeniem

teoretycznych podstaw dla praktycznej działalności politycznej w dziedzinie oświaty i wychowania. Przedmiotem tak rozumianej dyscypliny naukowej jest analiza funkcjonowania i efektywności systemu oświatowego, rozumianego jako układ powiązanych ze sobą pod względem organizacyjnym i funkcjonalnym instytucji uczestniczących w procesach kształcenia i wychowania²³.

Poza tym do zadań polityki oświatowej jako dyscypliny naukowej należy również formułowanie optymalnych zasad upowszechniania oświaty wśród dzieci, młodzieży i dorosłych w celu odpowiedniego przygotowania ich do życia, zawodu oraz aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym²⁴. O tym ostatnim ujęciu polityki oświatowej wspomina również Andrzej Kusztelak, nazywając ją „subdyscypliną pedagogiczną”²⁵. Ponadto

²²A. Kusztelak, *Polityka edukacyjna i oświatowa w polityce społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, Poznań 2015, s. 12-13.

²³M. Pęcherski, op. cit., s. 19.

²⁴J. Wołczyk, op. cit., s. 39-40.

²⁵A. Kusztelak, op. cit. s. 11.

szczególnie ważnym aspektem polityki oświatowej jako dyscypliny naukowej jest jej prognostyczny charakter²⁶.

Andrzej Kuzstelak przekazuje na podstawie „Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku”, że polityka edukacyjna

obejmuje (...) całokształt problemów dotyczących ustroju szkolnego w kraju, problemów edukacji i wychowania dzieci oraz młodzieży przebywających czasowo za granicą, organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, całej sfery operacyjnej tego procesu, tj. celów, form, metod, zasad, środków oraz treści kształcenia, ideału i celów wychowania²⁷.

Kuzstelak podkreśla, że „polityka oświatowa (określana także mianem edukacyjnej) jest integralnym elementem polityki społecznej”²⁸. W przeszłości ten dział polityki społecznej był sporadycznie traktowany pierwszoplanowo. W ostatnich dziesięcioleciach natomiast, na skutek pogłębiających się kryzysów lokalnych i globalnych oraz postępujących prac prognostycznych zauważono, że problemy te są w dużej mierze spowodowane zaniedbaniami w dziedzinie edukacji oraz zbyt niską jakością oświaty i kultury²⁹.

Instytucje tworzące systemy oświatowe powiązane są bezpośrednio z systemami społecznymi, ideologicznymi, politycznymi i kulturowymi. Oddziałuje na nie m.in. ustrój polityczny państwa, panujące ideologie grup rządzących czy rosnące oczekiwania zmieniającego się społeczeństwa. Z drugiej strony, również oświata wywiera wpływ na politykę i gospodarkę państwa. Jak wskazuje Bogdan Snoch, „oświata /system oświatowy/ jest osadzony w konkretnej rzeczywistości społeczno-polityczno-gospodarczej na podłożu dziedzictwa historyczno-kulturowego”³⁰. Dobromir Dziewulak wyróżnia pięć uwarunkowań, które wpływają na funkcjonowanie systemu oświatowego. Są to uwarunkowania ekonomiczne, historyczno-narodowe, demograficzne, ustrojowo-polityczne oraz społeczne³¹. Bogdan Snoch wymienia dodatkowo warunki geograficzno-przyrodnicze oraz wartości kulturalne³².

²⁶J. Wołczyk, op. cit., s. 40.

²⁷A. Kuzstelak, op. cit., s. 11, za: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 4., Wyd. Akad. Żak, Warszawa 2005, s. 524.

²⁸Ibidem.

²⁹A. Kuzstelak, op. cit., s. 8-9, Z. Tokarski, *Polityka edukacyjna w aspekcie polityki społecznej*, *Polityka Społeczna* 1988, nr 11/12, s. 19-20.

³⁰B. Snoch, op. cit., s. 49.

³¹D. Dziewulak, *Polityka Oświatowa Wspólnoty Europejskiej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 9.

³²B. Snoch, op. cit., s. 38.

Mieczysław Pęcherski wyróżnia trzy zasadnicze zagadnienia w obrębie uwarunkowań ekonomicznych: koszty oświaty a możliwości ekonomiczne państwa; przemiany o charakterze ekonomicznym i ich znaczenie dla systemu oświaty; funkcję systemu oświatowo-wychowawczego w rozwoju gospodarczym kraju³³. Funkcjonowanie systemu oświaty jest uwarunkowane przemianami gospodarczymi zachodzącymi w danym państwie. Rozwój gospodarczy implikuje wzrost dochodu narodowego, a co za tym idzie, zdolność finansowania oświaty. Nie zawsze jednak wzrost dochodu narodowego oznacza automatyczne przeznaczanie większych nakładów finansowych na oświatę. Decyzja ta jest determinowana konkretną polityką oświatową państwa³⁴.

Ekonomiści Theodore W. Schultz i Gary Becker zwrócili uwagę na wartość edukacji jako inwestycji. Dostrzegali, że inwestycja w edukację prowadzi do rozwoju oraz w latach 60. XX wieku stworzyli teorię kapitału ludzkiego³⁵. Teoria ta głosi, że „w procesie edukacji ludzie rozwijają swoje umysłowe zdolności, a także umiejętności techniczne, dzięki czemu zwiększa się ich potencjał produkcyjny jako siły roboczej na rynku pracy”³⁶. Związek pomiędzy edukacją a rozwojem gospodarczym został dostrzeżony już wcześniej przez ekonomistów. Adam Smith wierzył w czynnik wytwórczy ludzkich umiejętności oraz że zainwestowane wydatki na kształcenie zwrócą się w formie nadwyżki³⁷. Podnoszenie kwalifikacji ludzi prowadzi w konsekwencji do zwiększenia wydajności ich pracy³⁸.

Zasadniczą rolą systemu oświatowo-wychowawczego w rozwoju ekonomicznym kraju jest przygotowanie odpowiedniej ilości wykwalifikowanych kadr, aby zaspokoić potrzeby gospodarki narodowej³⁹. Edukacja postrzegana jest w ekonomii jako jeden z podstawowych czynników determinujących rozwój społeczno-gospodarczy. Ważne jest również

³³M. Pęcherski, op. cit., s. 111.

³⁴Ibidem, s. 119.

³⁵A. Sobczak, *Teoria kapitału ludzkiego – konteksty edukacji i rynku pracy*, Przegląd Pedagogiczny, 2018, Nr 2, s. 273, 276, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/6036> (dostęp 12.07.2021).

³⁶Ibidem, s. 273, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/6036> (dostęp 12.07.2021), za: J. U. Ogbu, *Investment in Human Capital: Education and Development in Stockton, California and Gwembe, Zambia*, [w:] *Opportunity, Constraint, and Change: Essays in Honor of Elizabeth Colson*, J. Glazier, M. Lowy, K.T. Molohon i in. (red.), The Kroeber Anthropological Society Papers, 1984, 63, 64, s. 104.

³⁷M. Dąbrowski, *Inwestycje publiczne w edukację na rzecz przedsiębiorczości*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet w Białymstoku Wydział Ekonomii i Zarządzania, Białystok 2016, s. 89, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/5524/1/Inwestycje_publiczne_w_educacj%C4%99_na_rzecz_przedsi%C4%99biorczo%C5%99Bci.pdf (dostęp 23.12.2019), za: J. Górniak, *Kapitał ludzki*, [w:] S. Czarnik, M. Dobrzyńska, J. Górniak, M. Jelonek, K. Keler, M. Kocór, A. Strzebońska, A. Szczucka, K. Turek, B. Worek, *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce, Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2011, s. 15.

³⁸M. Dąbrowski, op. cit., s. 89, za: M. Niklewicz-Pijaczyńska, M. Wachowska, *Wiedza – kapitał ludzki – innowacje*, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław 2012, s.50.

³⁹M. Pęcherski, op. cit., s. 125.

dostosowanie oferty edukacji wyższej do wymogów rynku pracy. Osoby z wyższym wykształceniem mogą mieć problemy ze znalezieniem pracy odpowiedniej do ich umiejętności. W Europie obserwuje się duży odsetek osób wykształconych, przy jednoczesnych trudnościach rynku pracy do odpowiedniego zagospodarowania siły roboczej. Wytwarza to koszty spowodowane wysoką stopą bezrobocia wśród osób wykształconych, deprecjacją kapitału ludzkiego lub jego utratę na skutek migracji okresowych i stałych⁴⁰.

Również tak wpływowy globalny podmiot polityki oświatowej, jakim jest Bank Światowy, dostrzega i docenia wagę oświaty: „Edukacja jest ludzkim prawem, istotnym silnikiem rozwoju i jednym z najbardziej skutecznych instrumentów do zmniejszania ubóstwa, poprawy zdrowia oraz osiągnięcia równości płci, spokoju i stabilności”⁴¹. Poza tym edukacja „buduje fundamenty dla zrównoważonego rozwoju gospodarczego”⁴².

Na system oświatowy znacząco wpływają również uwarunkowania demograficzne, zwłaszcza jeżeli chodzi o proces upowszechniania oświaty, wprowadzanie zmian i reform czy wyznaczanie zadań ilościowych dla edukacji. Szczególnie ważne jest przeprowadzanie regularnych analiz dotyczących sytuacji ludnościowej w danym państwie, co umożliwi przewidywanie okresów występowania oraz czasu trwania wyżu i niżu demograficznego. Informacje uzyskane z badań pozwalają m. in. na zaplanowanie zapotrzebowań gospodarki na wykwalifikowanych pracowników oraz przygotowanie odpowiedniej liczby kadry i pomocy naukowych. Poza tym przewidywanie okresów stabilizacji lub spadku ilości roczników umożliwiają zaplanowanie ewentualnych reform⁴³. Okres niżu demograficznego stwarza bardziej sprzyjające warunki do przeprowadzania reform w dziedzinie oświaty m.in. ze względu na mniejszą liczbę uczniów w klasie. Sytuacja ta ułatwia wprowadzenie zmian w celu podniesienia poziomu szkolnictwa oraz lepszej odpowiedzi na potrzeby społeczne⁴⁴.

Analiza sytuacji demograficznej jest ważna dla polityki oświatowej również ze względów ekonomicznych. Szczególnie istotny jest stosunek ludności w wieku produkcyjnym do części nieprodukcyjnej, a także wartość odsetka dzieci w wieku szkolnym w stosunku do

⁴⁰G. Wronowska, *Polityka edukacyjna a potrzeby rynku pracy*, Studia Ekonomiczne / Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach 2017, Vol. 6, Nr 310, s. 192-194, <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbaz&AN=edsbaz.171470149&lang=pl&site=eds-live&scope=site> (dostęp 16.06.2021).

⁴¹*Educación*, Banco Mundial, <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview> (dostęp 23.12.2019), tłumaczenie własne.

⁴²H. A. Patrinos, *Por qué la educación es importante para el desarrollo económico*, Banco Mundial Blogs, 27.05.2016, <https://blogs.worldbank.org/es/voices/por-que-la-educacion-es-importante-para-el-desarrollo-economico> (dostęp 21.12.2019), tłumaczenie własne.

⁴³D. Dziewulak, op. cit., s. 10.

⁴⁴M. Pęcherski, op. cit., s. 67.

ogółu ludności. Społeczeństwo w wieku produkcyjnym wzbogacające dochód narodowy bierze udział w utrzymaniu części nieprodukcyjnej (przed- i poprodukcyjnej), a analiza proporcji między nimi stanowi istotny element w badaniach nad rozwojem oświaty. Dla polityki oświatowej bardzo ważna jest analiza dynamiki rozwoju liczebności ludności, dzietności kobiet, przyrostu naturalnego⁴⁵.

Kolejnym zasadniczym elementem są obserwacje oraz prognozy rozwoju zmian w kontekście gęstości zaludnienia w poszczególnych regionach, zagospodarowania przestrzennego oraz stosunku liczby ludności w mieście i na wsi. Należy również wziąć pod uwagę zjawisko ruchliwości społecznej w aspekcie ruchów migracyjnych społeczeństwa. Powyższe badania i obserwacje umożliwiają dokonywanie prognozy oraz pomagają w organizacji odpowiedniej liczby nauczycieli, budynków szkolnych, materiałów naukowych, a także żłobków, przedszkoli i innych placówek wychowania pozaszkolnego i opieki nad dziećmi i młodzieżą⁴⁶.

Wspomniana wyżej gęstość zaludnienia oraz zagospodarowanie przestrzenne są ściśle związane z warunkami geograficzno-przyrodniczymi. Wywierają one istotny wpływ na funkcjonowanie systemu oświatowo-wychowawczego w danym państwie. W trudnych warunkach geograficznych można zaobserwować niską gęstość zaludnienia oraz tworzenie się małych i rozproszonych skupisk ludności, w wyniku czego trudniej jest prawidłowo zorganizować szkolnictwo. Z drugiej strony, na skutek urbanizacji i industrializacji duże miasta skupiają ogromną liczbę ludności. Do zadań polityki oświatowej należy odpowiednia organizacja sieci szkolnej, aby obowiązek szkolny mógł zostać spełniony przez wszystkich uczniów⁴⁷.

Na charakter dokonywanych zmian i reform szkolnych w systemie oświatowym danego państwa znacznie wpływają czynniki historyczno-narodowe. Silnie ugruntowane tradycje oddziałują na treść, organizację oraz metody kształcenia i wychowania. System oświatowo-wychowawczy każdego państwa został ukształtowany w konkretnych warunkach o podłożu społeczno-historycznym. Wykształcone historycznie nawyki i schematy mogą utrudniać wprowadzanie zmian oraz nowych idei. Bardzo istotna jest również rola historii w procesie kształcenia i wychowania. Do kanonu wykształcenia ogólnego należy znajomość historii i dorobku kulturalnego swojego narodu, co stanowi również zasadniczy element wychowania

⁴⁵Ibidem, s. 61, 70.

⁴⁶Ibidem, s. 61.

⁴⁷B. Snoch, op. cit., s. 38.

patriotycznego⁴⁸. Poza tym jedną z metod badań nad polityką oświatową są badania historyczne. Dzięki nim można poznać historyczne uwarunkowania bieżącej polityki oświatowej, a co za tym idzie, lepiej zrozumieć jej istotę i strukturę działania⁴⁹.

Nie można pominąć wagi wartości kulturalnych oraz ich znaczącego oddziaływania na systemy oświatowo-wychowawcze. Jednym z zadań oświaty jest zachowanie ciągłości kulturalnej oraz kontynuowanie rozwoju kultury narodowej. Ponadto obowiązkiem systemu oświatowego jest zapoznanie dzieci i młodzieży z dorobkiem kulturalnym narodu. Wartości kulturalne ulegają zmianom w miarę rozwoju społeczeństw. Są uwarunkowane historią narodu, środowiskiem geograficznym, ustrojem społeczno-politycznym i ekonomicznym danego państwa. W dobie wzrastającej współpracy międzynarodowej i łatwego przepływu informacji system oświatowy ma za zadanie wychowanie ludzi, którzy potrafią zająć właściwą postawę wobec własnej kultury w powiązaniu z wielością innych istniejących kultur. Chodzi o zrozumienie kultury narodowej oraz kultur obcych i dostrzeżenie ich wzajemnych związków⁵⁰.

Uwarunkowania społeczne mające wpływ na funkcjonowanie systemu oświatowo-wychowawczego są powiązane w szczególności ze strukturą społeczną oraz jej przemianami występującymi w danym państwie. W każdym systemie społeczno-politycznym formują się grupy społeczne, organizacje i partie polityczne, które podejmują wiążące decyzje związane z funkcjonowaniem państwa. System oświatowy jest postrzegany jako narzędzie tych grup do wprowadzania określonych treści kształcenia i wychowania zgodnych z ich interesem w celu kształtowania postaw młodego pokolenia. Poza tym system oświatowy ma za zadanie przygotowanie członków struktur społecznych do wykonywania odpowiednich funkcji⁵¹.

Na kształtowanie się zmian jakie zachodzą w środowisku społecznym wpływa również rozwój nauki i nowych technologii. W związku z rozwojem cywilizacji zmienia się struktura kwalifikacji i mobilności zawodowej, pojawiają się nowe zawody i stanowiska pracy, a także następuje eksplozja informacji oraz ekspansja środków masowego przekazu⁵². Zjawisko urbanizacji i industrializacji prowadzi do migracji ludności, a w konsekwencji do ograniczenia wychowawczego oddziaływania lokalnych społeczności oraz rodziny. Wśród współczesnych społeczeństw można w dodatku zaobserwować przyspieszony rozwój

⁴⁸M. Pęcherski, op. cit., s. 49, 53.

⁴⁹B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015, s. 388-389.

⁵⁰M. Pęcherski, op. cit., s. 54-57.

⁵¹D. Dziewulak, op. cit., s. 12-13.

⁵²Ibidem, s. 13.

fizyczny i psychiczny oraz fenomen subkultury młodzieży. W niektórych środowiskach występuje ponadto krytyczny stosunek do szkoły, świata dorosłych oraz dotychczas obowiązującej kultury i porządku moralno-społecznego⁵³.

Uwarunkowania społeczne wpływają także na poziom kształcenia w społeczeństwie. Systemy szkolnictwa współczesnych społeczeństw bazujące na ideologii wolnej konkurencji istot ludzkich oraz wolnego rynku doświadczają pogłębiających się różnic społeczno-ekonomicznych. Obecne systemy edukacji zdefiniowane przez neoliberalną politykę oświatową prowadzą do nasilenia się dysproporcji między grupami społecznymi, a w konsekwencji do wystąpienia zjawiska polaryzacji społeczno-ekonomicznej. W rezultacie powiększające się różnice dotyczą sferę społeczną, ekonomiczną, a także edukacyjną. Poszczególne grupy społeczne dystansują się od siebie, pogłębiają się rozbieżności między osobami mającymi a ubogimi, co prowadzi również do powstawania osobnych dzielnic na podstawie kryterium zamożności. Dochodzi do hierarchizacji placówek szkolnych, do których w sposób nierównomierny dostają się dzieci z różnych środowisk⁵⁴.

Głównym czynnikiem determinującym nierówność w dostępie do szkół zarówno w krajach wysoko, jak i słabo rozwiniętych, jest pozycja społeczno-ekonomiczna jednostki. Pomimo powszechnego dostępu do edukacji w krajach o wysokim rozwoju gospodarczym, społecznym i kulturowym, pozycja socjoekonomiczna istotnie wpływa na osiągnięcia edukacyjne uczniów, a w dalszej kolejności na ich stanowisko na rynku pracy. W krajach słabo rozwiniętych i rozwijających się również można zaobserwować podobne zjawisko, natomiast w tej sytuacji jawnie występują dysproporcje w dostępie do edukacji dla uczniów wywodzących się z nieuprzywilejowanych grup społecznych⁵⁵.

Innymi problemami dotyczącymi współczesne szkoły są rasa, język i płeć. Kwestie dyskryminacji grup mniejszościowych pod względem rasowym i językowym pojawiają się zarówno w krajach słabo, jak i wysoko rozwiniętych. Społeczność grup dominujących ma tendencje do akulturacji mniejszości na rzecz własnej kultury. Instytucje szkolne są środowiskiem sprzyjającym stosowaniu rozmaitych praktyk przeciwko grupom mniejszościowym, które prowadzą do asymilacji lub marginalizacji. Jednak oprócz strategii asymilacji, która dąży do pozbawienia dzieci ich kulturowej tożsamości oraz przyswojenia wartości i postaw grupy dominującej, istnieje też strategia różnicy kulturowej oraz strategia

⁵³B. Snoch, op. cit., s. 39.

⁵⁴T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Impuls, Kraków 2011, s. 12.

⁵⁵Ibidem, s. 41.

wzbogacania programu szkolnego. W pierwszej z nich dostrzega się odmienność kultury mniejszości bez deprecjonowania jej oraz dąży do pozytywnej reakcji na różnice. W strategii wzbogacania programu szkolnego natomiast inkorporuje się elementy kultury do programów szkolnych oraz dąży do wyeliminowania negatywnych opinii o sobie przez dzieci pochodzące z mniejszości. W różnych krajach na całym świecie stosuje się odmienne koncepcje wobec grup mniejszościowych. Objawia się to znacznymi dysproporcjami w dostępie do edukacji, stopnia uczestnictwa oraz osiągnięć edukacyjnych osób wywodzących się z odmiennych grup etnicznych⁵⁶.

Język jako kategoria powiązana z grupą rasową i etniczną również prowadzi do powstania nierówności w życiu społecznym i edukacyjnym. Z jednej strony można zaobserwować takie zjawiska, jak dyskryminacja, asymilacja czy marginalizacja językowa. Z drugiej strony pojawiają się też usiłowania ich powstrzymania w celu ochrony odmienności lingwistycznej i kulturowej zagrożonych grup. Tego typu działania w większości przypadków mają miejsce w różnych formach edukacji dwujęzycznej, która występuje zarówno w wielojęzycznych, jak i jednojęzycznych społeczeństwach. Najczęściej zdarza się jednak, że poziom opanowania języka grupy dominującej przez jednostki pochodzące z grup mniejszościowych ostatecznie decyduje o ich pozycji społecznej. Prowadzi to w większości przypadków do asymilacji społecznej i kulturowej tych osób⁵⁷.

W niektórych społeczeństwach i kulturach kobiety i mężczyźni posiadają odmienne możliwości w dostępie do edukacji i uzyskiwania wykształcenia. Nierówności spowodowane różnicą płci występują nie tylko w sferze edukacji, ale również w innych dziedzinach społecznych. Pomimo poprawy pozycji kobiet w edukacji i na rynku pracy w regionach wysoko rozwiniętych nadal w wielu krajach można zauważyć dysproporcje w pozycji kobiet i mężczyzn w niektórych obszarach środowiska społecznego, np. na rynku pracy. W krajach słabo rozwiniętych i rozwijających się bardziej widoczne jest niekorzystne położenie kobiet w sferze edukacji, a w konsekwencji również na rynku pracy. W niektórych regionach dziewczęta szybko kończą edukację, aby pomagać w pracach domowych lub rozpocząć pracę zawodową. W pewnych tradycyjnych społecznościach nadal istnieją kulturowe przekonania o niższości kobiet, które nie powinny korzystać z edukacji, lecz zająć się domem i wychowaniem dzieci. Wiąże się to również z rozbieżnościami w rozwoju ekonomicznym pomiędzy miastem a wsią oraz między poszczególnymi regionami. Na nierówności płci

⁵⁶Ibidem, s. 50-54.

⁵⁷Ibidem, s. 54, 56, 62.

występujące w szkolnictwie wpływają zatem uwarunkowania kulturowe oraz takie czynniki, jak zamożność populacji czy poziom urbanizacji w danym kraju⁵⁸.

System oświatowy nie tylko oddziałuje na zmiany społeczne, ale również aktywnie uczestniczy w procesie utrzymania ciągłości historycznej i kulturowej. Stanowi zatem bardzo istotny instrument formowania świadomości społecznej, poglądów i przekonań. Jedne z ważniejszych czynników, które silnie i bezpośrednio wpływają na funkcjonowanie systemów oświatowych oraz formę i treść polityki edukacyjnej są uwarunkowania ustrojowo-polityczne⁵⁹.

To instytucje państwowe normalizują w szerszym zakresie kwestie dotyczące kształcenia i wychowania. Prowadzą przy tym konkretną politykę odpowiadającą interesom klas i grup społecznych sprawujących władzę polityczną w danym państwie. Czynnikiem decydującym o ukierunkowaniu i zakresie polityki oświatowej jest ustrój polityczny państwa. Jedną z podstawowych technik przekonywania społeczeństwa (zwłaszcza dzieci i młodzieży) do danego systemu społeczno-politycznego jest oddziaływanie ideowo-wychowawcze. Obok środków masowego przekazu i instytucji kulturalno-oświatowych, edukacja w szkołach pełni bardzo ważną rolę w formowaniu ideowym młodego pokolenia⁶⁰.

Z powyższych rozważań wynika, że działanie uwarunkowań społecznych, ekonomicznych, demograficznych i politycznych na rozwój i charakter polityk edukacyjnych nie jest jednostronne. Również edukacja wywiera olbrzymi wpływ na sferę społeczną, polityczną i gospodarczą konkretnego obszaru. Aby w pełni zrozumieć i zbadać politykę oświatową danego państwa, trzeba przeanalizować jej podłoże historyczne, narodowe, polityczne, kulturowe i społeczne. Tego typu wieloaspektowa analiza stanowi niezwykle cenną wiedzę na temat konstrukcji i funkcjonowania danego systemu oświatowego oraz pomaga w diagnozowaniu problemów i proponowaniu zmian. Służy to m.in. działaniom zmierzającym ku poprawie jakości kształcenia oraz dostosowania oferty edukacyjnej do zmieniających się potrzeb społeczno-gospodarczych.

⁵⁸Ibidem, s. 63-66.

⁵⁹D. Dziewulak, op. cit., s. 11-12.

⁶⁰B. Snoch, op. cit., s. 40.

1.2. Polityka edukacyjna a system polityczny

W poprzednim podrozdziale zostały opisane uwarunkowania mające wpływ na kształt i treść polityki oświatowej danego państwa. Jednym z najważniejszych jest ustrój polityczny. Proces tworzenia się założeń polityki oświatowej jest podobny we współczesnych państwach, bez względu na ich formę ustrojową. Bazując na wynikach analiz dotyczących funkcjonowania dotychczas działającego systemu oświaty, jego skuteczności w zaspokajaniu potrzeb społecznych i panoramy rozwoju ekonomicznego, społecznego, demograficznego oraz kulturalnego, władza ustawodawcza definiuje cele, treści i program działania władzy wykonawczej w zakresie oświaty i wychowania. W ten sposób formułowane są dyrektywy państwowej polityki oświatowej. W zależności od ustroju politycznego charakter polityki edukacyjnej jest jednak inny. Istotne różnice można zaobserwować między państwami współczesnymi i socjalistycznymi. Niezależnie od formy ustrojowej natomiast, podstawowym instrumentem władzy danego państwa, służącym przekonywaniu społeczeństwa do obowiązującej rzeczywistości społeczno-politycznej, jest oddziaływanie ideowo-wychowawcze⁶¹.

Warto tutaj zaznaczyć związek pomiędzy pedagogiką a polityką. Bogusław Śliwerski zauważa, że to nauka ułatwia zaangażowanie tej dyscypliny w politykę, ponieważ „wskazuje na pedagogikę jako kluczowy czynnik w formowaniu światopoglądu człowieka”⁶². Poza tym polityka może być postrzegana jako obligująca pedagogikę do dobierania i klasyfikowania rozpowszechnianych poglądów pedagogicznych. „Tak rozumiana, jako pedagogika światopoglądowa, może być wykorzystywana jako aplikacja myśli społecznej (religijnej, ideologii społecznej, doktryny politycznej, manifestu opinii publicznej) w praktyce rządzenia”⁶³. Bogusław Śliwerski cytuje wpis definiujący zagadnienie związku między pedagogiką a polityką, który pojawił się w „Leksykonie współczesnej pedagogiki” z 1932 r.:

(...) Polityka stara się uzyskać wpływ na władze szkolne, urzędników oświatowych, nauczycieli, rodziców, treści programowe kształcenia, podręczniki szkolne, biblioteki publiczne itd., a teorie pedagogiczne są tu podporządkowywane lub wspierane politycznymi motywami (...)⁶⁴.

⁶¹M. Pęcherski, op. cit., s. 144-145.

⁶²B. Śliwerski, op. cit., s. 123.

⁶³Ibidem, s. 110.

⁶⁴Ibidem, s. 114, cyt. za: J. Dolch, *Politik u. Pädagogik*, [w:] *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Leitung der Herausgabe Privatdozent Direktor Dr. Josef Spieler, Band 2, Freiburg im Breisgau: Herder 1932, s. 579.

Rozważania nad problemami nauczania i wychowania były podejmowane już przez starożytnych myślicieli i filozofów, a ich dorobek dał początek europejskiej myśli pedagogicznej. Największy wkład wśród starożytnych filozofów w rozwój nauki o wychowaniu miała twórczość Platona i Arystotelesa. Platon uważał, że problematyka wychowania należy do zadań państwa i polityki. Poza tym, według myśliciela, wszelkie instytucje wychowawcze, również te przedszkolne, powinny należeć do państwa, a nauka obowiązkowa i ujednolicona dla wszystkich bez względu na płeć. Poglądy Platona skupiały się wokół systemu pedagogicznego cechującego się klasowością i metafizyczno-idealistycznymi założeniami. Jego uczeń Arystoteles również utrzymywał, że wychowanie ma charakter polityczny i państwowy. Poglądy tego filozofa były jednak dużo bardziej realistyczne oraz krytyczne wobec niektórych twierdzeń Platona. Arystoteles utrzymywał, że człowiek jest jednostką polityczną i nie może istnieć poza społeczeństwem. Nie uznawał jednak równości kobiet wobec mężczyzn, w odróżnieniu od swojego nauczyciela⁶⁵.

W epoce średniowiecza doszło do ograniczenia władzy politycznej w procesie oświaty i wychowania. W czasach nowożytnych, zwłaszcza w okresie Oświecenia, odrodziła się koncepcja aktywności państwa w obszarze edukacji⁶⁶. Wśród filozofów pedagogów XVIII wieku najbardziej znane są poglądy Jana Jakuba Rousseau. Genewski myśliciel uważał, że człowiek jest dobry z natury, a wychowanie powinno być naturalne, zgodne z ludzką naturą. Wychowanie powinno też być indywidualne, aczkolwiek zarazem mieć formę protestu społecznego i stanowić podstawę przebudowy społecznej. Pedagogika Rousseau, określana jako progresywna i rewolucyjna, wynika z jego filozofii społecznej⁶⁷. W swojej rozprawie *Ekonomia polityczna* pisał:

Wychowanie państwowe unormowane przez rząd i powierzone opiece urzędników stanowionych przez suwerena, to jedna z podstawowych zasad ustroju ludowego, czyli prawowitego. Jeśli [dzieciom] prawa państwowe i wskazania woli powszechnej w duszę niejako wpoilo, jeśli prawa te i wskazania nauczono je szanować bardziej niż wszystko [...], nie wątpimy, że się w ten sposób zawsze [będą] chcieć tylko tego, czego chce społeczeństwo⁶⁸.

⁶⁵S. Wołoszyn, *Historyczny rozwój wychowania i pedagogiki* [w:] *Zarys pedagogiki*, B. Suchodolski (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, t. 1, s. 63, 65-67.

⁶⁶*Państwo a edukacja*, J. Kochanowicz, T. Tokarz (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 9.

⁶⁷S. Wołoszyn, op. cit., s. 115, 118.

⁶⁸Z. Nowak, *Skąd przyszli, kim są i dokąd zmierzają nauczyciele szkół publicznych?* [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydawnictwo "Libron", Kraków 2012, s. 150, <http://docplayer.pl/19313420-Z-zagadnien-profesjonalizacji->

Na przełomie XVIII i XIX wieku postępową demokratyczną działalnością wychowawczą wyróżnił się Jan Henryk Pestalozzi. Praca pedagoga powiązana była z jego aspiracjami politycznymi, które inspirowały się ideałami rewolucji francuskiej. Przebywał on w Szwajcarii w czasach jej przejścia od stosunków feudalnych do kapitalistycznych. W odpowiedzi na wszechobecną nędzę sądził, że jedynym sposobem na poprawę sytuacji jest upowszechnienie oświaty i nauki. Pestalozzi dokonał bezwzględnej krytyki dotychczasowej sytuacji oświatowej oraz szkoły feudalnej. Łączył nauczanie z pracą fizyczną dzieci, a nauczycieli postrzegał jako działaczy społecznych. Działalność pedagoga wywarła znaczący wpływ na rozwój myśli pedagogicznej i wychowania w XIX wieku⁶⁹.

Jednym z sympatyków dorobku Pestalozziego był Jan Fryderyk Herbart, niemiecki filozof, psycholog i pedagog. Jego poglądy spotkały się z aprobatą i były kontynuowane w konserwatywnych kołach burżuazji niemieckiej. Pedagogika Herbartowa wywodziła się z jego etyki i psychologii. Najistotniejszym czynnikiem wychowania stanowiło dla niego nauczanie wychowujące, czyli takie, które nie tylko kształci, ale również wywołuje w uczniu dodatnie zmiany. Praca niemieckiego pedagoga wyróżniała się swoim wymiarem polityczno-społecznym oraz pogłębioną problematyką dydaktyczną. Jego teoria pedagogiczna znalazła wielu zwolenników i kontynuatorów⁷⁰.

W połowie XIX wieku doszło do rewolucji w wielu dziedzinach wiedzy, również w sferze wychowania, spowodowanej powstaniem marksizmu. Poglądy Marksa i Engelsa dotyczące wychowania wyznaczyły nowy etap w rozwoju myśli pedagogicznej, czyli powstanie naukowej pedagogiki proletariatu. Stanowią one część całego systemu ich idei na temat powstania i rozwoju komunizmu. Twórcy marksizmu skonstruowali filozofię rewolucyjnego proletariatu (materializm dialektyczny) oraz naukę o prawach rozwoju społecznego (materializm historyczny). Na podstawie materializmu dialektycznego w sposób naukowy opracowali zagadnienie roli wychowania w życiu społecznym i w rozwoju człowieka. Udowodnili, że to warunki życia społecznego determinują świadomość ludzi, zatem wychowanie zależy od obowiązujących stosunków społecznych. Dopiero zmiana stosunków społecznych na drodze rewolucji i stworzenie ustroju socjalistycznego może doprowadzić do ukształtowania nowego człowieka oraz wyeliminować egoizm i wyzysk

nauczycieli-wczesnej-edukacji-w-dobie-zmian.html (dostęp 12.07.2021), cyt. za: J. J. Rousseau, *Ekonomia polityczna*, [w:] J. J. Rousseau, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956, s. 313.

⁶⁹S. Wołoszyn, op. cit., s. 142-147.

⁷⁰Ibidem, s. 157-159, 163.

panujący w społeczeństwie kapitalistycznym. Marks i Engels twierdzili, że jedynie zwycięstwo proletariatu pozwoli stworzyć możliwość upowszechnienia oświaty wśród mas oraz osiągnąć prawdziwe równouprawnienie. Ukształtowali fundamenty naukowej pedagogiki proletariatu, której założenia rozwija i praktycznie realizuje pedagogika socjalistyczna⁷¹.

Nurty i praktyki myśli pedagogicznej, które wykształciły się przed pedagogiką socjalistyczną były określane jako burżuazyjne oraz przepełnione ideologią polityczną. W artykule „Kierunki pedagogiczne w początkach XX w. i ich aspekt polityczny” Kazimierz Sośnicki opisuje pedagogikę herbartowską jako ahumanistyczną, aspołeczną oraz przepełnioną ideologią konserwatyzmu. Według pedagoga kierunki indywidualistyczne z kolei nawiązywały do politycznej ideologii liberalistycznej. Psychologizm pedagogiczny natomiast odwoływał się do ideologii naturalizmu Jana Jakuba Rousseau, czyli do wychowania politycznego (państwo miało umożliwiać rozwój jednostce za pomocą zawieranych umów społecznych). Sośnicki pisał również o pedagogice pragmatyzmu (burżuazyjnego, amerykańskiego) cechującego się ideologią wolności, równości i braterstwa, która obowiązuje zwłaszcza w modelu zachodnich szkół demokratycznych. Pedagogika socjalistyczna będąca zdecydowanie pedagogiką światopoglądową skupiała się tymczasem na formowaniu naukowego poglądu na świat młodego pokolenia w społeczeństwie socjalistycznym⁷².

Polityka oświatowa w państwach o ustroju socjalistycznym opierała się na filozofii marksizmu-leninizmu, materializmu dialektycznego i historycznego. Materializm dialektyczny i historyczny postrzega naukę jako metodę poznania rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, a także sposób przeobrażania świata na lepszy dla dobra życia wszystkich ludzi. Humanistyczny wymiar materializmu dialektycznego podkreśla społeczną funkcję nauki i kształcenia oraz konieczność takiego politycznego ukierunkowania procesów oświatowych, aby mieć na celu wychowanie aktywnych członków budowania socjalizmu⁷³.

Wspomniany wyżej leninizm odnosi się do nauki o komunistycznym wychowaniu Włodzimierza Lenina. Jedną z zasadniczych koncepcji pedagogicznych Lenina jest istota społeczeństwa i wykształcenia klasowego, w odróżnieniu od szkoły stanowej jakiegokolwiek pedagogiki burżuazyjnej. Polega ona na całkowitym równouprawnieniu wszystkich obywateli w dostępie i zdobyciu wykształcenia. Idea szkolnictwa klasowego prowadzi do kompletnego

⁷¹Ibidem, s. 168-169, 172-173.

⁷²B. Śliwerski, op. cit., s. 118, za: K. Sośnicki, *Kierunki pedagogiczne w początkach XX w. i ich aspekt polityczny*, [w:] *Podstawy pedagogiki*, B. Suchodolski (red.), Warszawa: PZWS 1960, s. 171.

⁷³M. Pęcherski, op. cit., s. 146-147.

zniesienia podziału klasowego społeczeństwa i wyzysku pracujących, charakterystycznych dla państwa burżuazyjnego. Najistotniejszą zasadą pedagogiki radzieckiej Lenina jest związek szkoły z polityką. Jedną z przesłanek prowadzących do osiągnięcia tej zasady jest państwowość szkoły. Bardzo ważnym zadaniem o charakterze państwowym i politycznym instytucji szkoły jest przygotowanie wykształconych młodych obywateli socjalistycznego społeczeństwa, wychowanych zgodnie z komunistyczną ideologią⁷⁴.

W swoich rozważaniach Lenin podjął również temat religii w wychowaniu komunistycznym. Nawoływał do uwolnienia nauki i całego narodu od wszelkich wpływów religijnych. Wychowanie w szkole powinno być ateistyczne i świeckie, skierowane na walkę z przesądami religijnymi przy użyciu podstaw naukowych. Poza tym Lenin zwrócił uwagę na niezwykle ważną rolę nauczyciela w procesie nowego komunistycznego wychowania. Zachęcał nauczycieli do interakcji z masami pracującymi, aby lepiej zrozumieli swoją misję w kształtowaniu wychowania socjalistycznego. Dbał zarazem o sytuację społeczną, materialną i prawną nauczycieli⁷⁵.

Jerzy Wołczyk definiuje sześć założeń socjalistycznej polityki oświatowej na przykładzie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Pierwszym z nich jest demokratyczny charakter oświaty, jej dostępność i powszechność. Cechy te prowadzą do wyeliminowania ograniczeń spowodowanych rozmieszczeniem terytorialnym ludności oraz innymi uwarunkowaniami. Oprócz demokratycznego systemu oświaty, istotna jest również jego wysoka jakość na poziomie dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym. Po trzecie, zakłada się, że wszyscy obywatele powinni mieć wykształcenie średnie, czyli taki poziom wykształcenia, który będzie odpowiadał ich potrzebom oraz przyczyniał się do rozwoju gospodarki i kultury. Następnie, istotną koncepcją jest obowiązkowość korzystania z oświaty, która służy rozwojowi wszystkim członkom społeczeństwa. Jednym z kluczowych założeń jest zasada bezpłatności oświaty na wszystkich poziomach nauczania. Ostatnia wytyczna dotyczy instytucji szkolnych i wychowawczych, które powinny zagwarantować wielostronny rozwój młodzieży, stosownie do celów wytyczonych przez państwo⁷⁶.

Zasadniczo odmienny jest charakter polityki oświatowej współczesnych państw. Bogusław Śliwerski tak pisze o polskiej pedagogice początku lat 90. XX w.: „(...) stała się

⁷⁴A. Pietrow, *Włodzimierz Lenin o wychowaniu*, [w:] *Podstawy pedagogiki. Materiały do studiów pedagogicznych*, B. Suchodolski, W. Okoń, W. Szczurba (red.), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1957, t. 1, s. 103-107.

⁷⁵S. Wołoszyn, op. cit., s. 231, 239-240.

⁷⁶J. Wołczyk, op. cit., s. 41-43.

wraz z przełomem ustrojowym (...) nauką zorientowaną na wartości pluralizmu i demokracji, na społeczeństwo otwarte, na różnice, wielość i obcość, na poszanowanie indywidualnej wolności i uspołecznienie”⁷⁷. Następnie pedagog kontynuuje rozważania:

Nowoczesne społeczeństwa demokratyczne cechuje nie tylko pluralizm doktryn religijnych, filozoficznych i moralnych, lecz także pedagogicznych, których nie da się z sobą pogodzić, mimo iż przy przyjęciu właściwej motywacji mogą być uznane za rozumne. Nic dziwnego, że podstawowym problemem liberalizmu politycznego jest pytanie: Jak to jest możliwe, że może trwać stabilne i sprawiedliwe społeczeństwo wolnych i równych obywateli, których głęboko dzielą rozumne, lecz niedające się pogodzić powyższe doktryny? (...) ⁷⁸

Mieczysław Pęcherski zauważa, że politykę oświatową współczesnych państw charakteryzuje dużo większa różnorodność założeń niż państw socjalistycznych, gdzie cele i zadania systemu oświaty i wychowania są z reguły podobne. Jest to spowodowane tym, że polityka edukacyjna państw socjalistycznych opierała się na podstawach materializmu dialektycznego i historycznego oraz na materialistycznej teorii wychowania. Polityka oświatowa państw współczesnych natomiast jest zmienna ze względu na różnorodność podstaw światopoglądowych oraz posługiwanie się elementami pozanaukowymi w ustalaniu treści i organizacji oświaty i wychowania. Poza tym wielokrotne zmiany w rządach także wpływają na niestabilny charakter polityki oświatowej⁷⁹.

Pomimo że w konstytucjach współczesnych państw znajdują się zapisy o jednakowym dla wszystkich prawie do oświaty, już samo chociażby istnienie płatnych szkół prywatnych jako alternatywa dla bezpłatnych szkół publicznych, prowadzi do powstania nierówności⁸⁰. Tomasz Gmerek pisze:

W rzeczywistości edukacja – służąc w punkcie wyjścia za czynnik demokratyzacji życia społecznego – jest jednocześnie instrumentem konstruowania i odtwarzania nierówności. Trzeba również stwierdzić, że zarówno dyplom akademicki, jak i kompetencje społeczno-zawodowe, które jednostka nabywa w trakcie edukacji, oraz z drugiej strony – wartości, które charakteryzują rynek pracy, nie są neutralne ideologicznie. Są one przesycane ideologiami uwydatniającymi interesy grup dominujących⁸¹.

⁷⁷B. Śliwerski, op. cit., s. 150.

⁷⁸Ibidem, s. 154.

⁷⁹M. Pęcherski, op. cit., s. 170-171.

⁸⁰Ibidem, s. 177, 185.

⁸¹T. Gmerek, op. cit., s. 10.

Jedną z metod badań polityki edukacyjnej jest analiza ideologii edukacyjnych występujących w danym państwie. Bogusław Śliwerski przywołuje następujące ideologie edukacyjne wyodrębnione przez Geralda L. Gutka: nacjonalizmu i etnonacjonalizmu, liberalizmu, konserwatyzmu, utopizmu, marksizmu i totalitaryzmu⁸². Zwraca się również uwagę na podrzędne kierunki, takie jak anarchizm, faszyzm, feminizm, ekologizm czy fundamentalizm religijny⁸³. Zazwyczaj natomiast rozróżnia się trzy zasadnicze typy ideologii edukacyjnych: konserwatyzm, liberalizm i ideologia lewicowa⁸⁴.

Ideologia konserwatyzmu należy do prawego odłamu ideologii politycznych i opiera się na koncepcjach tradycjonalizmu, sceptycyzmu politycznego oraz organicyzmu. W odniesieniu do wychowania szczególne znaczenie mają wartości narodowe (patriotyczne), religijne i rodzinne. Szkoła powinna być kierowana centralnie, a efekty pracy regularnie kontrolowane⁸⁵. Według Bogusława Śliwerskiego:

Podstawowym celem edukacji i wychowania jest wdrożenie młodego pokolenia do respektu dla:

- 1) rodziny,
- 2) własności prywatnej,
- 3) wszystkich autorytetów,
- 4) państwa o ustroju kapitalistycznym⁸⁶.

Beata Gofron podjęła rozważania na temat nierówności w edukacji w ujęciu konserwatywnym, liberalnym i krytycznym. Jako podstawę filozoficzną konserwatywnej teorii edukacji wskazuje XIX-wieczny klasyczny liberalizm, nazywany również liberalizmem negatywnym. Kładzie on nacisk na uwolnienie jednostki od władzy państwowej oraz jej swobodne działanie i doskonalenie się, co umożliwi prawidłowe funkcjonowanie całego społeczeństwa⁸⁷. Beata Gofron zauważa:

⁸²B. Śliwerski, op. cit., s. 417, za: G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2003.

⁸³B. Śliwerski, op. cit., s. 419, za: A. Heywood, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, przeł. M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak, WN PWN, Warszawa 2007.

⁸⁴B. Śliwerski, op. cit., s. 418, 431-468.

⁸⁵Ibidem, s. 431-435.

⁸⁶Ibidem, s. 433.

⁸⁷B. Gofron, *Między ciągłością a zmianą: konserwatywne, liberalne i krytyczne ujęcie nierówności edukacyjnych*, Podstawy edukacji 2009, T. 2, s. 141, 143, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Podstawy_Edukacji/Podstawy_Edukacji-r2009-t2/Podstawy_Edukacji-r2009-t2-s139-181/Podstawy_Edukacji-r2009-t2-s139-181.pdf (dostęp 25.01.2020).

Współcześni konserwatyści oraz neokonserwatyści są w istocie hybrydą ekonomicznych teorii właściwych klasycznemu liberalizmowi (negatywnemu) i religijnego fundamentalizmu. Wyznają etykę współzawodnictwa i wolnej konkurencji (...), w myśl której nieskrępowana rywalizacja w warunkach wolnego rynku umożliwia najbardziej przedsiębiorczym i zdolnym jednostkom – uwolnionym wreszcie od konieczności dźwigania na własnych barkach ciężaru odpowiedzialności za tych, którzy są mniej produktywni – zwiększenie wydajności i sukces ekonomiczny⁸⁸.

Edukacja w podejściu konserwatywnym jest ogniwem łączącym kolejne pokolenia w aspekcie kulturowym. Powinna budować wśród młodzieży poczucie tożsamości oraz przynależności do wspólnoty kulturowej, a także strzec wartości moralnych. Konserwatyści opowiadają się za kultywacją tradycji opartej na wartościach duchowych i religijnych. Domagają się również stosowania praktyk religijnych w szkołach publicznych. Zwolennicy konserwatywnego uczenia uważają, że kształcenie zawodowe lub zajęcia uczące praktycznych umiejętności prowadzą do pogorszenia kompetencji akademickich. Fundamentalną kwestią jest wysoki poziom kształcenia, który umożliwia gospodarce przyjęcie wykwalifikowanych kadr. Studenci rozpoczynający naukę na uczelniach wyższych powinni posiadać odpowiednie umiejętności intelektualne i wartości moralne. Uniwersytety współzawodniczą między sobą o osiągnięcie największego prestiżu, w związku z czym selektywnie wybierają najlepszych studentów. Konserwatywne ujęcie edukacji odrzuca kontrolę państwa, dbając o wysoki poziom kształcenia. Dlatego też „demokratyzację dostępu do szkół wyższych postrzega wyłącznie w kategoriach obniżenia jakości kształcenia”⁸⁹.

Istotnym aspektem jest zatem następujące stwierdzenie:

Przyjęcie zasady hierarchiczności w życiu społecznym oraz przekonanie, że racjonalnie zorganizowanym społeczeństwem powinna rządzić elita, odgrywa ważną rolę w konserwatywnej myśli edukacyjnej. Wpływa bowiem na przekonanie o konieczności istnienia w strukturze systemu oświatowego kilku nierównowartościowych ciągów kształcenia, przesądza zatem o powstaniu systemu dualistycznego⁹⁰.

Oznacza to, że według konserwatystów uczniowie posiadają zróżnicowane zdolności, w związku z czym powinny istnieć różne ciągi kształcenia: elitarne i ludowe. Osoby o najwyższych umiejętnościach otrzymują specjalną opiekę, natomiast w stosunku do

⁸⁸Ibidem, s. 144.

⁸⁹Ibidem, s. 148-151.

⁹⁰Ibidem, s. 151.

uczniów słabszych stosuje się mniejsze wymagania. Kluczowe znaczenie dla dobrania odpowiedniej edukacji ma zatem uzdolnienie lub pochodzenie społeczne jednostki, aby mogła zająć adekwatną pozycję w organicznym społeczeństwie⁹¹. Beata Gofron podsumowuje:

Zwolennicy koncepcji konserwatywnej wyrażają w ten sposób wprost aprobatę dla głęboko niedemokratycznych struktur systemu edukacji, służących ponoć całemu społeczeństwu. W rzeczywistości zaś służą wyłącznie klasie dominującej, ponieważ za pośrednictwem takiego systemu edukacji uprzywilejowani legitymizują kulturę pewnego typu i wykorzystują ją do legitymizacji własnego społeczno-politycznego panowania⁹².

Dla ideologii liberalnej najistotniejszą wartością jest wolność społeczeństwa i jednostki. Charakterystyczny dla tego nurtu jest również pluralizm kultur, tolerancyjne podejście dla poglądów innych ludzi oraz odrębnych kultur. Liberalowie zmierzają do ograniczenia nierówności występujących w odniesieniu do rasy, płci, religii czy też pochodzenia etnicznego. Edukacja w ujęciu liberalnym powinna umożliwić jednostkom nieskrępowane wyrażanie siebie oraz samodzielne podejmowanie decyzji i sposobu życia zgodnie z własnymi przekonaniami. Nawołuje się również do rozwoju twórczości i rozbudzania kreatywności. Edukacja nie powinna polegać na uczeniu się na pamięć, tylko na ćwiczeniu umysłu zdolnego do myślenia. Treści nauczania nie są sztywno ustalone, lecz mają rozwijać zainteresowania uczniów⁹³.

W podejściu liberalnym stosunki pomiędzy pedagogami a wychowankami powinny być partnerskie, nieformalne, oparte na wzajemnym szacunku i dialogu. Edukacja wyróżnia się otwartością i elastycznością, czyli można ją dostosować do cech indywidualnych ucznia i jego doświadczeń, w zakresie stosowanych metod czy materiałów dydaktycznych. Poza tym w liberalizmie nie obowiązuje podział według wieku czy uzdolnień. Od nauczycieli i wychowawców wymaga się zaangażowania, kreatywnego działania, profesjonalnego przygotowania oraz indywidualnego podejścia do każdego dziecka. Również rodzice biorą udział w szkolnym wychowaniu i kształceniu, poprzez współpracę z pedagogami i uczestnictwo w zarządzaniu szkołą. „Cechą charakterystyczną liberalnej polityki oświatowej jest decentralizacja zarządzania szkołami przez zwiększenie wpływu rodziców na pracę szkół i swobodny wybór przez nich szkoły dla dziecka”⁹⁴. Bogusław Śliwerski pisze:

⁹¹Ibidem, s. 151-153.

⁹²Ibidem, s. 155.

⁹³B. Śliwerski, op. cit., s. 450-451.

⁹⁴Ibidem, s. 452.

Ustrój kapitalistyczny – zdaniem liberałów – stanowi najlepszą podstawę do urzeczywistniania praw obywateli oraz rękomię siły całego społeczeństwa. Gwarantem są demokratyczne zasady współżycia: równość praw obywateli, jawność i przejrzystość życia publicznego. Gospodarka rynkowa stwarza wolną grę, czyli szansę do samorealizacji⁹⁵.

Z drugiej strony, Beata Gofron zauważa:

Można by dowieść, że liberalizm, mimo deklarowanych założeń, w rzeczywistości odrzuca równość szans jako zasadę obowiązującą w nowoczesnych społeczeństwach. (...) Traktuje determinizm środowiskowy jako barierę nie do pokonania⁹⁶.

W opozycji do konserwatyzmu i liberalizmu wykształciła się teoria krytyczna, która propaguje światopogląd lewicowy. Pedagogika krytyczna opiera się na poglądach m.in. Jürgena Habermasa i Antonia Gramsciego oraz dostrzega emancypacyjne perspektywy edukacji. Zbyszko Melosik wskazuje na zasadnicze cele pedagogiki krytycznej, jakimi są realizowanie idei równości, „dystrybucji” wolności i dobrobytu w sposób sprawiedliwy oraz przeprowadzenie „radykalnych reform” w obrębie istniejącego systemu społecznego. Poza tym teoria krytyczna dąży do zwiększenia dostępu nieuprzywilejowanym grupom społecznym do wartości, z których dotychczas mogli korzystać wyłącznie grupy dominujące⁹⁷.

Ideologia lewicowa w odniesieniu do edukacji opowiada się za upaństwowieniem szkół i niechęcią do niepublicznych placówek oświatowych oraz oferuje rozszerzone programy socjalne. Cechą charakterystyczną są również zwiększone wydatki na służbę zdrowia oraz oświatę. Nurt lewicowy krytykuje system oparty na prywatnej własności za liczne wady w funkcjonowaniu instytucji wychowawczych i edukacyjnych, a konkurencję rynkową uważa za „dehumanizującą”. Instytucja szkoły jest istotnym organem współtworzącym demokratyczne społeczeństwo. To w szkole zachodzą procesy wychowawcze kształtujące przyszłych obywateli i warunkujące zmianę społeczną. Dla lewicy edukacja jest także środkiem do osiągnięcia równości i sprawiedliwych stosunków społecznych⁹⁸.

⁹⁵Ibidem, s. 451.

⁹⁶B. Gofron, op. cit., s. 165.

⁹⁷Ibidem, s. 167-168, za: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 66-79.

⁹⁸B. Śliwerski, op. cit., s. 463-465.

Edukacja jest istotnym elementem polityki państwa. Za pośrednictwem ideologii zawartych w różnych nurtach i teoriach pedagogicznych partie rządzące mogą wpływać na światopogląd młodych obywateli. Ustrój polityczny determinuje sposób zarządzania i finansowania systemu oświatowego. W zależności od dominujących ideologii odmienny jest także zakres przedmiotowy kształcenia w szkołach, stosunek do nauczania religii, podejścia w przekazywaniu wiedzy historycznej czy doboru omawianej literatury. W niniejszej pracy jedną z zastosowanych metod badawczych jest analiza ideologii edukacyjnych występujących w państwach, które zostaną omówione w dalszej części rozważań.

1.3. Współpraca międzynarodowa jako ważny element polityki oświatowej

Współpraca międzynarodowa jest zasadniczym elementem polityki oświatowej danego państwa oraz podmiotów globalnych. Aby określić charakter i odpowiednio zaplanować przebieg współpracy między dwoma lub kilkoma państwami, na poziomie regionalnym lub globalnym, konieczne jest przeprowadzenie badań systemów edukacyjnych w poszczególnych państwach. Informacje uzyskane w wyniku tych badań dostarczają wiedzy na temat ogólnych tendencji i uwarunkowań przemian edukacyjnych na całym świecie. W celu dokonania analizy stosuje się metodologię badań używaną w pedagogice porównawczej⁹⁹.

Pedagogika porównawcza jest definiowana w różnoraki sposób ze względu na jej złożoność i wymiar informacji, które można uzyskać w zależności od metod i celu badań. Bogdan Snoch podaje, że „jest to dyscyplina pedagogiczna, która zajmuje się analizą i porównywaniem systemów wychowania i oświaty w różnych krajach w powiązaniu z ich rozwojem polityczno-ekonomicznym i społeczno-kulturalnym”¹⁰⁰. Znany czeski pedagog Jan Průcha proponuje kilka definicji, m.in.:

Pedagogika porównawcza to analiza systemów i problemów pedagogiki w dwóch lub kilku krajach, w kontekście ich historycznych, społeczno-ekonomicznych, politycznych, kulturowych, religijnych i innych znaczących uwarunkowań. Pedagogika porównawcza jest interdyscyplinarną

⁹⁹T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, *Organizacja i funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych, cz. I, Współpraca międzynarodowa w dziedzinie oświaty. Antologia dokumentów i materiałów*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1994, s. 4.

¹⁰⁰B. Snoch, op. cit., s. 17.

dziedziną badań, czerpiącą z socjologii i ekonomii procesów kształcenia, z informacji o ich rozwoju historycznym i współczesnej polityce oświatowej¹⁰¹.

Czeska pedagog porównawcza Miroslava Váňová jeszcze szczegółowiej opisuje omawianą dyscyplinę naukową:

Pedagogika porównawcza jest dzisiaj na ogół pojmowana jako interdyscyplinarna nauka pedagogiczna, która z perspektywy synchronicznej lub diachronicznej bada zjawiska i fakty pedagogiczne w ich związkach politycznych, społeczno-ekonomicznych i kulturowych oraz porównuje ich podobieństwa i różnice w dwóch lub kilku krajach, obszarach, kontynentach lub globalnie. Przy tym dąży przede wszystkim do lepszego zrozumienia wyjątkowości każdego zjawiska pedagogicznego w jego własnym systemie edukacyjnym oraz do znalezienia adekwatnego uogólnienia w celu doskonalenia kształcenia¹⁰².

W niniejszych rozważaniach pedagogika porównawcza będzie przede wszystkim oznaczała dyscyplinę naukową o interdyscyplinarnym charakterze, zajmującą się analizą wybranych aspektów pedagogicznych i systemów oświatowych oraz relacji edukacyjnych, naukowych i kulturowych pomiędzy dwoma państwami lub regionami, a także na poziomie globalnym. Dokonanie porównań, znalezienie podobieństw i różnic na tle uwarunkowań historyczno-narodowych, społecznych, politycznych, geograficznych, ekonomicznych i kulturowych służy dogłębnemu zrozumieniu nie tylko charakteru polityki oświatowej danego państwa czy regionu, ale także charakteru i ewolucji relacji edukacyjnych na poziomie międzynarodowym. Umożliwia to również analizę wzajemnego uwarunkowania stosunków edukacyjnych oraz polityczno-społeczno-gospodarczych między konkretnymi terytoriami, a także prognozowanie ich dalszego rozwoju.

Pedagogika porównawcza pełni funkcję teoretyczną, praktyczną, prognostyczną, międzynarodowo-integracyjną oraz propedeutyczną. W ramach funkcji teoretycznej pedagogika porównawcza dostarcza wiedzę, z której mogą korzystać i czerpać również inne dyscypliny naukowe. Na podstawie zdobytych informacji o określonym aspekcie oświatowym funkcja praktyczna umożliwia proponowanie działań mających na celu poprawę jakości kształcenia czy rozwiązanie konkretnego problemu związanego z edukacją. Oprócz

¹⁰¹J. Průcha, *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych, podręcznik akademicki*, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 32.

¹⁰²M. Váňová, *Pedagogika porównawcza*, [w:] *Pedagogika. Tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, B. Śliwerski (red.), Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 50.

tego pedagogika porównawcza może przewidywać kierunek rozwoju oraz ustalać tendencje edukacyjne, co nadaje jej funkcję prognostyczną. Natomiast funkcja międzynarodowo-integracyjna prowadzi do wzajemnego poznania i zrozumienia na szczeblu międzynarodowym w dziedzinie kształcenia, a także ukazuje określone problemy i sposoby ich rozwiązywania w innych krajach. Funkcja propedeutyczna umożliwia odpowiednie przygotowanie nauczycieli oraz innych pracowników pedagogicznych¹⁰³.

Mark Bray, do którego nawiązuje Tomasz Gmerek, wyodrębnił pięć kategorii ludzi, którym edukacyjne analizy porównawcze niosą szczególne korzyści. Są to rodzice, politycy oświatowi, międzynarodowe instytucje, praktycy oświatowi (również nauczyciele i dyrektorzy szkół) oraz naukowcy. Politycy oświatowi mogą wykorzystać wiedzę zdobytą dzięki porównaniom na rzecz realizacji celów politycznych, ekonomicznych i społecznych. Badania stanu oświaty na całym świecie przeprowadzane przez międzynarodowe instytucje dostarczają informacji rządowi oraz różnym instytucjom. Naukowcy zajmują się analizami porównawczymi, aby budować modele teoretyczne w celu lepszego zrozumienia edukacji i uwarunkowań, które na nią wpływają¹⁰⁴.

W niniejszej pracy zastosowane zostaną niektóre metody badań, z których korzysta pedagogika porównawcza. Jedną z tych metod jest metoda historyczna oraz związane z nią podejście narodowe. Metoda historyczna służy zbadaniu pochodzenia danego zjawiska społecznego w celu jego lepszego zrozumienia. Podejście narodowe ma służyć poznaniu związku pomiędzy charakterem danego systemu oświatowego a historii i specyfiki narodu, w którym się ukształtował. Metodą zapożyczoną z nauk społecznych (takich jak socjologia czy antropologia) jest metoda funkcjonalna. Technikę badań tej metody stanowi analiza ścieżkowa. Dzięki niej można porównać różne systemy oświatowe o jednakowej strukturze, które pełnią jednak odrębne funkcje¹⁰⁵.

Istotnym elementem brany pod uwagę w badaniach porównawczych jest lokalizacja geograficzna. Analizy mogą być przeprowadzane na poziomie regionów świata lub kontynentów i obejmować wszystkie bądź większość krajów znajdujących się na danym kontynencie lub regionie. Badania mogą też dotyczyć konkretnego obszaru geograficznego. Kolejnym poziomem jest szczebel krajowy, na którym analizuje się system oświatowy

¹⁰³Ibidem, s. 51.

¹⁰⁴T. Gmerek, op. cit., s. 31, za: M. Bray, *Actors and Purposes in Comparative Education*, [w:] *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, M. Bray, B. Adamson, M. Mason (red.), Honk-Kong 2007, s. 15-16.

¹⁰⁵M. Váňová, op. cit., s. 68-69.

w danym państwie lub kilku państwach. Następnie badania porównawcze można przeprowadzać także między prowincjami będącymi częścią danego państwa. Na tym poziomie szczególnie ważna jest analiza procesów centralizacji i decentralizacji. Studia porównawcze realizuje się także między dzielnicami konkretnego miasta, między szkołami, klasami szkolnymi, aż wreszcie między poszczególnymi uczniami¹⁰⁶. W niniejszych rozważaniach analiza porównawcza będzie dotyczyła przede wszystkim poziomu kontynentów i obszarów geograficznych, krajów, oraz w mniejszym stopniu okręgów administracyjnych.

Wśród instytucji, które angażują się w badania porównawcze dotyczące edukacji można wyróżnić uniwersytety, inne ośrodki nieuniwersyteckie oraz organizacje międzynarodowe (przede wszystkim te funkcjonujące w zakresie Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ)). Agendą ONZ, która wnosi największy wkład w edukacyjne studia porównawcze jest Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO). W skład tej organizacji wchodzi Międzynarodowe Biuro Edukacji, które zajmuje się zbieraniem dokumentów oświatowych wszystkich państw oraz publikacją programów i sprawozdań konferencyjnych UNESCO¹⁰⁷.

Na posiedzeniu Rady Ministrów w 1946 roku uchwalono Konwencję Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury, w której sprecyzowano cel organizacji: „przyczynić się do utrzymania pokoju i bezpieczeństwa przez pogłębianie, - za pomocą wychowania, nauki i kultury - współpracy narodów (...)”¹⁰⁸. W Konwencji organizacja zobowiązuje się również do wspierania masowej wymiany informacji oraz zawierania w tym celu odpowiednich umów międzynarodowych; wspomaganie rozpowszechniania kultury i rozwoju działalności wychowawczej poprzez współpracę międzynarodową; działania na rzecz kultywowania wiedzy, ochrony dziedzictwa kulturowego i zawierania konwencji międzynarodowych oraz mobilizowania do międzynarodowej wymiany intelektualnej poprzez wymianę osób, materiałów naukowych i innych źródeł¹⁰⁹.

Innym globalnym podmiotem dostarczającym dane do badań porównawczych jest Bank Światowy posiadający siedzibę w Waszyngtonie. Jednostką odpowiedzialną za przeprowadzanie badań i przygotowanie raportów jest jego wydział do spraw kształcenia i zatrudnienia (*Education and Employment Division*). Bank Światowy współpracuje z innymi

¹⁰⁶T. Gmerek, op. cit., s. 44-49.

¹⁰⁷M. Váňová, op. cit., 64-66.

¹⁰⁸T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, op. cit., s. 9.

¹⁰⁹Ibidem, s. 9-10.

organizacjami, takimi jak UNESCO czy Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF). Edukacja nie jest jego główną działalnością, aczkolwiek należy do jednej z najistotniejszych podejmowanych kwestii¹¹⁰.

Kolejną międzynarodową organizacją podejmującą działania badawcze w dziedzinie edukacji jest OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, z ang. *The Organisation for Economic Co-operation and Development*). Do jej podstawowych obszarów działania należą zagadnienia ekonomiczne, z którymi edukacja i nauka są ściśle powiązane. W problemy związane z kształceniem zaangażowany jest Komitet Edukacyjny (*Education Committee*, EDC). W skład Komitetu wchodzi delegowani przedstawiciele państw członkowskich stojący na czele ich edukacyjnych organów rządowych¹¹¹.

Unia Europejska stworzyła instytucje EURYDICE (Edukacyjna Sieć Informacji w Unii Europejskiej) i EUDISED (Europejska Dokumentacja i Informacja o Systemach Edukacyjnych). Pierwsza z nich powstała w 1981 roku i jest odpowiedzialna za wymianę danych dotyczących kształcenia w obrębie państw członkowskich. Druga z nich rozpoczęła działalność w 1968 roku pod patronatem Rady Europy¹¹² i administruje komputerową bazę danych na temat badań w państwach należących do Unii Europejskiej¹¹³.

Bazy danych statystycznych i raporty organizacji międzynarodowych oraz publikacje instytucji i centrów badawczych okazały się cennym źródłem informacji do przeprowadzenia badań porównawczych w niniejszej pracy. Niektóre z opisanych wyżej organizacji i instytucji, wraz z realizowanymi przez nie badaniami, zostaną szczegółowiej opisane w poszczególnych rozdziałach rozprawy.

W obliczu postępującej globalizacji niektóre państwa i międzynarodowe organizacje znacznie wpływają na rozprzestrzenianie się trendów edukacyjnych, które mogą mieć różne cele i wywołać określone, pozytywne lub negatywne skutki. Wśród tych ostatnich można wymienić popularyzację tendencji skupiających się wyłącznie na aspekcie ekonomicznym edukacji, które pogłębiają nierówności edukacyjne, imitowanie obcych wzorców i wpływów, brak kreatywności i własnych inicjatyw. Niedostosowanie polityki oświatowej do własnej

¹¹⁰M. Váňová, op. cit., s. 66; M. Gębska, *Polityka edukacyjna Banku Światowego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 2007, s. 57.

¹¹¹M. Váňová, op. cit., s. 66-67.

¹¹²Rada Europy została stworzona w 1949 roku i jest kluczową instytucją dla badań porównawczych i międzynarodowych dotyczących edukacji. W ramach Rady Współpracy Kulturalnej od 1976 roku sporządza liczne projekty dotyczące współpracy w aspekcie kształcenia. Ibidem, s. 67.

¹¹³Ibidem.

narodowej rzeczywistości może grozić pogłębianiem się problemów społeczno-ekonomicznych oraz kryzysu tożsamości narodowej.

Badania nad współpracą międzynarodową przy użyciu metodologii pedagogiki porównawczej i polityki oświatowej mogą pomóc w lepszym zrozumieniu procesów edukacyjnych zachodzących na świecie w ich kontekście historyczno-narodowym, politycznym, społeczno-ekonomicznym i kulturowym, a dzięki temu identyfikowaniu i zwiększaniu korzyści oraz zapobieganiu zagrożeń.

Rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych i środków transportu coraz bardziej ułatwia dostęp do informacji, ich przekaz oraz wymianę zasobów ludzkich, co sprzyja intensywnemu rozwojowi międzynarodowej współpracy edukacyjnej i naukowo-technicznej na całym świecie.

Współpraca może zachodzić w obrębie różnych podsystemów i poziomów edukacji oraz przybierać różne formy. W zakresie inicjalnych etapów, obowiązkowej nauki szkolnej, alfabetyzacji i edukacji młodzieży i dorosłych, edukacji specjalnej, zawodowo-technicznej czy kształcenia nauczycieli bardzo cenne okazuje się dzielenie własnym doświadczeniem, metodologią, stosowanymi materiałami dydaktycznymi, rozwiązaniami instytucjonalnymi itp., podpartymi wsparciem personelu administracyjnego i pedagogicznego. Wspólne działania przebiegają także w obszarze edukacji artystycznej, sportowej i kulturalnej.

Jedną z najczęstszych form współpracy, zwłaszcza na poziomie edukacji wyższej, jest mobilność pracowników administracyjnych, naukowych, nauczycieli i studentów. Praktykowane są również wymiany ekspertów w danych dziedzinach i wsparcie zaplecza technicznego. Współpraca może przejawiać się realizacją wspólnych badań i projektów naukowych w zakresie problemów istotnych dla stron uczestniczących. Często organizowane są międzynarodowe lub regionalne spotkania, konferencje, kongresy itp., które dotyczą określonych zagadnień edukacyjnych w szerokim kontekście społecznym, ekonomicznym i politycznym oraz skupiają naukowców, pracowników dydaktycznych oraz pozostałe zainteresowane osoby z całego świata.

Międzynarodowa współpraca edukacyjna rozwija się na polu rządowym, pozarządowym, międzyuniwersyteckim i in. Biorą w niej udział organy administracji rządowej, najczęściej ministerstwa edukacji i spraw zagranicznych, poszczególne placówki oświatowe, uniwersytety, centra badawcze, instytucje i fundacje publiczne, prywatne

i mieszane. Inicjatywy mogą być realizowane za pośrednictwem lub we współpracy z organizacjami międzynarodowymi.

Nawiązywanie i pogłębianie wszechstronnie pojmowanych relacji edukacyjnych na polu dwu- i wielostronnym jest istotne dla każdego państwa, niezależnie od jego systemu politycznego i stopnia rozwoju społeczno-ekonomicznego, aczkolwiek te aspekty mogą determinować cele, charakter i przebieg rozwijanej współpracy. Korzyści z niej płynące są wielopłaszczyznowe i należy je rozpatrywać kompleksowo – w aspekcie indywidualnym, społecznym, ekonomicznym i politycznym.

Na szczeblu indywidualnym udział w akcjach międzynarodowej współpracy edukacyjnej umożliwia przede wszystkim wszechstronny rozwój osobisty, poszerzenie horyzontów, uzyskanie integralnego i krytycznego poglądu na świat, a w konsekwencji wykształcenie postaw tolerancyjnych, otwartych na inne kultury i mentalności, przy jednoczesnym poszanowaniu dla własnej narodowej tożsamości, wartości i tradycji. Doświadczenia zdobyte na poziomie jednostkowym ma ogromne znaczenie społeczne, ekonomiczne i polityczne, gdyż wpływa na formowanie się światopoglądu i umiejętności młodych pokoleń.

Międzynarodowa współpraca sprzyja podnoszeniu jakości edukacji, a dzięki oferowanym pomocom, rozwijanym projektom i szerzonym wartościom także dążeniu do zwiększania równości w dostępie do edukacji i spójności społecznej. Lepsze zrozumienie na skutek zbliżenia kulturowego pomaga uskutecznić procesy komunikacyjne, również dzięki rozwojowi kompetencji językowych.

Zdobycie umiejętności i doświadczenia oraz rozwijanie umiejętności cyfrowych wpływa korzystnie na dalsze etapy rozwoju oraz zwiększa szanse młodych ludzi na znalezienie satysfakcjonującego zatrudnienia i poprawy sytuacji materialnej. Poza tym wzajemne uznawanie dyplomów ułatwia podejmowanie nauki bądź pracy zagranicą i umożliwia zdobycie wiedzy i doświadczenia, które można następnie zaimplementować we własnym kraju.

Współpraca w obszarze edukacji, nauki, technologii i innowacji z innymi państwami, uwzględniająca wspólne badania naukowe, projekty i wymiany ekspertów może wpływać korzystnie na rozwój produktywności (np. metod i technologii stosowanych w rolnictwie), innowacji społecznych, a także rozwój, promocję i zwiększenie zasięgu działań na rzecz środowiska naturalnego, energii odnawialnych, gospodarki wodnej itp.

Uczestnictwo w działaniach edukacyjnych i naukowych o wymiarze międzynarodowym może przynieść szereg dodatkowych korzyści ekonomicznych, takich jak napływ środków finansowych pochodzących ze współpracy, rozwój eksportu profesjonalnych usług, wymiana dobrych praktyk w polityce ekonomicznej oraz większa integracja międzynarodowa.

Międzynarodowa współpraca edukacyjno-naukowa umożliwia ponadto wymianę dobrych praktyk stosowanych w państwowych politykach społecznych oraz rozwój instytucji administracji publicznej poprzez kształcenie pracowników i funkcjonariuszy sektora publicznego. Poza tym udział we wspólnych inicjatywach edukacyjnych, naukowych i kulturalnych umacnia wzajemne stosunki dyplomatyczne oraz wpływa korzystnie na wizerunek i pozycję państwa na arenie międzynarodowej. Wspólne badania naukowe dostarczają informacji na temat realizowanych polityk zagranicznych, wzajemnych stosunków i ich uwarunkowań, a także pomagają w łagodzeniu politycznych napięć i rozwiązywaniu problemów o zasięgu regionalnym i globalnym w trosce o pokój, bezpieczeństwo i dobrobyt obywateli.

Podsumowując, współpraca międzynarodowa w dziedzinie kształcenia i nauki jest bardzo ważnym elementem polityki edukacyjnej poszczególnych państw, organizacji oraz podmiotów globalnych. Międzynarodowe badania porównawcze wykonywane w ramach tych podmiotów dostarczają istotnych informacji na temat organizacji i struktury szkolnictwa analizowanych państw oraz poziomu i jakości kształcenia. Zaobserwowane podobieństwa i różnice mogą służyć za cenną wskazówkę w planowaniu i prognozowaniu tendencji dotyczących szkolnictwa w innych państwach.

Wymiana naukowa rozumiana jako przepływ osób, materiałów, informacji oraz organizowanie międzynarodowych konferencji, kongresów, warsztatów i in. przyczynia się do podnoszenia poziomu edukacji, wymiany intelektualnej i rozwoju nauki. Poza tym podejmowane tematy mogą pomagać we wzajemnym zrozumieniu, zauważyć niepokojące problemy społeczno-ekonomiczne na skalę regionalną lub światową oraz załagodzić lub zapobiec ich negatywnym skutkom. Prosperująca współpraca międzynarodowa na tle edukacyjnym może również wpływać korzystnie na relacje polityczno-gospodarcze z innymi państwami. Opisane w tej części opracowania aspekty międzynarodowej współpracy na gruncie edukacji pomiędzy wybranymi do analizy obszarami zostaną omówione na konkretnych przykładach w kolejnych rozdziałach pracy.

Rozdział II. Polityka edukacyjna na Kubie w XX i XXI wieku

2.1. Rozwój pedagogiki kubańskiej – edukacja przed rewolucją 1959 roku

Na początku XX wieku Kuba nie posiadała jeszcze pełnej niepodległości, gdyż spod panowania Hiszpanii przeszła bezpośrednio do protektoratu Stanów Zjednoczonych. O ile kolonizacja hiszpańska wiązała się z totalnym i jawnym podporządkowaniem Kuby, dominacja północnych sąsiadów okazała się przemyślaną strategią dążącą do osiągnięcia jak największych wpływów na Wyspie¹¹⁴ z docelowym zamiarem jej aneksji. „Perła Antyli”, przede wszystkim ze względu na swoje strategiczne położenie, była cenną zdobyczą Hiszpanów i przedmiotem olbrzymiego zainteresowania Stanów Zjednoczonych.

Inklinacje narodowowyzwoleńcze można było zaobserwować u Kubańczyków już w pierwszej połowie XIX wieku podczas trwania wojny o niepodległość Ameryki Łacińskiej (1810-1825) oraz po jej zakończeniu. Starcia zbrojne na Kubie rozpoczęły się w 1868 roku i trwały 30 lat. Ich ostatnim etapem była „wojna konieczna”¹¹⁵ zainicjowana w 1895 roku i zakończona podpisaniem traktatu pokojowego z Hiszpanią w 1898 roku. Samej Kubie nie pozwolono jednak wziąć udziału w negocjacjach, gdyż do konfliktu usilnie włączyły się Stany Zjednoczone¹¹⁶.

Państwo to już od dawna wykazywało szczególne zainteresowanie największą wyspą Antyli. Miała ona dla nich wyjątkowe znaczenie geopolityczne oraz gospodarcze. Inkorporacja Kuby do swojego terytorium umożliwiłaby przejęcie kontroli na Morzu Karaibskim oraz projektowanym Kanale Panamskim. Poza tym od końca XVIII wieku Kuba zaczęła doświadczać intensywnego rozwoju gospodarczego związanego z produkcją i eksportem cukru. Stany Zjednoczone bezskutecznie próbowały odkupić Wyspę od hiszpańskich monarchów, kilkakrotnie ponawiając propozycję. Dlatego w obliczu wojny niepodległościowej Kubańczyków władze amerykańskie szukały sposobu, aby przyłączyć się do konfliktu i uzyskać wpływ na jego bieg¹¹⁷.

¹¹⁴Słowo „Wyspa” będzie w niniejszej pracy zastępowało nazwę Kuby.

¹¹⁵*Guerra Necesaria*, określenie nadane przez kubańskiego bohatera narodowego José Martí. M. Gawrycki, N. Bloch, *Kuba, Historia państw świata w XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2010, s. 44.

¹¹⁶Ibidem, s. 17, 21-23, 44, 60.

¹¹⁷Bodźcem okazał się wybuch amerykańskiego statku *Maine* u wybrzeży Kuby. Mimo że okoliczności zdarzenia nie zostały wyjaśnione, Stany Zjednoczone obarczyły winą Hiszpanię i przyłączyły się do wojny. Ibidem, s. 17, 51, 55; M. F. Gawrycki, *Polityka zagraniczna Kuby*, [w:] *Polityka zagraniczna państw Ameryki Łacińskiej*, M. F. Gawrycki (red.), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 311.

W ostateczności o losie Kuby zdecydowały stolice dwóch mocarstw. Wyspa uwolniła się spod panowania hiszpańskiego, automatycznie stając się zależna od amerykańskiego imperium. Stany Zjednoczone „pomogły” Kubie wyzwolić się spod dominacji Hiszpanii, aczkolwiek niektóre źródła historyczne podają, że kilkudziesięcioletnie patriotyczne walki kubańskie zakończyłyby się sukcesem również bez ich ingerencji. Po trzech latach przebywania na jej terytorium prezydent Theodore Roosevelt ogłosił niepodległość Kuby w maju 1902 roku, utrzymując jednak nadal silny amerykański wpływ w tym państwie¹¹⁸.

Na początku okresu republikańskiego Kuba była wyniszczona przez wieloletnią wojnę. System gospodarczy przeżywał kryzys. Po okresie świetności cukrowniczej znacząco spadła produkcja tego towaru oraz tytoniu. Amerykanie szybko zaczęli osiedlać się na Wyspie oraz dokonywać inwestycji na jej terenie, dominując kubańską gospodarkę i handel. Kuba nie posiadała autonomicznej samodzielności politycznej¹¹⁹. Nie da się pominąć istotnego północnoamerykańskiego wpływu także na kwestie edukacyjne w rodzącej się republice, który utrzymywał się aż do końca lat 50. XX stulecia. Z drugiej strony wciąż widoczne były efekty kilkunastowiecznego panowania Hiszpanów, którzy stworzyli podwaliny kształcenia w tym państwie.

Pierwsze wzmianki o edukacji na Kubie pochodzą bowiem z XVI wieku, okresu hiszpańskiej kolonizacji. Źródła podają, że w latach 50. wspomnianego stulecia powstały w tym państwie, a konkretnie w stolicy, początkowe ośrodki edukacyjne usytuowane w klasztorach. Za kształcenie społeczeństwa odpowiedzialni byli hiszpańscy zakonnicy. Na tym wczesnym etapie program edukacyjny nie był zbyt rozwinięty. Z jednej strony skupiał się na nauczaniu języka hiszpańskiego oraz religii chrześcijańskiej wśród ludności miejscowej oraz afrykańskich niewolników. Z drugiej – sprzyjał rozwojowi szkolnictwa średniego i wyższego ukierunkowanego na edukację wyższych warstw społecznych, głównie szlachty i duchowieństwa¹²⁰.

W XVIII wieku zwrócono większą uwagę na progres nauki elementarnej, o czym świadczy uruchomienie pierwszych szkół podstawowych. Nadal jednak poziom średni

¹¹⁸M. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 60, 70-71; M. F. Gawrycki, op. cit., s. 310.

¹¹⁹M. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 72; M. F. Gawrycki, op. cit., s. 312-313.

¹²⁰J. P. González González, R. Reyes Velázquez, *Desarrollo de la Educación en Cuba después del año 1959*, Revista Complutense de Educación, 2010, Vol. 21, Nr 1, s. 14, <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120013A/15175> (dostęp 04.04.2020); *Breve evolución histórica del sistema educativo*, [w:] *Sistema Educativo Nacional de Cuba: 1995*, Ministerio de Educación de Cuba y Organización de Estados Iberoamericanos [informe realizado por Miguel Varela Hernández ... (et. al.)], La Habana, Cuba, 1995, s. 2, <https://www.oei.es/historico/quipu/cuba/cub02.pdf> (dostęp 04.04.2020).

i wyższy był traktowany priorytetowo. Pod koniec XVIII wieku zostało utworzone w Hawanie Ekonomiczne Towarzystwo Przyjaciół Państwa (*Sociedad Económica de Amigos del País*) nazywane również Towarzystwem Patriotycznym (*Sociedad Patriótica*). Celem jego powstania były głównie motywy ekonomiczne, które zyskały na ważności w obliczu intensywnego rozwoju gospodarczego państwa związanego z sektorem cukrowniczym. Przedmiotem zainteresowania stowarzyszenia okazały się też kwestie edukacyjne¹²¹. Z jego inicjatywy utworzono nowe szkoły o innowacyjnych profilach naukowych, takich jak matematyka, fizyka czy chemia, głównie z myślą o „stworzeniu załóżka klasy średniej techników i wykwalifikowanego personelu dla rozwoju nowoczesnej i kapitalistycznej gospodarki na Kubie”¹²².

Z punktu widzenia edukacyjnego najważniejszym osiągnięciem stowarzyszenia był więc rozwój i unowocześnienie systemu edukacji oraz wprowadzenie idei oświeceniowych na kolonialnej Wyspie. Do tej pory dominowały bowiem przestarzałe średniowieczne dogmaty katolickie. Działalność Towarzystwa Patriotycznego umożliwiła również stworzenie podwalin dla narodzin patriotycznego ruchu Kubańczyków. Założycielami towarzystwa byli w większości reprezentanci kreolskiej elity. Wśród zasłużonych członków znaleźli się także duchowni wykładowcy: José Agustín Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero. Ich wpływ na rozwój edukacji na Kubie oraz pedagogiki kubańskiej okazał się nieoceniony¹²³.

José Agustín Caballero wykładał filozofię na uczelni Colegio de San Carlos od 1788 roku. To właśnie ta instytucja, w odróżnieniu od ówczesnego Uniwersytetu Hawańskiego, stanowiła centrum napływu idei reformistycznych i postępowych¹²⁴. Caballero, chociaż najmniej znany z wyżej wymienionych pedagogów, uważany jest za prekursora kubańskiej

¹²¹*Breve evolución histórica del sistema educativo*, op. cit., s. 2; J. B. Amores Carredano, *La Sociedad Económica de la Habana y los intentos de reforma universitaria en Cuba (1793-1842)*, Estudios de historia social y económica de América, 1998, Nr 16-17, s. 369, <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/6198> (dostęp 21.07.2021).

¹²²J. B. Amores Carredano, op. cit., s. 378, za: R. Simpson, *Francisco de Arango y Parreño: sus esfuerzos en pro de la educación científica y técnica en Cuba*, Revista de la Biblioteca Nacional "José Martí", 1976, Nr 18, s. 13-51, tłumaczenie własne.

¹²³*Ibidem*, s. 369-371, 377; M. E. Pedrosa Paula, *Contribución de Félix Varela al desarrollo de la filosofía de la educación cubana*, Revista Caribeña de Ciencias Sociales, lipiec 2013, s. 1-2, <https://www.eumed.net/rev/caribe/2013/07/felix-varela.html> (dostęp 21.07.2021).

¹²⁴La Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana (dzisiaj znany jako Uniwersytet w Hawanie) został ufundowany w 1728 roku. Według José Agustína Caballero metody średniowiecznej scholastyki utrudniały progres tej instytucji. J. B. Amores Carredano, *La Universidad de la Habana en el siglo XVIII: Tradición y Renovación*, Estudios de historia social y económica de América, 1998, Nr 16-17, s. 207, <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/6165> (dostęp 05.04.2020); Idem, *La Sociedad Económica de la Habana ...*, s. 376.

filozofii edukacyjnej, nazwany przez José Martí „ojcem ubogich i naszej filozofii”¹²⁵. To on zainicjował reformy edukacyjne, które spowodowały znaczące przeobrażenia społeczne na dziewiętnastowiecznej Kubie. Jednym z głównych przedmiotów jego badań było zdefiniowanie takiej naukowej metody badawczej, która umożliwiłaby najdokładniejsze poznanie natury za pomocą obserwacji i doświadczenia z zamierzeniem odkrycia prawdy obiektywnej. Zwracał również uwagę na wymiar społeczny przeprowadzonej krytyki szkolnictwa publicznego oraz proponowanych reform¹²⁶.

Félix Varela był uczniem ojca Caballero i w 1811 roku także objął stanowisko wykładowcy na wydziale filozofii w Colegio de San Carlos¹²⁷. Podobnie jak swój mentor był zwolennikiem nauczania metodą doświadczenia oraz kontynuował reformy zapoczątkowane przez swojego nauczyciela. Jego wkład na gruncie pedagogiki i filozofii pozwolił na sukcesywne oddalenie się systemu kształcenia od hiszpańskich średniowiecznych metod i treści, zaprzestając ostatecznie ich stosowania i dając początek edukacji prawdziwie kubańskiej. Oznaczało to także rezygnację z nauczania w języku łacińskim. Oprócz znaczących zasług naukowych Varela był intensywnie zaangażowany w kwestie społeczno-polityczne. Na wykładach jako pierwszy podejmował problematykę patriotyzmu. Usiłował obudzić uczucia narodowościowe nie tylko wśród studentów, ale również całego społeczeństwa, aby wzbudzić w nich pragnienie wolności i niepodległości. Co więcej, ojciec Varela pisał: „Jednym z rezultatów prawdziwej wolności jest prawo *równości*”¹²⁸. Nawoływał do zerwania więzi z Hiszpanią drogą rewolucji, a jego myślenie było kultywowane w późniejszym okresie przez jego uczniów oraz osoby, które inspirowały się jego dorobkiem¹²⁹.

José de la Luz y Caballero podjął naukę w Colegio de San Carlos, gdzie jego nauczycielami byli wspomniani wyżej José Agustín Caballero i Félix Varela. W 1824 roku

¹²⁵C. R. Pérez Rodríguez, *José Agustín Caballero, Iniciador de la pedagogía cubana*, Revista Varela, 2008, Vol. 8, Nr 21, s. 2-3, <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/680> (dostęp 21.07.2021), cyt. za: J. Martí, *Obras Completas*, T. XIII, Editora política, La Habana 1975, s. 145, tłumaczenie własne.

¹²⁶F. Lahera Martínez, *José Agustín Caballero, pionero de la filosofía de la educación en Cuba*, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, marzec 2015, s. 4, 8, <https://www.eumed.net/rev/atlante/2015/03/jose-caballero.html> (dostęp 21.07.2020).

¹²⁷Pełna nazwa instytucji to Real Colegio Seminario de San Carlos y San Ambrosio. M. E. Pedroso Paula, op. cit., s. 2.

¹²⁸J. A. Martínez Gómez, *Félix Varela: ética, patriotismo y libertad*, Estudios humanísticos. Historia, 2004, Nr 3, s. 86, <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/EEHHHistoria/article/view/3053> (dostęp 21.07.2021), cyt. za: F. Varela, *Observaciones sobre la Constitución Política de la Monarquía Española*, Obras de Félix Varela y Morales, Vol. VIII, [w:] *Félix Varela. Escritos Políticos*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana 1977, s. 40, tłumaczenie własne.

¹²⁹M. E. Pedroso Paula, op. cit., s. 2-6; J. A. Martínez Gómez, op. cit., s. 67-70, 79.

rozpoczął pracę pedagoga w katedrze filozofii tej instytucji. Kontynuował on oraz rozszerzył pracę swoich opiekunów naukowych zarówno na szczeblu pedagogicznym oraz filozoficznym, jak i społeczno-politycznym¹³⁰.

Pomimo renowacji treści i metod dokonanych w kubańskich placówkach prywatnych szkolnictwa wyższego tamtego okresu nadal znaczna liczba instytucji edukacyjnych była zarządzana przez reprezentantów kościoła katolickiego, a system oświatowy regulowany przez Hiszpanię. Można było jednak zaobserwować stopniowy wzrost natężenia stanowisk antykościelnych zarówno ze strony imperium, jak i kubańskiego społeczeństwa, dla którego kościół katolicki był niechcianym symbolem hiszpańskiej kolonizacji. W 1841 roku podjęto procesy dezamortyzacyjne, w wyniku których dobra kościelne zostały poddane konfiskacie, a w 1842 roku nastąpiła sekularyzacja Uniwersytetu Hawańskiego¹³¹. Pod koniec 1841 roku uchwalono Pierwszą Ustawę Szkolną na Kubie (*Primera Ley Escolar de Cuba*), która głosiła m.in. stworzenie odpowiedniej liczby szkół podstawowych oraz zapewnienie bezpłatnej nauki dla najbiedniejszych dzieci. Według Oneidy Álvarez Figueroa zarządzona reforma nie odniosła jednak pożądanych skutków. W 1844 roku zatwierdzono pierwszą ustawę dotyczącą szkolnictwa publicznego na Kubie, nazywaną „Planem generalnym”¹³².

W 1857 roku przyjęto w Hiszpanii Ustawę Szkolnictwa Publicznego (*Ley de Instrucción Pública*), znaną przede wszystkim jako Ustawa Moyano (*Ley Moyano*). Ustanowiono w niej między innymi podział szkoły podstawowej na poziom elementarny i wyższy oraz sprecyzowano ich zakres nauczania. Wprowadzono także obowiązkowość nauki dla dzieci w wieku od 6 do 9 lat¹³³. Na podstawie powyższej ustawy przygotowano dla kolonii Plan Szkolnictwa Publicznego Wyspy Kuby (*Plan de Instrucción Pública de la Isla de Cuba*), ogłoszony w 1863 roku. Jednym z powodów stworzenia projektu był zamiar zahamowania narastającego napływu na Wyspę ideologii północnoamerykańskich (w owym czasie spora liczba młodych Kubańczyków klasy średniej wyjeżdżała w celach edukacyjnych

¹³⁰L. de Armas Pérez, *La polémica filosófica y la formación de la conciencia nacional en José de la Luz y Caballero. La polémica del método (I)*, ISLAS, Revista especializada en Humanidades y Ciencias Sociales, 2000, Nr 125, s. 120-121, <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/821/720> (dostęp 06.04.2020).

¹³¹J. B. Amores Carredano, *La Iglesia en Cuba al final del período colonial*, Anuario de historia de la Iglesia, 1998, Nr 7, s. 69, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=236831> (dostęp 11.04.2020).

¹³²O. Álvarez Figueroa, *El sistema educativo cubano en los noventa*, Papers: revista de sociología, 1997, Nr 52, s. 118, <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n52/02102862n52p115.pdf> (dostęp 12.04.2020); D. A. Cruz, *Estado actual de la educación en Cuba*, Revista de educación, 1952, Vol. 1, Nr 3, Madrid, s. 278, <http://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1952/195203/1952re03informacionextranjera03.pdf?documentId=0901e72b81ee0865> (dostęp 13.04.2020).

¹³³*Ley de Instrucción Pública*, Gaceta de Madrid, 10.09.1857, Nr 1710, s. 1, <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf> (dostęp 21.07.2021).

do Stanów Zjednoczonych). Projekt ten oznaczał wzrost zakresu uprawnień dla hiszpańskiego gubernatora w kolonii, od którego decyzji zależała m.in. liczba szkół podstawowych czy mianowanie nauczycieli. Poza tym upoważniono zakony religijne do tworzenia i prowadzenia publicznych szkół podstawowych ze względu na ich niedostateczną ilość na Wyspie¹³⁴.

Oprócz tego druga połowa XIX wieku oznaczała pogłębienie ruchów niepodległościowych oraz rozwój pedagogiki kubańskiej. Kluczową postacią, która wywarła historyczny wpływ na kierunek edukacji w tym państwie był José Martí: pedagog, poeta, filozof oraz bohater narodowy Kuby. Inspirował się dorobkiem Félixa Vareli oraz José de la Luz y Caballero: za tym pierwszym uważał, że edukacja powinna być zaangażowana w walce o niepodległość; za tym drugim, że jej obowiązkiem jest odpowiednio przygotować człowieka do życia. Martí zdobył wszechstronne wykształcenie z dziedziny pedagogiki i dydaktyki, socjologii, psychologii, a także historii i filozofii edukacji. Dokonał obszernego badania porównawczego systemów edukacji państw europejskich, północnoamerykańskich oraz Ameryki Łacińskiej. Utrzymywał, że można zaczerpnąć z innych, natomiast narodowy system edukacji danego państwa powinien być daleki od naśladownictwa¹³⁵.

Filozofia edukacyjna Martí jest filozofią rewolucyjną i polityczną. Podobnie do marksistów uważał, że edukacja jest drogą do wolności narodu. W swoim eseju *Maestros Ambulantes* pisał: „Bycie wykształconym to jedyny sposób na bycie wolnym”¹³⁶. Dlatego zwracał szczególną uwagę na konieczność wprowadzenia edukacji powszechnej oraz alfabetyzacji całego społeczeństwa¹³⁷. W tym celu do priorytetów należy kształcenie nauczycieli: „Pilnym jest otwieranie kolegiów dla nauczycieli praktycznych, aby potem rozproszyć ich po dolinach, górach i zakątkach”¹³⁸. José Martí upatrywał w edukacji wartości

¹³⁴G. Ossenbach Sauter, *Política educativa española para la Isla de Cuba en el siglo XIX (1837-1868)*, Historia de la educación: Revista interuniversitaria, 1983, Nr 2, s. 270-272, http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6531/6529 (dostęp 12.04.2020); Idem, *La educación en América y Filipinas*, [w:] *Historia de la educación en España y América. Volumen 3: La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, B. Delgado Criado (red.), Ediciones Morata, Madrid 1994, s. 505-506, https://books.google.pl/books?id=QDegTDTzMIAC&pg=PA505&dq=Plan+de+Instrucci%C3%B3n+P%C3%ABblica+de+la+Isla+de+Cuba&hl=pl&sa=X&ved=0ahUKEwiA_ZaskePoAhXBIYsKHWQVAXAQ6AEIMjAB#v=onepage&q=Plan%20de%20Instrucci%C3%B3n%20P%C3%ABblica%20de%20Isla%20de%20Cuba&f=false (dostęp 12.04.2020).

¹³⁵F. de J. Pérez Cruz, *Raíces históricas del proyecto educativo martiano*, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 2011, Vol. 13, Nr 17, s. 213, 222-223, <https://www.redalyc.org/pdf/869/86922615009.pdf> (dostęp 12.04.2020).

¹³⁶Ibidem, s. 217-218, za: J. Martí, *Maestros ambulantes* [w:] *Obras Completas*, La Habana 1963, Editorial Nacional de Cuba, T. 8, s. 289, tłumaczenie własne.

¹³⁷F. de J. Pérez Cruz, op. cit. s. 220.

¹³⁸Ibidem, s. 229, cyt. za: J. Martí, op. cit., s. 292, tłumaczenie własne.

wolności, równości (płciowej i rasowej), oddania ojczyźnie, a także zwracał uwagę na jej wymiar społeczno-polityczny (zob. Tabela 1).

Tabela 1: Najważniejsze elementy pedagogiki José Martí

Wyszczególnienie	Opis
Edukacja narodowa	Program edukacyjny osadzony w konkretnym kontekście historycznym oraz dopasowany do potrzeb narodu
Koedukacja	Prawo do edukacji bez względu na płeć; idea równości
Edukacja rewolucyjna	Nauka drogą do wolności
Obowiązkowość nauki	Edukacja prawem i obowiązkiem każdego obywatela
Nauczanie wczesnoszkolne	Edukacja powinna zacząć się od najmłodszych lat
Rola kobiety	Należy docenić rolę kobiety w społeczeństwie
Kształcenie nauczycieli	Potrzebne dla alfabetyzacji społeczeństwa
Patriotyzm	Najwyższą wartością jest wierność ojczyźnie
Nauczanie naukowe i krytyczne	Zdolność samodzielnego myślenia
Teoria i praktyka	Połączenie teorii z praktyką dla lepszego zrozumienia rzeczywistości, rozwoju twórczości i formowania wartości
Nauka i praca	Połączenie nauki i pracy jako element wychowawczy, twórczy i społeczny
Edukacja demokratyczna i świecka	Edukacja równa dla wszystkich i areligijna
Kształcenie integralne ogólne	Przygotowanie wychowanków do życia, ukształtowanie zasad i systemu wartości
Edukacja powszechna	Dostępna dla wszystkich bez wyjątku

Opracowanie własne na podstawie źródła: F. de J. Pérez Cruz, op. cit. s. 218-221, 226-227, 230-232.

José Martí był także aktywnie zaangażowany w walkę o niepodległość Kuby. Poprowadził ostatnią wojnę o wyzwolenie swojej ojczyzny (1895-1898), podczas której zmarł. Jednym z propagowanych przez niego ideałów było silne poczucie jedności regionalnej Ameryki. Nie ufał jednak Stanom Zjednoczonym, a ich imperializm odbierał jako zagrożenie. Uważał, że Kuba powinna być wolna zarówno od Hiszpanii, jak i Stanów Zjednoczonych. José Martí do dzisiaj jest symbolem walki o wolność oraz świadomości narodowej Kubańczyków. Co ciekawe, z jego dorobkiem utożsamiały się różne grupy społeczne i polityczne, zarówno zwolennicy rewolucji 1959 roku, jak i jej przeciwnicy; zarówno obywatele mieszkający na Kubie jak i emigranci¹³⁹.

¹³⁹M. L. Laviana Cuetos, *Vigencia política de José Martí*, Americania: revista de estudios latinoamericanos de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, 2015, Nr Extra 0, s. 171-172, 177-178, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5214414> (dostęp 12.04.2020).

Wiek XIX przyniósł zatem ugruntowanie wartości patriotycznych i poczucia tożsamości narodowej oraz regionalnej Kubańczyków. Rozwój pedagogiki i filozofii narodowej oraz politycznej, w odcięciu od dotychczasowych nurtów narzucanych przez kolonizatora, stał się punktem zapalnym oraz ogniem podtrzymującym drogę do wolności społeczeństwa. Okazała się ona bardzo długa, burzliwa i wyniszczająca. Także dla szkolnictwa.

Po zakończeniu wojny o niepodległość pod koniec XIX wieku na Kubie brakowało elementów niezbędnych do krzewienia edukacji wśród społeczeństwa: szkół, nauczycieli, materiałów dydaktycznych. Ramiro Guerra podaje, że tuż po zakończeniu wojny o niepodległość aż 60% ludności nie potrafiło czytać i pisać¹⁴⁰. Dostęp do edukacji był nierówny wśród społeczeństwa, istniały podziały społeczne, geograficzne oraz rasowe. Jednym z największych problemów okazało się dotychczasowe niedostateczne finansowanie szkół i nauczycieli, które doprowadziło do zacofania edukacyjnego zwłaszcza w rejonach wiejskich oraz wśród ludności o innym kolorze skóry niż biała. Północnoamerykański sąsiad, który osiedlił się na Wyspie po kapitulacji Hiszpanii przeprowadził szereg reform edukacyjnych. Za główny cel obrano przede wszystkim stworzenie brakujących szkół podstawowych oraz przygotowanie odpowiedniej liczby nauczycieli¹⁴¹.

Pierwszy akt prawny dotyczący szkolnictwa podstawowego republikańskiej Kuby został ustanowiony w 1909 roku (*La Ley Escolar*), a po nim kolejne. Edukacja publiczna okresu republikańskiego charakteryzowała się pewnymi nowatorskimi przedsięwzięciami, jak na przykład wprowadzenie etapu przedszkolnego. Obejmował on dzieci w wieku od lat 4, które uczęszczały do ośrodków nazywanych *Kindergarten* albo „Ogródki dziecięce” (*Jardines de la Infancia*). Oprócz gier i zabaw dla najmłodszych miały przygotować starsze dzieci do etapu szkolnego. Szkoła podstawowa dzieliła się na elementarną (początkową) oraz wyższą. Pierwszy stopień obejmował sześć kursów i był bezpłatny i obowiązkowy dla dzieci w wieku od minimum 6 do 14 lat. Co ciekawe, istniały różnice programowe dla szkół miejskich oraz wiejskich. Drugi stopień, również bezpłatny, ale nieobowiązkowy, składał się z dwóch

¹⁴⁰J. P. González González, R. Reyes Velázquez, op. cit., s. 15, za: R. Guerra, *Historia de la Nación Cubana*, T. VII, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana 1998, s. 99.

¹⁴¹A. W. Quiroz, *Educación y sociedad civil en Cuba: reflexiones en torno a un siglo de evolución*, [w:] *Jirones de hispanidad. España, Cuba, Puerto Rico y Filipinas, en la perspectiva de dos cambios de siglo*, M. E. de Vega, F. de Luis Martín, A. Morales Moya (red.), Ediciones Universidad de Salamanca 2004, s. 293-294, <https://books.google.pl/books?id=0OKaXum1AA8C&pg=PA295&lpg=PA295&dq=machado+reformas+educacion+cuba&source=bl&ots=5Xq3XOL8B9&sig=ACfU3U3WgRTYd1DFui-8oB0JMEFIbU5eng&hl=pl&sa=X&ved=2ahUKEwjok87jp8roAhVq-SoKHawMAvAQ6AEwD3oECAsQOg#v=onepage&q=machado%20reformas%20educacion%20cuba&f=false> (dostęp 13.04.2020).

kursów oraz przygotowywał uczniów do szkoły średniej lub kolegiów nauczycielskich. Do szkoły podstawowej wyższej zaliczano też szkoły politechniczne oraz muzyczne, po których ukończeniu można było rozpocząć życie zawodowe¹⁴².

Tabela 2: System edukacji publicznej na Kubie przed wybuchem rewolucji w 1959 roku

Etap nauczania	Nazwa szkoły	Długość nauki	Opis
Nauczanie przedszkolne (<i>Enseñanza preprimaria</i>)	<i>Kindergarten</i> lub Ogródki dziecięce (<i>Jardines de la Infancia</i>)	-	Nieobowiązkowe, bezpłatne
Nauczanie podstawowe (<i>Enseñanza primaria</i>)	Szkoły podstawowe początkowe (<i>Escuelas Primarias o Elementales</i>)	6 lat	Obowiązkowe, bezpłatne
	Szkoły podstawowe wyższe (<i>Escuelas Primarias Superiores</i>)	2 lata	Nieobowiązkowe, bezpłatne
	Do tego stopnia zaliczają się szkoły zawodowe (politechniki i szkoły muzyczne)		
Nauczanie średnie (<i>Enseñanza secundaria</i>)	Szkoły średnie (<i>Institutos de segunda enseñanza</i>)	4 lata nauki podstawowej 1 rok przygotowawczy do studiów wyższych	Nauczanie średnie podstawowe i wyższe publiczne jest bezpłatne, z wyjątkiem studiów uniwersyteckich oraz specjalistycznych szkół przygotowujących do studiów wyższych
	Szkoły zawodowe i specjalne (<i>Escuelas profesionales y especiales</i>)	Długość nauki zależy od poszczególnych szkół	
Nauczanie wyższe i uniwersyteckie (<i>Enseñanza superior y universitaria</i>)	Uniwersytety (<i>Universidades</i>)	Długość nauki zależy od kierunku studiów	

Opracowanie własne na podstawie źródeł: D. A. Cruz, op. cit., s. 279-282; *Constitución de la República de Cuba de 1940*, s. 10, <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2525/36.pdf> (dostęp 17.04.2020).

W ramach kolejnego etapu nauki można było podjąć edukację w szkołach średnich lub zawodowych. Te pierwsze przyjmowały uczniów w wieku od 12 lat i obejmowały 4 lata ogólnej nauki podstawowej oraz 1 rok przygotowania (o profilu humanistycznym lub ścisłym) do studiów wyższych. W tych drugich można było rozpocząć naukę w wieku 14 lat (z wyjątkiem szkół pielęgnarskich – 17 lat). Wśród szkół zawodowych znajdowały się m.in. kolegia dla nauczycieli szkół oraz przedszkoli, szkoły artystyczne, przemysłowe i in. Jeżeli chodzi o studia wyższe, istniały na Kubie trzy uniwersytety, z czego oferta edukacyjna na Uniwersytecie Hawańskim była najbardziej rozbudowana. Aby zostać przyjętym na

¹⁴²D. A. Cruz, op. cit., s. 278-279.

uniwersytet, należało posiadać ukończoną szkołę średnią z dziedziny nauk humanistycznych lub ścisłych, w zależności od pożądanego kierunku studiów, oraz zdać egzamin selektywny¹⁴³.

Sytuacja społeczno-polityczna na Kubie w omawianym okresie nie należała do stabilnych, co nie było okolicznością sprzyjającą rozwojowi edukacji. W latach początkowych istniała groźba interwencji militarnych ze strony Stanów Zjednoczonych, autoryzowanych na podstawie poprawki Platta (*Enmienda Platt*)¹⁴⁴. Z drugiej strony, w latach 1902-1959 następowały częste zmiany rządów, fałszerstwa wyborcze, dyktatury, protesty, rewolucje, a także wzloty i upadki gospodarcze. Wraz z globalnym wzrostem cen cukru spowodowanym wybuchem I wojny światowej, a co za tym idzie zwiększeniem dochodu Kuby z eksportu tego towaru, po zakończeniu wojny nastąpił jego gwałtowny spadek. W związku z tym, że gospodarka państwa była skierowana głównie na produkcję cukru, sytuacja ekonomiczna państwa ogromnie się pogorszyła. Doszło do protestów, na przykład studentów w 1922 roku, którzy domagali się m.in. zniesienia kosztów nauki na uczelniach wyższych, poprawy jakości nauczania oraz większych nakładów finansowych na edukację. Wtedy też powstała Studencka Federacja Uniwersytecka (*Federación Estudiantil Universitaria*, FEU)¹⁴⁵.

W pierwszych dekadach XX wieku częstym problemem na Kubie okazały się korupcje, układy prezydentów z przedstawicielami Stanów Zjednoczonych oraz rozwój przestępczości. Poważną kwestią był także rasizm oraz duże nierówności materialne pomiędzy grupami społecznymi. W latach 1925-1933 władzę w tym państwie sprawował generał Gerardo Machado. Przed wyborami obiecywał poprawę sytuacji w wielu aspektach poprzez m.in. wyeliminowanie korupcji, rozbudowanie gospodarki czy stworzenie nowych szkół, czym uzyskał aprobatę społeczeństwa. Po objęciu rządów szybko jednak ujawniły się jego dyktatorskie skłonności. Na skutek wzmagającej na sile opozycji ruchu studenckiego Machado przejął całkowitą kontrolę nad Uniwersytetem Hawańskim, a nawet doprowadził do jego zamknięcia. Mimo że wcześniej opowiadał się przeciwko reelekcji, postanowił przedłużyć swoją kadencję przy poparciu Stanów Zjednoczonych. Inwestycje tego państwa na Kubie były coraz większe przy jednoczesnym pogłębiającym się kryzysie gospodarczym na

¹⁴³Ibidem, s. 279-282.

¹⁴⁴Poprawka Platta została przyjęta w 1901 roku i znacznie zawężyła suwerenność Kuby. Wprowadzała bowiem zapisy o m.in. przyzwoleniu Stanom Zjednoczonym ingerencji na Wyspie. Amerykanie wykorzystali to prawo kilkakrotnie. Poprawkę zniesiono w 1934 roku. M. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 66-68, 72, 86-94.

¹⁴⁵Ibidem, s. 75-76, 78-79.

Wyspie i rosnącym bezrobociu. Nasilające się niezadowolenie społeczne spowodowało ostatecznie wybuch rewolucji w 1933 roku, a w konsekwencji ustąpienie generała¹⁴⁶.

Wśród przywódców, którzy mieli wpływ na upadek Gerarda Machado, był Fulgencio Batista. To on odgrywał kluczową rolę w polityce Kuby aż do 1959 roku, a w latach 1940-1944 sprawował funkcję prezydenta. Uważa się, że wybory, które wygrał były najbardziej uczciwe w historii tego kraju. Na początku swojej kariery politycznej Batista cieszył się uznaniem kubańskiego społeczeństwa. Działo się tak, gdyż po pierwsze, pomógł uwolnić naród od dyktatora, po drugie wprowadził szereg reform społeczno-gospodarczych poprawiających sytuację niższych warstw społecznych. Warto zwrócić uwagę na projekt Batisty dotyczący przeprowadzenia misji edukacyjnych (*misiones educativas*). Polegał on na wysłaniu wojska w celu kształcenia osób mieszkających na wsi w całym państwie. Nauczano głównie higieny, podstaw rolnictwa oraz żywienia. Łącznie misja objęła około 100 tys. osób. Ważnym krokiem było uchwalenie Konstytucji w 1940 roku, która gwarantowała szereg praw socjalnych, np. prawo do płatnego urlopu czy odszkodowań. Nie pominięto też tematu edukacji¹⁴⁷.

W ustawie zasadniczej z 1940 roku pojawiły się zapisy regulujące m.in. obowiązkowość oraz kwestie odpłatności nauki (zob. Tabela 2). Przewidywano publiczne utrzymywanie oraz bezpłatność nauki w szkołach dla dorosłych z zamiarem likwidacji i zapobiegania analfabetyzmowi, a także w szkołach wiejskich ukierunkowanych na praktyczne kształcenie zawodowe (rolnicze, handlowe, przemysłowe, itp.), aby stymulować rozwój gospodarczy w państwie. Nauczyciele placówek publicznych otrzymali prawa i obowiązki funkcjonariuszy publicznych. Przyjęto, że edukacja publiczna będzie finansowana z budżetu państwa, prowincji lub gminy, i zarządzana przez Ministerstwo Edukacji. Uniwersytet Hawański został proklamowany jako jednostka autonomiczna funkcjonująca według własnych statutów, a w jej utrzymywaniu będzie pomagało państwo. Konstytucja akceptowała tworzenie prywatnych placówek studiów wyższych. Kształcenie publiczne zostało ogłoszone jako świeckie, natomiast szkoły prywatne zachowały prawo do nauczania religii. Zarówno szkoły publiczne, jak i prywatne powinny udzielać naukę w taki sposób, aby formować w wychowankach miłość i szacunek dla ojczyzny. Co ciekawe, w obu rodzajach instytucji nauczanie historii, geografii, literatury kubańskiej, wychowania

¹⁴⁶Ibidem, s. 80-81, 95-96, 102, 106-109.

¹⁴⁷Ibidem, s. 126, 129; M. F. Gawrycki, op. cit., 313-314.

obywatelskiego oraz konstytucji, mogło być prowadzone tylko przez nauczycieli urodzonych na Kubie i przy pomocy materiałów autorów kubańskich¹⁴⁸.

Okres panowania Fulgencia Batisty miał też swoje ciemne strony. Na Kubie pojawiła się amerykańska mafia, której przewodził Meyer Lansky – Żyd polskiego pochodzenia. Batista zapewnił mafii dogodne warunki i swobodę działania, których nie posiadała w Stanach Zjednoczonych. Objawiało się to głównie prowadzeniem gier hazardowych w hawańskich kasynach, oszustwami finansowymi oraz spotkaniami mafijnymi. Z Kuby przemycano także narkotyki do Stanów Zjednoczonych pochodzące z Ameryki Południowej. Taki układ kubańskiego przywódcy z mafią prowadził do obopólnych korzyści finansowych. Z upływem czasu rządy Batisty obróciły się w dyktaturę, za której początek można uznać dokonanie zamachu stanu w 1952 roku. Podobnie jak w przypadku Machado, Batista uzyskał poparcie Stanów Zjednoczonych. Po tych wydarzeniach na Kubie rozwinęła się przestępczość i korupcja na szeroką skalę. Nasilające się bezprawie, przemoc i represje pod przywództwem Batisty trwały na Wyspie do czasu rewolucji Fidela Castro w 1959 roku¹⁴⁹.

Pomimo przedstawionej wyżej niestabilnej sytuacji społeczno-politycznej Kuba zajmowała wysoką pozycję w wielu aspektach na tle innych państw Ameryki Łacińskiej. Pod koniec lat 50. największa wyspa Karaibów posiadała jedne z najlepszych wyników w Ameryce Łacińskiej w takich kategoriach, jak produkt krajowy brutto na jednego mieszkańca, alfabetyzacja, oczekiwana długość życia czy współczynnik umieralności niemowląt. Sieć telefoniczna i radiowo-telewizyjna na Kubie była jedną z najlepiej rozwiniętych w całym regionie. Z drugiej strony nadal poważnym problemem stanowiło nastawienie kubańskiej gospodarki głównie na produkcję cukru i wynikające z tego okresowe przestoje i bezrobocie. Zaczęto szukać rozwoju nowych gałęzi produkcji, jednak okazały się one niewystarczające. Niższe warstwy społeczne znajdowały się w niekorzystnej sytuacji materialnej, w przeciwieństwie do bogatych elit. Poza tym kubańska gospodarka nadal była w ogromnej mierze uzależniona od północnoamerykańskich sąsiadów. Na krótko przed rewolucją Stany Zjednoczone posiadały na Wyspie majątek wartości około 3 mld dolarów (szacowany na niemal połowę całego kapitału Kuby)¹⁵⁰.

¹⁴⁸ *Constitución de la República de Cuba de 1940*, op. cit., s. 10-12.

¹⁴⁹ M. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 134-140.

¹⁵⁰ Ibidem, s. 141-145; C. Mesa-Lago, *Balance económico-social de 50 años de revolución en Cuba*, Ediciones Universidad de Salamanca, América Latina Hoy, 2009, Nr 52, s. 42, <https://revistas.usal.es/index.php/1130-2887/article/view/5675/5710> (dostęp 19.04.2020).

Jeżeli chodzi o stan edukacji w tym kraju, dane UNESCO podają, że w 1950 roku współczynnik dzieci w wieku 7-12 lat przystępujących do szkoły podstawowej wynosił około 90%, zajmując czwarte miejsce w regionie Ameryki Łacińskiej po Panamie (96%), Argentynie (94,9%) i Kostaryce (90,4%). Najniższe wartości odnotowano w Gwatemali (39,1%) i Haiti (24%). W przypadku szkoły średniej współczynnik ten wyniósł w tym samym roku około 6%, co stanowiło mniej więcej średnią pozycję wśród innych krajów regionu latynoamerykańskiego (najwyższy wskaźnik odnotowano w Chile: 21%; najniższy w Haiti: 2%). W studiach wyższych, według informacji podanych przez Marcina F. Gawryckiego, w 1953 roku uczestniczyło na Kubie 13,5 studentów na 1000 mieszkańców. Dla porównania, w Stanach Zjednoczonych liczba ta osiągnęła wartość 17,7. Poza tym szacuje się, że w 1953 roku poziom alfabetyzacji na Kubie wynosił 76% i gorszy był tylko od Argentyny, Chile i Kostaryki. Analfabetyzm osiągał wyższy poziom wśród ludności wiejskiej, co stanowiło tendencję występującą w większości państw latynoamerykańskich. Odnośnie publicznego finansowania edukacji dane UNESCO przekazują, że wydatki rządu kubańskiego w latach 1957-1958 wyniosły 22,4% całkowitego budżetu. W 1957 roku była to najwyższa liczba w regionie, a w 1958 roku więcej na edukację przeznaczyła tylko Kostaryka (24,6%). Średnia Ameryki Łacińskiej wyniosła w 1957 roku 11%¹⁵¹.

Przytoczone wyżej statystyki pozwalają stwierdzić, że pod koniec lat 50. XX wieku Kuba była jednym z najbardziej rozwiniętych krajów Ameryki Łacińskiej. Niektóre źródła podają, że edukacja w tym państwie przed wybuchem rewolucji z 1959 roku znajdowała się w krytycznej sytuacji¹⁵². Badania dowodzą jednak, że przeprowadzone w poprzednich dekadach reformy odniosły rezultat i znacznie zmniejszyła się liczba osób niepiśmiennych. Odsetek analfabetyzmu w rejonach wiejskich zmniejszył się, aczkolwiek nie został całkowicie wyeliminowany. Wskaźnik alfabetyzacji i skolaryzacji w szkołach podstawowych na Kubie nie tylko nie odstawał od reszty państw regionu, lecz znajdował się w ich czołówce. Trochę gorzej przedstawiał się odsetek osób podejmujących naukę w szkołach średnich. Nadal jednak nie był wyjątkiem na tle całego regionu Ameryki Łacińskiej. W latach 1902-1958 zostały stworzone podstawy strukturalne systemu edukacji na Kubie wraz z unormowaniami organizacyjno-prawnymi. Edukacja tego okresu odznaczała się silnym wpływem

¹⁵¹*Proyecto Principal de Educación UNESCO/América Latina*, Boletín trimestral, 1962, Nr 13, s. 58-59, 63, 83, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133328> (dostęp 19.04.2020); M. F. Gawrycki, op. cit., s. 141.

¹⁵²J. P. González González, R. Reyes Velázquez, op. cit. s. 16.

północnoamerykańskim, jednakże kładziono znaczący nacisk na elementy patriotyczne w procesie nauczania.

2.2. Najważniejsze aspekty ideologiczne polityki edukacyjnej Fidela Castro

Podczas gdy Fulgencio Batista przygotowywał się do ponownego objęcia prezydentury na Kubie, tym razem siłą, Fidel Castro posiadał już uprawnienia prawnicze (skończył studia magisterskie w 1950 roku). W początkowych latach udzielał pomocy prawnej za bezcen osobom biednym i potrzebującym. Już przed zamachem Batisty Castro angażował się politycznie, należąc do partii *Ortodoxo*, ostatecznie zostając jej przywódcą. Po przewrocie w 1952 roku postanowił pozwać Batistę. Gdy legalne metody nie odniosły skutku, Fidel rozpoczął przygotowania do walki zbrojnej. W 1953 roku przeprowadził zamachowi na koszarach Moncada w Santiago de Cuba. Atak się nie powiódł, a Castro został aresztowany. Jego akt samoobrony został spisany w dokumencie znanym pod tytułem „Historia mnie uniewinni” (*La Historia me Absolverá*). Dokonał w nim krytyki ówczesnej sytuacji w państwie oraz przedstawił swoją propozycję reform społeczno-gospodarczych, w tym konieczność przeprowadzenia reformy edukacji¹⁵³.

Po uwolnieniu Fidel Castro wyjechał do Meksyku, by powrócić na pokładzie *Granma* i rozpocząć partyzantkę w górach Sierra Maestra. Razem z towarzyszami, Ernesto Che Guevarą, Camilo Cienfuegos (cała trójka znana jako „Brodacze”, *los Barbudos*) oraz bratem Raúl'em Castro, planowali i wprowadzali w życie walkę rewolucyjną. Rewolucja stała się faktem wraz z wkroczeniem Fidela do Santiago de Cuba (jego miasta rodzinnego) 1 stycznia 1959 roku. Na początku przewrót nie wykazywał żadnej przewodniej ideologii, przynajmniej ze strony przywódcy. Celem było obalenie reżimu Batisty i przeprowadzenie diametralnych reform, aby poprawić sytuację w państwie. To późniejsze wydarzenia wydawały się skierować Castro na drogę socjalizmu.

Jednym z pierwszych posunięć przywódcy po sukcesie rewolucji było wprowadzenie Pierwszej Integralnej Reformy Nauczania (*Primera Reforma Integral de la Enseñanza*) 26 grudnia 1959 roku. Zmieniała ona organizację systemu edukacji, eliminując m.in. poziom szkoły podstawowej wyższej. Ustawa definiowała trzy poziomy nauczania: podstawowy,

¹⁵³M. F. Gawrycki, op. cit.; F. Castro Ruz, *La Historia me Absolverá*, s. 26-60, <http://www.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2009/05/la-historia-me-absolvera-fidel-castro.pdf> (dostęp 20.02.2015).

średni i wyższy oraz ustalała obowiązkowość nauczania do 12. roku życia, czyli do końca szkoły podstawowej (do 6. klasy włącznie). Etap przedszkolny (*Preescolar*) został włączony do nauczania podstawowego. Szkołę średnią podzielono na podstawową i wyższą (nauka miała trwać po 3 lata w każdej z nich oraz zmiennie w szkołach zawodowych). Nauczanie udzielane przez państwo, prowincję lub gminę, zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej, zostało ogłoszone bezpłatne, z wyjątkiem szkół licealnych przygotowujących do nauki uniwersyteckiej (za które mogło zostać pobrane niewielkie czesne przeznaczone na obsługę placówek). Poziom wyższy nauczania miał być regulowany oddzielnie¹⁵⁴.

Fidel Castro postawił sobie bardzo ambitny cel: całkowite wyeliminowanie analfabetyzmu na Kubie, włącznie z najdalszymi regionami wiejskimi. Z powodu braku wystarczającej ilości nauczycieli i szkół, do pomocy nawoływano ochotników także wśród wszystkich uczniów, którzy ukończyli przynajmniej szóstą klasę. Lekcje udzielano w koszarach lub w innych spełniających warunki miejscach. Inicjatywę nazwano „Wielką Narodową Kampanią Alfabetyzacji” (*Gran Campaña Nacional de Alfabetización*), którą przeprowadzono w ciągu 1961 roku. Tak jak zapowiedział Castro, w grudniu 1961 roku Kubę ogłoszono terytorium wolnym od analfabetyzmu, pierwszym w całej Ameryce Łacińskiej¹⁵⁵.

Marcin F. Gawrycki i Natalia Bloch zauważają, że kampania alfabetyzacji odniosła niesamowity rozgłos propagandowy nie tylko na Kubie, ale również na całym świecie. Poza tym młode osoby, które wzięły udział w alfabetyzacji społeczeństwa na terenie całego kraju zderzyły się z nędzą i przekonały osobiście o konieczności dokonania rewolucji. W ten sposób rewolucja zyskała poparcie młodego pokolenia, które uwierzyło w jej wartości i przystąpiło do udziału w jej budowie¹⁵⁶.

Tymczasem kolejne reformy podejmowane przez nowego przywódcę coraz bardziej zbliżały Kubę do rozwiązań systemu socjalistycznego. Jednym z nich była Uchwała Nacjonalizacji Nauczania (*Ley de Nacionalización de la Enseñanza*). Została ustanowiona dnia 6 czerwca 1961 roku oraz oznaczała upaństwowienie wszystkich instytucji oświatowych,

¹⁵⁴*Ley N.º 680 sobre la Primera Reforma Integral de la Enseñanza del 26 de diciembre de 1959*, s. 1-3, <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/23c2910be9cbb60c73d7458bb242438aba18afa3.pdf> (dostęp 21.04.2020).

¹⁵⁵V. Gómez Fuentes, *Los principios sociales aplicados a la organización y desarrollo de la gran Campaña Nacional de Alfabetización*, [w:] *Alfabetización. Escuela Nacional*, Publicación del Ministerio de Educación, La Habana 1961, s. 5-7, 14, 17; J. P. González González, R. Reyes Velázquez, op. cit., s. 17.

¹⁵⁶M. F. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 224-225.

stworzenie edukacji publicznej i nieodpłatnej na wszystkich poziomach. Nacjonalizacja dotyczyła także szkół prywatnych prowadzonych dotąd przez kościół katolicki¹⁵⁷.

Najbardziej radykalną i przełomową transformacją była jednak reforma rolna wdrożona w maju 1959 roku, w ramach której dokonano nacjonalizacji ziem należących do Amerykanów oraz rozdzielono pomiędzy kubańskich chłopów obszerne majątki ziemskie. Niechęć Fidela Castro do tego kraju była szczególna – pragnął uwolnić Kubę od jego wszelkich wpływów. W odpowiedzi Stany Zjednoczone wprowadziły ostre restrykcje gospodarcze względem Kuby, związane przede wszystkim z eksportem cukru. Na skutek pogłębiającego się kryzysu Kuba została zmuszona szukać nowych sojuszników gospodarczych i zawarła porozumienie ze Związkiem Radzieckim. Okazał się on także jej sprzymierzeńcem zbrojnym w wypadku ataku ze strony północnego sąsiada. Nasilający się konflikt doprowadził do zerwania przez Stany Zjednoczone stosunków dyplomatycznych z Kubą w styczniu 1961 roku¹⁵⁸.

Dnia 16 kwietnia 1961 roku Kuba oficjalnie przyznała socjalistyczny charakter rewolucji, przypieczętowując tym samym swój sojusz ze Związkiem Radzieckim. Specyfika relacji dwóch państw była nietypowa – Kuba nie posiadała takiego samego statusu jak pozostałe kraje socjalistyczne Europy środkowo-wschodniej. Pomimo znacznego uzależnienia ekonomicznego od Związku Radzieckiego Wyspa posiadała względną niezależność i prowadziła samodzielną politykę zagraniczną, głównie w Ameryce Łacińskiej i Afryce. Obopólna relacja przynosiła wzajemne korzyści. Związek Radziecki mógł dzięki współpracy utrzymywać swój wpływ w regionie Morza Karaibskiego oraz rozwijać system socjalistyczny w tym rejonie¹⁵⁹.

Jakkolwiek wschodnie mocarstwo nie popierało rewolucyjnych działań Kuby w regionie Ameryki Łacińskiej¹⁶⁰, przychylnie odnosiło się do aktywności politycznej Kuby w Afryce. Przełożyło się to na zawarcie między dwiema stronami bardzo korzystnej umowy handlowej na lata 1971-1976. Kuba zainteresowała się państwami Trzeciego Świata, nawiązując z nimi relacje dyplomatyczne w celu poszukiwania dalszych sojuszników i wzmocnienia pozycji międzynarodowej. Na polu ideologicznym Kuba wspomagała rozwój rewolucji w Afryce (także zbrojnie), aby przezwyciężyć zagrożenie imperializmu,

¹⁵⁷R. Gómez Treto, *La iglesia católica durante la construcción del socialismo en Cuba*, Editorial Departamento Ecueménico de Investigaciones (DEI), Costa Rica 1987, s. 44; R. Ferrer, *La Ley de Nacionalización de la Enseñanza [w:] Alfabetización. Escuela Nacional*, op. cit., s. 47.

¹⁵⁸M. F. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 196, 245-248.

¹⁵⁹M. F. Gawrycki, op. cit., s. 317-318; K. Krzywicka, op. cit., s. 81-86.

¹⁶⁰Więcej na ten temat w Rozdziale 4.1. niniejszej rozprawy.

neokolonializmu i dyskryminacji w drodze ku socjalizmowi. Cechą charakterystyczną polityki zagranicznej Wyspy tamtego okresu był zatem idealizm oraz pragmatyzm¹⁶¹. Jak trafnie zauważa Katarzyna Krzywicka, Kuba pełniła rolę „klienta” względem Związku Radzieckiego oraz rolę „wyzwolicielea” względem państw Afryki¹⁶².

Tak prowadzona polityka zagraniczna względem państw Trzeciego Świata przekładała się również na teren edukacji. Ideologia internacjonalizmu i solidarności względem państw Ameryki Łacińskiej oraz Afryki przejawiała się przyjazdem młodych ludzi pochodzących z tych regionów w celu podjęcia nauki na Kubie. Znaczna ich liczba ukończyła edukację na Wyspie zarówno na poziomie średnim, jak i wyższym¹⁶³.

Oficjalnie przyjęta socjalistyczna ideologia zapoczątkowała przeobrażenia systemowe w kierunku ugruntowania ustroju socjalistycznego na Kubie. Miało to bezpośredni wpływ na rozwój polityki edukacyjnej w tym państwie. Jednym z najważniejszych dokumentów definiujących charakter edukacji była Konstytucja Republiki Kubańskiej uchwalona 24 lutego 1976 roku. Jej projekt został zatwierdzony podczas Pierwszego Kongresu Komunistycznej Partii Kuby (*Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba*), który miał miejsce w grudniu 1975 roku. Wśród najważniejszych postulatów kubańskiej konstytucji można wymienić:

1. Polityka edukacyjna i kulturalna jest oparta o naukowy pogląd na świat zgodnie z wytycznymi marksizmu-leninizmu.
2. Wszystkie instytucje szkolne należą do państwa i są przez nie zarządzane.
3. Edukacja jest nieodpłatna. Państwo oferuje szereg stypendiów.
4. Struktura i wymagania narodowego systemu edukacji są regulowane przez prawo.
5. Aby wspierać kształcenie komunistyczne obywateli oraz przygotować ich do życia społecznego, edukacja łączy się z pracą, wychowaniem fizycznym, sportem i przygotowaniem wojskowym oraz aktywnym uczestnictwem w życiu społeczno-politycznym.
6. Sport i kultura fizyczna służy integralnemu rozwojowi i edukacji obywateli.
7. Państwo wspiera rozwój kulturalny i artystyczny obywateli.

¹⁶¹M. F. Gawrycki, op. cit., s. 321; M. F. Gawrycki, W. Lizak, *Przesłanki i uwarunkowania stosunków Kuby z państwami Afryki*, [w:] *Kuba i Afryka. Sojusz dla rewolucji*, M. F. Gawrycki, W. Lizak (red.), Zakład Studiów Pozaeuropejskich Instytutu Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 40-50.

¹⁶²K. Krzywicka, op. cit., s. 81, 96.

¹⁶³P. Guadarrama González, *Etapas principales de la educación superior en Cuba*, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 2005, Nr 7, s. 70, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2334921> (dostęp 20.05.2020).

8. Twórczość artystyczna jest wolna, pod warunkiem zgodności z wartościami Rewolucji.
9. Państwo wspiera naukę oraz badania służące jej rozwojowi.
10. Państwo stoi na straży narodowego dziedzictwa artystycznego, kulturalnego i historycznego.
11. Integralna edukacja dzieci i młodzieży zgodnie z ideologią komunistyczną jest obowiązkiem całego społeczeństwa, zwłaszcza rodziny, szkoły i organów państwowych¹⁶⁴.

Według kubańskiej ustawy zasadniczej z 1976 roku i zgodnie z charakterem polityki oświatowej państwa socjalistycznego edukacja na Kubie posiada charakter demokratyczny, o czym świadczy jej powszechność, dostępność i równość dla wszystkich. Instytucje oświatowe są upaństwowione, co determinuje silny wpływ państwa na charakter edukacji oraz kształtowanie światopoglądu uczniów. Celem kształcenia i wychowania jest zapewnienie wszechstronnej edukacji każdemu obywatelowi, w połączeniu z wysiłkiem fizycznym i pracą, aby zapewnić ich aktywny udział w życiu społeczno-politycznym. Nasuwa się przy tym główny cel socjalistycznej polityki oświatowej sformułowany przez Mieczysława Pęcherskiego: „ściśle powiązanie oświaty i wychowania z budownictwem socjalizmu”¹⁶⁵.

Aby uzyskać powszechność i dostępność nauki, istnieje konieczność nie tylko zapewnienia odpowiedniej liczby placówek oraz wykwalifikowanej kadry. Kubańska konstytucja gwarantuje ponadto bezpłatność nauki i brak szkół prywatnych, co eliminuje nierówności edukacyjne. Państwo zapewnia materiały dydaktyczne oraz programy socjalne. Polityka edukacyjna socjalistycznej Kuby dąży także do równouprawnienia rasowego i płciowego. Świadczy o tym wprowadzenie koedukacji na wszystkich poziomach nauczania kubańskiego systemu edukacji¹⁶⁶.

Państwo reguluje instytucje szkolne za pomocą Narodowego Systemu Edukacji. Do organów centralnej administracji publicznej odpowiedzialnych za kwestie edukacyjne należą Ministerstwo Edukacji oraz Ministerstwo Edukacji Wyższej¹⁶⁷.

¹⁶⁴*Constitución de la República de Cuba. Tesis y Resolución*, Editado por el Departamento de Orientación Revolucionaria del Comité Central del Partido Comunista de Cuba, La Habana 1976, s. 7-8, 30-32.

¹⁶⁵M. Pęcherski, op. cit., s. 147.

¹⁶⁶*Principios y legislación vigente fundamental para el sistema educativo*, [w:] *Sistema Educativo Nacional de Cuba: 1995*, op. cit., s. 3-4.

¹⁶⁷*Ibidem*, s. 3; *Administración general y competencias*, [w:] *Sistema Educativo Nacional de Cuba: 1995*, op. cit., s. 2.

W państwach socjalistycznych kierowniczą pozycję polityczną zajmuje partia klasy robotniczej. To ona wyznacza podstawowe cele i założenia polityki oświatowej oraz determinuje zasady postępowania do ich realizacji. Kierunek i treść polityki edukacyjnej jest określany na podstawie rezultatów naukowych analiz sytuacji oświatowej w państwie. Brane są pod uwagę bieżące i prognozowane przyszłe potrzeby społeczne, założenia ogólnej socjalistycznej polityki państwowej oraz wyniki ogólnokrajowej dyskusji dotyczącej projektów reform oświatowych¹⁶⁸. Organizacją podejmującą decyzje dotyczące celów, treści nauczania oraz kierunku polityki oświatowej na Kubie jest Partia Komunistyczna Kuby (*Partido Comunista de Cuba*, PCC).

Każdy obywatel ma obowiązek podjęcia nauki przynajmniej do uzyskania wykształcenia średniego. Opracowanie planu rozwoju narodowego systemu edukacji tworzy się równoległe z planem perspektywy rozwoju społeczno-ekonomicznego. Wiąże się to z przygotowaniem odpowiednio wyszkolonej kadry specjalistów w sektorach naukowo-technicznych. W tym celu zaimplementowano połączenie pracy umysłowej z fizyczną, aby od najmłodszych lat kształtować stosunek dzieci do pracy produkcyjnej i jej wymiaru społecznego. Poza tym w uzyskaniu wszechstronnego wykształcenia ma pomóc uczestnictwo w aktywnościach sportowych, kulturalnych i artystycznych oraz różnorodnych zajęciach dodatkowych¹⁶⁹.

Połączenie nauki z pracą fizyczną bazuje na podstawach pedagogiki naukowej Karola Marksa i myśli pedagogicznej José Martí. Wykształcenie politechniczne umożliwia łączenie kształcenia z pracą produkcyjną (Marks opierał się na poglądach utopijnego socjalisty Roberta Owena¹⁷⁰), co pozwala na powiększenie produkcji społecznej oraz wszechstronny rozwój społeczeństwa. Tą innowacyjną koncepcję pedagogiczną zastosowano na Kubie w praktyce poprzez stworzenie szkół na wsi (*Escuela en el Campo*). Pierwsze tego typu instytucje jako oficjalna część systemu oświatowego rozpoczęły funkcjonowanie w roku szkolnym 1968-1969 i obejmowały poziom średni podstawowy. Miały charakter szkoły z internatem, w których uczyły się głównie dzieci pochodzące z rejonów miejskich. Program szkół na wsi powiązany był za każdym razem z planem rozwoju gospodarczego. Zintegrowanie nauki z pracą w różnych wariantach wprowadzono także na pozostałych poziomach nauki, również dla najmłodszych obywateli. Do głównych celów należało

¹⁶⁸M. Peçhowski, op. cit., s. 152-153.

¹⁶⁹*Principios y legislación vigente fundamental para el sistema educativo*, op. cit., s. 3-4.

¹⁷⁰S. Wołoszyn, op. cit., s. 172-173, za: K. Marks, *Kapitał*, T. 1, Książka i Wiedza, Warszawa 1951, s. 522.

wzbudzenie wśród młodych ludzi miłości do pracy, eliminacji dysproporcji między pracą intelektualną a fizyczną oraz wzbudzenie świadomości społecznej poprzez wykonywanie pracy zbiorowej¹⁷¹.

Ważnym elementem polityki edukacyjnej Kuby są także zajęcia pozalekcyjne. Podczas pierwszego kongresu Partii Komunistycznej Kuby zwrócono uwagę na m.in. koła zainteresowań (*Círculos de Interés*), festiwale sztuki czy inne wydarzenia kulturalne, sportowe oraz o charakterze polityczno-ideologicznym. Za stowarzyszenia odpowiedzialne za organizację tych wydarzeń wymieniono Związek Młodych Komunistów (*Unión de Jóvenes Comunistas*, UJC), Związek Pionierów Kuby (*Unión de Pioneros de Cuba*, UPC) czy Studencką Organizację Uniwersytecką (*Federación Estudiantil Universitaria*, FEU)¹⁷². Związek Pionierów Kuby został przekształcony w 1977 roku w Organizację Pionierów José Martí (*Organización de Pioneros José Martí*, OPJM). W ramach tej organizacji powołano m. in. Ruch Pionierów Eksploratorów (*Movimiento de Pioneros Exploradores*). Stowarzyszenie to funkcjonuje w obrębie szkoły i należy do niego większość kubańskich uczniów wieku od 6 do 14 lat. Jego tematyka obejmuje wszechstronny rozwój przy użyciu metod odkrywania, obserwacji i przetrwania. Rdzeń koncepcji wywodzi się z poglądów pedagogicznych José Martí. Poprzez bliski kontakt z naturą, oprócz rozwoju psychicznego i fizycznego dziecka, ma na celu pogłębić uczucia patriotyczne, szacunek do pracy, rewolucji i socjalistycznych zasad oraz formować postawy antyimperialistyczne. Vilfredo Avalo Viamontes i Zioraida Martínez Deliz zwracają uwagę, że biorąc pod uwagę strukturę i funkcjonowanie oraz obrane cele, Ruch Pionierów Eksploratorów posiada cechy organizacji społecznej o charakterze masowym¹⁷³.

Do zajęć dodatkowych, które zarazem mają na celu rozwój umiejętności zawodowych, należą koła zainteresowań (*Círculos de Interés*). Zostały wdrożone na Kubie po raz pierwszy

¹⁷¹M. Figueroa Araujo, A. Prieto, R. Gutiérrez, *La Escuela secundaria básica en el campo: una innovación educativa en Cuba*, *Experiencias e Innovaciones en Educación*, Nr 7, Centro de Desarrollo Educativo La Habana, Editorial de la Unesco, París 1974, s. 14-15, 17-18, 53, www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137580 (dostęp 10.05.2020).

¹⁷²F. Fernández, T. Guzmán, *La organización de pioneros "José Martí". Antecedentes y evolución*, *EduSol*, 2005, Vol. 5, Nr 13, s. 20, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5844744> (dostęp 10.05.2020), za: *Tesis sobre Política Educacional, Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba*, Editora Política, La Habana 1978, s. 69.

¹⁷³F. Fernández, T. Guzmán, op. cit., s. 30-31; V. Avalo Viamontes, Z. Martínez Deliz, *¿Es el Movimiento de Pioneros Exploradores una organización social especial? Razones epistemológicas que lo sustentan*, *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 2014, Vol. 5, Nr 1, s. 284, 289-290, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584052> (dostęp 11.05.2020); I. Acosta Gómez, N. Pérez Carvajal, P. O. Toledo Díaz, M. E. Águila Consuegra, *El movimiento de Pioneros Exploradores. Formas de funcionamiento y consecución de actividades*, *TLATEMOANI Revista Académica de Investigación*, 2019, Nr 30, s. 111-112, <https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/30/pioneros-exploradores.pdf> (dostęp 11.05.2020).

w 1964 roku i obejmowały wychowanków szkół podstawowych, średnich podstawowych oraz przygotowujące do studiów uniwersyteckich. Oprócz rozwoju praktycznych umiejętności uczniów zadaniem prowadzących było ich odpowiednie ukierunkowanie zawodowe. Kształcenie zawodowo-techniczne należy do priorytetów kubańskiej polityki edukacyjnej po wybuchu rewolucji w 1959 roku. Zasadnicze jest bowiem przygotowanie odpowiedniej kadry techników i specjalistów, aby pokryć na nich zapotrzebowanie w różnorodnych dziedzinach¹⁷⁴.

Ważnym elementem polityki edukacyjnej Kuby jest także odpowiednie ukierunkowanie instytucji rodziny – technika inspirowana dorobkiem pedagogów kubańskich XIX wieku. Autorzy artykułu „Proces orientacji rodzinnej na Kubie. Jego ewolucja historyczna” (*El proceso de orientación familiar en Cuba. Su evolución histórica*) wymieniają trzy etapy jego rozwoju począwszy od 1959 roku:

1. etap pierwszy (1959-1974): orientacja głównie empiryczna i spontaniczna;
2. etap drugi (1975-1995): ustanowienie podstaw naukowych orientacji rodzinnej w szkole;
3. etap trzeci, obejmujący lata od 1996 do czasów współczesnych (2013 rok): utrwalenie orientacji rodzinnej¹⁷⁵.

Podczas pierwszego etapu nie przywiązywano zbytnej wagi do aspektu orientacji rodzinnej, a nauczyciele nie pełnili obowiązków doradców rodzin w dziedzinie wychowania. Począwszy od 1975 roku rola rodziny w procesie edukacyjnym dzieci zyskała na znaczeniu, podobnie jak udział szkoły w czuwaniu nad nim. Edukacja rodzinna była szerzona m.in. za pomocą prasy czy programów telewizyjnych. W 1989 roku w celu udoskonalenia współpracy z rodziną, w Ministerstwie Edukacji została stworzona Grupa Rodzina (*Grupo Familia*). Po 1996 roku wpływ szkoły na edukację w rodzinie ugruntował się w kubańskim systemie oświatowym, stając się częścią programów nauczania oraz nadając nauczycielom specjalną funkcję. Ogólnie rzecz biorąc, aktywne uczestnictwo szkoły w procesie wychowania rodzinnego ma na celu zwiększenie wpływu na procesy wychowawcze młodych pokoleń oraz

¹⁷⁴T. Espinosa Domínguez, R. L. Villanueva Mendoza, Y. Rodríguez Fernández, *Papel del maestro en la formación vocacional y orientación profesional en la educación primaria*, Roca: Revista Científico - Educativa de la provincia de Granma, 2018, Vol. 14, Nr 3, s. 88, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759631> (dostęp 16.05.2020).

¹⁷⁵F. Díaz-Pompa, A. García-Gutiérrez, I. Hernández-Torres, I. Lores-Leyva, *El proceso de orientación familiar en Cuba. Su evolución histórica*, Innovación Tecnológica, 2013, Vol. 19, s. 2-3, https://www.researchgate.net/publication/324418048_El_proceso_de_orientacion_familiar_en_Cuba_Su_evolucion_historica (dostęp 17.05.2020).

formowanie ich osobowości i poglądów. Rodzina jest szczególnie ważną instytucją, gdyż stanowi najbliższe otoczenie dzieci i młodzieży, co sprawia, że najsilniej na nie oddziałuje¹⁷⁶.

Za wychowanie młodych obywateli odpowiedzialne są nie tylko rodziny i szkoły, lecz całe społeczeństwo, w tym różne masowe organizacje, co wzmacnia zasięg kontroli państwa. Oprócz Ruchu Pionierów Eksploratorów można wymienić także Komitety Obrony Rewolucji (*Comités de Defensa de la Revolución*, CDR). Zostały utworzone w 1960 roku i stanowiły „system zbiorowego nadzoru rewolucyjnego”. Służyły całkowitej kontroli prowadzonej przez samo społeczeństwo w celu wykrycia i wyeliminowania postaw imperialistycznych i antyrewolucyjnych. Sieć komitetów jest bardzo rozbudowana i posiada szeroki zasięg¹⁷⁷. Jak podaje dziennik *Granma*, oficjalny organ Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Kuby, na przestrzeni lat zadania komitetów ewoluowały, dostosowując się do pojawiających się potrzeb. Ich działania poruszają się również w obszarze zdrowia, edukacji, wykrywania nielegalnych migracji i przestępstw, a także budowy mieszkań dla samotnych matek, ochrony fauny i flory przed grabieżą oraz wiele innych¹⁷⁸.

Kolejnym istotnym aspektem polityki edukacyjnej Kuby jest szczególna rola poziomu przedszkolnego. Kształcenie i wychowanie najmłodszych pokoleń należy do priorytetów kubańskiej edukacji. Pierwsze koła dziecięce (*Círculos Infantiles*) powstały na Kubie w 1961 roku. Fidel Castro powierzył ich założenie Federacji Kobiet Kubańskich (*Federación de Mujeres Cubanas*, FMC), a głównym celem było umożliwienie kobietom aktywne uczestnictwo w życiu zawodowym oraz społecznym. Stanowiło to krok nie tylko w kierunku emancypacji płci żeńskiej, ale również zwiększenia efektywności wychowania zgodnie z ideologią socjalistyczną. W ramach edukacji przedszkolnej został stworzony program *Educa a Tu Hijo* („Wychowaj swoje dziecko”). Obejmuje on dzieci, które nie należą do kół dziecięcych oraz można wyróżnić jego trzy warianty: opiekę nad przyszłymi rodzicami (pomoc i ukierunkowanie lekarzy i pielęgniarek w celu zapewnienia prawidłowego rozwoju

¹⁷⁶Ibidem, s. 4-9.

¹⁷⁷*Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruz, Primer ministro del Gobierno Revolucionario, a su llegada de la Organización de Naciones Unidas, en la concentración frente a Palacio*, el 28 de septiembre de 1960, <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1960/esp/f280960e.html> (dostęp 13.05.2020).

¹⁷⁸D. Xiqués Cutiño, *Los CDR, o el pueblo militante de la Revolución*, *Granma*, 27.09.2020, <http://www.granma.cu/cuba/2020-09-27/los-cdr-o-el-pueblo-militante-de-la-revolucion-27-09-2020-22-09-16> (dostęp 14.08.2021); G. L. Ramos López, *Ante los nuevos tiempos los CDR evolucionan, no claudican*, *Granma*, 27.09.2020, <http://www.granma.cu/cuba/2020-09-27/ante-los-nuevos-tiempos-los-cdr-evolucionan-no-claudican-27-09-2020-21-09-49> (dostęp 14.08.2021).

dziecka), opiekę indywidualną (przeważnie w domu, dla dzieci w wieku od 0 do 2 lat i ich rodzin) oraz opiekę grupową (dla dzieci w wieku od 2 do 6 lat i ich rodzin)¹⁷⁹.

Podczas prawie trzydziestu lat partnerstwa kubańska edukacja wyższa otrzymała znaczące wsparcie ze strony państw Europy Wschodniej oraz Związku Radzieckiego. Dotyczyło ono głównie pomocy i doradztwa w kształceniu specjalistów w nowych, brakujących dziedzinach naukowych na Wyspie. Oprócz podwyższenia poziomu naukowo-technicznego Fidelowi Castro zależało na upowszechnieniu tego szczebla nauczania w państwie. Przystąpił do realizacji tego zadania w dekadzie lat 70. Wtedy też utworzono Ministerstwo Edukacji Wyższej (1976) oraz zorganizowano system Edukacji na Odległość (1979). W ten sposób większa liczba osób mogła podjąć studia wyższe. Przywiązywano szczególną wagę do przekazania odpowiednich podstaw filozoficznych oraz polityczno-ideologicznych wśród studentów, aby ugruntować poczucie tożsamości kubańskiej i latynoamerykańskiej. Rozwijano też świadomość solidarności z państwami Trzeciego Świata¹⁸⁰.

Szacuje się, że od 100 do 300 tys. Kubańczyków wyjechało do Związku Radzieckiego w celu nauki na uczelniach wyższych bądź odbycia specjalistycznych kursów zawodowych. Do najczęstszych dziedzin należały kierunki wojskowe, naukowe i techniczne oraz historia, nauki społeczne i filozofia. Poza tym już w latach 60. w szkołach średnich istniała możliwość wyboru nauki języka rosyjskiego lub angielskiego. Co więcej, telewizja oraz radio nadawały programy umożliwiające naukę języka rosyjskiego dla szerszej społeczności. Według Liliet Heredero w systemie oświatowym tego kraju nadal stosuje się niektóre metody pedagogiczne charakterystyczne dla państw byłego bloku wschodniego np. w nauczaniu historii czy psychologii¹⁸¹.

Lata 90. okazały się szczególnie trudne dla Kuby, gdyż po rozpadzie Związku Radzieckiego utraciła sojusznika, od którego była zależna ekonomicznie. Fidel Castro nazwał ten etap „okresem specjalnym w czasach pokoju” (*Período Especial en los Tiempos de Paz*). Dla Kuby oznaczało to katastrofalny kryzys społeczno-gospodarczy, który skutkował

¹⁷⁹O. Franco Garcia, *Los círculos infantiles en Cuba: una obra de la revolución*, Laplage em Revista (Sorocaba), 2017, Vol. 3, Nr 1, s. 118-119, 121-122, URL: https://www.researchgate.net/publication/317127080_LOS_CIRCULOS_INFANTILES_EN_CUBA_UNA_OBRA_DE_LA_REVOLUCION/fulltext/59281ff8458515e3d46642b9/LOS-CIRCULOS-INFANTILES-EN-CUBA-UNA-OBRA-DE-LA-REVOLUCION.pdf (dostęp 01.05.2020), DOI: 10.24115/S2446-6220201731240p.117-126.

¹⁸⁰P. Guadarrama González, op. cit., s. 70-72.

¹⁸¹L. Heredero, *Las diez huellas soviéticas en Cuba*, BBC Mundo Noticias, 11.08.2011, https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/08/110811_diez_huellas_sovieticas_cuba_lh (dostęp 23.05.2020).

powszechnym brakiem żywności i przedmiotów codziennego użytku oraz ograniczonym dostępem do elektryczności, wody i gazu. Załamanie dotknęło także transport – pojazdy maszynowe zastąpiono zwierzętami lub rowerami¹⁸².

Nie trudno wysunąć wniosek, że deficyt dał się odczuć również w kubańskich szkołach. Mimo to, według raportu Ministerstwa Edukacji opublikowanego przez Międzynarodowe Biuro Edukacji w 2001 roku, kubański rząd nie tylko nie zredukował nakładów finansowych na edukację, lecz sukcesywnie je zwiększał. W latach 1990-1999 wydatki na edukację jako procent PKB wzrosły z 8,5% do 11,7%. Ponadto dokument podaje, że „żaden nauczyciel nie został bez pracy, żadna szkoła, koło dziecięce czy uniwersytet nie zamknął swoich drzwi, ani żadne dziecko nie przestało mieć szkoły i nauczyciela”¹⁸³. Kubański rząd, chcąc utrzymać władzę, nie mógł pozwolić na obniżenie jakości jednego z największych sukcesów rewolucji.

Z drugiej strony dane udostępnione przez Bank Światowy nieco się różnią. Według tej instytucji w 1991 roku Kuba przeznaczyła 7,15% nakładów jako procent PKB, w 1994 roku liczba ta spadła do 5,62%, po czym ponownie zaczęła rosnąć i w 1999 roku wynosiła 6,76%. Dla porównania, średnia państw latynoamerykańskich w 1999 roku sięgała 3,77%, a na świecie 4,16%¹⁸⁴. Faktem jest jednak, że pomimo kryzysu środki finansowe przeznaczane na Kubie na edukację w owym okresie były wysokie.

Po upadku Związku Radzieckiego Fidel Castro został zmuszony do znalezienia innych rozwiązań, aby załagodzić kryzys oraz utrzymać ustrój socjalistyczny w państwie. W 1993 roku zapoczątkowano serię reform mających poprawić sytuację ekonomiczną na Kubie. Między innymi zalegalizowano obecność dolarów amerykańskich jako środka płatniczego na Wyspie, co doprowadziło do powstania dwóch systemów walutowych. Oznacza to, że na Wyspie jeszcze do niedawna współistniały dwie waluty: peso (CUP) oraz peso wymienne (peso convertible, CUC). Poza tym przełomowym krokiem okazało się dopuszczenie działalności osób samozatrudnionych (*cuentapropistas*). Szczególnie popularną formą działalności zostały tzw. *casas particulares* (od 1997 roku), czyli wynajem mieszkań prywatnych turystom, oraz *paladares* – obsługa prywatnych placówek restauracyjnych.

¹⁸²M. F. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 421-423.

¹⁸³*El desarrollo de la educación. Informe Nacional de Cuba*, Ministerio de Educación, Oficina Internacional de educación, 2001, s. 2, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/International/ICE/natrap/Cuba.pdf (dostęp 24.05.2020), tłumaczenie własne.

¹⁸⁴*Gasto público en educación, total (% del PIB) - Latin America & Caribbean, Cuba, World, United States*, Banco Mundial: Datos, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=ZJ-CU-1W-US> (dostęp 31.01.2021).

Uzyskanie pozwolenia było trudne, a zyski ściśle kontrolowane przez państwo, aby uniemożliwić zbytnie bogacenie się społeczeństwa¹⁸⁵.

Warto zwrócić uwagę na kontynuowanie przez Kubę polityki zagranicznej opartej na solidarności. W 1998 roku powstała Latinoamerykańska Szkoła Nauk Medycznych (*Escuela Latinoamericana de Ciencias Médicas*) oraz Międzynarodowa Szkoła Kultury Fizycznej i Sportu (*Escuela Internacional de Cultura Física y Deportes*). Zapoczątkowało to powstanie nowych ośrodków edukacji wyższej na Kubie, które oferowały stypendia dla tysięcy młodych ludzi z innych państw, zwłaszcza z biedniejszych. Stanowiło to też swego rodzaju wyzwanie dla panujących tendencji neoliberalnych w państwach opartych na gospodarce rynkowej¹⁸⁶.

Na podstawie powyżej opisanych elementów ideologicznych kubańskiej edukacji po 1959 roku można wysunąć wniosek, że Fidel Castro czerpał zarówno z dorobku pedagogicznego José Martí, jak i Marksa i Lenina. Podobnie jak dziewiętnastowieczny bohater narodowy Castro żywił niechęć do imperializmu oraz za wszelką cenę dążył do całkowitego uwolnienia się od wpływu Stanów Zjednoczonych.

Współpraca ze Związkiem Radzieckim oraz państwami Europy Wschodniej wpłynęła istotnie na kierunek rozwoju edukacji na Kubie. Dzięki nim Kuba otrzymywała odpowiednie środki finansowe, materialne oraz naukowe potrzebne do podejmowania postępowych rozwiązań.

Na przełomie wieków Kuba znalazła się w bardzo trudnej sytuacji. Utrata kluczowego partnera spowodowała poważny kryzys ekonomiczny, co stanowiło ogromne zagrożenie dla utrzymania poparcia dla wartości rewolucji. Oprócz służby zdrowia edukacja jest jedną z najważniejszych ozdób wydarzeń zapoczątkowanych w 1959 roku, a zarazem najwyższą ochroną rewolucji. Jak sam przyznał Fidel Castro w jednym z listów do Hugo Chaveza z 2003 roku: „Bez edukacji Kuba nigdy nie mogłaby przetrwać ponad 40 lat blokady, agresji i śmiertelnych gróźb. Ona stanowi naszą niezwyciężoną tarczę. (...)”¹⁸⁷. Nie można zatem pominąć olbrzymiego wymiaru politycznego edukacji oraz jej udziału w tworzeniu oraz zachowaniu stabilności ustroju socjalistycznego na Kubie. Dlatego pomimo kryzysu

¹⁸⁵M. F. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 424-428.

¹⁸⁶P. Guadarrama González, op. cit., s. 72.

¹⁸⁷Ibidem, s. 73, cyt. za. F. Castro, *Carta al Presidente de la República Bolivariana de Venezuela Hugo Chávez Frías*, [w:] *La Educación Constituye Nuestro Escudo Invencible*, Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, La Habana 2005, s. 86, tłumaczenie własne.

ekonomicznego nie zaprzestano poszukiwania nowych rozwiązań w celu dbałości o jakość edukacji oraz jej dobry wizerunek w państwie i poza nim.

2.3. Struktura systemu oświaty oraz polityka edukacyjna Kuby w XXI wieku

Po upadku Związku Radzieckiego alternatywą dla współpracy gospodarczej z państwami Europy Środkowo-Wschodniej okazały się państwa Unii Europejskiej, Karaibów oraz Ameryki Łacińskiej. Najważniejszym partnerem gospodarczym Kuby została Wenezuela po objęciu tam władzy przez Hugo Chaveza w 1999 roku. W 2004 roku wiceprezydent, Carlos Lage Dávila, doprowadził do porozumienia, w ramach którego Kuba otrzymała zapasy ropy naftowej w zamian za wysłanie do Wenezueli 2 tys. kubańskich lekarzy¹⁸⁸. Zapoczątkowało to regularny eksport profesjonalnych usług medycznych, pielęgniarских i edukacyjnych, zwłaszcza do Wenezueli, który jednak zmniejszył się po nadejściu kryzysu w tym państwie w 2014 roku¹⁸⁹. Warto zaznaczyć zatem sposób, w jaki rząd kubański korzysta z kształcenia wykwalifikowanego personelu jako środka „zapłaty” innym państwom, w celu złagodzenia kryzysu i utrzymania ciągłości rewolucji. Temat relacji kubańsko-wenezuelskich zostanie szerzej omówiony w Rozdziale 4.1.

W 2006 roku Fidel Castro poważnie zachorował, w związku z czym władzę przejął tymczasowo jego młodszy brat Raúl, który towarzyszył mu od początku narodzin rewolucji. W 2008 roku Raúl Castro oficjalnie objął stanowisko prezydenta Kuby, które pełnił do 2018 roku. Pomimo wielu zamachów na jego życie Fidel Castro doczekał się spokojnej starości – zmarł w 2016 roku w wieku 90 lat.

Fidel Castro kierował kubańską polityką od 1959 do 2008 roku. Przez prawie 50 lat sprawowania władzy przeprowadził wiele reform i inicjatyw edukacyjnych zmierzających najpierw do wprowadzenia, a następnie ugruntowania i rozwoju socjalistycznej edukacji kubańskiej. Autorzy „Antologii myśli edukacyjnej rewolucji kubańskiej” (*Antología del*

¹⁸⁸M. F. Gawrycki, op. cit., s. 324-328; M. F. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 424.

¹⁸⁹C. Mesa-Lago, *La economía cubana en el 60 aniversario de la revolución*, Anuario Internacional CIDOB 2019, s. 260, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=137616669&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 19.04.2020).

pensamiento educacional de la revolución cubana) zaproponowali podział reform edukacyjnych na pięć etapów w latach 1959-2005:

Tabela 3: Etapy przemian edukacyjnych na Kubie w latach 1959-2005

Numer	Lata	Wyszczególnienie
1.	1959-1962	Pierwsze edukacyjne przeobrażenia rewolucyjne
2.	1962-1975	Okres przejściowy w stronę edukacji socjalistycznej
2.1.	1962-1970	Kontynuacja przeobrażeń rewolucyjnych
2.2.	1971-1975	Restrukturyzacja narodowego systemu edukacji
3.	1976-1990	Marksistowskie fundamenty pedagogiki w Udoskonaleniu Narodowego Systemu Edukacji (<i>Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación</i>)
3.1.	1976-1985	Pierwsze Udoskonalenie Narodowego Systemu Edukacji (<i>Primer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación</i>)
3.2.	1986-1990	Drugie Udoskonalenie Narodowego Systemu Edukacji (<i>Segundo Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación</i>)
4.	1991-2000	Ugruntowanie wartości ideologicznych w edukacji
5.	2001-2005	Rewolucyjne przemiany w celu rozwoju ogólnej kultury

Opracowanie własne na podstawie źródła: J. A. Chávez Rodríguez, G. Deler Ferrera, *Antología del Pensamiento Educativo de la Revolución Cubana*, sello editor Educación Cubana, Ministerio de Educación, La Habana 2012, s. 3-4, http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/pedagogia_2013/Curso%204.pdf (dostęp 27.01.2019).

Podczas Planu Doskonalenia Narodowego Systemu Edukacji (*Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación*), wdrożonego w latach 1976-1990, została zdefiniowana jego struktura oraz poszczególne podsystemy. Należą do nich: edukacja przedszkolna, ogólna, techniczna i zawodowa, wyższa, specjalna, edukacja dla dorosłych oraz kształcenie i doskonalenie personelu pedagogicznego. Edukacja ogólna ma za zadanie przygotować uczniów do kolejnych etapów nauki (szkół zawodowych lub wyższych). W jej skład wchodzi edukacja podstawowa (obowiązkowa, 6-11 lat) oraz ogólna średnia. Ta ostatnia dzieli się na edukację średnią podstawową (obowiązkowa, 12-15 lat) oraz przygotowującą do studiów uniwersyteckich (ponadobowiązkowa, 15-18 lat)¹⁹⁰. Strukturę w pełni rozwiniętego socjalistycznego systemu oświatowego na początku XXI wieku obrazuje poniższa tabelka:

¹⁹⁰ *Breve Evolución Histórica del Sistema Educativo*, op. cit., s. 6; *Estructura del Sistema Educativo*, [w:] *Sistema Educativo Nacional de Cuba: 1995*, op. cit., s. 2-3.

Tabela 4: Struktura kubańskiego systemu oświatowego (edukacja przedszkolna, ogólna, techniczna i zawodowa oraz wyższa) na początku XXI wieku

Etap nauczania		Wyszczególnienie	Długość nauki	Wiek	Opis
Edukacja przedszkolna		Tzw. „koła dziecięce” (<i>Círculos Infantiles</i>) – tryb formalny oraz Program „Wychowaj swoje dziecko” (<i>Educa a Tu Hijo</i>) – tryb nieformalny		Od 0 do 5 lat	Nieobowiązkowe, bezpłatne
		Przygotowanie do szkoły (<i>Grado Preescolar</i>): w kołach dziecięcych lub szkołach podstawowych		Od 5 do 6 lat	
Edukacja ogólna	Edukacja podstawowa	Cykl przygotowawczy	4 lata	Od 6 do 11 lat	Obowiązkowe, bezpłatne
		Cykl kulminacyjny	2 lata		
	Edukacja średnia	Cykl średni (podstawowy)	3 lata	Od 12 do 14 lat	Obowiązkowe, bezpłatne
Cykl średni wyższy lub przygotowawczy do studiów uniwersyteckich		Szkoły przygotowawcze do studiów: 3 lata	Od 15 do 17 lat	Ponadobowiązkowe, bezpłatne	
Edukacja techniczna zawodowa		Dla absolwentów szkół średnich	Szkoły techniczne lub zawodowe: 3 lub 4 lata		Ponadobowiązkowe, bezpłatne
Edukacja wyższa		Studia pierwszego stopnia	5 lat (medycyna 6 lat)		Nieobowiązkowe, bezpłatne
		Studia podyplomowe	Specjalizacje: min. 2 lata Studia magisterskie: 2-3 lata Studia doktoranckie: 3-5 lat		

Opracowanie własne na podstawie źródeł: *Datos mundiales de educación*, UNESCO, VII ed. 2010/2011, s. 6-7, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf (dostęp 01.05.2020); *Organización de la Educación Inicial*, Organización de Estados Iberoamericanos OEI 2002, s. 53-55, <https://www.oei.es/historico/quipu/cuba/index.html> (dostęp 05.07.2020).

Jak wspomniano powyżej, pierwszy etap nauki należy do priorytetów edukacji socjalistycznej. Podczas edukacji przedszkolnej dzieci nabywają umiejętności w takich dziedzinach, jak język ojczysty; podstawowe zagadnienia matematyczne; poznanie otaczającego świata, natury oraz życia społecznego; wychowanie fizyczne, plastyczne,

muzyczne. Zajęcia prowadzone są za pomocą gier i zabaw oraz dbają o odpowiedni rozwój sensoryczno-motoryczny, a także moralny dziecka¹⁹¹.

Edukacja podstawowa dzieli się na dwa stopnie (zob. Tabela 4.) i trwa łącznie 6 lat, w trakcie których uczniowie uzyskują wiedzę ogólną o otaczającym świecie. Uczestniczą w takich przedmiotach, jak język ojczysty; matematyka; wiedza o otaczającym świecie; historia, geografia Kuby; nauki przyrodnicze; wychowanie fizyczne, artystyczne (plastyczne i muzyczne), obywatelskie, pracy; język angielski; informatyka; biblioteka oraz zajęcia dodatkowe¹⁹².

Edukacja średnia ma na celu kształcenie i wychowanie uczniów zgodnie z wartościami narodowymi i patriotycznymi, w duchu socjalizmu i rewolucji. Edukacja średnia podstawowa trwa 3 lata. Do wykładanych przedmiotów należy matematyka; język hiszpański; literatura; historia; nauki przyrodnicze; geografia Kuby; wychowanie obywatelskie, artystyczne, pracy, fizyczne; informatyka; język angielski. Po ukończeniu szkoły średniej podstawowej, która jest zarazem ostatnim obowiązkowym etapem edukacji, uczniowie mogą podjąć naukę w instytutach przygotowujących do studiów uniwersyteckich albo w szkołach technicznych zawodowych¹⁹³.

Nauka w tych pierwszych trwa 3 lata i rozpoczyna się w celu późniejszego przystąpienia do studiów wyższych na uniwersytecie. Program edukacyjny kładzie szczególny nacisk na rozwój nauk ścisłych, naturalnych, społecznych i humanistycznych¹⁹⁴. Zarówno w szkołach średnich podstawowych, jak i instytutach przygotowawczych na studia wyższe ważnym elementem jest kształcenie oraz orientacja zawodowa. Aspekt ten inspirował się dorobkiem pedagogów kubańskich XIX wieku, zwłaszcza José Martí oraz jego koncepcją „przygotowania człowieka do życia”. Idea ukierunkowania zawodowego przybrała na znaczeniu po 1959 roku i nadal stanowi istotny punkt polityki edukacyjnej Kuby, gdyż umożliwia przygotowanie odpowiednio wykwalifikowanych pracowników. Poza tym kształcenie zawodowe pomaga w formowaniu osobowości uczniów¹⁹⁵.

¹⁹¹O. Franco Garcia, op. cit., s. 121.

¹⁹²*Datos mundiales de educación*, op. cit., s. 15; *Educación Primaria. Plan de estudio*, Ministerio de Educación de la República de Cuba, <https://www.mined.gob.cu/primaria/plan-de-estudio-2/> (dostęp 02.05.2020).

¹⁹³*Datos mundiales de educación*, op. cit., s. 17-19.

¹⁹⁴*Pedagogía 2017, Encuentro internacional por la unidad de los educadores*, La Habana 2017, Ministerio de Educación de la República de Cuba, s. 282, <http://www.pedagogiacuba.com/es/historia> (dostęp 23.05.2020).

¹⁹⁵N. Dueñas Bravo, T. D. Iglesias Hernández, *La formación vocacional en la educación preuniversitaria: tendencias que han primado en Cuba*, Mendive, 2017, Vol. 15, Nr 4, s. 527-529, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320835> (dostęp 31.05.2020).

Kubański system oświatowy zawiera rozbudowaną sieć szkół zawodowych i technicznych. Podsystem edukacji technicznej i zawodowej zajmuje się wykształceniem pracowników zgodnie z aktualnym i prognozowanym zapotrzebowaniem państwowym oraz obejmuje ponad sto specjalizacji. Proces nauczania trwa w tym podsystemie 3-4 lata w zależności od dyscypliny, która może mieć charakter przemysłowy, rolniczy, ekonomiczny lub usługowy. W ramach studiów technicznych zawodowych uczniowie przechodzą przez proces nauki ogólnej, następnie podstawowej oraz specjalistycznej. Nauka ogólna ma na celu nabycie podstawowej wiedzy i dotyczy takich dziedzin, jak matematyka, język hiszpański, język obcy, historia, fizyka, chemia, kultura polityczna czy wychowanie artystyczne. Nauka podstawowa odnosi się do treści stanowiących bazę w konkretnej dyscyplinie zawodowej. Kształcenie specjalistyczne natomiast prowadzi do zdobycia precyzyjnych umiejętności w danym sektorze¹⁹⁶.

Podsystem edukacji dla dorosłych rozwinął się po zakończeniu Wielkiej Kampanii Alfabetyzacji jako jej kontynuacja. Początkowo była skierowana do osób zamierzających ukończyć szkołę podstawową (6. klasę) oraz udzielana w zajęciach wieczorowych w szkołach lub zakładach pracy. W późniejszym okresie edukacja dla dorosłych rozszerzyła się na kolejne poziomy nauczania: począwszy od szkoły podstawowej, po edukację średnią wyższą, tworząc w ten sposób system równoległy do edukacji dzieci i młodzieży. Strukturę tego podsystemu stanowią także szkoły językowe. Celem nadrzędnym edukacji dla dorosłych jest stworzenie możliwości zdobycia odpowiedniego wykształcenia oraz dalszego kształcenia technicznego¹⁹⁷.

Edukacja specjalna stanowi kolejny istotny komponent narodowego systemu edukacji Kuby. Jej zadaniem jest opieka nad odpowiednim rozwojem psychicznym i fizycznym dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych już od najmłodszych lat. Dąży się do wyposażenia uczniów w ogólną wiedzę oraz umiejętności potrzebne w życiu zawodowym. Dotyczy to zarówno edukacji przedszkolnej, jak i ogólnej. Instytucje, które zajmują się kształceniem dzieci o szczególnych potrzebach posiadają zróżnicowane profile, w zależności od rodzaju problemu psychicznego lub fizycznego, z jakim może zmagać się uczeń. Dzieci otrzymują opiekę edukacyjną także w szpitalach lub domach, jeżeli istnieje taka konieczność¹⁹⁸.

¹⁹⁶*Pedagogía 2017*, op. cit., s. 283; *Educación Técnica y Profesional. Diseño Curricular*, Ministerio de Educación de la República de Cuba, <https://www.mined.gob.cu/tecnica-y-profesional/1030-2/> (dostęp 07.06.2020).

¹⁹⁷O. Álvarez Figueroa, op. cit., s. 122; *Pedagogía 2017*, op. cit., s. 283.

¹⁹⁸*Pedagogía 2017*, op. cit., s. 281-282.

W procesie edukacji i wychowania społeczeństwa kluczową rolę odgrywają nauczyciele. Wiedza naukowa o świecie i wartości, jakie przekazują wpływają bezpośrednio na rozwój zainteresowań oraz formowanie światopoglądu obywateli. Dlatego niezwykle ważnym aspektem polityki oświatowej każdego państwa jest kształcenie nauczycieli. Dotyczy to także Kuby. Kształcenie i doskonalenie personelu pedagogicznego stanowi zasadniczy element kubańskiego systemu edukacji.

Edukowanie nauczycieli odbywa się w różnych ośrodkach, w zależności od podsystemu, którego dotyczy. Jeżeli chodzi o poziom średni wyższy, nauka ma miejsce w szkołach pedagogicznych oraz centrach politechnicznych. Uczestnicy tych pierwszych kształcą się na wychowawców kursu przedszkolnego, nauczycieli szkół podstawowych, specjalnych oraz nauczycieli języka angielskiego w szkołach podstawowych. Słuchacze centrów politechnicznych przygotowują się do konkretnej specjalizacji, np. w sektorze rolnictwa, ekonomii, usług, przemysłu lekkiego i rzemiosła, elektryki, budownictwa czy informatyki¹⁹⁹.

W przypadku poziomu wyższego najważniejszą instytucją jest Uniwersytet Nauk Pedagogicznych im. Enrique José Varona w Hawanie. Podlegają mu placówki edukacji wyższej w całym kraju, które oferują ukończenie studiów magisterskich na kierunkach pedagogicznych. Do niektórych z nich należą: studia magisterskie na kierunku język hiszpański i literatura; edukacja artystyczna; języki obce; marksizm-historia; edukacja pracy i inne dyscypliny, w tym ściśle i techniczne. Na uniwersytetach można też odbyć dwuletnie kursy przygotowawcze, które przygotowują do zawodu nauczyciela w podsystemie średnim wyższym²⁰⁰.

Szczególne stanowisko zajmuje kształcenie nauczycieli akademickich. Jak podają autorzy artykułu „Doświadczenie kubańskie w kształceniu nauczycieli akademickich” (*La experiencia cubana en la formación del profesor universitario*), w kubańskiej praktyce kształcenia pedagogów uniwersyteckich wykorzystuje się trzy główne rozwiązania umożliwiające ich rozwój całościowy oraz zaangażowanie społeczne: „praca metodologiczna, edukacja podyplomowa oraz aktywność naukowo-badawcza”²⁰¹.

¹⁹⁹*Formación Pedagógica. Ingreso*, Ministerio de Educación de la República de Cuba, <https://www.mined.gob.cu/formacion-pedagogica/ingreso/> (dostęp 11.06.2020).

²⁰⁰*Ibidem*.

²⁰¹P. Valiente Sandó, G. Góngora Suárez, J. L. Torres Díaz, Y. Otero Góngora, *La experiencia cubana en la formación del profesor universitario*, REDU: Revista de Docencia Universitaria, 2013, Vol. 11, Nr 3, s. 93, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4558076> (dostęp 12.06.2020).

Praca metodologiczna odnosi się do wszystkich czynności, które prowadzone w sposób systematyczny prowadzą do podnoszenia kwalifikacji dydaktycznych i pedagogicznych wykładowców, a co za tym idzie utrzymywania wysokiego poziomu nauczania. Edukacja podyplomowa umożliwia doskonalenie pedagogów na różnych etapach ich działalności zawodowej, dydaktycznej oraz naukowej. Na ten aspekt zwrócono szczególną uwagę w latach 60., nawiązując współpracę międzynarodową z UNESCO, państwami Ameryki Łacińskiej, Europy Wschodniej oraz Francją i Kanadą. Dzięki temu znaczna liczba pracowników naukowych wzięła udział w studiach podyplomowych i magisterskich na Kubie oraz poza jej granicami. Aktywność naukowo-badawcza przejawia się w różnych formach i oznacza m.in. udział w projektach badawczych, pracę naukową metodologiczną oraz rozprawy związane z ukończeniem studiów podyplomowych²⁰².

Podsystem edukacji wyższej jest ostatnim filarem narodowego systemu edukacji Kuby, jako jedyny zarządzany i nadzorowany przez Ministerstwo Edukacji Wyższej (*Ministerio de Educación Superior*, MES). Składa się on z Organu Centralnego, odpowiedzialnego za kierowanie normatywne i metodologiczne poprzez przedstawianie projektów dla rządu kubańskiego, a następnie po ich zatwierdzeniu, wykonywanie polityki państwa w dziedzinie szkolnictwa wyższego. Jako najważniejsze elementy kubańskiej edukacji wyższej Ministerstwo wymienia: studia licencjackie (*Pregrado*); podyplomowe (*Posgrado*), w tym studia magisterskie, specjalizacje podyplomowe i studia doktoranckie; nauka, technologia i innowacja (*Ciencia, Tecnología e Innovación*); zasoby ludzkie (*Recursos Humanos*); relacje uniwersytetu ze społeczeństwem (*Extensión Universitaria*, w dosłownym tłumaczeniu „rozszerzenie uniwersyteckie²⁰³”); zasoby materialne i finansowe (*Recursos Materiales y Financieros*); informacja, komunikacja i komputeryzacja (*Información, Comunicación e Informatización*) oraz internacjonalizacja (*Internacionalización*)²⁰⁴.

Jeżeli chodzi o ostatni wymieniony aspekt, jednostką odpowiedzialną jest Dyrekcja Stosunków Międzynarodowych (*Dirección de Relaciones Internacionales*) Ministerstwa Edukacji Wyższej. Do jej zadań należy włączanie wymiaru międzynarodowego do struktury funkcjonowania systemu edukacji wyższej, promowanie współpracy międzynarodowej oraz renomy i uznania kubańskiej edukacji wyższej, a także projektowania, nadzorowania

²⁰²Ibidem, s. 101, 109-110, 113-114.

²⁰³Pojęcie zostanie bliżej wyjaśnione w Rozdziale 4.2.

²⁰⁴*Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba*, <https://www.mes.gob.cu/es/ministerio> (dostęp 13.06.2020); *Posgrado*, *Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba*, <https://www.mes.gob.cu/es/postgrado> (dostęp 15.11.2020).

i ewaluacji procesu umiędzynarodowienia oraz udostępnienia odpowiednich środków do realizacji i wspierania działalności internacjonalistycznej. W praktyce MES koordynuje realizację zawieranych przez rząd porozumień i wymian międzynarodowych; zarządza projektami, darowiznami i stypendiami zagranicą; zarządza międzynarodowymi umowami oraz usługami akademickimi; zajmuje się opieką studentów zagranicznych oraz mobilnością studencką i akademicką²⁰⁵.

Relacje międzynarodowe są również ważnym obszarem działania Ministerstwa Edukacji. Dyrekcja Relacji Międzynarodowych tego resortu dba o rozwój relacji bilateralnych i współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji, a także relacji multilateralnych z takimi globalnymi organizacjami, jak UNESCO, OEI (*Organización de Estados Iberoamericanos* – Organizacja Państw Iberoamerykańskich), WHO (*World Health Organization* – Światowa Organizacja Zdrowia) czy UNICEF. Ministerstwo zajmuje się zarządzaniem i nadzorowaniem realizacji projektów finansowanych przez organizacje międzynarodowe i inne. Obsługuje również zagranicznych stypendystów oraz przyjmuje zagraniczne delegacje przyjeżdżające w celach edukacyjnych. Ministerstwo współpracuje z innymi resortami rządu kubańskiego, takimi jak Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Ministerstwo Handlu Zagranicznego oraz Inwestycji Zagranicznej. Na uwagę zasługuje także następująca funkcja: „promowanie zagranicą edukacyjnego dzieła Rewolucji Kubańskiej”²⁰⁶, co świadczy o istotnym powiązaniu edukacji z polityką zagraniczną Kuby.

Według informacji podanych przez Ministerstwo Edukacji Wyższej na Kubie kubańscy studenci każdego roku mają dostęp do 500 stypendiów oferowanych przez instytucje zagraniczne. Wśród nich można wyróżnić programy stypendialne oferowane przez rządy Federacji Rosyjskiej, Chin i Wietnamu, a także następujące stypendia: CONACYT i stypendia Sekretariatu Spraw Zagranicznych Meksyku, ICETEX (Kolumbia), ITEC (India), Erasmus Plus (Unia Europejska), JICA i Mombukagakusho (Japonia), Carolina i MAE (Hiszpania), stypendia z Francji oraz CAPES i CNPq (Brazylia)²⁰⁷.

²⁰⁵*Relaciones internacionales*, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, <https://www.mes.gob.cu/es/relaciones-internacionales> (dostęp 13.06.2020); *Internacionalización*, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, <https://www.mes.gob.cu/es/internacionalizacion-0> (dostęp 14.06.2020).

²⁰⁶*Dirección de relaciones internacionales*, Ministerio de Educación de la República de Cuba, <https://www.mined.gob.cu/relaciones-internacionales/direccion-de-relaciones-internacionales/> (dostęp 13.06.2020), tłumaczenie własne.

²⁰⁷*Estudiantes extranjeros en Cuba*, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, <https://www.mes.gob.cu/es/estudiantes-extranjeros-en-cuba> (dostęp 10.11.2020).

Studenci pochodzący z zagranicy mogą także odbyć studia i zdobyć tytuł na kubańskich uczelniach wyższych. Narodowe Biuro Statystyki i Informacji Kuby (*Oficina Nacional de Estadística e Información*) opublikowało wypełniony kwestionariusz UNESCO, który zawiera informacje o liczbie studentów edukacji wyższej (kategorie ISCED 5-8) mobilnych międzynarodowo²⁰⁸ w roku akademickim ukończonym w 2017 roku. Według publikacji w podanym okresie łącznie na Kubie uczyło się 10754 zagranicznych studentów. Najwięcej osób pochodziło z Afryki (8468), następnie z Ameryki Łacińskiej i Karaibów (1521), Azji (438), Oceanii (133), Ameryki Północnej (84), państw niesprecyzowanych (89), a najmniej z Europy (21). Liczba studentów pochodzących z Afryki zdecydowanie przeważa nad pozostałymi kontynentami. W obrębie tego regionu najwięcej osób pochodziło z RPA (2977), Angoli (2304) oraz Kongo (2069). Jeżeli chodzi o Azję, najbardziej wyróżnia się Wietnam (101), Chiny (87) oraz Palestyna (80). W przypadku Oceanii najwyższą liczbą charakteryzują się Wyspy Salomona (52) oraz Fidżi (28). Pozostałe kontynenty zostaną szczegółowiej omówione w poszczególnych rozdziałach niniejszej pracy²⁰⁹.

Według danych opublikowanych przez MES Kuba nawiązała ponad 2000 porozumień międzynarodowych, z czego 52 są ministerialne, a pozostałe to dwustronne umowy międzyuczelniane. Do państw, z którymi Kuba utrzymuje największą współpracę uniwersytecką należą: w Ameryce Północnej – Kanada, Stany Zjednoczone i Meksyk; w Ameryce Środkowej i Południowej – Nikaragua, Panama, Wenezuela, Argentyna, Brazylia, Kolumbia, Ekwador, Boliwia, Peru; w Europie – Hiszpania, Portugalia, Belgia, Anglia, Niemcy, Włochy, Francja, Rosja; w Afryce – Angola, Mozambik, Etiopia, RPA i w Azji – Chiny i Wietnam. Porozumienia te pozwalają na wymianę naukowo-akademicką kubańskich instytucji edukacji wyższej (*Instituciones de Educación Superior, IES*) z partnerami na całym

²⁰⁸W terminologii takich międzynarodowych organizacji, jak UNESCO i OECD oraz biura statystycznego UE, Eurostatu, określenie „studenci mobilni międzynarodowo” używa się w odróżnieniu do pojęcia „mobilni studenci kredytowi”. Ci pierwsi to studenci, którzy fizycznie przekraczają granice międzynarodową w celu podjęcia edukacji w państwie przeznaczenia i są aktualnie zarejestrowani poza państwem pochodzenia. Ci drudzy z kolei to studenci, którzy studiuje zagranicą w ramach programu wymiany i otrzymują punkty (kredyty), jednak są zarejestrowani w państwie pochodzenia. *Estudiantes internacionales*, Portal de datos mundiales sobre la migración, <https://migrationdataportal.org/es/themes/estudiantes-internacionales> (dostęp 06.06.2021); *International (or internationally mobile) students*, UNESCO Institute for Statistics UIS, <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/international-or-internationally-mobile-students> (dostęp 06.06.2021).

²⁰⁹*Número de estudiantes internacionalmente móviles en la educación terciaria por país de origen y sexo*, [w:] *Estudiantes y docentes (CINE 5-8). Año escolar terminado en 2017, Encuesta de Educación Formal 2018*, Instituto de la Estadística de la UNESCO 2018, <http://www.onei.gob.cu/cuestionarios> (dostęp 10.11.2020).

świecie. Tego typu współpraca stymuluje rozwój badań naukowych, publikacji we wpływowych czasopismach, a także mobilność akademicką i studencką²¹⁰.

Kuba uczestniczy również w różnego rodzaju projektach międzynarodowych. Według MES obecnie (2020) realizowane są 22 projekty, które przyczyniają się do podwyższenia jakości edukacji wyższej, ulepszenia infrastruktury uniwersytetów oraz widzialności międzynarodowej. Współpraca przebiega w głównej mierze wokół takich tematów, jak środowisko naturalne, energia, bezpieczeństwo żywnościowe czy zarządzanie edukacją wyższą. Inicjatywy te realizowane są z udziałem zewnętrznego wsparcia finansowego. Co ciekawe, głównymi źródłami dofinansowania są Unia Europejska, VLIR²¹¹ oraz SDC²¹².

Na Kubie odbywają się również regularne spotkania edukacyjne o zasięgu międzynarodowym, jak np. Międzynarodowy Kongres Pedagogiczny (*Congreso Internacional de Pedagogía*), który współcześnie realizowany jest w Hawanie co dwa lata. Zgromadzenie jest ważnym wydarzeniem na arenie międzynarodowej oraz znajduje się pod patronatem UNESCO. Podczas spotkań podejmuje się szeroko rozumiane problemy edukacyjne, głównie w regionie Ameryki Łacińskiej i Karaibów. Dyskusje służą wymianie doświadczeń, rozpowszechnieniu dobrych praktyk oraz znalezieniu rozwiązań na trudności pojawiające się w sferze edukacji i wychowania. Po raz pierwszy kongres miał miejsce w 1986 roku. Wzięli w nim udział reprezentanci z 19 państw i stanowił on ważny krok w kierunku rozwoju edukacji kubańskiej oraz państw regionu Karaibów i Ameryki Łacińskiej, a także ich wzajemnej współpracy²¹³.

Kolejnym przykładem jest Międzynarodowy Kongres Edukacji Wyższej „Uniwersytet”, który również odbywa się w Hawanie co dwa lata, a jego inauguracja miała miejsce w 1998 roku. Do 2018 roku wzięło w nim udział łącznie 17 260 zagranicznych uczestników z 63 krajów, reprezentanci 31 organizacji międzynarodowych oraz 10 000 Kubańczyków. Sponsorami XII Kongresu z 2020 roku byli między innymi: VLIR-UOS, UNESCO, Unia

²¹⁰*Convenios*, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, <https://www.mes.gob.cu/es/convenios> (dostęp 10.11.2020).

²¹¹Flamandzka Rada Międzyuczelniana z siedzibą w Brukseli. *About VLIR-UOS*, https://www.vliruos.be/en/about_vlir_uos/2 (dostęp 10.11.2020).

²¹²Szwajcarska Agencja Rozwoju i Współpracy (SDC – *Swiss Agency for Development and Cooperation*, po hiszpańsku: *COSUDE. La Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación*). *Retrato*, COSUDE, <https://www.eda.admin.ch/deza/es/home/cosude/retrato.html> (dostęp 10.11.2020); *Proyectos internacionales*, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, <https://www.mes.gob.cu/es/proyectos-internacionales> (dostęp 10.11.2020).

²¹³*Pedagogía 2017*, op. cit.; *Amplia participación de UNESCO La Habana en Congreso Internacional Pedagogía 2013*, http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/amplia_participacion_de_unesco_la_habana_en_congreso_intern/ (dostęp 23.05.2020).

Europejska, panamskie linie lotnicze Copa Airlines, Organizacja Państw Iberoamerykańskich dla Edukacji, Nauki i Kultury (OEI – *La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*), Latynoamerykańska Rada Nauk Społecznych (CLACSO – *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*), stowarzyszenie hiszpańskich uniwersytetów CRUE, Hiszpańska Agencja Współpracy Międzynarodowej dla Rozwoju (AECID - *La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo*), Konferencja Rektorów Uniwersytetów Włoskich (CRUI – *Conferenza dei Rettori delle Università Italiane*) czy Niemiecka Usługa Wymiany Akademickiej (DAAD – *Deutscher Akademischer Austauschdienst*)²¹⁴.

Istotnym komponentem zarówno systemu edukacji Kuby, jak i jej polityki zagranicznej jest współpraca solidarnościowa w kształceniu lekarzy w ramach wspomnianego wcześniej internacjonalizmu. Autorzy artykułu „Kuba i współpraca solidarnościowa w kształceniu lekarzy na świecie” (*Cuba y la cooperación solidaria en la formación de médicos del mundo*) podają, że tuż przed wybuchem rewolucji w 1959 roku istniała tylko jedna szkoła medyczna w tym państwie. Pierwsze ukończenie studiów przez lekarzy, którzy rozpoczęli naukę po 1 stycznia 1959 roku miało miejsce w 1965 roku. Od tamtej pory kształcenie lekarzy prowadzone jest w tym państwie na szeroką skalę państwową i światową. W 2005 roku, od czasu wybuchu rewolucji, liczba absolwentów medycyny wynosiła prawie 86 tys., z czego ponad 3 600 pochodziła z innych państw²¹⁵.

Szczególnie wyróżniającą się w tej dziedzinie instytucją jest Latynoamerykańska Szkoła Medycyny w Hawanie (*Escuela Latinoamericana de Medicina*, ELAM), założona w 1999 roku. Według danych z 2010 roku liczba wykształconych w tej szkole lekarzy przekroczyła 6 tys. z ponad 30 państw. Fidel Castro w następujący sposób wypowiadał się o tej placówce:

...chcemy, aby studenci bratnich państw Ameryki Łacińskiej przeniknęli tą samą doktryną, w duchu której uczą się nasi lekarze, tym samym absolutnym oddaniem swojemu szlachetnemu przyszłemu zawodowi, ponieważ lekarz jest jak pasterz, kapłan, misjonarz, bojownik o zdrowie i dobre samopoczucie fizyczne i mentalne ludzi...²¹⁶.

²¹⁴*Congreso Universidad*, <http://www.congresouniversidad.cu/> (dostęp 10.11.2020).

²¹⁵Y. Mejías Sánchez, O. J. Duany Machado, A. M. Toledo Fernández, *Cuba y la cooperación solidaria en la formación de médicos del mundo*, Educación Médica Superior, 2010, Nr 24(1), s. 77-78, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=51381342&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 11.11.2020).

²¹⁶Ibidem, s. 80, cyt. za: F. Castro Ruz, *Discurso pronunciado en la graduación del Instituto de Ciencias Médicas de La Habana*, 09-08-99, www.cuba.cu/gobierno/discursos/1999/esp/f090899e.html, tłumaczenie

Jednakże istotną rolę w kubańskiej współpracy solidarnościowej w kształceniu lekarzy, oprócz Ameryki Łacińskiej, odgrywają także kontynenty Afryki i Azji. Pierwszy Wydział Medycyny poza granicami Kuby z udziałem kubańskich nauczycieli akademickich powstał w 1975 roku w Jemenie. Następnie założone zostały oddziały w Gujanie, Etiopii (1984), Gwinei Bissau (1986), Ugandzie (1988), Angoli (1992), Gwinei Równikowej i Gambii (2000), Haiti (2001), Erytrei (2003) oraz Timorze Wschodnim (2005)²¹⁷.

Polityka internacjonalizmu Kuby w aspekcie zdrowia objawia się również poprzez udzielanie pomocy medycznej w obliczu katastrof naturalnych. Po raz pierwszy kubańscy lekarze udzielili wsparcia w Algierii w 1963 roku. Kuba zaoferowała również pomoc medyczną w Ameryce Środkowej i na Karaibach w 1998 roku po przejściu huraganów Mitch i George. Innymi przykładami jest wsparcie udzielone ofiarom trzęsienia ziemi w Pakistanie oraz tsunami w Indonezji i na Sri Lance w 2005 roku. Według artykułu opublikowanego w 2010 roku współpraca medyczna Kuby działała w obrębie 73 państw na całym świecie²¹⁸.

Ważnym aspektem polityki edukacyjnej Kuby jest przeznaczanie dużych środków finansowych na sektor oświatowy. Jak zwrócono uwagę w Rozdziale 2.1, wydatki kubańskiego rządu na edukację były wysokie jeszcze przed objęciem władzy przez Fidela Castro. Według danych opublikowanych przez Bank Światowy od końca lat 90. do 2005 roku wydatki publiczne na edukację jako procent PKB prezentowały na Kubie tendencję wzrostową. W 2005 roku wynosiły 10,6% PKB, po czym w 2006 roku spadły do 9,1%. Od 2007 roku nastąpił ponowny wzrost wydatków do roku 2008, w którym przeznaczono aż 14,1% PKB. Ostatnie dostępne dane pochodzą z 2010 roku i wynoszą 12,8%, a tendencja w stosunku do lat poprzednich była spadkowa. Dla porównania, średnia Ameryki Łacińskiej i Karaibów w 2010 roku stanowiła 4,7% PKB²¹⁹.

Na początku XXI wieku Kuba zaczęła powoli wychodzić z kryzysu dzięki podjętym reformom i nieodzownej pomocy Wenezueli. Dużą zmianą w gospodarce Wyspy było znaczne obniżenie produkcji cukru, a jednym z głównych źródeł dochodu stała się turystyka. W 2004 r. w transakcjach dolar zastąpiono euro, w odpowiedzi na decyzję prezydenta USA, George'a W. Busha, o ograniczeniu wysokości możliwych kwot wysyłanych przez kubańskich emigrantów na Wyspę²²⁰.

własne.

²¹⁷Ibidem.

²¹⁸Ibidem, s. 79.

²¹⁹*Gasto público en educación, total (% del PIB)...*, op. cit.

²²⁰M. F. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 435-437.

W latach 2007-2017 Raúl Castro wprowadził szereg reform w systemie ekonomicznym Kuby. Na 2018 rok planowano dokonać unifikacji walutowej, jednak nie została ona wówczas zrealizowana na skutek słabości gospodarki i braku wyraźnego efektu reform, jak wskazuje znany kubański ekonomista Carmelo Mesa-Lago. Wraz z nadejściem kryzysu w Wenezueli i jego zaostrzeniem w 2018 roku Kuba stanęła w obliczu kolejnego kryzysu. Jak twierdzi Mesa-Lago, nie ma na świecie państwa, który miałby możliwości i chęci, aby zastąpić Wenezuelę i stać się nowym kluczowym partnerem dla Kuby²²¹.

Od 2008 roku zmienił się wyraźnie kierunek prowadzenia ekonomii i polityki Kuby. Wśród podjętych kroków można wyróżnić przede wszystkim rozszerzenie oferty w sieci handlu detalicznego, dostępu do usług telefonii komórkowej i obiektów turystycznych, elastyczność w kształtowaniu płac, ponowne zatrudnianie emerytów, uprawianie wielozatrudnienia oraz oddawanie bezczynnych gruntów do użytku. Podczas VI Kongresu Partii Komunistycznej Kuby w 2011 roku przyjęto tzw. Wytyczne Polityki Ekonomicznej i Społecznej Partii oraz Rewolucji (*Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*), których celem miała być „aktualizacja” modelu ekonomicznego i społecznego Wyspy. Nie zamierzano jednak odchodzić od systemu socjalistycznego, lecz go „udoskonalić”²²².

Raúl Castro przeprowadził także reformy w systemie edukacji. Okazały się one konieczne na skutek pogorszenia się jakości edukacji w latach poprzednich. Po ogłoszeniu przez Fidela Castro na początku wieku „Bitwy na pomysły” (*Batalla de Ideas*) znacznie zwiększyła się na Kubie liczba uniwersytetów. Pojawiły się jednak istotne nierówności w podejmowanych kierunkach studiów, co doprowadziło do kształcenia niewystarczającej liczby specjalistów agronomów i zagrażało odpowiedniemu rozwojowi ekonomicznemu państwa. Poza tym kolejnym problemem w omawianym okresie stanowił deficyt nauczycieli, spowodowany zbyt niskimi zarobkami, a w konsekwencji rezygnacji z wykonywania zawodu. Wtedy pojawiła się idea tzw. *maestros emergentes*, która oznaczała wykształcenie młodych ludzi w ramach przyspieszonych kursów i powierzenie im profesji nauczyciela w szkołach²²³.

²²¹C. Mesa-Lago, *La economía cubana en el 60 aniversario de la revolución*, op. cit., s. 257, 262-263.

²²²J. Laguardia Martínez, *La Reforma Económica en Cuba tras la aprobación de la nueva Constitución en 2019*, *Revista de Ciencia Política*, 2020, Vol. 40, Nr 2, s. 288-290, URL: <http://ojs.uc.cl/index.php/rcp/article/view/20409> (dostęp 14.11.2020), DOI: 10.4067/S0718-090X2020005000109.

²²³C. Mesa-Lago, *Las reformas de Raúl Castro y el Congreso del Partido Comunista de Cuba: Avances, obstáculos y resultados*, Documentos CIDOB América Latina, 2011, Nr 35, s. 3, https://www.cidob.org/publicaciones/series_pasadas/documentos/america_latina/las_reformas_de_raul_castro_y_el_congreso_del_partido_comunista_de_cuba_avances_obstaculos_y_resultados

W odpowiedzi na zaistniałe problemy Raúl Castro zamknął sporą liczbę uniwersytetów miejskich oraz zastrzył egzaminy wstępne na studia. Podjął także środki, aby zwiększyć liczbę studentów na „ważniejszych” kierunkach, a zredukować na mniej istotnych. Waga kierunków studiów wyższych określana jest na podstawie ich przydatności oraz zapotrzebowania do prawidłowego rozwoju społeczno-ekonomicznego Kuby. Poza tym młodszy Castro zachęcił nauczycieli do powrotu do swojego zawodu, aby podnieść jakość edukacji. Istotną zmianą było także zlikwidowanie szkół na wsi, gdyż ich utrzymanie generowało zbyt wiele kosztów²²⁴.

Pomimo problemów ekonomicznych i obniżeniu się poziomu edukacji na początku XXI wieku poziom alfabetyzacji osób dorosłych na Kubie był bliski 100% (ostatnie dane pochodzą z 2012 roku i wynoszą 99,8%). Dla porównania, średnia Ameryki Łacińskiej wyniosła w tym samym roku 92,5%, a w 2019 roku 94,3%²²⁵. Współczynnik skolaryzacji netto²²⁶ w kubańskiej szkole podstawowej wahał się na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci (w 1991 roku wynosił tylko 91,6%). Od 2010 roku początkowo obserwowano tendencję spadkową wskaźnika, który osiągnął najniższy poziom w 2015 roku (94% - tak niski wynik odnotowano ostatnio w 1992 roku), a następnie ponownie zaczął wzrastać i w 2018 roku wyniósł 97,7%. Jeżeli chodzi o szkołę średnią, od końca lat 90. (75,8%) do 2010 roku (88,2%) współczynnik skolaryzacji netto na Kubie stopniowo wzrastał (z wyjątkiem lat 2006-2009), po czym zmalał do 83,6% w 2015 roku. Od tego czasu obserwuje się łagodny wzrost (84,2% w 2018 roku). Średnia Ameryki Łacińskiej i Karaibów w 2018 roku sięga odpowiednio 93,7% dla szkoły podstawowej i 77,5% dla szkoły średniej)²²⁷.

Współczynnik skolaryzacji brutto²²⁸ dla szkolnictwa wyższego na Kubie wykazał gwałtowny wzrost od 1998 do 2008 roku (z 12,9% do 117,1%), a następnie równie

[/\(language\)/esl-ES](#) (dostęp 27.06.2020).

²²⁴Ibidem.

²²⁵*Tasa de alfabetización, total de adultos (% de personas de 15 años o más) - Cuba, Latin America & Caribbean, Venezuela, RB, Spain, Banco Mundial: Datos*, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.ADT.LITR.ZS?locations=CU-ZJ-VE-ES> (dostęp 07.07.2021).

²²⁶Współczynnik skolaryzacji netto oznacza stosunek liczby uczniów w wieku oficjalnym dla danego poziomu nauczania zapisanych do odpowiedniej szkoły względem ogólnej liczby ludności w wieku oficjalnym dla tego poziomu nauczania. *Inscripción escolar, nivel primario (% neto) - Cuba, Latin America & Caribbean, Banco Mundial: Datos*, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRM.NENR?locations=CU-ZJ> (dostęp 05.07.2020).

²²⁷Ibidem; *Inscripción escolar, nivel secundario (% neto) - Cuba, Latin America & Caribbean, Banco Mundial: Datos*, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.NENR?locations=CU-ZJ> (dostęp 05.07.2020).

²²⁸Współczynnik skolaryzacji brutto oznacza ogólną liczbę studentów przyjętych na studia wyższe (poziom 5 i 6 ISCED) niezależnie od wieku, wyrażony jako odsetek ogółu ludności w grupie wiekowej pięć lat po ukończeniu szkoły średniej. *Inscripción escolar, nivel terciario (% bruto) - Cuba, Latin America & Caribbean, Banco Mundial: Datos*, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.TER.ENRR?locations=CU-ZJ> (dostęp 06.07.2020).

gwałtowny spadek do 34% w 2016 roku. W 2018 roku wyniósł 41,4% i prezentował umiarkowaną tendencję wzrostową. Średnia w Ameryce Łacińskiej i Karaibach wyniosła w 2018 roku 52,7%, a wartości wahały się od 109% w Portoryko do 26% w Hondurasie²²⁹.

Na podstawie powyższych danych Banku Światowego można stwierdzić, że w latach 2010-2015 na Kubie nastąpił spadek liczby osób przystępujących do nauki w szkole podstawowej i średniej, a od 2015 roku obserwuje się ich stopniowy wzrost. Nadal jednak wskaźniki skolaryzacji w tym państwie przewyższają średnią regionu. Uczelnie wyższe na Kubie przeżyły obniżenie na początku wieku. Po 2008 roku, prawdopodobnie na skutek wyżej opisanych reform przeprowadzonych przez Raúla Castro, liczba studentów uległa znacznej redukcji. W oparciu o opublikowane dotąd wskaźniki, które należy dalej obserwować można podejrzewać, że sytuacja szkolnictwa wyższego stopniowo dochodzi do normy, nadal jednak znajduje się poniżej średniej latynoamerykańskiej.

W kwietniu 2018 roku urząd prezydenta Kuby objął Miguel Díaz Canel. Nie opracował on jednak własnego projektu reform, lecz kontynuował program Raúla Castro i Partii Komunistycznej Kuby. Na Zgromadzeniu Generalnym ONZ we wrześniu 2018 roku stwierdził: „Zmiana pokoleniowa naszego rządu nie powinna dawać nadziei przeciwnikom rewolucji. Jesteśmy kontynuacją, a nie zerwaniem”²³⁰. Podczas VIII Kongresu Partii Komunistycznej Kuby w kwietniu 2021 roku 89-letni Raúl Castro ustąpił ze stanowiska pierwszego sekretarza Komunistycznej Partii Kuby, które pełnił od 2011 roku i przekazał je aktualnemu prezydentowi Kuby, Miguelowi Díazowi-Canelowi, czyniąc go tym samym najbardziej wpływową osobą w państwie²³¹.

10 kwietnia 2019 została uchwalona nowa konstytucja Republiki Kuby. Rozdział „Fundamenty polityki edukacyjnej, naukowej i kulturalnej” (*Fundamentos de la política educacional, científica y cultural*) został umieszczony w Tytule III, po „Fundamentach Politycznych” i „Fundamentach Ekonomicznych”. W Artykule 32. znajdują się najważniejsze postulaty polityki edukacyjnej, naukowej i kulturalnej Kuby. Poniżej wymieniono niektóre z nich:

²²⁹Ibidem.

²³⁰C. Mesa-Lago, *La economía cubana en el 60 aniversario de la revolución*, op. cit., s. 262, cyt. za: *Intervención de Miguel Díaz-Canel en el Debate General del 73 Período de Sesiones de la AGNU*, Nueva York, 26 septiembre 2018, s. 8, tłumaczenie własne.

²³¹R. Muñoz Lima, *Raúl Castro se va, ¿qué Cuba queda?*, DW, 15.04.2021, <https://www.dw.com/es/ra%C3%BAI-castro-se-va-qu%C3%A9-cuba-queda/a-57197627> (dostęp 10.05.2021).

- a) opiera się na postępach naukowych, twórczych, technologii i innowacji, oraz na postępowej pedagogicznej myśli i tradycji kubańskiej i uniwersalnej; (...)
- c) edukacja wspiera poznanie historii narodu oraz rozwija tworzenie wyższych wartości etycznych, moralnych, obywatelskich i patriotycznych; (...)
- g) wspiera wykształcenie i zatrudnienie osób potrzebne do rozwoju państwa, aby zapewnić zdolności naukowe, technologiczne i innowacyjne; (...) ²³².

Poza tym, podobnie jak w wersji z 1976 roku, konstytucja głosi, że edukacja na Kubie jest państwowa i świecka, oraz bazuje się na osiągnięciach nauki i wartościach kubańskiego społeczeństwa. Wszyscy obywatele powinni ponadto uczestniczyć w realizowaniu polityki edukacyjnej, naukowej i kulturalnej państwa. Wspieranie rozwoju sportu i kultury fizycznej oraz edukacji artystycznej i literackiej jest elementem polityki Republiki Kuby. Działalność badawczo-naukowa jest wolna oraz nastawiona przede wszystkim na dbanie o rozwój społeczeństwa. Według kubańskiej ustawy zasadniczej wolna jest także twórczość artystyczna, pod warunkiem zgodności z postulatami humanistycznymi polityki kulturalnej państwa oraz wartości socjalistycznych. Wreszcie państwo stoi na straży dorobku kulturalnego i historycznego Kuby, włączając zabytki i miejsca o wysokiej wartości historycznej lub artystycznej²³³.

W samym artykule dotyczącym edukacji nie znajduje się zapis nawiązujący bezpośrednio do marksizmu-leninizmu, jednak w preambule nowej konstytucji Kuby wyraźnie zaznaczono: „Kierujemy się najbardziej zaawansowaną kubańską myślą rewolucyjną, antyimperialistyczną, marksistowską, latynoamerykańską i uniwersalną, a zwłaszcza ideologią i przykładem Martí i Fidela oraz ideałami emancypacji społecznej Marksa, Engelsa i Lenina”²³⁴. Podkreślono także politykę internacjonalizmu proletariackiego, współpracy i solidarności z innymi państwami, zwłaszcza Ameryki Łacińskiej i Karaibów²³⁵.

Jedną z najistotniejszych modyfikacji wprowadzonych w nowej konstytucji kubańskiej z 2019 roku jest rozszerzenie podstawowych praw, takich jak m.in. dostęp do wody, zdrowego i zrównoważonego środowiska naturalnego, żywienia, odpowiednich warunków mieszkaniowych czy jakościowych usług zdrowotnych. W odniesieniu do edukacji nowa ustawa zasadnicza rozszerzyła prawo do nauki do poziomu wyższego podyplomowego

²³² *Constitución de la República de Cuba*, Gaceta Oficial de la República de Cuba, Nr 5 Extraordinaria de 10 de abril de 2019, s. 75, <http://www.vanguardia.cu/images/materiales/gobierno/constitucion/constitucion-de-la-republica-de-cuba.pdf> (dostęp 28.06.2020), tłumaczenie własne.

²³³ *Ibidem*, s. 75-76.

²³⁴ *Ibidem*, s. 69, tłumaczenie własne.

²³⁵ *Ibidem*.

(*enseñanza universitaria de posgrado*)²³⁶. Opisuje to Artykuł 73. (Tytuł V. Prawa, obowiązki i gwarancje; Rozdział II. Prawa):

Edukacja jest prawem wszystkich osób i odpowiedzialnością Państwa, które gwarantuje nieodpłatne usługi edukacyjne, dostępne i jakościowe dla integralnego kształcenia, od wczesnego dzieciństwa do nauczania uniwersyteckiego podyplomowego. Państwo, aby skutecznie to prawo, ustanawia rozległy system instytucji edukacyjnych, we wszystkich typach i na wszystkich poziomach nauczania, który oferuje możliwość uczenia się na każdym etapie życia zgodnie ze zdolnościami, wymaganiami społecznymi oraz potrzebami rozwoju ekonomiczno-społecznego państwa.

W edukacji odpowiedzialność mają społeczeństwo i rodzina.

Prawo definiuje zakres obligatoryjności nauki, przygotowanie ogólne podstawowe jako minimalne, które należy nabyć; edukację osób dorosłych oraz te studia podyplomowe lub inne uzupełniające, za które w drodze wyjątku może być pobierane wynagrodzenie²³⁷.

Kuba potwierdziła więc, że pomimo śmierci Fidela Castro i ustąpienia prezydentury jego brata Raúla, ich bezpośredni następcy zamierzają prowadzić politykę edukacyjną opartą na dotychczasowych podstawach wykształconych po rewolucji z 1959 roku oraz dorobku pedagogów XIX wieku, José Martí i Fidela Castro. Są gotowi jednak na włączenie elementów innowacyjnych i postępowych, aby utrzymać wysoki poziom edukacji oraz zapewnić kadre potrzebną do rozwoju ekonomicznego państwa. Poza tym zamierzają dostosować rozwój edukacji do zmieniających się światowych tendencji przy zachowaniu wartości socjalistycznych oraz utrzymywać międzynarodową współpracę.

W artykule podsumowującym sytuację Kuby u progu 2019 roku (prawie dekadę po wprowadzeniu w życie *Lineamientos*) Jacqueline Laguardia Martínez zwraca uwagę na konieczność wzmacniania „odporności” („elastyczności”) Wyspy wobec zmieniających się warunków ekonomicznych, politycznych, społecznych i środowiskowych. Można w ten sposób zminimalizować zagrożenia oraz obrać odpowiedni kierunek w obliczu zmian. Dodaje przy tym, że nagromadzone inwestycje w edukację, naukę i technologię, wraz z eksportem profesjonalnych usług, jest dla Kuby elementem sprzyjającym w tej kwestii. Posiadanie specjalistycznej oraz wyszkolonej siły roboczej pozwala bowiem na stosunkowo szybkie

²³⁶J. Laguardia Martínez, op. cit., s. 294.

²³⁷*Constitución de la República de Cuba*, op. cit., s. 79, tłumaczenie własne.

przekwalifikowanie w sytuacji, gdy ze środowiska międzynarodowego napłyną nowe uwarunkowania²³⁸.

Dla prawidłowego rozwoju reformy Kuby bardzo ważne jest ponadto niezaniechanie relacji międzynarodowych, zwłaszcza integracji regionalnej. Laguardia Martínez przyznaje, że Kuba odniosła wiele sukcesów jeżeli chodzi o współpracę, przede wszystkim w obszarach zdrowia i edukacji. Utrzymywanie skutecznej współpracy stwarza bowiem możliwości zwiększenia eksportu profesjonalnych usług, technologii czy produktów farmaceutycznych, biotechnologicznych i in. Niezwykle istotne dla Kuby jest pogłębianie reformy ekonomicznej, która umożliwi większą integrację międzynarodową w obliczu restrykcji nałożonych przez Stany Zjednoczone²³⁹.

Warto przy tym wspomnieć o najnowszych reformach wprowadzonych przez kubański rząd. Począwszy od 1 stycznia 2021 roku dokonano unifikacji waluty – jedynym obowiązującym nominałem pozostało peso kubańskie (*peso cubano*, CUP), a tzw. *peso convertible* (CUC), które odpowiadało wartości dolara amerykańskiego, zostało zlikwidowane. 24 kubańskich peso stanowi teraz równowartość jednego dolara. Według deklaracji ogłoszonej przez prezydenta Kuby był to krok konieczny w realizacji dalszych reform ekonomicznych. Oprócz unifikacji monetarnej wprowadzono podwyżki wynagrodzeń przy jednoczesnym wzroście cen. Analitycy wskazują, że celem wprowadzonych zmian jest zwiększenie produkcji i reaktywacja gospodarki. Powyższe przeobrażenia są częścią pogłębianych reform ekonomicznych, które obejmują m.in. wspieranie małych i średnich przedsiębiorstw prywatnych, udzielenie większej autonomii firmom państwowym w celu ożywienia produktywności czy uelastycznienie polityki w celu przyciągnięcia inwestycji zagranicznych. Przekształcenia te mogą początkowo okazać się szczególnie dotkliwe także ze względu na kryzys pogłębiony wybuchem epidemii COVID-19 oraz zaostrzoną polityką Stanów Zjednoczonych²⁴⁰.

Jak wyżej wspomniano, zasadniczą rolę w procesie przeobrażeń modelu ekonomicznego Kuby odgrywa polityka nauki, technologii i innowacji, a zwłaszcza udział uniwersytetów. Jorge Núñez Jover i Luis F. Montalvo Arriete zauważają, że w latach 90. ubiegłego wieku większość państw Ameryki Łacińskiej skierowały swoje polityki naukowe

²³⁸J. Laguardia Martínez, op. cit., s. 308.

²³⁹Ibidem, s. 309.

²⁴⁰M. Vicent, *Cuba realiza la unificación monetaria pospuesta hace años y profundiza su reforma económica*, El País, 11.12.2020, <https://elpais.com/internacional/2020-12-11/cuba-realiza-la-unificacion-monetaria-pospuesta-hace-anos-y-profundiza-su-reforma-economica.html#:~:text=El%20Gobierno%20cubano%20dio%20un,24%20pesos%20cubanos%20por%20d%C3%B3lar>. (dostęp 31.01.2021).

i technologiczne na drogę stworzenia narodowych systemów innowacji. Celem było zwiększenie konkurencyjności swoich gospodarek oraz lepsze ulokowanie w gospodarce światowej. Autorzy podkreślają: „Za pomocą innowacji zamierza się osiągnąć wzrost zdolności wytwarzania, rozpowszechniania oraz wykorzystywania adekwatnej wiedzy dla wzrostu ekonomicznego i rozwoju”²⁴¹.

Pomimo że zainteresowanie użyciem wiedzy i nauki w celach rozwoju społeczno-ekonomicznego narodziło się na Kubie dużo wcześniej, począwszy od 1994 roku zaczęto zwracać szczególną uwagę na ideę innowacji. W 1996 roku rozpoczęto stopniową implementację nowego Systemu Nauki i Innowacji Technologicznej (*Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica*, SCIT). Jak wskazują Jorge Núñez Jover, Hilarión Rodobaldo Ortiz Pérez, Tamara Proenza Díaz i Aramis Rivas Diéguez, większy nacisk położono jednak na badania naukowe niż rozwój technologii i innowacji²⁴².

W ciągu ostatnich dekad coraz większą wagę nabierają badania naukowe w powiązaniu z procesami innowacji. Istotną rolę w polityce nauki, technologii i innowacji, a co za tym idzie rozwoju społeczno-ekonomicznym współczesnych państw, odgrywają uniwersytety. Istnieją różne modele definiujące współczesne funkcjonowanie nauki. Dominującą ideą w zasięgu globalnym wydaje się być przekonanie, że uniwersytet powinien pełnić tzw. „trzecią misję”. Ogólnie rzecz ujmując, polega ona głównie na powiązaniu nauki z ekonomią i rynkiem²⁴³.

Núñez Jover i Montalvo Arriete zaznaczają odmienny charakter kubańskiego modelu, nazywanego „interaktywnym” ze względu na osadzenie pracy naukowej uniwersytetów w interakcji ze społeczeństwem. Nadal bierze się pod uwagę wymagania rynku, aczkolwiek priorytetem są potrzeby społeczne, przyswajanie wiedzy i płynących z niej korzyści przez społeczeństwo, oraz ukierunkowanie na równość i sprawiedliwość społeczną. Autorzy wymieniają następujące funkcje kubańskiego uniwersytetu w ramach systemu innowacji:

1. dostarcza absolwentów uczelni wyższych,
2. zapewnia edukację podyplomową,

²⁴¹J. Núñez Jover, L. F. Montalvo Arriete, *La política de ciencia, tecnología e innovación en Cuba y el papel de las universidades*, Revista Cubana de Educación Superior, 2015, Vol. 34, Nr 1, s. 30, <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/107> (dostęp 01.08.2021), tłumaczenie własne.

²⁴²Ibidem, s. 32; J. Núñez Jover, H. R. Ortiz Pérez, T. Proenza Díaz i A. Rivas Diéguez, *Políticas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación y desarrollo territorial: nuevas experiencias, nuevos enfoques*, CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad, 2020, Vol. 15, Nr 43, s. 191, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7593694> (dostęp 17.11.2020).

²⁴³J. Núñez Jover, L. F. Montalvo Arriete, op. cit., s. 35-36.

3. odgrywa ważną rolę w aktywnościach badawczych i rozwojowych państwa,
4. uczestniczy w tworzeniu polityk publicznych,
5. jest odpowiedzialny za szkolenie kadry kierowniczej,
6. wspiera lokalne strategie rozwojowe²⁴⁴.

Núñez Jover i Montalvo Arriete wyjaśniają, że pierwsze trzy funkcje są typowe ogólnie dla uniwersytetów, natomiast trzy ostatnie są charakterystyczne dla kubańskich uczelni. Uniwersytety na Kubie są zaangażowane w tworzeniu modeli rozwoju poprzez dostarczanie wyników badań, które wpływają w sposób bezpośredni na podejmowanie decyzji. Do ich zadań należy także przygotowanie personelu kierowniczego oraz administracji publicznej, biorącego później udział we wdrażaniu polityk²⁴⁵.

Włączenie badań naukowych do modelu kształcenia na Kubie (od 1962 roku) zarówno na studiach pierwszego stopnia, jak i kolejnych etapów oznacza zaangażowanie nauczycieli i studentów w problemy, z którymi zmierza się państwo. Poza tym środowiskom akademickim łatwiej jest utrzymywać międzynarodowe kontakty w procesach internacjonalizacji. Usprawnia to przepływ wiedzy, napływ zaktualizowanej informacji, wzbogacenie systemów produkcyjnych, a także zdobywanie środków finansowych²⁴⁶.

Oprócz uniwersytetów podmiotami edukacji wyższej zaangażowanymi w działania na rzecz nauki i innowacji na Kubie są także centra badawcze (należące do uniwersytetów lub nie) oraz tzw. „Miejskie Centra Uniwersyteckie” (*Centros Universitarios Municipales*, CUM). Jorge Núñez Jover, Hilarión Rodobaldo Ortiz Pérez, Tamara Proenza Díaz i Aramis Rivas Diéguez podają, że kubańska Polityka Nauki, Technologii i Innowacji (*Política de Ciencia, Tecnología e Innovación*, PCTI) rozwija się obecnie w kierunku większego działania edukacji wyższej w aspekcie terytorialnym. Oznacza to dążenie do rozpoznawania problemów i potrzeb na poziomie lokalnym, ale również odkrywania dobrych praktyk w celu rozwoju lokalnej społeczności. Miejskie Centra Uniwersyteckie uczestniczą m.in. w rozwoju przedsiębiorczych umiejętności w sektorze produkcyjnym, państwowym, kooperacyjnym i prywatnym; wspierają lokalne wdrażanie projektów zarówno tych państwowych, jak i terytorialnych czy też doradzają rządowi w zakresie zróżnicowania i przyciągania źródeł finansowania pochodzących ze współpracy międzynarodowej. Według autorów ten nowy

²⁴⁴Ibidem, s. 36, tłumaczenie własne.

²⁴⁵Ibidem, s. 36-37.

²⁴⁶Ibidem, s. 37.

kierunek polityki nauki, technologii i innowacji Kuby może przyczynić się do zrównoważonego rozwoju przy włączeniu całego społeczeństwa²⁴⁷.

Internacjonalizacja stanowi ważny element polityki edukacyjnej Kuby. Przykład tego państwa pokazuje, że dbanie o rozwój relacji międzynarodowych w dziedzinie edukacji może służyć nie tylko wymianie informacji, wiedzy i doświadczeń naukowych w celu podwyższenia jej poziomu. Międzynarodowa współpraca Kuby w dziedzinie edukacji zajmuje szczególną pozycję w budowaniu dobrego wizerunku państwa na arenie międzynarodowej oraz jest ściśle powiązana z prowadzoną polityką zagraniczną. Pozwala na budowanie i wzmacnianie stosunków dyplomatycznych, a co za tym idzie umacniania jej pozycji międzynarodowej i łagodzenia negatywnych skutków restrykcji ekonomicznych wprowadzonych przez Stany Zjednoczone.

Poza tym pozyskiwanie środków finansowych w ramach edukacyjnych projektów i inicjatyw, a także napływ różnorodnych informacji naukowych, technicznych i społecznych może przyczynić się do zastosowania dobrych praktyk w kubańskiej rzeczywistości, a w konsekwencji do zrównoważonego rozwoju społeczno-ekonomicznego tego kraju.

²⁴⁷J. Núñez Jover, H. R. Ortiz Pérez, T. Proenza Díaz i A. Rivas Diéguez, op. cit., s. 194-195, 203.

Rozdział III. Stosunki edukacyjne Kuby i Stanów Zjednoczonych jako potencjalna droga do zażegnania historycznego konfliktu

3.1. Zarys historyczny relacji Kuby i Stanów Zjednoczonych

Katarzyna Krzywicka zauważa, że po rozpoczęciu rewolucji w 1959 roku Kuba pełniła „rolę wroga” w relacjach ze Stanami Zjednoczonymi²⁴⁸. Jak częściowo opisano w poprzednim rozdziale, władze Kuby i Stanów Zjednoczonych nie zawsze jednak łączyły wrogie stosunki (zob. Rozdział 2.1.). Wręcz przeciwnie, obecność północnoamerykańskiego sąsiada znacząco wpływała na kształtowanie się sytuacji polityczno-gospodarczej na Kubie, zwłaszcza w okresie neokolonialnym (1902-1959). W pewnym sensie dzieje się tak do dziś, lecz w innym wymiarze – gospodarcza blokada nałożona na Wyspę przez Stany Zjednoczone jeszcze bardziej pogarsza już trudną sytuację ekonomiczną oraz skłania Kubę do szukania nowych rozwiązań.

Można powiedzieć, że podstawą zaburzenia relacji pomiędzy dwoma państwami po 1959 roku była rozbieżność ideologiczno-polityczna. Z jednej strony, Fidel Castro początkowo obawiał się nadmiernej ingerencji ze strony Stanów Zjednoczonych w kwestie polityczno-gospodarcze Kuby z zamiarem jej dominacji. W późniejszym okresie polityką kubańskiego przywódcy kierowało przede wszystkim poczucie zagrożenia militarnego i obrona ustroju socjalistycznego. Z drugiej strony, Stany Zjednoczone widziały niebezpieczeństwo w działalności rewolucyjnej Kuby w regionie i szerzeniu się komunizmu w Ameryce Łacińskiej, co było sprzeczne z ich wizją polityki zagranicznej²⁴⁹.

Tuż po wybuchu rewolucji, 7 stycznia 1959 roku, nowy rząd kubański został uznany przez władze Stanów Zjednoczonych. Jak już wspomniano w poprzednim rozdziale, w owym okresie rewolucja kubańska nie miała oficjalnie charakteru socjalistycznego, a sam Fidel Castro zaprzeczał inklinacjom komunistycznym. W pierwszych miesiącach przeobrażeń wyraził gotowość do wzajemnej współpracy i odwiedził Stany Zjednoczone, gdzie spotkał się z wiceprezydentem Richardem Nixonem. Mimo to reforma rolna zatwierdzona w maju 1959 roku, w wyniku której pozbawiono Amerykanów ich własności na Wyspie, zadecydowała o dalszym przebiegu obustronnych relacji. Stany Zjednoczone domagały się odszkodowań dla

²⁴⁸K. Krzywicka, op. cit., s. 123.

²⁴⁹Ibidem, s. 124, 148-149, 151.

swoich obywateli oraz sukcesywnie nakładały na Kubę coraz ostrzejsze restrykcje gospodarcze. Po znacjonalizowaniu znacznej części amerykańskich zakładów przemysłowych ówczesny prezydent Stanów Zjednoczonych, Dwight Eisenhower, zerwał całkowicie stosunki dyplomatyczne z Kubą dnia 3 stycznia 1961 roku²⁵⁰.

W międzyczasie Kuba nawiązała pierwsze akty współpracy ze Związkiem Radzieckim. Już za prezydentury Johna F. Kennedy'ego Stany Zjednoczone, próbując zmienić kierunek w jakim zmierzała Wyspa, postanowiły zaatakować zbrojnie. Nieudana interwencja została przeprowadzona w Zatoce Świń przez amerykańską agencję federalną ds. wywiadu, Centralną Agencję Wywiadowczą (CIA, z ang. *Central Intelligence Agency*²⁵¹), z udziałem kubańskich uchodźców 17 kwietnia 1961 roku. Dzień wcześniej Fidel Castro po raz pierwszy oficjalnie ogłosił socjalizm jako ideologię przewodnią rewolucji, szukając w ten sposób protekcji ze strony Związku Radzieckiego. W październiku 1962 roku amerykańskie służby specjalne zauważyły na Wyspie radziecką broń nuklearną, co doprowadziło do tzw. „kryzysu raketowego” na skalę światową. Związek Radziecki postanowił ostatecznie usunąć pociski z terytorium Kuby, a Stany Zjednoczone zadeklarowały zaprzestanie ataków zbrojnych na Wyspę²⁵².

W lutym 1963 roku Stany Zjednoczone nałożyły na Wyspę całkowite embargo handlowe, które przewidywało sankcjonowanie państw prowadzących handel z Kubą. Szczególnie wrogie stosunki między dwoma państwami utrzymywały się do początku lat 70. Wtedy to pojawiły się pierwsze poważne dialogi na temat wspólnych problemów, np. zwalczania piractwa lotniczego i morskiego. Podczas prezydentury republikanina Geralda Forda, a następnie demokracji Jimmy'ego Cartera, przedsięwzięto kroki w celu przywrócenia relacji dyplomatycznych obu państw, jednak bezskutecznie. W dużej mierze w wyniku wsparcia Kuby dla rewolucji w krajach Trzeciego Świata (zwłaszcza w Afryce i Ameryce Środkowej) oraz aktywności zbrojnej Kuby w Angoli i Etiopii, postawy antykubańskie w Stanach Zjednoczonych przeważały o ponownym ochłodzeniu stosunków. W latach 80. dominowali republikanie: w 1981 prezydentem został Ronald Reagan, a w 1989 roku George Bush, którzy jeszcze bardziej zaostrzyli politykę z Wyspą²⁵³.

²⁵⁰Ibidem, s. 124-125; M. F. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 243-247.

²⁵¹*Centralna Agencja Wywiadowcza*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Centralna-Agencja-Wywiadowcza;3884090.html> (dostęp 14.05.2021).

²⁵²K. Krzywicka, op. cit., s. 125; M. F. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 257-258, 260, 268, 272.

²⁵³K. Krzywicka, op. cit., s. 127-134; M. F. Gawrycki, N. Bloch, s. 281-287.

Wraz z nadejściem lat 90. oba państwa stanęły przed wspólnym problemem kryzysu migracyjnego. W obliczu krytycznej sytuacji ekonomicznej na Kubie po rozpadzie Związku Radzieckiego i rosnącego napięcia społecznego rząd kubański zezwolił obywatelom na dobrowolną emigrację z Wyspy w sierpniu 1994 roku. W konsekwencji tysiące Kubańczyków opuściło kraj w kierunku Stanów Zjednoczonych, najczęściej drogą morską w specjalnie zbudowanych „tratwach”. Zjawisko to jest znane jako „kryzys tratwiarzy” (*la crisis de los balseros*). W wyniku tych wydarzeń 9 września 1994 roku oba zaangażowane w problem państwa podpisały porozumienie, w ramach którego Stany Zjednoczone zobowiązały się do przyjęcia 20 tysięcy kubańskich imigrantów rocznie, a Kuba do wstrzymania masowych emigracji drogą morską²⁵⁴.

Warto zauważyć, że zagadnienie migracji należało do priorytetowych w stosunkach obu państw już od początku wybuchu rewolucji w 1959 roku, a jego historia sięga nawet początku XIX wieku. W owym okresie na terenie Stanów Zjednoczonych mieszkaly grupy kubańskich Kreoli, którzy wyemigrowali z powodów osobistych, biznesowych, edukacyjnych lub na skutek prześladowania politycznego. Kształtująca się kubańska wspólnota na terenie Stanów Zjednoczonych miała duże znaczenie w rozwoju przemian polityczno-narodowościowych oraz ruchu niepodległościowego Kuby pod koniec XIX stulecia. W pierwszej połowie XX wieku z kolei amerykańska imigracja i liczba napływających turystów z tego kraju zdominowały Kubę²⁵⁵.

Po 1 stycznia 1959 roku problem migracji nabrał innego znaczenia. Na skutek dwóch fal nielegalnej emigracji Kubańczyków, które miały miejsce w latach 1959-1962 i 1962-1965, Stany Zjednoczone ustanowiły w 1966 roku kubańską ustawę dostosowawczą (*Ley de Ajuste Cubano*, LAC), regulującą legalny status przybyłych do kraju kubańskich imigrantów²⁵⁶. Po przybyciu otrzymywali oni „automatyczny azyl polityczny” i po roku pobytu w Stanach Zjednoczonych mogli ubiegać się o zezwolenie na stały pobyt. Kwestia nielegalnej imigracji kubańskiej była wykorzystywana przez Stany Zjednoczone jako element destabilizujący sytuację społeczną na Kubie. Stanowiła też strategię propagandową przeciwko reżimowi

²⁵⁴F. López Segrera, *Cuba después del colapso de la Unión Soviética: sus relaciones con Estados Unidos en la nueva perspectiva estratégica*, Anuario de la Facultad de Derecho de Alcalá de Henares, 1996-1997, Vol. 6, s. 73-74, <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/6321> (dostęp 03.05.2020).

²⁵⁵J. Arboleya Cervera, *Cuba y los cubanoamericanos. El fenómeno migratorio cubano*, Fondo Editorial Casa de las Américas, La Habana 2015, s. 15-16, 18-19, 23-25.

²⁵⁶A. M. Valido Alou, *Las relaciones migratorias entre Cuba y Estados Unidos: incidencia en América Latina*, Revista CIDOB d'Afers Internacionals, 2017, Nr 117, s. 203-204, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=128078145&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 11.07.2020), DOI: 10.24241/rcai.2017.117.3.197.

Kuby, a jej imigrantów przyjmowała traktując ich jako opozycjonistów rewolucji. Sami imigranci zyskali na tym, otrzymując niezwykle korzystne warunki imigracyjne, których pozbawieni są przybysze z innych krajów²⁵⁷.

Prawdopodobnie przełożyło się to na fakt, że w 1980 roku Kubańczycy znajdowali się w najlepszej sytuacji materialnej w porównaniu do innych imigrantów z Ameryki Łacińskiej w Stanach Zjednoczonych. Jesús Arboleya Cervera zwraca uwagę na interesującą kwestię. Według autora książki o migracjach Kubańczyków do Stanów Zjednoczonych położenie tej grupy ludzi „podkreśliło konflikt klasowy z Kubą, co w połączeniu z zainteresowaniem polityki północnoamerykańskiej zasiliło proces polaryzacji politycznej, która wzmocniła zbieżność zjawiska migracyjnego z opozycją wobec systemu kubańskiego”²⁵⁸.

Zwycięstwo w wyborach prezydenckich demokracji Billa Clintona w styczniu 1993 roku, pomimo początkowych nadziei na ocieplenie stosunków z Kubą²⁵⁹, nie wniosła przełomowych zmian. W marcu 1996 roku ostatecznie podpisał Ustawę Helmsa-Burtona utrzymującą obostrzenia oraz przewidującą sankcje dla państw trzecich podejmujących handel z Kubą. Następca Clintona, George W. Bush, w 2004 roku zmniejszył ilość pieniędzy, jaką mogli wysyłać kubańscy emigranci swoim rodzinom. Fidel Castro wówczas zareagował, eliminując dolar jako walutę używaną przy wszelkiego typu transakcjach na Wyspie²⁶⁰.

Przełomem w relacjach amerykańsko-kubańskich okazała się prezydentura demokracji Baracka Obamy. Wspólnie z Raulem Castro zdecydowali się na odnowienie stosunków dyplomatycznych. Za symboliczną datę uznaje się 17 grudnia 2014 roku. John Price wskazuje, że kryzys w Wenezueli, a co za tym idzie znaczne ograniczenie niezwykle korzystnej dla Kuby wymiany handlowo-usługowej mogły przyczynić się do decyzji Castro o otwarciu na negocjacje ze Stanami Zjednoczonymi. Znaczną rolę odniosło też pośrednictwo różnych podmiotów, w tym papieża Franciszka, który nawoływał obie strony do dialogu i współpracy²⁶¹.

²⁵⁷J. Arboleya Cervera, op. cit., s. 28-29, 33-34, 37-38.

²⁵⁸Ibidem, s. 40, tłumaczenie własne.

²⁵⁹Bill Clinton jako kandydat na prezydenta sprzeciwił się wejściu w życie Ustawy Helmsa-Burtona pogłębiającej restrykcje nałożone na Kubę, a w czerwcu 1993 roku wydano Akt Neutralności wobec tego państwa. M. F. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 475.

²⁶⁰Ibidem, s. 435; M. F. Gawrycki, op. cit., s. 325-326.

²⁶¹J. Price, *Cuba: Un gran revuelo para un mercado pequeño*, Latin Trade, (Spanish), 2015, Vol. 23, Nr 2, s. 12, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsu&AN=101987247&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 11.07.2020); C. Mazzina, M. González Cambel, *El acuerdo cubano-americano y la diplomacia del papa Francisco*, Comillas Journal of International Relations, 2017, Nr 10, s. 9, 13-14, URL: <https://revistas.comillas.edu/index.php/internationalrelations/article/view/6054> (dostęp 19.07.2020), DOI: 10.14422/cir.i10.y2017.002.

Wzajemne zbliżenie tych dwóch państw miało wymiar historyczny także w kwestii przyjętych postaw. Z jednej strony Kuba otworzyła się na dialog z północnoamerykańskim sąsiadem pomimo ciężących restrykcji i braku zniesienia embargo²⁶². Z drugiej strony, jak zauważa Jorge Hernández Martínez, był to ogromny krok Stanów Zjednoczonych w stronę Kuby również ze względu na sposób jej postrzegania: „Po raz pierwszy od ponad dwóch wieków Stany Zjednoczone nie traktują Kuby jak państwo gorsze lub wroga, któremu narzuca siłę, tylko jak podmiot pełnoprawny i równy pod względem prawa międzynarodowego, z którym prowadzi dialog i nawiązuje porozumienia”²⁶³. Marcin F. Gawrycki i Natalia Bloch jako jedną z przyczyn trwającego kilkadziesiąt lat konfliktu wyróżniają bowiem brak chęci lub zdolności Stanów Zjednoczonych do zrozumienia przemian, które kształtowały się na Kubie po 1 stycznia 1959 roku²⁶⁴.

Jedną z głównych kwestii podejmowanych przez Baracka Obamę i Raúla Castro w celu normalizacji stosunków był problem migracji. Od 2015 roku kwestia migracji kubańskiej do Stanów Zjednoczonych przybrała inny wymiar, gdyż objęła także państwa trzecie. Zaczął więc być problemem o znaczeniu międzynarodowym, a zwłaszcza regionalnym ze względu na zaangażowane głównie państwa Ameryki Łacińskiej. Wzmoczone migracje Kubańczyków do Stanów Zjednoczonych nasiliły się na skutek istniejącej możliwości zmiany lub całkowitego zniesienia kubańskiej ustawy dostosowawczej. Podróże często przebiegały poprzez terytorium państw Ameryki Łacińskiej, które umożliwiały obywatelom Kuby otrzymanie wizy do Stanów Zjednoczonych, gdzie mogli ubiegać się o przyjęcie na mocy polityki „suchych stóp”²⁶⁵.

12 stycznia 2017 roku, tuż przed zakończeniem swojej prezydentury, Barack Obama ogłosił wprowadzenie zmian w polityce migracyjnej między dwoma państwami, które zostały zatwierdzone także po stronie kubańskiej. Modyfikacje polegały głównie na unieważnieniu

²⁶²J. Roy, *Las relaciones entre la UE y Cuba en el marco de la apertura de Barack Obama y Raúl Castro*, Análisis del Real Instituto Elcano (ARI), 2015, Nr 10, s. 2, <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/0980ae00475d3f739c51be12dd3b68de/ARI10-2015-Roy-relaciones-entre-UE-Cuba-en-marco-de-apertura-de-Barack-Obama-y-Raul-Castro.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=0980ae00475d3f739c51be12dd3b68de> (dostęp 19.07.2020).

²⁶³J. Hernández Martínez, *El conflicto Cuba-Estados Unidos: Asimetría histórica y límites político-jurídicos del cambio*, Alegatos - Revista Jurídica de la Universidad Autónoma Metropolitana, 2015, Nr 91, s. 641, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=114345629&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 11.07.2020), tłumaczenie własne.

²⁶⁴M. F. Gawrycki, N. Bloch, op. cit., s. 246.

²⁶⁵Polityka „suchych stóp” (*pies secos, pies mojados*, w dosłownym tłumaczeniu: „suche stopy, mokre stopy”) była modyfikacją kubańskiej ustawy dostosowawczej, którą zaimplementowano po „kryzysie tratwiarzy” w 1994 roku. Stanowiła ona o przyjęciu kubańskich imigrantów pod warunkiem ich dotarcia na stały ląd terytorium Stanów Zjednoczonych, włączając drogi dotąd nieformalne. A. M. Valido Alou, op. cit. s. 198, 205-206.

polityki „suchych stóp” oraz programu *Parole*²⁶⁶ dla kubańskich lekarzy, co postawiło wielu emigrantów w nieuregulowanej sytuacji. Ustawa dostosowawcza z 1966 roku pod względem prawnym nadal obowiązuje, aczkolwiek jej interpretacja administracyjna zmieniała się na przestrzeni lat²⁶⁷.

Nawiązanie kontaktów dyplomatycznych pomiędzy Kubą i Stanami Zjednoczonymi objawiło się także rozmowami dotyczącymi porozumień w takich kwestiach, jak przywrócenie systematycznych lotów pomiędzy dwoma państwami, wspólnych możliwych działań handlowych czy rozwój dostępu do internetu na Wyspie²⁶⁸. Jeżeli chodzi o newralgiczną kwestię embarga, Barack Obama przyznawał, że nie posiada upoważnienia do jego zniesienia bez zgody Kongresu (zgodnie z Ustawą Helmsa-Burtona), natomiast może podjąć pewne kroki, które złagodzą jego negatywne dla Kuby skutki: m.in. w 2009 roku zwiększył liczbę pieniędzy, jaką emigranci w Stanach Zjednoczonych mogli wysyłać swoim rodzinom na Wyspie²⁶⁹.

Jakkolwiek administracja Baracka Obamy dawała szansę na realne i trwałe zmiany w stosunkach Kuby i Stanów Zjednoczonych, prezydentura jego następcy republikanina, Donalda Trumpa, zniweczyła wszelkie nadzieje. W 2018 roku jego polityka względem Wyspy uległa radykalizacji. Arturo López-Levy wskazuje, że główną przyczyną było utrwalenie się neokonserwatywnych wpływów wraz z objęciem stanowiska doradcy prezydenta ds. bezpieczeństwa narodowego przez Johna Boltona oraz sekretarza stanu przez Mike’a Pompeo, którzy dążyli do prowadzenia polityki zgodnie z wymaganiami opozycji pochodzenia kubańskiego skumulowanej na południu Florydy²⁷⁰.

Spośród restrykcji wprowadzonych podczas prezydentury Donalda Trumpa do najbardziej dotkliwych należy zaostrzenie wyjazdów ze Stanów Zjednoczonych na Kubę w innych celach niż motywy rodzinne. Zakaz dotyczy także rejsów wycieczkowych oraz „grupowych podróży edukacyjnych” na Wyspę. Poza tym w kwietniu 2019 roku ograniczono

²⁶⁶Program *Parole* odnosi się do przejściowego statusu imigranta. Mimo że nie posiada on jeszcze pełni praw legalnego rezydenta, posiada pewne korzystne uprawnienia, dzięki którym może funkcjonować do momentu rozpatrzenia jego postępowania imigracyjnego. Ibidem, s. 204.

²⁶⁷Ibidem, s. 199, 214-215.

²⁶⁸*Cuba se abre a Obama, al comercio y al turismo*, Puentes Entre el Comercio y el Desarrollo Sostenible, 2016, Vol. 17, Nr 2, s. 31, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsu&AN=115451301&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 19.07.2020).

²⁶⁹J. Roy, op. cit., s. 2; C. Mazzina, M. Gonzalez Cambel, op. cit., s. 13.

²⁷⁰A. López-Levy, *Trump y Cuba: una política neoconservadora para contentar a Florida (Spanish)*, Anuario Internacional CIDOB. 2019, s. 277, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=137616675&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 18.07.2020).

do tysiąca dolarów ilość pieniędzy, jaką można wysłać jednej osobie w jednym kwartale²⁷¹. Kilka miesięcy później opublikowano jednak informację, że limity finansowe nie będą dotyczyły kubańskich odbiorców, którzy wspierają sektor prywatny. W ten sposób Stany Zjednoczone dążą do rozwoju własności prywatnej i ograniczenia kontroli rządu na Wyspie²⁷².

Jednym z najbardziej radykalnych zarządzeń było uruchomienie po raz pierwszy w historii na początku maja 2019 roku sukcesywnie zawieszanego dotychczas Tytułu III Ustawy Helmsa-Burtona z 1996 roku. Zgodnie z tym tytułem obywatele amerykańscy otrzymali prawo do sądowego domagania się odszkodowania za ich własność skonfiskowaną po 1 stycznia 1959 roku. Odpowiedzialność ma dotyczyć wszystkich podmiotów, także państw trzecich, które uczestniczyły w transakcjach handlowych dotyczących tych dóbr. Decyzja ta spotkała się ze sprzeciwem na arenie międzynarodowej. Określano ją jako sprzeczną z prawem międzynarodowym. Wywołała również globalną krytykę wobec nałożonego na Kubę embarga ekonomicznego²⁷³.

Tuż przed ustąpieniem z urzędu prezydenta po przegranych wyborach w styczniu 2021 roku Donald Trump zdecydował o ponownym wpisaniu Kuby na listę państw wspierających terroryzm²⁷⁴. Jako oficjalną przyczynę takiej decyzji sekretarz stanu Mike Pompeo podał odmowę Kuby dla ekstradycji członków największej kolumbijskiej *guerilli* Armii Wyzwolenia Narodowego (*Ejército de Liberación Nacional*, ELN). Partyzanci dokonali zamachu bombowego w styczniu 2019 roku na akademię policyjną w Bogocie, w wyniku którego zginęły 22 osoby. Kuba tłumaczy swoje postanowienie zajmowaniem pozycji

²⁷¹T. Gil, *Trump vs Cuba: el duro impacto para la isla de las nuevas restricciones anunciadas por Estados Unidos*, BBC Mundo Noticias, 06.06.2019, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-48537443> (dostęp 18.07.2020); *Trump vs. Cuba: fin de los viajes de turismo, limitación de remesas y otras 3 medidas con las que Estados Unidos busca aumentar la presión sobre la isla*, BBC Mundo Noticias, 17.04.2019, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-47970650> (dostęp 18.07.2020).

²⁷²*Tesoro EEUU dice límite de remesas a Cuba no se aplicará a sector privado*, Reuters, 06.09.2019, <https://lta.reuters.com/articulo/eeuu-cuba-remesas-idLTAKN1VR23T-OUFLT> (dostęp 18.07.2020).

²⁷³L. Dávalos León, *El Título III De La Ley Helms Burton desde el derecho internacional. Un nuevo elemento de tensión jurídica entre Estados Unidos y Cuba*, Actualidad Jurídica (1578-956X), 2019, Nr 51, s. 161-164, 169, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=137833903&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 11.07.2020).

²⁷⁴Stany Zjednoczone umieściły Kubę na „czarnej liście” w 1982 roku, argumentując tym, że wspiera działania terrorystyczne baskijskiej organizacji ETA oraz kolumbijskiej FARC. Podczas administracji Baracka Obamy Kuba została usunięta z listy w 2015 roku. W maju 2020 roku amerykański rząd zaliczył Kubę do państw, które nie współpracują wystarczająco w zwalczaniu terroryzmu. *Cuba sale de la lista de países que patrocinan el terrorismo: ¿qué significa para la isla?*, BBC Mundo Noticias, 10.04.2015, https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150408_cuba_eeuu_lista_terrorismo_men (dostęp 07.11.2020); D. Alandete, *EE.UU. incluye a Cuba en la lista de países que no cooperan en materia de terrorismo*, ABC Internacional, 14.05.2020, https://www.abc.es/internacional/abci-eeuu-incluye-cuba-lista-paises-no-cooperan-materia-terrorismo-202005141435_noticia.html (dostęp 07.11.2020).

mediatora w rozmowach pokojowych między ELN a kolumbijskim rządem. Poza tym Stany Zjednoczone zarzucają Kubie wspieranie ruchów terrorystycznych w Wenezueli poprzez utrzymywanie bliskich stosunków z tym państwem²⁷⁵.

Według analityków decyzja Donalda Trumpa pogorszyła jeszcze bardziej stosunki handlowe i polityczne między Kubą i Stanami Zjednoczonymi. Kolejne utrudnienia w zawieraniu transakcji i operacji finansowych zniechęciły amerykańskie przedsiębiorstwa, a także państwa trzecie do zawierania umów handlowych z Kubą. Jednakże istnieje szansa na to, że Joe Biden, nowy prezydent Stanów Zjednoczonych, który objął urząd 20 stycznia 2021 roku, według zapowiedzi kontynuowania polityki Baracka Obamy względem Wyspy, usunie Kubę z listy państw wspierających terroryzm²⁷⁶.

Z przedstawionego wyżej zarysu stosunków pomiędzy Kubą i Stanami Zjednoczonymi wynika, że wydarzenia na Kubie po 1 stycznia 1959 roku nadal stanowią dla nich poważną barierę w nawiązaniu dialogu. Na przestrzeni lat relacje kubańsko-amerykańskie były mniej lub bardziej napięte. Najbliżej osiągnięcia porozumienia znaleźli się prezydenci Partii Demokratycznej, Jimmy Carter oraz Barack Obama. Jednakże silna pozycja postaw antykubańskich amerykańskiego Kongresu i opozycyjnej społeczności imigranckiej nie pozwoliły na zażegnanie konfliktu. Twarde stanowisko polityczno-ideologiczne Kuby nie zachęcało Amerykanów do konstruktywnej dyskusji. Wygląda na to, że bardzo trudno będzie pokonać wzajemne roszczenia z przeszłości przy utrzymaniu socjalistycznego ustroju na Kubie z jednej strony, oraz nakładaniu coraz większych restrykcji przez Stany Zjednoczone z drugiej.

Wzajemne obarczanie się winą nie przyniesie jednak żadnego pożytku, zwłaszcza że konflikt nabiera w coraz większym stopniu wymiaru międzynarodowego. Lourdes Dávalos León uważa, że do odnalezienia potencjalnych możliwości porozumienia można dojść jedynie drogą dyplomacji, opierając się na wzajemnym szacunku oraz respektując prawo międzynarodowe²⁷⁷. Niedawne objęcie prezydentury przez Joe Bidena początkowo wzbudzało nadzieję na kontynuację dialogu rozpoczętego przez Raúla Castro i Baracka Obamę. W ciągu pierwszych miesięcy sprawowania urzędu nie zniósł jednak żadnych restrykcji nałożonych

²⁷⁵ *Qué impacto tiene para Cuba volver a la lista de países patrocinadores del terrorismo del gobierno de EE.UU.*, BBC Mundo Noticias, 11.01.2021, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-55626048> (dostęp: 30.01.2021).

²⁷⁶ *Ibidem*.

²⁷⁷ L. Dávalos León, *op. cit.*, s. 169.

przez Trumpa, co wywołuje sceptycyzm wśród Kubańczyków, którzy nie widzą na razie różnicy pomiędzy polityką Bidena a polityką swojego poprzednika²⁷⁸.

3.2. Wybrane aspekty polityki edukacyjnej Stanów Zjednoczonych

Historia edukacji Stanów Zjednoczonych sięga czasów poprzedzających powstanie tego państwa. Józef Chałasiński zaznacza: „Zasadnicze podstawy społeczne amerykańskiego systemu szkolnego biorą swój początek w okresie kolonialnym, podobnie zresztą jak wiele rysów jego struktury organizacyjnej”²⁷⁹.

Stany Zjednoczone jako niepodległe państwo związkowe powstało z 13 kolonii Korony Angielskiej utworzonych w XVII wieku, a pierwsza wzmianka o nim miała miejsce w Deklaracji Niepodległości Stanów Zjednoczonych Ameryki z 4 lipca 1776 roku. Konstytucja tego nowo powstałego państwa uchwalona w 1787 roku nie zawierała zapisów o wychowaniu i oświacie. Oznacza to, że nie przewidywano wówczas ogólnopaństwowego publicznego systemu edukacji, gdyż zagadnienie nauczania i wychowania zostało powierzone poszczególnym stanom. Jednakże nawet niektóre konstytucje stanowe nie uwzględniały problemów oświatowych²⁸⁰.

Brak informacji o sferze edukacji i wychowania w najważniejszych dokumentach państwowych i stanowych można wytłumaczyć tym, że według tradycji z czasów kolonialnych zagadnienie to należało do kwestii prywatnych, rodzinnych lub religijnych. Państwo nie było więc zaangażowane, a o nauczaniu i wychowaniu dzieci decydowali rodzice lub opiekunowie. Nie istniał zatem przymus chodzenia dzieci do szkoły. W latach 60. ubiegłego stulecia Józef Chałasiński pisał, że ma to przełożenie na obecny charakter oświaty i wychowania w Stanach Zjednoczonych – kwestie te nie należą bowiem do państwa, tylko do społeczeństwa²⁸¹. W pewnym sensie pogląd ten wydaje się być nadal aktualny.

Stany Zjednoczone są państwem federalnym, co ściśle wpływa na zdecentralizowany charakter jego systemu edukacji. Sprawami oświaty zarządzają władze stanowe i lokalne oraz

²⁷⁸M. Vicent, *Cuba no ve señales de cambio con Biden respecto a Trump*, El País, 29.04.2021, <https://elpais.com/internacional/2021-04-29/cuba-no-ve-senales-de-cambio-respecto-a-trump.html> (dostęp 14.05.2021).

²⁷⁹J. Chałasiński, *Spoleczeństwo i szkolnictwo Stanów Zjednoczonych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, s. 10.

²⁸⁰Ibidem, s. 9-11.

²⁸¹Ibidem, s. 11, 13-15.

poszczególne szkoły i instytucje edukacji wyższej. Każdy spośród 50 stanów posiada własną konstytucję i regulacje dotyczące oświaty, które determinują także zakres ingerencji rządów stanowych w tej dziedzinie. Do najczęściej występujących kompetencji rządów stanowych należą m.in.: dostarczanie funduszy finansowych placówkom oświatowym na wszystkich poziomach, przyznawanie pozwoleń na funkcjonowanie niektórych szkół prywatnych oraz uczelni wyższych publicznych i prywatnych, nadawanie licencji pracownikom pedagogicznym i innym z sektora oświaty, określanie standardów nauczania i systemu ocen oraz pomoc osobom niepełnosprawnym w dostępie do edukacji specjalnej²⁸².

Wśród głównych przedmiotów swojej działalności Federalny Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych (*U. S. Department of Education*, ED) wymienia: ustalanie polityk związanych z federalnym finansowaniem edukacji oraz dystrybucją i monitorowaniem użycia funduszy federacji, gromadzenie danych statystycznych oraz nadzór nad badaniami dotyczącymi szkolnictwa, rozpoznawanie problemów edukacyjnych oraz ich rozpatrywanie w wymiarze ogólnopaństwowym, a także czuwanie nad brakiem dyskryminacji w realizowaniu programów przyznających fundusze federalne. Federalny Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych nie uczestniczy w tworzeniu programów nauczania²⁸³.

W amerykańskim systemie edukacyjnym kluczową rolę odgrywa zarówno szkolnictwo publiczne, jak i prywatne, do których należy mocno rozbudowana sieć placówek w całym państwie. Edukacja podstawowa i średnia w szkołach publicznych jest nieodpłatna oraz obowiązkowa dla uczniów od 5, 6 lub 7 roku życia (w zależności od stanu). Dzieci zaczynają naukę w tzw. *kindergardens*, a rok później przechodzą do pierwszej klasy szkoły podstawowej. Co ciekawe, nawet w obrębie tego samego stanu organizacja nauki może być różna – istnieją np. systemy szkoły podstawowej (*elementary school*) 8-klasowej bądź też 5- lub 6-klasowej wraz z 3 klasami gimnazjum (*middle school* lub *junior high school*) w dalszej kolejności. Dzieje się tak, gdyż rządy stanowe ustalają jedynie ogólne ramy programowe, natomiast każda ze szkół podporządkowana jest dodatkowo lokalnym dystryktom. Kolejnym i zarazem ostatnim etapem nauczania obowiązkowego jest szkoła średnia (*high school*), która zazwyczaj trwa cztery lata (od 9 do 12 klasy)²⁸⁴.

²⁸²Kwalifikacje w Stanach Zjednoczonych Ameryki, Instytut Badań Edukacyjnych IBE, s. 3-4, <http://www.krk-wwww.ibe.edu.pl/pl/ramy-na-swiecie> (dostęp 25.07.2020), za: *Organization of U.S. Education: The School Level*, U.S. Department of Education, <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-org-us.html> (dostęp 25.07.2020).

²⁸³Kwalifikacje w Stanach Zjednoczonych, op. cit., s. 3; *About ED: What we do*, U. S. Department of Education, <https://www2.ed.gov/about/what-we-do.html> (dostęp 26.07.2020).

²⁸⁴Kwalifikacje w Stanach Zjednoczonych, op. cit., s. 4-5; *Liceum w USA*, EducationUSA, <https://educationusa.pl/high-school/> (dostęp 27.07.2020).

Za finansowanie edukacji publicznej na poziomie podstawowym i średnim odpowiedzialne są w głównej mierze poszczególne rządy stanowe. Rząd federalny również może dostarczać komplementarne środki, jednakże w dużo mniejszym stopniu. Trzecim źródłem subsydiowania tych poziomów nauczania są samorządy lokalne²⁸⁵.

Do charakterystycznych wariantów szkół publicznych należą placówki o specjalistycznych profilach m.in. artystycznych lub technicznych (*magnet schools*) czy też szkoły czarterowe (*charter schools*) nazywane również szkołami na kontrakcie. Co do tych drugich istnieje jednakże polemika na temat tego, czy są ośrodkami publicznymi, czy prywatnymi. Stanowią część reform ruchu wyboru szkoły przez rodziców, posiadają pewną autonomię względem okręgów oraz otrzymują finansowanie ze strony stanów, a nawet rządu federalnego. Są więc finansowane publicznie z jednej strony, natomiast oddzielnie regulowane w stosunku do innych szkół publicznych. Kontrakty mogą być zawierane z podmiotami biznesowymi dla zysku, organizacjami non profit, lub kolektywami nauczycieli i rodziców. Szkoły czarterowe mają zarówno wielu zwolenników, jak i przeciwników, wzbudzają też wiele kontrowersji²⁸⁶.

Sektor prywatny szkolnictwa zajmuje szczególną pozycję w amerykańskiej polityce oświatowej. Prywatne szkoły podstawowe i średnie bywają w dużej mierze związane z grupami lub instytucjami religijnymi, najczęściej z kościołem katolickim. Nie otrzymują wówczas dofinansowania rządowego, gdyż istnieje oddzielenie kościoła od państwa. Generalnie prywatne placówki oświatowe same ustalają program nauczania oraz są odpowiedzialne za swoje utrzymanie, głównie dzięki pobieranym opłatom oraz donacjom od osób indywidualnych (szkoły bezwyznaniowe) lub kościołów (szkoły wyznaniowe). Dofinansowanie rządowe na prywatne szkolnictwo podstawowe i średnie jest minimalne, i przeznaczone głównie na zajęcia dla uczniów mających problemy w nauce. Jednakże placówki te zwolnione są z płacenia podatków dochodowych zarówno federalnych, jak i stanowych. Istnieje duża konkurencja pomiędzy szkołami, a jednym z najważniejszych wskaźników jest liczba absolwentów przyjmowanych na studia wyższe²⁸⁷.

Zjawisko prywatyzacji szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych jest także ściśle związane z edukacją wyższą. Istnieją w tym państwie zarówno uczelnie wyższe stanowe (publiczne),

²⁸⁵T. R. Wolanin, *Aby żadne dziecko nie pozostało w tyle. Edukacja w USA*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o. o., Warszawa 2011, s. 283.

²⁸⁶*Kwalifikacje w Stanach Zjednoczonych*, op. cit., s. 5; E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Impuls, Kraków 2014, s. 211-213.

²⁸⁷*Kwalifikacje w Stanach Zjednoczonych*, op. cit., s. 4-5; T. R. Wolanin, op. cit., s. 283-285.

jak i prywatne. W odrębnej sytuacji znajdują się akademie wojskowe, które jako jedyne powstają na mocy uprawnień władzy federalnej. Rząd federalny oraz rządy stanowe nie mają bezpośredniego wpływu na strukturę programów nauczania zarówno uniwersytetów publicznych, jak i prywatnych. Programy te są tworzone w poszczególnych zakładach bądź instytucjach, natomiast szczegółowy zakres przedmiotowy ustalają profesorowie. Decyzje dotyczące np. liczby kursów wymaganych do zaliczenia podejmowane są na szczeblu konkretnego wydziału²⁸⁸.

Studia wyższe w Stanach Zjednoczonych obejmują poziom licencjacki trwający cztery lata, po którego ukończeniu student zdobywa tytuł licencjata (bakałarza, ang. *bachelor*). Następnie istnieje możliwość podjęcia studiów magisterskich oraz doktoranckich. Alternatywną drogą dla absolwentów szkół średnich jest podjęcie nauki w dwuletnich kolegiach komunalnych, nazywanych też środowiskowymi (*community college*), o profilu wyłącznie dydaktycznym, które przyznają tytuł *associate degree*. Co ciekawe, materiał zaliczony w większości tego typu placówek może być uznany przez uczelnie wyższe, co umożliwia kontynuację studiów na uniwersytetach lub w kolegiach oraz zdobycie stopnia licencjata lub magistra²⁸⁹.

W Stanach Zjednoczonych uczelnie, na których można podjąć studia wyższe są wielorakiego typu. Mogą być to szkoły, kolegia lub uniwersytety. Oprócz zróżnicowania na publiczne i prywatne wyróżnia się wśród nich również podział na nienastawione i nastawione na zysk (*non-profit* i *for-profit*). Nadrzędnym celem tych pierwszych jest działalność społeczna, a nie gospodarcza, i mogą być zarówno publiczne, jak i prywatne. Do uczelni publicznych czteroletnich nienastawionych na zysk należą renomowane uniwersytety, np. Michigan, Wisconsin czy Berkeley w Kalifornii. Szkoły prywatne niedochodowe nie podlegają rządowi stanowym. Często posiadają własny kapitał (*endowment*), aczkolwiek otrzymują też środki od darczyńców. Przykładem tego typu czteroletnich placówek są uczelnie znajdujące się na szczytach globalnych rankingów, takie jak Harvard, Stanford, Princeton czy Yale. Szkoły prywatne nastawione na zysk mają zazwyczaj charakter prywatnych przedsiębiorstw, są finansowane przez inwestorów oraz cechuje je zarządzanie korporacyjne. Na ogół nie angażują się w działalność naukowo-badawczą. Priorytet stanowi

²⁸⁸J. K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku: Polska, Europa, USA*, Difin SA, Warszawa 2009, s. 156, 160.

²⁸⁹*Ibidem*, s. 149-150; T. R. Wolanin, *op. cit.*, s. 45.

zdolność do nadawania dyplomów i stopni zwłaszcza w dziedzinach wyznaczanych przez potrzeby rynku oraz otrzymanie akredytacji od upoważnionej jednostki²⁹⁰.

W Stanach Zjednoczonych istnieje przekonanie, że edukacja wyższa powinna być finansowana na poziomie indywidualnym oraz społecznym. W związku z tym zarówno uczelnie stanowe, jak i prywatne pobierają opłaty od studentów, co stanowi istotną część ich funduszy. Z drugiej strony, część kosztów pokrywana jest z rządowych podatków płaconych przez społeczeństwo. Powiązanie środków prywatnych i publicznych obowiązuje już od XVII wieku, czyli od początków funkcjonowania szkolnictwa wyższego w tym kraju. Bierze się to z przeświadczenia, że stanowi ono tak interes indywidualny, jak i społeczny, przynoszący różnorakie korzyści na tych dwóch poziomach²⁹¹.

Na przestrzeni ostatnich dekad, a nawet stuleci, edukacja w Stanach Zjednoczonych przeszła olbrzymie przeobrażenia. Szczególną rolę w amerykańskim systemie edukacji odgrywa wstępnie opisane wyżej szkolnictwo wyższe, które, jak pisze Thomas R. Wolanin, jest aktualnie „jednym z najważniejszych elementów gospodarki USA, właściwie nawet motorem rozwoju ekonomicznego tego kraju. Jest również motorem dla promowania równości i sprawiedliwości społecznej”²⁹².

Pierwszą uczelnią wyższą powstałą w kolonii Nowej Anglii w 1636 roku był *Harvard College*. W okresie kolonialnym zostało założonych łącznie 9 szkół wyższych na wzór angielski. Wszystkie były usytuowane w nadmorskim pasie Wschodniego Wybrzeża nad Oceanem Atlantyckim oraz miały charakter elitarny. Skupiały się głównie na kształceniu przyszłego duchowieństwa oraz przedstawicieli sfery polityczno-ekonomicznej. Dostęp do nich posiadali głównie biali mężczyźni pochodzący z rodzin, które dysponowały odpowiednimi środkami na sfinansowanie nauki. Po 1862 roku, kiedy ustanowiono *Land Grant College Act*, w wyniku którego we wszystkich stanach powstał publiczny uniwersytet, edukacja wyższa w Stanach Zjednoczonych stała się bardziej dostępna dla ogółu obywateli. Nauka nabrała również bardziej praktycznego charakteru. Kolejnym rozporządzeniem, które znacząco wpłynęło na kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego w tym kraju był *Servicemen's Readjustment Act* z 1944 roku. Główny jego cel stanowiło zachęcenie żołnierzy do podjęcia studiów wyższych po powrocie z II wojny światowej poprzez ich całkowite sfinansowanie ze środków publicznych. Powszechnie uważa się, że ustawa ta istotnie przyczyniła się nie tylko

²⁹⁰J. K. Thieme, op. cit., s. 161; T. R. Wolanin, op. cit., s. 43-46.

²⁹¹T. R. Wolanin, op. cit., s. 56-60.

²⁹²Ibidem, s. 42.

do demokratyzacji edukacji, ale również do olbrzymiego progresu gospodarczego Stanów Zjednoczonych²⁹³.

W latach 80. XX wieku, wraz z objęciem prezydentury przez Ronalda Reagana, został zapoczątkowany okres reform neoliberalnych w amerykańskim szkolnictwie. Eugenia Potulicka przypomina jednak, że korporacjonizm uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych zaobserwowano po raz pierwszy już w XIX wieku²⁹⁴. Autorka książki o neoliberalnych reformach edukacji w Stanach Zjednoczonych podkreśla, że amerykańska polityka edukacyjna jest „manifestacją ideologii korporacjonizmu”²⁹⁵.

Jerzy K. Thieme wyjaśnia, że w ostatnich dekadach popularną stała się organizacja szkół wyższych na wzór korporacji, zwłaszcza w krajach anglosaskich. Dotyczy to zasadniczo sposobu finansowania i zarządzania uniwersytetami. Cechą charakterystyczną edukacji w Stanach Zjednoczonych jest jej silne powiązanie z rynkiem. Jerzy K. Thieme podkreśla, że proces „urynkowienia” i „komercjalizacji” szkolnictwa wyższego rozpoczął się właśnie w tym kraju²⁹⁶. Tendencja ta przybrała charakter globalny, głównie ze sprawą ścisłego powiązania Stanów Zjednoczonych z takimi światowymi agendami, jak Bank Światowy, GATS²⁹⁷ czy OECD²⁹⁸.

Jak dalej tłumaczy autor pracy o wyzwaniach szkolnictwa wyższego w XXI wieku, tendencja prorynkowa amerykańskich szkół, przy jednoczesnym nieznacznym zaangażowaniu państwa oraz decentralizacji systemu edukacji, niesie szereg następstw zwiększających innowacyjność nauczania. Przede wszystkim istnieje znaczne zróżnicowanie uczelni, co zwiększa i mobilizuje ich konkurencyjność na rynku, a także ułatwia wprowadzanie zmian²⁹⁹.

Z drugiej strony istnieją w Stanach Zjednoczonych również antyrynkowe postawy dotyczące edukacji. Jak pisze Eugenia Potulicka, toczy się dyskusja pomiędzy dwoma „obozami”. Do pierwszego należy „luźna koalicja neoliberalistów, neokonserwatystów, nowej klasy średniej menedżerów, grup religijnych populistów oraz polityków oświatowych

²⁹³Ibidem, s. 31-38; J. Chałasiński, op. cit., s. 18.

²⁹⁴E. Potulicka, op. cit., s. 11, 69, za: C. W. Barrow, *Universities and the capitalist state: Corporate liberalism and the reconstruction of American higher education 1894-1928*, University of Wisconsin Press, Madison, WI 1990.

²⁹⁵E. Potulicka, op. cit., s. 11.

²⁹⁶J. K. Thieme, op. cit., s. 25-26.

²⁹⁷*General Agreement on Trade in Services (GATS)* – Układ Ogólny w sprawie Handlu Usługami. Stanowi integralną część porozumienia powołującego Światową Organizację Handlu. *Układ Ogólny w sprawie Handlu Usługami*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Uklad-Ogolny-w-sprawie-Handlu-Uslugami;3990960.html> (dostęp 15.05.2021).

²⁹⁸E. Potulicka, op. cit., s. 11.

²⁹⁹J. K. Thieme, op. cit., s. 12-13.

mówiących o kryzysie edukacji publicznej³⁰⁰. Drugi obóz natomiast „stanowi jeszcze luźniejsza koalicja związków zawodowych nauczycieli, członków rad szkolnych, administracji oświatowej, postępowych nauczycieli akademickich oraz zwolenników liberalnych postaw i polityki”, którzy bronią wartości demokratycznych oświaty publicznej³⁰¹.

Mark B. Brown zauważa, że mniej więcej od początku lat 80. amerykańskie uniwersytety tworzące edukację wyższą przestały być postrzegane jako instytucje dobra publicznego, lecz przedsiębiorstwa przynoszące prywatny zysk. W latach 1990-2012 wartość czesnego za studia we wszystkich uczelniach ogółem w Stanach Zjednoczonych wzrosła prawie trzykrotnie. Na skutek wzrostu opłat pobieranych przez uniwersytety poszczególne rządy stanowe zredukowały dofinansowanie publiczne. Christopher Newfield twierdzi, że prywatyzacja uczelni uważana zazwyczaj jako rozwiązanie na problemy edukacji wyższej jest w rzeczywistości przyczyną tych problemów. Zarówno konserwatyści, jak i liberałowie wydają się upatrywać w niej jedyną możliwą drogę³⁰².

Można spojrzeć na to chociażby z tej strony, że poparcie dla edukacji przychodzi coraz bardziej ze strony systemów zewnętrznych (*outsourcing* usług), jak np. technologie edukacyjne czy systemy ubezpieczeń zdrowotnych dla studentów. Wzmagają się jednocześnie relacja zależności uczelni od prywatnego wspomaganie finansowego. Opierając się na danych dostarczonych przez AAUP (*American Association of University Professors*), warto przy tym zwrócić uwagę na fakt, że na przestrzeni ostatnich dekad doszło do modyfikacji w strukturze kadry akademickiej. W latach 1976-2011, pomimo kolosalnego wzrostu liczby studentów, przyrost liczby pracowników posiadających tytuł naukowy profesora oraz posadę z gwarancją zatrudnienia (*Full-Time Tenured and Tenure-Track*) okazał się znacznie mniejszy niż innych nauczycieli akademickich oraz tych pracujących w niepełnym wymiarze czasu pracy. Największy jednak rozwój doświadczyły stanowiska nieakademickie, związane na przykład

³⁰⁰E. Potulicka, *Rynek w edukacji amerykańskiej jako teoria oraz ideologia*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 2012, Nr 2(58), s. 24, [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej-r2012-t-n2_\(58\)/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej-r2012-t-n2_\(58\)-s23-36/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej-r2012-t-n2_\(58\)-s23-36.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej-r2012-t-n2_(58)/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej-r2012-t-n2_(58)-s23-36/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej-r2012-t-n2_(58)-s23-36.pdf) (dostęp 25.07.2020), za: M. W. Apple, *Educating the "right" way. Markets, standards, god and inequality*, Routledge, New York 2006, s. 9 i K. B. Smith, *The ideology of education. The commonwealth, the market and America's schools*, SUNY, New York 2003, s. 1.

³⁰¹Ibidem, s. 24-25.

³⁰²M. B. Brown, *Más allá de la privatización en la educación superior de los Estados Unidos*, Cuadernos de Información y Comunicación, 2018, Vol. 23, s. 35-36, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsu&AN=133379620&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 06.07.2020), DOI: 10.5209/CIYC.60686, za: Ch. Newfield, *The Great Mistake: How We Wrecked Public Universities and how We Can Fix Them*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD 2016.

z zasobami ludzkimi lub takie jak doradcy finansowi, analitycy zarządzania czy menedżerzy handlowi³⁰³.

Prywatyzacja, rozumiana w ujęciu wąskim i szerokim, stała się jedną z najważniejszych elementów polityki oświatowej Stanów Zjednoczonych w XXI wieku. Przewodnią ideologią rynkową odkrywa w głównej mierze ekonomiczne cele edukacji³⁰⁴. Michael Foucault wskazał, że dla neoliberalnej władzy wolność jednostek objawia się jako „realizacja konkurencji” pomiędzy nimi³⁰⁵. Konkurencja z jednej strony napędza gospodarkę, ale z drugiej prowadzi do powstania nierówności społecznych, co przeczy propagowanym przez Amerykanów ideom o wartościach demokratycznych edukacji związanych ze szkolnictwem publicznym³⁰⁶.

Jak wiadomo, jedną z teorii wykorzystywanych przez neoliberalizm jest teoria kapitału ludzkiego. Głosi ona, że wykształcenie oraz umiejętności intelektualne należy rozpatrywać jako rodzaj kapitału, a edukację jako inwestycję. Wedle tej teorii znaczenie kapitału ludzkiego dorównuje wadze kapitału ekonomicznego, gdyż edukacja w ogromnym stopniu wpływa na rozwój ekonomiczny kraju. Korzyści z tego czerpią zarówno osoby podnoszące kwalifikacje, zapewniając sobie stabilność ekonomiczną („autoinwestycja”³⁰⁷), jak i ogół społeczeństwa, które czerpie z rozwijających się innowacji. Kapitał ludzki jest rozumiany przez neoliberalizm jako „dobro wspólne” oraz „siłę roboczą zatrudnionych: całość ich zdolności intelektualnych, fizycznych, moralnych, społecznych i estetycznych, które muszą wystawić na sprzedaż na rynku pracy”³⁰⁸.

Jerzy K. Thieme wskazuje:

W tradycyjnej narodowej perspektywie uniwersytety były instrumentami służącymi m.in. do wpajania świadomości narodowej i ugruntowania narodowej tożsamości. W nowej, ponadnarodowej, globalnej perspektywie są one coraz bardziej instrumentami służącymi wspieraniu wzrostu gospodarczego i wzmacnianiu konkurencyjności i innowacyjności gospodarki (...)³⁰⁹.

³⁰³M. B. Brown, op. cit., s. 35-36, za: J. W. Curtis, S. Thornton, *Losing Focus: The Annual Report on the Economic Status of the Profession. 2013-14*, AAUP—American Association of University Professors, s. 7, https://www.aaup.org/sites/default/files/files/2014%20salary%20report/zreport_0.pdf (dostęp 29.09.2020).

³⁰⁴E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych...*, op. cit., s. 167-170.

³⁰⁵Ibidem, s. 59-60, za: M. Kozłowski, *Kres nauk społecznych?* [w:] *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, P. Żuk (red.), Scholar, Warszawa 2012, s. 18-20.

³⁰⁶M. B. Brown, op. cit., s. 36-37.

³⁰⁷Ibidem, s. 35.

³⁰⁸E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych...*, op. cit., s. 45-51.

³⁰⁹J. K. Thieme, op. cit., s. 24, za: M. Kwiek, *The State, the Market, and Higher Education. Challenges for the New Century*, [w:] *The University, Globalization, Central Europe*, M. Kwiek (red.), Peter Lang, Frankfurt

Esther López Martín i Eva Expósito Casas tak piszą, odwołując się do koncepcji amerykańskiego ekonomisty, Theodore'a W. Schultza: „Ten kapitał ludzki, który w nowożytnych społeczeństwach urósł w rytmie szybszym niż kapitał konwencjonalny (nieludzki), może być uważany jako jedna z najbardziej charakterystycznych cech aktualnego systemu ekonomicznego”³¹⁰.

Strukturę systemu edukacji Stanów Zjednoczonych cechuje jej niejednorodność, związana z decentralizacją oraz dużym wpływem podmiotów indywidualnych w procesy decyzyjne. Charakteryzuje się pluralizmem programów, treści oraz typów szkół na różnych poziomach nauczania. Poza tym system edukacji tego kraju jest systemem stosunkowo elastycznym, gdyż oferuje np. przechodzenie między uczelniami. Do cech szczególnych należy także udział rodziców w mechanizmach decyzyjnych oraz ich wyjątkowe zaangażowanie w życie szkół.

Aktywność rodzicielska jest częścią współpracy amerykańskich szkół z lokalnymi społecznościami, silnie zakorzenioną w kulturze tego kraju. Szkoła jest traktowana jako „dobro wspólne”, dlatego wzbudza zainteresowanie społeczności. Ta „wspólnotowość”, jak pisze Maria Mendel, jest wynikiem tendencji Amerykanów do tworzenia więzi społecznych w celu umacniania demokracji. Jest częścią tzw. „kapitału społecznego”, do definicji którego Maria Mendel przytacza słowa amerykańskiego socjologa Roberta Putnama: „odnosi się do cech społecznego zorganizowania, takich jak sieci, normy i społeczne zaufanie, ułatwiających ku obopólnej korzyści koordynację i współpracę”³¹¹.

W amerykańskim systemie edukacji można zauważyć zarówno elementy ideologii liberalnej, jak i konserwatywnej. Jak wspomniano powyżej (zob. Rozdział 1.2.), jedną z cech charakterystycznych liberalnego ujęcia edukacji i wychowania jest wolność jednostki i społeczeństwa. Może ona przejawiać się samodzielnym wyborem szkoły przez rodziców. Wybór ten nie zawsze jest jednak wolny, gdyż istnieją determinujące go czynniki środowiskowe. Nierówności społeczne powstające na skutek urynkwienia i prywatyzacji szkół nie mogą dać wolności wszystkim obywatelom na tym samym poziomie. Szkoły

a/Main and New York 2003, s. 71-114.

³¹⁰E. López Martín, E. Expósito Casas, *La financiación de la educación en Estados Unidos: análisis de la inversión en educación y su relación con el rendimiento académico*, Foro de Educación, 2013, Vol. 11, Nr 15, s. 151, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=93310334&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 26.01.2021), DOI: 10.14516/fde.2013.011.015.007, za: T. W. Schultz, *Investment in Human Capital*, *The American Economic Review*, 1961, Nr 51(1), s. 1-17, tłumaczenie własne.

³¹¹M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 18-20, cyt. za: R. D. Putnam, *Bowling Alone: malejący społeczny kapitał Ameryki*, Nowa Res Publica, 1996, Nr 6(93), s. 17.

i uczelnie państwowe i prywatne posiadają znaczącą wolność od państwa w wyborze form organizacji i treści, często zależą jednak od ingerujących prywatnych inwestorów. Charakterystyczna jest decentralizacja w zarządzaniu oraz istotny udział rodziców.

Kolejnym elementem świadczącym o liberalnych podstawach amerykańskiej edukacji i wychowania jest pluralizm doktryn, w tym pedagogicznych i religijnych, kultur oraz postaw światopoglądowych. W swojej książce „Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)” polski socjolog Zbyszko Melosik nazywa Stany Zjednoczone „społeczeństwem «wielu rzeczywistości» – nakładających się na siebie i pozostających często ze sobą w całkowitej sprzeczności. Jedną z nich jest rzeczywistość postmodernistyczna”³¹².

Duże znaczenie w pluralizmie kulturowym Stanów Zjednoczonych odgrywa rola wielości rasowej, językowej, etnicznej i in. Znana amerykańska badaczka wielokulturowej edukacji, Sonia Nieto, na pytanie: „*Kto to jest Amerykanin?*”, odpowiedziała: „rezultat interakcji pomiędzy starymi, nowymi i aktualnie tworzonymi kulturami”³¹³.

Jeżeli chodzi o elementy charakterystyczne dla konserwatywnego ujęcia edukacji, można wyróżnić poszanowanie dla własności prywatnej i gospodarki rynkowej oraz odrzucenie kontroli państwa. Promuje się współzawodnictwo i wolną konkurencję, aby osiągać jak najwyższy poziom kształcenia. Edukacja jest nieformalnie podzielona na elitarną i ludową, wspierając najzdolniejszych uczniów. Prestiż uczelni determinowany jest poprzez rekrutowanie jak najlepszych studentów.

To ostatnie założenie może być potwierdzone poprzez wyniki osiągnięte przez amerykańskie uczelnie w światowych rankingach. Według punktacji opublikowanej w 2021 roku przez brytyjską firmę *Quacquarelli Symonds* cztery najlepsze uniwersytety na świecie znajdują się w Stanach Zjednoczonych: *Massachusetts Institute of Technology*, *Stanford University*, *Harvard University* i *California Institute of Technology*. W pierwszych dziesięciu najbardziej prestiżowych uczelni wyższych na świecie znajduje się również *University of Chicago* (9). Oprócz amerykańskich uniwersytetów czołowe pozycje zajmują instytucje znajdujące się na terenie Europy: *University of Oxford* (5, Wielka Brytania), *Swiss Federal Institute of Technology* (6, Szwajcaria), *University of Cambridge* (7, Wielka Brytania),

³¹²Z Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994, s. 161.

³¹³M Mendel, op. cit., s. 35-36, cyt. za: S. Nieto, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education (second edition)*, Longman Publishers, USA 1996, s. 289.

Imperial College London (8, Wielka Brytania) i *University College London* (10, Wielka Brytania). Opisany wyżej ranking obrazuje Tabela 5³¹⁴:

Tabela 5: Światowy Ranking Uniwersytetów w 2021 roku

Nr	Nazwa uniwersytetu	Państwo
1	Massachusetts Institute of Technology	Stany Zjednoczone
2	Stanford University	Stany Zjednoczone
3	Harvard University	Stany Zjednoczone
4	California Institute of Technology	Stany Zjednoczone
5	University of Oxford	Wielka Brytania
6	Swiss Federal Institute of Technology	Szwajcaria
7	University of Cambridge	Wielka Brytania
8	Imperial College London	Wielka Brytania
9	University of Chicago	Stany Zjednoczone
10	University College London	Wielka Brytania

Opracowanie własne na podstawie źródła: *QS World University Rankings*, <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021> (dostęp 31.01.2021).

Z powyższej tabeli wynika, że aż połowa z pierwszych dziesięciu najlepszych uniwersytetów na świecie są instytucjami amerykańskimi. Dla porównania, według rankingu najlepszymi trzema latynoamerykańskimi uniwersytetem są *Universidad de Buenos Aires* (Argentyna), który znajduje się na 66. miejscu, *Universidad Nacional Autónoma de México* (100, Meksyk) oraz *Universidade de São Paulo* (115, Brazylia). Uniwersytet Hawański plasuje się mniej więcej w połowie ponad tysięcznej listy i zajmuje 498. pozycję³¹⁵.

Przy obliczaniu punktacji bierze się pod uwagę takie elementy, jak opinie międzynarodowej społeczności akademickiej dotyczące jakości nauczania i badań (40%), liczbę nauczycieli akademickich przypadających na jednego studenta (20%), liczbę cytowań na wydział według bazy danych *Scopus* (20%), opinie o absolwentach wystawiane przez pracodawców na rynku pracy (10%) oraz liczbę międzynarodowych studentów (5%) i wykładowców (5%)³¹⁶.

³¹⁴*QS World University Rankings*, Top Universities, <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021> (dostęp 31.01.2021); *About Us*, Quacquarelli Symonds, <https://www.qs.com/about-us/> (dostęp 31.01.2021).

³¹⁵*QS World University Rankings*, op. cit.

³¹⁶*QS World University Rankings - Methodology*, Top Universities, <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> (dostęp 31.01.2021).

Niezwykle ważną inicjatywą dla amerykańskiej edukacji, w tym badań pedagogiki porównawczej, było stworzenie w 1966 roku systemu ERIC (*Educational Resources Information Center*). Powstał on z inicjatywy Instytutu Nauk Pedagogicznych (*Institute of Education Sciences, IES*) Amerykańskiego Departamentu Edukacji. Stanowi on obszerną bazę danych bibliograficznych wykorzystującą najnowocześniejsze technologie oraz zasoby internetowe³¹⁷.

Baza ERIC obejmuje ogół dokumentów nawiązujących do dziedziny edukacji pochodzących z całego kraju. Dostarczona wiedza może służyć zarówno w doskonaleniu metod pedagogicznych, jak i poprawie jakości nauczania na wszystkich poziomach. Udostępniane zasoby mogą okazać się przydatne dla pedagogów, administratorów szkół, studentów, stowarzyszeń zawodowych, pracowników naukowych, rodziców i opiekunów, a także dla ogółu społeczeństwa. Ponad pół miliona osób tygodniowo korzysta ze strony internetowej narodowego systemu ERIC, co świadczy o olbrzymim zasięgu tego zasobu³¹⁸.

Edukację Stanów Zjednoczonych XXI wieku charakteryzuje ściśle powiązanie z rynkiem, konkurencyjność i innowacyjność. Tendencje wykształcone w Ameryce wyznaczają kierunek przeobrażeniom edukacyjnym na skalę światową. Dlatego można mówić o swego rodzaju amerykanizacji globalnej polityki edukacyjnej.

Podobnie jak w przypadku Kuby edukacja Stanów Zjednoczonych narodziła się w epoce kolonialnej. Kolonie utworzone w XVII na terenie tego państwa przez Koronę Angielską dały początek federalnej organizacji, którą przyjęło późniejsze niepodległe państwo pod koniec XVIII wieku. Miało to bezpośredni wpływ na decentralizację władzy w tym kraju, także w sferze edukacji, która utrzymuje się do czasów współczesnych. Jeszcze w okresie kolonialnym edukacja i wychowanie powierzone były rodzinom oraz kościołom. Edukacja w tym kraju do dziś stanowi kwestię powierzoną społeczeństwu, o dużym wskaźniku ingerencji prywatnej (wpływ korporacji oraz prywatnych inwestorów) oraz lokalnej. Istnieje także znaczna liczba placówek zarządzanych i finansowanych przez instytucje religijne. Społeczność lokalna jest silnie zaangażowana w funkcjonowanie szkół, w wyniku przekonania, że kwestie edukacyjne są odpowiedzialnością społeczeństwa. Można

³¹⁷ERIC, *Educational Resources Information Center*, IES, NCEE-National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, <https://ies.ed.gov/ncee/projects/eric.asp> (dostęp 31.10.2020); M. Vanova, op. cit. s. 67.

³¹⁸ERIC *Enfocado (All About ERIC)*, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Las Cruces, N. Mex. 1982, s. 6-8, <https://eric.ed.gov/?id=ED215857> (dostęp 31.10.2020); ERIC, *Educational Resources Information Center*, op. cit.

zatem stwierdzić, że stykają się na jej polu dwie tendencje – rynkowa (prywatna) oraz społeczna.

Powyższa charakterystyka ogólna jest zasadniczo odmienna od charakteru kubańskiej edukacji. Nauczanie podczas hiszpańskiej kolonizacji stanowiło swego rodzaju narzędzie do indoktrynacji ludności tubylczej oraz narzucenia im hiszpańskiej kultury i języka oraz religii katolickiej. Z upływem wieków i narodzin ruchów patriotycznych edukacja stała się drogą do wolności społeczeństwa – nabrała wymiar społeczny i narodowy – oraz stopniowo wyzbywała się wpływu kościoła, nabywając ostatecznie całkowicie świeckiego charakteru. Cechuje ją też silny wpływ państwa oraz centralne zarządzanie. Społeczności lokalne także aktywnie uczestniczą w edukacji dzieci i młodzieży, natomiast celem jest wspieranie działania państwa, stanowiąc jego swego rodzaju przedłużenie, za pomocą dobrze skomunikowanych ze sobą sieci.

Podczas gdy w Stanach Zjednoczonych dominuje własność prywatna oraz pobiera się opłaty za naukę także w niektórych szkołach publicznych, na Kubie edukacja jest publiczna i bezpłatna na wszystkich poziomach nauczania. Wiąże się to bezpośrednio z dominującymi ideologiami oraz ustrojami politycznymi tych państw.

Powyższe przekłada się także na sposób finansowania edukacji. Na Kubie edukacja jest w całości finansowana przez państwo (z wyjątkiem dotacji organizacji międzynarodowych) i, jak szczegółowo opisano w Rozdziale II, publiczne wydatki na edukację stanowią istotny procent PKB (12,8% według danych z 2010 roku). Zgodnie z ostatnimi dostępnymi danymi Banku Światowego w Stanach Zjednoczonych liczba ta wynosiła w 2014 roku 4,96%³¹⁹. Amerykańskie publiczne szkoły podstawowe i średnie otrzymują fundusze od rządów stanowych, rządu federalnego oraz samorządów lokalnych. Rządowe dofinansowanie dla szkół prywatnych jest znikome. Jeżeli chodzi natomiast o uczelnie wyższe, dofinansowanie pochodzi zarówno ze środków publicznych, jak i prywatnych.

W systemie oświatowym Stanów Zjednoczonych edukacja postrzegana jest jako (auto)inwestycja, będąca „dobrem wspólnym” i prowadząca do wzrostu konkurencyjności gospodarki oraz osiągania zysków. Edukacja postrzegana jest więc nierozdzielnie ze wzrostem gospodarczym tego kraju. Istnieje duża konkurencja, w wyniku której tylko najzdolniejsi uczniowie mogą dostać się do najlepszych szkół. Często jednak to aspekt materialny decyduje o tym, jaką drogę rozwoju przebędzie uczeń. Rozwój innowacji

³¹⁹*Gasto público en educación, total (% del PIB)*, op. cit.

technologicznych oraz gigantycznych baz danych, a także dominacja światowych agend pozwala na dyktowanie tendencji edukacyjnych, które rozprzestrzeniają się na cały świat.

Powiązanie edukacji z rozwojem ekonomicznym państwa jest cechą charakterystyczną dla każdego systemu oświatowego. Dotyczy to także Kuby, która dba o szkolenie przyszłych kadr i funkcjonariuszy publicznych. Jednocześnie pełni też jednak funkcję społeczną oraz postuluje o równość i sprawiedliwość społeczną, aby edukacja była dostępna dla wszystkich na tym samym poziomie.

3.3. Współpraca edukacyjna Kuby i Stanów Zjednoczonych

Na skutek bliskości geograficznej, konfliktów z Hiszpanią oraz powiązań ekonomicznych od 1820 roku zaczęły osiadać w Stanach Zjednoczonych bardziej lub mniej liczne grupy kubańskich Kreolów. Wśród tych osób szczególnie wyróżniali się intelektualiści oraz politycy, którzy z różnych powodów czuli się swobodniejsi w swoich działaniach na terenie północnego sąsiada. Do imigrantów należał wspomniany wcześniej polityk i pedagog Félix Varela, który jako jeden z pierwszych zainicjował rozwój ruchu niepodległościowego na Kubie³²⁰. Oprócz Kubańczyków zaangażowanych politycznie do Stanów Zjednoczonych wyjeżdżały również osoby należące do kreolskiej oligarchii w celach rekreacyjnych, biznesowych i edukacyjnych. Jesús Arboleya Cervera wskazuje, że w omawianym okresie około 2 tysięcy młodych Kreolów chodziło do amerykańskich szkół. Zjawisko to natężyło się w kolejnym stuleciu. Wiele z tych osób przyjęło nawet później amerykańskie obywatelstwo³²¹.

Po zakończeniu wojny o niepodległość w 1898 roku Amerykanie wprowadzili szereg reform edukacyjnych na Kubie (1898-1902) dotyczących zwłaszcza szkolnictwa podstawowego, czerpiąc inspirację z rozwiązań własnego zdecentralizowanego systemu edukacji. Przejawem reform było m.in. powstanie znacznej liczby nowych szkół oraz przygotowanie nauczycieli. Szacuje się, że tysiące nauczycieli odbyło praktyki w Stanach Zjednoczonych realizując plan pilotażowy Uniwersytetu Harvardzkiego. Dzięki przeprowadzonym reformom znacznie zwiększyła się liczba dzieci uczęszczających do szkół

³²⁰J. Arboleya Cervera, op. cit., s. 15-16.

³²¹Ibidem, s. 16, za: L. A. Jr. Pérez, *Ser cubano: identidad, nacionalidad y cultura*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana 2006, s. 37.

podstawowych. Pomimo że po 1902 roku amerykańskie reformy zostały wstrzymane, formujący się kubański system edukacji nie pozostał bez wpływu Stanów Zjednoczonych. Co ciekawe, w 1946 roku powstał na Kubie Prywatny Katolicki Uniwersytet Santo Tomás de Villanueva o Villanova, założony przez północnoamerykańskich Ojców Augustianów. Uczelnia ta posiadała uprawnienia do nadawania tytułu *Master*, gdyż była zintegrowana z odpowiednim uniwersytetem katolickim w Stanach Zjednoczonych³²².

Po wybuchu rewolucji kubańskiej w 1959 roku i zerwaniu relacji dyplomatycznych przez Stany Zjednoczone oba państwa utrzymywały znikome stosunki (zob. Rozdział 3.1.). Mimo to pod koniec lat 70. obie strony nawiązały współpracę w zakresie wymiany akademickiej. Profesor, ekonomista i pracownik naukowy Uniwersytetu Hawańskiego, Milagros Martínez Reinoso, określiła to porozumienie „dyplomacją akademicką”. Zainicjowanie współpracy stało się możliwe dzięki wydaniu zgody na przydzielenie wiz przez administrację prezydenta Cartera oraz pomocy Stowarzyszenia Studiów Latinoamerykańskich (*Latin American Studies Association*, LASA). Przyczyniło się ono w znacznym stopniu do obecności Kubańczyków na konferencji w Houston w 1977 roku, która okazała się punktem zwrotnym w zapoczątkowaniu wymiany akademickiej między dwoma państwami³²³.

Jednym z uczestników drugiej wymiany akademickiej, która miała miejsce w 1978 roku, był Miguel Barnet, etnolog i pisarz kubański, który do niedawna obejmował również stanowisko przewodniczącego Narodowego Związku Pisarzy i Artystów Kuby (*La Unión de Escritores y Artistas de Cuba*, UNEAC)³²⁴. Esteban Morales, również działacz UNEAC oraz profesor Uniwersytetu Hawańskiego, uważa, że wymiana akademicka między Kubą i Stanami Zjednoczonymi w znacznym stopniu przyczyniła się do zbliżenia dwóch państw, zrozumienia oraz pokonania wzajemnych uprzedzeń³²⁵.

Wspomniana wyżej Milagros Martínez Reinoso zauważa, że polityka Billa Clintona (1993-2001) wpłynęła na zwiększenie intensywności współpracy naukowej między Kubą

³²²A. W. Quiroz, op. cit., s. 294-295; D. A. Cruz, op. cit., s. 281.

³²³M. Adianez Márquez, *El intercambio académico entre Cuba y Estados Unidos, un recorrido histórico*, UNEAC 2016, <http://www.uneac.org.cu/noticias/el-intercambio-academico-entre-cuba-y-estados-unidos-un-recorrido-historico> (dostęp 17.10.2020).

³²⁴Dnia 30.06.2019 r. na to stanowisko został wybrany Luis Morlote Rivas. *Nombran al funcionario Luis Morlote nuevo presidente de la UNEAC en Cuba*, CiberCuba Noticias, 30.06.2019, <https://www.cibercuba.com/noticias/2019-06-30-u1-e199556-s27061-nombran-al-funcionario-luis-morlote-nuevo-presidente-uneac> (dostęp 17.10.2020); M. Adianez Márquez, op. cit.

³²⁵Ibidem; *Esteban Miguel Morales Domínguez*, UNEAC, <http://www.uneac.org.cu/autores/esteban-miguel-morales-dominguez> (dostęp 17.10.2020).

i Stanami Zjednoczonymi. W 2003 roku Kuba znajdowała się na czternastym miejscu wśród państw, które były najczęściej wybierane przez amerykańskich studentów do realizacji podróży w ramach wymiany studenckiej. Łącznie 760 amerykańskich uniwersytetów zawnioskowało do Departamentu Skarbu o otrzymanie zezwolenia na przeprowadzenie różnych aktywności akademickich na Kubie. Z drugiej strony, każdego miesiąca od około trzydziestu do czterdziestu pracowników naukowych i badaczy z Uniwersytetu Hawańskiego podróżowało do Stanów Zjednoczonych³²⁶.

Ośmioletnia administracja kolejnego prezydenta, George'a Busha, utrzymywała te inicjatywy praktycznie w zawieszaniu. Dlatego zapowiadane przez prezydenta Baracka Obamę w 2011 roku ułatwienia w dokonywaniu podróży między Kubą i Stanami Zjednoczonymi stanowiły szansę na ponowne ożywienie obustronnej wymiany naukowej, a nawet na osiągnięcie podobnych wskaźników do tych odnotowanych w końcowych latach prezydentury Clintona³²⁷.

Istotną inicjatywą promującą rozwój stosunków akademickich między Kubą a Stanami Zjednoczonymi jest funkcjonujący od 2009 roku „warsztat akademicki” T.A.C.E. (*Taller Académico Cuba-Estados Unidos*). Projekt ten należy do obszaru działania „Dyplomacji Obywatelskiej” organizacji CRIES (*La Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales*). Została założona w 1982 roku w stolicy Nikaragui i stanowi sieć ponad 70 centrów badawczych, *think tanks*, fundacji, organizacji pozarządowych, stowarzyszeń zawodowych i pracowników naukowych z regionu Ameryki Łacińskiej i Karaibów³²⁸. W obszarze dyplomacji obywatelskiej jej działalność skupia się na:

Połączeniu zarówno «nieoficjalnego» poszukiwania kanałów dialogu i/lub transformacji konfliktów pomiędzy grupami lub państwami w konfrontacji, jak i podtrzymywania działalności w wielostronnych obszarach tak regionalnych, jak globalnych w celu promowania programu zmian ukierunkowanych na budowę pokoju i zapobieganie przemocy³²⁹.

³²⁶M. Martínez Reinoso, *Cuba and the United States: New Opportunities for Academic Diplomacy*, LASA FORUM, 2011, Vol. XLII, Nr 2, s. 4, <https://forum.lasaweb.org/files/vol42-issue2/OnTheProfession2.pdf> (dostęp 17.10.2020).

³²⁷Ibidem.

³²⁸*Diplomacia Ciudadana*, CRIES, http://www.cries.org/?page_id=62 (dostęp 03.11.2020); *Qué es CRIES*, http://www.cries.org/?page_id=12 (dostęp 03.11.2020).

³²⁹*Diplomacia Ciudadana*, op. cit., cyt. za: A. Serbin, *La diplomacia ciudadana en América Latina y el Caribe: una actualización*, enero 2010, tłumaczenie własne.

Do uruchomienia procesu dyplomacji obywatelskiej niezbędne są sprzyjające warunki polityczne pomiędzy dwiema zainteresowanymi stronami. Dlatego uważa się, że przeprowadzenie inicjatywy nie byłoby możliwe wcześniej z powodu zbyt wysokiego napięcia pomiędzy Stanami Zjednoczonymi i Kubą, a także silnej interwencji społeczności amerykańskiej pochodzenia kubańskiego. Złagodzenie wzajemnych stosunków w okresie prezydentury Baracka Obamy stworzyło odpowiednie okoliczności do rozpoczęcia działań w tym obszarze. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że osoby biorące udział w dialogu dyplomacji obywatelskiej nie zajmują aktualnie oficjalnych stanowisk rządowych i nie mogą wypowiadać się na rzecz rządu. Są to zazwyczaj osoby ze środowisk akademickich, które mogą mieć dostęp do decydentów w celach konsultacyjnych czy przedstawienia sugestii i propozycji innowacyjnych i realistycznych rozwiązań³³⁰.

Warsztaty T.A.C.E. działają w ramach programu, którego zamierzeniem jest dążenie do nawiązania dialogu pomiędzy stanami lub wspólnotami w konflikcie za pomocą aktywności organizacji obywatelskich oraz instytucji akademickich. W odniesieniu do Kuby i Stanów Zjednoczonych CRIES sporządziła dokument będący wynikiem rozpoczętej w 2009 roku czteroletniej współpracy pracowników naukowych wyspecjalizowanych w dziedzinie polityki zagranicznej (w wielu przypadkach będących także byłymi dyplomatami) z obydwu państw, koordynowanej przez Uniwersytet Hawański, Uniwersytet Waszyngtonu oraz CRIES. W projekcie wzięło udział siedemnastu uczestników, ośmiu Kubańczyków i dziewięciu Amerykanów oraz grupa facylitatorów pod kierownictwem CRIES. Koordynatorką po stronie Kuby była wspomniana powyżej Milagros Martínez, Stanów Zjednoczonych – Philip Brenner³³¹, a CRIES – jej prezes Andrés Serbin. Opracowanie zawiera serię propozycji i zaleceń skierowanych nie tylko na zmniejszenie napięcia w stosunkach Kuby i Stanów Zjednoczonych, ale również na zmianę relacji północnoamerykańskiego państwa z całym regionem Ameryki Łacińskiej³³².

³³⁰A. Serbin, A. Bourse, *A Challenging Dialogue Process: The Cuban-United States Academic Workshops (TACE)*, CRIES, Buenos Aires 2014, s. 10, <http://www.cries.org/?p=2438> (dostęp 07.11.2020).

³³¹*Professor emeritus* Uniwersytetu Waszyngtonu, autor licznych publikacji na temat stosunków Stanów Zjednoczonych i Kuby oraz państw Ameryki Łacińskiej. *Philip Brenner*, American University Washington, <https://www.american.edu/sis/faculty/pbrenne.cfm> (dostęp 07.11.2020).

³³²*Diplomacia Ciudadana*, op. cit.; *Taller Académico Cuba-Estados Unidos T.A.C.E. Oportunidades para las relaciones Cuba-Estados Unidos: Documento de trabajo. Propuestas para la colaboración en áreas de interés mutuo*, Noviembre 2012, Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales (CRIES), Buenos Aires 2013, s. 7, 9, 15, <http://www.cries.org/wp-content/uploads/2013/06/tace-final-web.pdf> (dostęp 03.11.2020).

Uczestnicy projektu T.A.C.E. podczas swoich badań i okresowych spotkaniach organizowanych w różnych państwach wyselekcjonowali pięć głównych tematów rozważań, które w ich opinii stanowią realne i osiągalne działania, możliwe do podjęcia przez rządy obu państw. Należą do nich: wymiana akademicka, naukowa i kulturalna; wolność podróżowania; dwustronny handel i rozwój; terroryzm i bezpieczeństwo oraz środowisko naturalne³³³.

Pierwsze dwa wyżej wspomniane obszary są szczególnie istotne dla niniejszych rozważań. W zakresie wymiany akademickiej, naukowej i kulturalnej wykonawcy projektu wskazują, że w obu państwach istnieje konieczność ułatwienia i przyspieszenia procesu przyznawania wiz nauczycielom akademickim, naukowcom, artystom i intelektualistom. W Stanach Zjednoczonych należy także usprawnić proces udzielania licencji na podróż osobom indywidualnym oraz amerykańskim instytucjom. Oba państwa powinny także wprowadzić regulacje w swoich politykach imigracyjnych w celu uznawania wiz osobom zaproszonym na spotkania akademickie, udzielanie zajęć w danej instytucji czy do uczestniczenia w aktywnościach konkretnej instytucji lub centrum akademickim. Zaleca się także promowanie spotkań polityków i kongresistów czy parlamentarzystów Kuby i Stanów Zjednoczonych z nauczycielami akademickimi, naukowcami, intelektualistami i artystami obu państw, które przyczyniłyby się do wymiany wiedzy, a w konsekwencji do procesu zrównoważenia wzajemnych stosunków. W końcu uczestnicy T.A.C.E. nawołują o zwolnienie restrykcji na nabycie sprzętu i materiałów potrzebnych do rozwoju badań do użytku cywilnego, zwłaszcza w tzw. dziedzinach Nauki o Życiu oraz Nauki o Środowisku³³⁴.

Wolność podróżowania obywateli obu państw z pewnością ułatwiłaby współpracę edukacyjną. Realizatorzy projektu T.A.C.E. postulują o uproszczenie formalności związanych z podjęciem podróży, nie zwiększanie kosztów dokumentów podróży (np. paszportów, wiz) oraz o usunięcie przeszkód związanych z przyznawaniem wiz i licencji. Poza tym nawołują do rządu amerykańskiego o znalezienie sposobu na zniesienie sankcji nanoszonych na banki i międzynarodowe organizacje handlowe, które powiązane są z prawem do podróżowania. Rząd Kuby, ze swojej strony i w odpowiedzi na zmniejszone w ten sposób ryzyko finansowe, powinien wziąć pod uwagę redukcję kosztów związanych z wymianą dolara amerykańskiego. Rządy Stanów Zjednoczonych i Kuby mogłyby ponadto ułatwić procedury związane z ubezpieczeniem medycznym i leczeniem zdrowotnym obywateli obu państw podczas pobytu w tym drugim. Omawiane państwa powinny także dążyć do rozwijania podróży i ich

³³³ *Taller Académico Cuba-Estados Unidos T.A.C.E...*, op. cit., s. 10,

³³⁴ *Ibidem*, s. 11.

przebiegu oraz nienakładanie przez operatorów dyskryminujących kosztów lub praktyk na podróże między Kubą a Stanami Zjednoczonymi. Rząd USA powinien usunąć limit dozwolonych wydatków dziennych nałożony na Amerykanów przebywających na Kubie oraz znieść zakaz używania kart kredytowych i debetowych wydawanych przez banki Stanów Zjednoczonych na Kubie³³⁵.

Wśród innych postulatów należących do pozostałych wymienionych wyżej obszarów można wyróżnić: kontynuowanie przez Kubę procesu pogłębiania przemian ekonomicznych; znalezienie przez Stany Zjednoczone możliwości wyeliminowania barier utrudniających autoryzowany handel i inwestycje na Kubie, a także niestosowania przeszkód w wysyłaniu środków finansowych rodzinom na Kubie (tzw. *remesas familiares*) przez Kubańczyków przebywających w Stanach Zjednoczonych; współpraca obydwu państw w zwalczaniu aktów terroryzmu (w tym usunięcie Kuby z listy państw sponsorujących terroryzm), handlu narkotykami, nielegalnej imigracji i w innych kwestiach związanych z bezpieczeństwem oraz współpraca w zakresie środowiska naturalnego i zmian klimatycznych zachodzących we wspólnym dla obu państw regionie³³⁶.

Opracowanie T.A.C.E. zostało opublikowane i przedstawione publicznie w kręgach oficjalnych między styczniem 2012 a czerwcem 2013 roku. Ten „dwustronny akademicki dialog” został zakończony formalnym przedstawieniem projektu współpracy w obszarach wzajemnych zainteresowań w Waszyngtonie dla *Cuban Office of Interests in the United States*, Departamentowi Stanu Stanów Zjednoczonych oraz podczas formalnego panelu na kongresie LASA. Reelekcja prezydenta Obamy pod koniec 2012 roku dała nowe szanse na kontynuację akademickiej dyplomacji oraz realizację programu T.A.C.E. Poza tym od kwietnia 2013 roku inicjatywa przybrała nowy aspekt i rozwinęła się z wymiaru dwustronnego na regionalny. Zmiana polegała na rozpowszechnianiu wyników badania wśród decydentów i pracowników akademickich całej półkuli. Celem było zapewnienie kontynuacji projektu przy jednoczesnym zaangażowaniu całej Ameryki Łacińskiej i Karaibów w „sprawie Kuba-Stany Zjednoczone”. W ocenie koordynatorów podejście to mogłoby być kluczowe w polepszeniu relacji między dwoma państwami. CRIES, jako podmiot regionalny, zadeklarował swoje poparcie, aby za pomocą latynoamerykańskich rządów wpływać na procesy decyzyjne w polityce zagranicznej Kuby i Stanów Zjednoczonych³³⁷.

³³⁵Ibidem, s. 11-12.

³³⁶Ibidem, s. 12-14.

³³⁷A. Serbin, A. Bourse, op. cit., s. 9-10.

Pomimo restrykcji systematycznie wprowadzanych przez Donalda Trumpa środowiska akademickie obu państw nawoływały do utrzymania współpracy naukowej. Świadczyło o tym chociażby spotkanie ich reprezentantów w ramach XI Międzynarodowego Kongresu Edukacji Wyższej Uniwersytet 2018 (*XI Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2018*) w Hawanie. W zgromadzeniu wzięli udział reprezentanci ponad 20 amerykańskich organizacji, w tym Międzynarodowego Instytutu Edukacji (IIE). Zwrócono uwagę na potencjał współpracy między uniwersytetami kubańskimi i amerykańskimi zarówno poprzez rozwój projektów naukowo-badawczych, jak i wymiany akademickiej. Podano również do wiadomości, że pomiędzy Kubą a Stanami Zjednoczonymi istnieje ponad 60 porozumień, które stanowią „nieocenione narzędzia do osiągnięcia wzajemnego zrozumienia, opierając się na równości”³³⁸.

Administracja Donalda Trumpa w listopadzie 2019 roku w wydanym memorandum publicznym zapowiedziała jednak, że rząd federalny przestanie finansować działalność wymiany edukacyjnej i kulturalnej z funkcjonariuszami i jednostkami państwowymi Kuby. Z drugiej strony, nie zostało zakazane rządowi stanowym i lokalnym finansowanie inicjatyw wymiany edukacyjnej i kulturalnej oraz zatrudnianie kubańskich artystów³³⁹.

XII Międzynarodowy Kongres Edukacji Wyższej „Uniwersytet 2020”, który odbył się w lutym 2020 roku, przyniósł kontynuację kulturalnego zbliżenia dwóch państw. Przedstawicielki Ministerstwa Edukacji Wyższej na Kubie (MES), Miriam Alpízar, oraz Uniwersytetu Stanu Nowy Jork (SUNY), Sally Crimmins, podpisały porozumienie, które przewiduje akcje wymiany w systemie uniwersytetów. Mogą się one odbywać w ramach krótkich kursów, staży, stypendiów doktoranckich i studiów magisterskich. Pomimo że współpraca między MES i SUNY zaczęła się już w 2016 roku, Crimmins informuje, że podczas XII Kongresu pojawiły się nowe pomysły kooperacji w takich dziedzinach, jak energie odnawialne (z *Universidad de la Isla de la Juventud Jesús Montané Oropesa*) i pielęgnacja roślin (z Narodowym Ogrodem Botanicznym, *Jardín Botánico Nacional*).

³³⁸O. Figueredo Reinaldo, Y. Javier Sifonte Díaz, *Académicos de Cuba y Estados Unidos instan a fortalecer las relaciones entre las universidades*, CubaDebate Noticias, 14.02.2018, <http://www.cubadebate.cu/noticias/2018/02/14/academicos-de-cuba-y-estados-unidos-istan-a-fortalecer-las-relaciones-entre-las-universidades/#.X51OwohKjIW> (dostęp 31.10.2020), tłumaczenie własne.

³³⁹*Trump arremete contra el intercambio cultural EEUU-Cuba*, CubaDebate Noticias, 04.11.2019, <http://www.cubadebate.cu/noticias/2019/11/04/trump-arremete-contra-el-intercambio-cultural-ee-uu-cuba/#.X552OohKjIU> (dostęp 01.11.2020); *Casa Blanca de Estados Unidos prohíbe financiamiento de intercambio educativo y cultural con representantes estatales de Cuba*, Granma, 05.11.2019, <http://www.granma.cu/mundo/2019-11-05/casa-blanca-de-estados-unidos-prohibe-financiamiento-de-intercambio-educativo-y-cultural-con-representantes-estatales-cuba-05-11-2019-09-11-41> (dostęp 01.11.2020).

Kolejnym podanym przykładem jest zamiar współpracy z MES w zakresie nauki angielskiego jako drugiego języka. Podobny temat planowano podjąć z Uniwersytetem Nauk Pedagogicznych Enrique José Varona (*Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona*) wraz z programami rolniczymi. Reprezentantka SUNY zwraca uwagę na szczególną rolę edukacji wyższej w formowaniu przyszłych generacji amerykańskich poprzez nawiązanie więzi zrozumienia i współpracy z kubańską młodzieżą. Według Sally Crimmins działanie to tworzy podstawy do osiągnięcia bliższych stosunków między dwoma państwami w przyszłości³⁴⁰.

Ambasada Stanów Zjednoczonych w Hawanie oferuje program wsparcia i doradztwa edukacyjnego *EducationUSA*. Obejmuje on serię nieodpłatnych usług sesji informacyjnych na temat edukacji w Stanach Zjednoczonych. Serwis ten proponuje pomoc w wypełnianiu dokumentów aplikacyjnych oraz indywidualne konsultacje dla osób zainteresowanych studiami w tym kraju. Z drugiej strony, również Amerykańskie akredytowane uniwersytety mogą za pomocą *EducationUSA* zasięgnąć informacji na temat możliwości współpracy z kubańskimi instytucjami i studentami³⁴¹.

Ambasada Stanów Zjednoczonych na Kubie monitoruje szereg inicjatyw oferowanych przez *Bureau of Educational and Cultural Affairs* Departamentu Stanu Stanów Zjednoczonych. Wśród nich znajdują się stypendia na uczestnictwo w programach edukacyjnych oraz wymiany zawodowej, a także programy i wymiany kulturalne, takie jak programy ochrony dziedzictwa narodowego, wspieranie potencjału kobiet i dziewcząt, rozwój zawodowy, wymiany wirtualne i inne. Ambasada Stanów Zjednoczonych w Hawanie zachęca również do dołączenia do społeczności *International Exchange Alumni*³⁴², skupiającej obecnych i byłych uczestników różnego rodzaju programów finansowanych przez amerykański rząd. Poza tym proponuje możliwości kształcenia dla nauczycieli i uczących się języka angielskiego oraz amerykańskiej kultury³⁴³.

Według danych *Bureau of Educational and Cultural Affairs* istnieje 6 programów wymiany udostępnionych dla Kubańczyków. Należą do nich: *OneBeat* (czterotygodniowy program międzynarodowej wymiany muzycznej), *International Writing Program Fall*

³⁴⁰*Cuba y EE.UU. se acercan desde la educación en Universidad 2020*, Escambray, 14.02.2020, <http://www.escambray.cu/2020/cuba-y-estados-unidos-se-acercan-desde-la-educacion-en-universidad-2020/> (dostęp 01.11.2020).

³⁴¹*Estudiar en Estados Unidos*, Embajada de los Estados Unidos en Cuba, <https://cu.usembassy.gov/es/education-culture-es/study-usa-es/> (dostęp 01.11.2020).

³⁴²*International Exchange Alumni*, Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Department of State, <https://alumni.state.gov/> (dostęp 01.11.2020).

³⁴³*Estudiar en Estados Unidos*, op. cit.

Residency (trwający dziesięć tygodni program dla wybitnych autorów mogących dołączyć do literackiej i akademickiej społeczności Uniwersytetu Iowa), *Sports Visitor Program* (dwutygodniowy program wymiany sportowej dla sportowców i trenerów wybranych przez Ambasadę USA), *YLAJ Professional Fellows Program* (sześciotygodniowy program dla przedsiębiorców i liderów innowacyjnego społeczeństwa obywatelskiego rozwijający ich umiejętności, z myślą o wzmacnianiu rozwoju społeczno-gospodarczego w regionach i społecznościach uczestników), *Study of the U.S. Institutes for Scholars* (program trwający 5-6 tygodni dedykowany naukowcom, wykładowcom, praktykom i nauczycielom szkół średnich, którego celem jest doskonalenie nauczania o Stanach Zjednoczonych w zagranicznych instytucjach akademickich) oraz *Fortune - U.S. Department of State Global Women's Mentoring Partnership* (trzytygodniowy program dla kobiet, który zapewnia spotkania z liderkami z całego świata w celu doskonalenia zdolności przywódczych uczestniczek)³⁴⁴.

Na podstawie danych opublikowanych przez Narodowe Biuro Statystyki i Informacji Kuby (ONEI) odnoszących się do liczby studentów mobilnych międzynarodowo w roku akademickim ukończonym w 2017 roku na Kubie (zob. Rozdział 2.3.), 84 osoby pochodziły z Ameryki Północnej, w tym 77 ze Stanów Zjednoczonych i 7 z Kanady³⁴⁵.

Interesującym miejscem współpracy edukacyjnej Kuby i Stanów Zjednoczonych jest Latinoamerykańska Szkoła Medycyny w Hawanie (*Escuela Latinoamericana de Medicina*). Stały Przedstawiciel Kuby przy Organizacji Narodów Zjednoczonych, Ana Silvia Rodríguez Abascal, w lipcu 2020 roku udostępniła dane, że od początku istnienia placówki ukończyło ją ponad 200 obywateli Stanów Zjednoczonych. Nie jest to wysoka liczba w porównaniu do osób innych narodowości kształcących się na tej uczelni, aczkolwiek stanowi realny dowód na istnienie współczesnych przejawów współpracy edukacyjnej pomiędzy dwoma państwami. Większość amerykańskich studentów, jak twierdzi Rodríguez Abascal, należy do zmarginalizowanych mniejszości oraz rodzin o niskich dochodach. Warty uwagi jest fakt, że absolwenci tej szkoły często decydują się później na pracę w społecznościach o najtrudniejszej sytuacji materialnej w Stanach Zjednoczonych³⁴⁶.

³⁴⁴Ibidem; *Exchange Programs*, Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Department of State, https://exchanges.state.gov/non-us/search/solr/?f%5B0%5D=bundle%3Aexchange_program&f%5B1%5D=im_field_location%3A214&from_redirect=1 (dostęp 01.11.2020).

³⁴⁵*Número de estudiantes internacionalmente móviles en la educación terciaria por país de origen y sexo*, op. cit.

³⁴⁶*En Cuba se gradúan 200 estudiantes estadounidenses en Medicina*, Nodal, 30.07.2020, <https://www.nodal.am/2020/07/mas-de-200-estudiantes-estadounidense-ya-se-graduaron-de-medicina-en-cuba/> (dostęp 13.10.2020).

Niektórzy amerykańscy studenci wyjaśniają swoją decyzję o podjęciu nauki w Latynoamerykańskiej Szkole Medycyny w Hawanie tym, że w odróżnieniu od studiów medycznych w Stanach Zjednoczonych, mogą uczyć się bezpłatnie w ramach otrzymanego stypendium. Dzięki temu po ukończeniu edukacji nie muszą martwić się o znalezienie dobrze płatnej pracy w celu spłacenia zaciągniętego na naukę kredytu. Mogą za to poświęcić się pracy na rzecz pomocy potrzebującym w swoich społecznościach – taka była właśnie koncepcja Fidela Castro, którą głosił przy tworzeniu tej placówki w 1999 roku. Stany Zjednoczone nie uznają jednak dyplomu zdobytego na Kubie. Aby absolwenci mogli wykonywać zdobyty zawód lekarza, muszą zdać osobny egzamin po powrocie do kraju³⁴⁷.

Treść niniejszego podrozdziału pokazuje, jak istotne jest utrzymywanie i pogłębianie międzynarodowej współpracy naukowej, akademickiej i kulturowej w łagodzeniu politycznych napięć i ekonomicznych trudności, umacniania bezpieczeństwa, dbania o otaczające nas środowisko oraz rozwiązywania wspólnych problemów na poziomie dwustronnym oraz regionalnym. Jest to zarazem relacja obopólna – poprawne stosunki polityczno-ekonomiczne sprzyjają rozwojowi międzynarodowych akademickich przedsięwzięć.

Zasadniczą kwestią wydaje się pogłębianie świadomości na szczeblu wielopokoleniowym, wielopoziomowym i wielośrodowiskowym. Może się to przyczynić do obopólnego zrozumienia, zaufania, poszanowania oraz przezwyciężenia wzajemnych uprzedzeń i uchybień z przeszłości. Środowiska akademickie mogą posłużyć się metodami oraz dotrzeć do dróg trudniejszych do osiągnięcia na szczeblu oficjalnym. Poza tym im większy zasięg tych działań, tym większa szansa na uzyskanie przełomowego efektu. Dlatego niezmiernie istotne jest również wsparcie regionalne, które, oprócz stwarzania poczucia wspólnoty, zwiększa dodatkowo siłę oddziaływania promowanych postaw.

³⁴⁷P. Janiot, M. Neill, *Se gradúan ocho estadounidenses en escuela de medicina en Cuba*, Panorama Mundial (CNN en Español), 25.07.2007, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nfh&AN=32U1697222435CNEP&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 13.10.2020).

Rozdział IV. Stosunki edukacyjne Kuby i Ameryki Łacińskiej i Karaibów jako część projektu integracji regionu

4.1. Zarys historyczny relacji Kuby z państwami Ameryki Łacińskiej i Karaibów

Wiek XIX zapoczątkował stopniowy proces dekolonizacji w Ameryce Łacińskiej. Pierwszym niepodległym państwem w tym regionie było Haiti, które w 1804 roku wyzwoliło się spod władzy Francuzów po kilkunastu latach walk (od 1790 roku). W latach 1810-1825 trwał okres wojen o niepodległość, w wyniku których powstały kolejne niepodległe państwa, a w 1844 roku istniało ich już 18. Ostatnimi w uzyskaniu niepodległości były Kuba (w 1901 roku po zakończeniu wojny amerykańsko-hispańskiej w 1898 roku) oraz Panama (po odłączeniu się od Kolumbii w 1903 roku)³⁴⁸.

Jeżeli chodzi o proces niepodległościowy na obszarze Hispanoameryki, pierwsze walki zbrojne miały miejsce na terenie dzisiejszej Wenezueli. Znaczącą rolę w uzyskaniu niepodległości nie tylko tego państwa, ale również Kolumbii i Ekwadoru, miała postać Simóna Bolívara, nazywanego „Wyzwolicielem” (z hiszp. *El Libertador*). Generał przewodził ruchowi wywoleńczemu, dzięki któremu w 1819 roku powstało federalne państwo o nazwie Wielka Kolumbia ze stolicą w Bogocie, złożone z trzech departamentów: Wenezueli, Kolumbii i Ekwadoru. Simón Bolívar był prezydentem Wielkiej Kolumbii do 1830 roku, kiedy federacja rozdzieliła się na trzy niepodległe państwa. Generał musiał opuścić Wenezuelę, w związku z czym osiedlił się w Kolumbii, gdzie krótko potem na skutek choroby zmarł³⁴⁹.

Simón Bolívar odegrał zasadniczą rolę w kształtowaniu się pierwotnych stosunków międzynarodowych w Ameryce Łacińskiej. W obliczu zaistniałych przeobrażeń nowo powstałe państwa posiadały słabą pozycję i były narażone na różnorodne zagrożenia płynące tak z zewnątrz, jak i wewnątrz. Z jednej strony było to dominujące wówczas stanowisko Europy, z drugiej geograficzna bliskość obserwowujących wydarzenia Stanów Zjednoczonych. Bolívar uważał, że państwa amerykańskie powinny zjednoczyć swoje siły. W słynnym

³⁴⁸W. Dobrzycki, *Stosunki Międzynarodowe w Ameryce Łacińskiej. Historia i współczesność*, Fundacja Studiów Międzynarodowych, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000, s. 21-22.

³⁴⁹Ibidem, s. 22-23; E. Łukaszyk, N. Pluta, *Historia literatur iberoamerykańskich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 2010, s. 110.

„Liście z Jamajki” z 1815 roku pisał: „Skoro Nowy Świat ma te same korzenie, ten sam język, obyczaje i religię, powinien wobec tego mieć jeden rząd, który zjednoczyłby mające powstać rozmaite państwa”³⁵⁰.

Wobec świadomości niewykonalności tego zadania *El Libertador* nawoływał do tworzenia ugrupowań federacyjnych w regionie oraz nawiązywania sojuszów między nimi. Oprócz Wielkiej Kolumbii istniała wówczas także Federacja Ameryki Środkowej (Nikaragua, Honduras, Gwatemala, Salwador i Kostaryka), Zjednoczone Prowincje La Platy oraz Federacja Peruwiańsko-Boliwijska. Wielka Kolumbia podpisała ponadto traktaty z Chile, Peru, Meksykiem i Zjednoczonymi Prowincjami Ameryki Środkowej, w których strony zobowiązywały się do:

jedności, ligi i konfederacji na wieki, w czasach pokoju i wojny; do podtrzymywania wszystkimi siłami na lądzie i morzu swej niezależności od Hiszpanii i każdej innej zagranicznej potęgi; do zapewnienia, po uznaniu niepodległości, wzajemnej pomyślności, współpracy i zrozumienia między swymi ludami, tak jak i innymi mocarstwami, z którymi nawiążą stosunki³⁵¹.

Propagowana przez Bolívara idea jedności latynoamerykańskiej w kwestii stosunków międzynarodowych przestała wkrótce przynosić realne efekty. Doszło do rozpadu regionalnych federacji, najpierw Wielkiej Kolumbii (1830), a następnie Federacji Ameryki Środkowej i Federacji Peruwiańsko-Boliwijskiej (1839). Dochodziło zarówno do wewnętrznych konfliktów, jak i ingerencji mocarstw Europy, przede wszystkim Anglii i Francji. Anglia wykorzystwała długi państw Ameryki Łacińskiej zaciągnięte na rzecz walk niepodległościowych, aby utrzymywać swoje nekolonialne wpływy w tym regionie³⁵².

Tymczasem Stany Zjednoczone coraz bardziej wzmacniały swoją pozycję na arenie międzynarodowej, walcząc z mocarstwami europejskimi o wpływy w Ameryce Łacińskiej (1840-1890). Państwa tego regionu podjęły z kolei ponowne próby integracji, nawiązując do idei Bolívara, aby zjednoczyć swoje siły. Zorganizowano trzy kongresy hispanoamerykańskie (1847-1848, 1856 oraz 1864-1865) oraz kilkakrotnie usiłowano zawrzeć unię w Ameryce Środkowej. Poważnym problemem w osiągnięciu porozumienia okazały się jednak nasilająca się rywalizacja i konflikty wewnątrz całego regionu Ameryki Łacińskiej. Przełomowym

³⁵⁰W. Dobrzycki, op. cit., s. 25-26; S. Bolívar, *List z Jamajki*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Studiów Latynoamerykańskich CESLA, Warszawa 1990, s. 22-23.

³⁵¹W. Dobrzycki, op. cit., s. 26.

³⁵²Ibidem, s. 28-29.

wydarzeniem definiującym charakter stosunków międzynarodowych na zachodniej półkuli była konferencja w Waszyngtonie w 1889 roku, na którą zostały zaproszone państwa latynoamerykańskie. Podczas spotkania ukształtował się ruch panamerykański, który dał początek pierwszej na świecie organizacji współpracy regionalnej, łącząc Stany Zjednoczone i Amerykę Łacińską³⁵³.

Ruch panamerykański rozwijał się dynamicznie, stopniowo ustępując początkowej hegemonii USA na rzecz bardziej demokratycznych i partnerskich stosunków między członkami organizacji. Mimo to pozycja polityczna północnoamerykańskiego państwa coraz bardziej wzrastała. Stany Zjednoczone nie chciały ponadto zrezygnować z ingerencji zbrojnych w regionie. Sytuacja nadal była bowiem niestabilna na skutek licznych rewolucji i rebelii, zwłaszcza w Ameryce Środkowej i na Karaibach. Pomimo protestu państw latynoamerykańskich na VI konferencji panamerykańskiej w Hawanie w 1928 roku Stanom Zjednoczonym udało się zachować to prawo. W 1948 roku utworzono Organizację Państw Amerykańskich OPA (*Organización de los Estados Americanos*, OEA), której członkiem została również Kuba³⁵⁴.

Największa wyspa Antyli została jednak usunięta z OPA podczas konferencji w Urugwaju w 1962 roku ze względu na „niezgodność zasad komunizmu z zasadami organizacji”. Nie wszyscy członkowie OPA zgadzali się natomiast z wykluczeniem Kuby. Postawę przeciwną wobec podjętej uchwały przyjęły Argentyna, Boliwia, Brazylia, Chile, Ekwador i Meksyk³⁵⁵. W 2009 roku rezolucja z 1962 roku została rozwiązana, dając tym samym szansę Kubie na powrót do organizacji, który nastąpi w wyniku „procesu dialogu zainicjowanego przez Rząd Republiki Kuby i zgodnie z praktykami, celami i zasadami OPA”³⁵⁶.

Wraz z wybuchem rewolucji kubańskiej w styczniu 1959 roku rozpoczęła się misja „rewolucyjna” i „wyzwoleńcza” tego kraju, mająca korzenie w walce o własną niepodległość. Podstawy ideowe tej misji zostały już opisane przez José Martí. Kubański bohater narodowy był *de facto* kontynuatorem myśli Simóna Bolívara oraz odwoływał się w swoich pracach do

³⁵³Ibidem, s. 39-40, 43, 61.

³⁵⁴Ibidem, s. 42, 46-49; *Estados Miembros, Representantes Permanentes*, OEA, http://www.oas.org/es/estados_miembros/autoridades.asp#Cuba (dostęp 24.11.2020).

³⁵⁵W. Dobrzycki, op. cit., s. 176-177.

³⁵⁶*Estados Miembros, Representantes Permanentes*, op. cit., tłumaczenie własne.

jego idei. Podobnie jak wenezuelski generał nawoływał do idei jedności latynoamerykańskiej oraz przestrzegął przed ekspansją Stanów Zjednoczonych³⁵⁷.

Marcin F. Gawrycki tak pisze o José Martí:

Jego główne dzieło *Nuestra América* już w samym tytule wskazuje, jak ważna była dla niego idea jedności latynoamerykańskiej. Jest on najwybitniejszym spadkobiercą myśli S. Bolívara. J. Martí pisał, że Ameryka musi wrócić do własnej rzeczywistości, do własnej historii, do własnej kultury. Walka o niepodległość Kuby jest w rzeczywistości kontynuacją walki narodowyzwolenczej całego kontynentu, jest kontynuacją działalności S. Bolívara. W jego koncepcji wojna o niepodległość Kuby była pierwszym krokiem na drodze do pełnej niepodległości państw Ameryki Łacińskiej i Karaibów oraz utworzenia unii, w której Antyle stanowiłyby pierwszą zaporę wobec dążeń ekspansjonistycznych Stanów Zjednoczonych³⁵⁸.

Można zatem stwierdzić, że rewolucja kubańska z 1959 roku była kontynuacją myśli Martí i Bolívara oraz w pewnym sensie dowiodła prawdziwości wyżej cytowanych słów. Katarzyna Krzywicka określa rolę Kuby w stosunkach z państwami Ameryki Łacińskiej i Karaibów od 1959 roku jako „rolę rewolucjonisty”. Sukces rewolucji kubańskiej udowodnił, że możliwe jest sprzeciwienie się Stanom Zjednoczonym pomimo bliskości geograficznej. Dla niektórych sąsiednich państw stanowiło to przykład dla pogłębiania własnych rewolucyjnych przemian. Rząd kubański postanowił wspierać regionalne ruchy narodowyzwolencze dążące do obalenia dyktatur. W pierwszych latach po wybuchu rewolucji udzielił pomocy partyzantom w Panamie, Nikaragui, Haiti, Republice Dominikany, Gwatemali, Wenezueli oraz Peru. Marcin F. Gawrycki pisze, że polityka zagraniczna Kuby tamtego okresu opierała się na „internacjonalizacji *guerrilli* latynoamerykańskiej” oraz dążeniu do „wywołania rewolucji kontynentalnej”³⁵⁹.

Internacjonalizacja rewolucji stanowiła część zarówno „strategii kontynentalnej” Kuby, jak i koncepcji „Nowego Człowieka” Ernesta Che Guevary. Przewodni antyimperializm oraz poczucie solidarności z innymi narodami zmagającymi się z dyktaturami lub kolonialnymi zależnościami spowodowały, że Kuba skupiła się głównie na pomocy państwom Afryki i Ameryki Łacińskiej. Ernesto Che Guevara twierdził, że „Nowy Człowiek” powinien być

³⁵⁷K. Krzywicka, op. cit., s. 109-110; M. F. Gawrycki, *Kuba i rewolucja w Ameryce Łacińskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 11-12.

³⁵⁸M. F. Gawrycki, *Kuba i rewolucja w Ameryce Łacińskiej*, op. cit., s. 11-12.

³⁵⁹Ibidem, s. 13-14; K. Krzywicka, op. cit., s. 110.

rewolucjonistą, któremu nie wolno ograniczać się tylko do jednego kraju, lecz musi działać w ramach „internacjonalizmu proletariackiego”³⁶⁰.

Rewolucja kubańska wywarła olbrzymi wpływ na ówczesne stosunki panujące w obu Amerykach. Stany Zjednoczone, obawiając się, że inne państwa Ameryki Łacińskiej pójdą za przykładem Kuby, postanowiły bliżej przyjrzeć się problemom społeczno-ekonomicznym występującym w regionie. W 1961 roku wyszły z propozycją programu „Sojuszu dla Postępu”. Jak pisze Marcin F. Gawrycki, „dzięki rewolucji na Kubie kraje latynoamerykańskie zaczynały być traktowane jako podmiot, a nie przedmiot amerykańskiej polityki w tym regionie”³⁶¹.

Sojusz dla Postępu przewidywał następujące obszary współpracy nastawione na rozwój ogólnoamerykański i zawarte w Deklaracji ludów Ameryki z 1961 roku:

- 1) usprawnienie i umocnienie instytucji demokratycznych;
- 2) przyspieszenie rozwoju ekonomicznego i społecznego;
- 3) zrealizowanie programu budownictwa miejskiego i wiejskiego;
- 4) popieranie reform rolnych;
- 5) zlikwidowanie analfabetyzmu i rozwój oświaty;
- 6) realizowanie programu ochrony zdrowia i budownictwa sanitarnego;
- 7) zapewnienie sprawiedliwych płac i godziwych warunków pracy;
- 8) prowadzenie reform monetarnych i polityki finansowej w celu zahamowania niszczących skutków inflacji;
- 9) popieranie prywatnej przedsiębiorczości;
- 10) przyspieszenie procesów integracyjnych w Ameryce Łacińskiej³⁶².

Sojusz dla Postępu został podpisany przez 20 państw członkowskich OPA. Kuba, wtedy nadal jej członek, również wysłała swojego reprezentanta (Ernesto Che Guevarę) na spotkanie w Punta del Este w Urugwaju. Przedwcześnie opuścił on jednak zebranie bez podpisania dokumentów³⁶³.

Państwa Ameryki Łacińskiej w różny sposób ustosunkowały się do wybuchu rewolucji na Kubie. Argentyna, reprezentowana wówczas przez Frondiziego, z jednej strony sprzeciwiała się blokadzie gospodarczej nałożonej przez Stany Zjednoczone i izolacji Wyspy, gdyż obawiała się, że konflikt ten może wpłynąć negatywnie na sytuację gospodarczą w całym regionie. Próbowła nawet (bezsukcesyjnie) złączyć spór pomiędzy Kubą i USA za pomocą mediacji. Z drugiej strony, wyraźnie opowiadała się przeciwko komunizmowi.

³⁶⁰M. F. Gawrycki, *Kuba i rewolucja w Ameryce Łacińskiej*, op. cit., s. 46-47, 144.

³⁶¹Ibidem, s. 31-32.

³⁶²W. Dobrzycki, op. cit., s. 180.

³⁶³Ibidem, 179-180.

Ostatecznie, oskarżany przez armię o brak konsekwencji w polityce wobec Wyspy, rząd argentyński zerwał stosunki dyplomatyczne z Kubą w lutym 1962 roku³⁶⁴.

Po wybuchu rewolucji w 1959 roku Kuba miała nadzieję na nawiązanie sojuszu z Wenezuelą, aby wspólnie działać przeciwko amerykańskiemu imperializmowi. Początkowo Fidel Castro pozytywnie przyjął objęcie prezydentury przez Rómulo Betacourta – ten jednak również wybrał układ ze Stanami Zjednoczonymi. Kuba udzieliła zatem wsparcia wenezuelskiej partyzantce. Kubański przywódca, oprócz obroną ideologii, już wtedy był zainteresowany wenezuelskimi złożami ropy naftowej, które umożliwiłyby Wyspie uniezależnienie się od dostaw Związku Radzieckiego. Partyzantka została jednak stłumiona w 1968 roku. Poza tym Fidel Castro postanowił zmienić kierunek swojej polityki zagranicznej i oddalić się od „strategii kontynentalnej”³⁶⁵.

Po śmierci Che Guevary w 1967 roku podczas misji w Boliwii Kuba przyjęła inne stanowisko w polityce zagranicznej wobec państw Ameryki Łacińskiej. Pragnąc utrzymywać dobre kontakty z rządami, nawiązała stosunki dyplomatyczne, kulturalne i gospodarcze z niektórymi państwami karaibskimi. Dumnie eksponowała osiągnięcia rewolucji, takie jak likwidacja analfabetyzmu, brak bezrobocia i głodu. Problemy te osiągały wówczas większość państw regionu³⁶⁶.

Relacje Kuby z innymi państwami subregionu karaibskiego zasługują na szczególną uwagę. Pomimo rekomendowanej przez Stany Zjednoczone polityki izolacji Wyspy, na początku dekady lat 70. Jamajka, Gujana, Trynidad i Tobago oraz Barbados nawiązały pełne stosunki dyplomatyczne z Kubą³⁶⁷. W 1973 roku oficjalnie powołano Wspólnotę Karaibską CARICOM. W 47. rocznicę nawiązania stosunków dyplomatycznych, 8 grudnia 2019 roku, obecny prezydent Kuby, Miguel Díaz-Canel, tak podsumował narodziny współpracy: „Małe narody Karaibów, ze swoją suwerenną i godną polityką, były pionierami w otwarciu swoich ramion dla Kuby, kiedy imperium domagało się naszej izolacji”³⁶⁸.

³⁶⁴T. Knothe, *Ameryka Łacińska w polityce USA 1945-1975*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1976, s. 88-92.

³⁶⁵M. F. Gawrycki, *Wenezuela i rewolucja (boliwariańska) w Ameryce Łacińskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 18-21.

³⁶⁶K. Krzywicka, op. cit., s. 111-112.

³⁶⁷M. F. Gawrycki, *Polityka zagraniczna Kuby*, op. cit., s. 326-327, za: G. González Nuñez, *El Caribe anglófono en la política exterior de Cuba*, [w:] *El Caribe entre Europa y América: evolución y perspectivas*, L. Beltrán, A. Serbin (red.), Caracas 1992, s. 104.

³⁶⁸*El Caribe siempre podrá contar con el apoyo de Cuba*, Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Cuba, 09.12.2019, <http://www.minrex.gob.cu/es/el-caribe-siempre-podra-contar-con-el-apoyo-de-cuba> (dostęp 01.12.2020).

Po ochłodzeniu stosunków w latach 80. (na skutek akcji propagandowej USA po rewolucyjnych przemianach na Grenadzie, w Nikaragui, Salwadorze, Jamajce i Gujanie) lata 90. przyniosły pogłębienie współpracy Kuby z subregionem. W dużej mierze było to spowodowane tym, że w obliczu rozpadu Związku Radzieckiego Kuba poszukiwała partnerów w celu zapewnienia bezpieczeństwa rewolucji. Karaibskie państwa nie wymagały od Kuby polityczno-gospodarczych transformacji, gdyż zaakceptowały tamtejszy ustrój polityczny. Otwarcie opowiadały się przeciwko blokadzie nałożonej na Kubę przez Stany Zjednoczone, wspierając ją na arenie międzynarodowej m.in. na forum ONZ³⁶⁹.

Pomimo że Kuba nie jest członkiem organizacji, w 1993 roku powołano Wspólną Komisję Kuby i CARICOM. Z państwami Wspólnoty Karaibskiej łączy ją przyjazne stosunki oparte na solidarności. Według danych udostępnionych przez kubański rząd aktualnie Kuba uczestniczy w misjach dyplomatycznych w 14 państwach członkowskich organizacji. Podstawowe obszary współpracy dotyczą m.in. zdrowia, edukacji, szkolenia kadr, kultury, sportu, budownictwa i rolnictwa. Poza tym w wielu krajach wspólnoty stacjonują kubańscy lekarze, nauczyciele i inżynierowie³⁷⁰.

Według danych zawartych w artykule Daniela Moralesa Ruvalcaby Kuba należy do jednej z pięciu „potencji latynoamerykańskich” z tzw. „Wielkich Karaibów” (*Gran Caribe*)³⁷¹. Poniżej przedstawiony Wykres 1 obrazuje 10 państw Wielkich Karaibów według ich pozycji zgodnie ze światowym wskaźnikiem siły (*Índice de Poder Mundial*, IPM) w latach 1975 i 2017.

Jak widać na wykresie, pomimo względnie wysokiej pozycji Kuby odstaje ona znacznie od takich potęg regionalnych, jak Brazylia i Meksyk oraz subregionalnych, jak Kolumbia i Wenezuela. Z drugiej strony, zajmuje najwyższą pozycję w wyspiarskiej części Karaibów. Warto przy tym przypomnieć, że przy obliczaniu wskaźnika siły państwa bierze się pod uwagę takie elementy, jak zdolności materialne, pół-materialne oraz niematerialne każdego państwa. Zdolności materialne obejmują wskaźniki ekonomiczne, powierzchnię terytorialną,

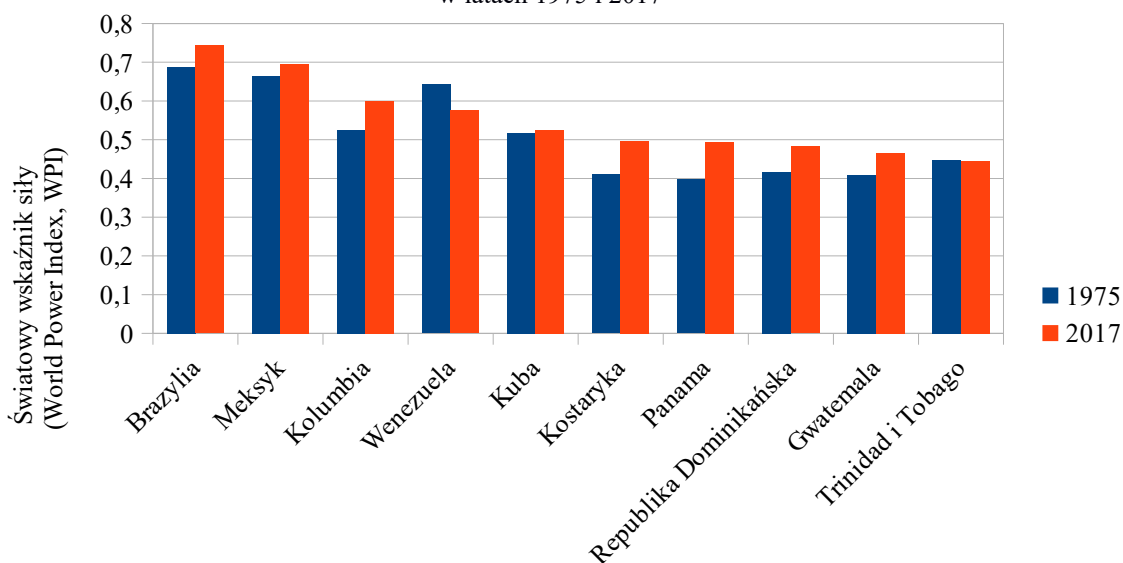
³⁶⁹M. F. Gawrycki, *Polityka zagraniczna Kuby*, op. cit., s. 327.

³⁷⁰Ibidem, s. 327-328; *El Caribe siempre podrá contar con el apoyo de Cuba*, op. cit.

³⁷¹Pojęcie odnoszące się do obszaru geograficznego obejmującego 25 państw: Meksyk, państwa Ameryki Środkowej (Belize, Gwatemala, Salwador, Honduras, Nikaragua, Kostaryka, Panama), państwa Ameryki Południowej (Kolumbia, Wenezuela, Gujana, Surinam, Brazylia), Wielkie Antyle (Kuba, Republika Dominikany, Haiti, Jamajka) oraz Małe Antyle (Antigua i Barbuda, Barbados, Dominika, Grenada, Saint Kitts i Nevis, Saint Vincent i Grenadyny, Saint Lucia oraz Trynidad i Tobago). D. M. Ruvalcaba, *La política exterior de las potencias latinoamericanas hacia la Caricom: los casos de Brasil, México, Colombia, Venezuela y Cuba*, Colombia Internacional, 2018, Nr 96, s. 90-91, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=132278318&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 12.01.2020), DOI: 10.7440/colombiaint96.2018.04.

wydatki wojskowe, handel, finanse oraz badania i rozwój nauki i technologii. Do zdolności pół-materialnych wlicza się liczbę mieszkańców, produkt krajowy brutto per capita, konsumpcję gospodarstw domowych per capita, zużycie energii elektrycznej per capita oraz publiczne wydatki na edukację i służbę zdrowia. Zdolności niematerialne natomiast oznaczają wydatki publiczne, atrakcyjność turystyczną, udział pomocy zewnętrznej, łączność i telekomunikację, migracje oraz produkcję uniwersytetów i *think tanks*, w tym artykuły w publikacjach naukowych i technicznych³⁷².

Wykres 1: Światowy wskaźnik siły państw o największych możliwościach w kontekście Wielkich Karaibów w latach 1975 i 2017



Opracowanie własne na podstawie źródeł: D. M. Ruvalcaba, *La política exterior de las potencias latinoamericanas hacia la Caricom: los casos de Brasil, México, Colombia, Venezuela y Cuba*, Colombia Internacional, 2018, Nr 96, s. 93, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=132278318&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 12.01.2020), DOI: 10.7440/colombiaint96.2018.04; Idem, *Database WPI, World Power Index*, 2019, <https://www.worldpowerindex.com/data-wpi/> (dostęp 24.01.2021).

Jakkolwiek pojęcie „siły państwa” jest pojęciem polemicznym i trudnym do zdefiniowania, nie można zaprzeczyć, że Kuba zajmuje istotną pozycję w stosunkach międzynarodowych subregionu karaibskiego. Jorge Domínguez tak podsumowuje politykę zagraniczną Kuby względem państw należących do CARICOM:

³⁷²Ibidem, s. 92-93, 105.

dplomacja kubańska odniosła większy sukces w karaibskich państwach angielskojęzycznych niż w żadnym innym środowisku: Kuba uzyskała poparcie polityczne państw Karaibów przeciwko politykom Stanów Zjednoczonych wobec niej, złagodziła polityczne następstwa zwiększonej konkurencji turystycznej oraz rozszerzyła handel z regionem³⁷³.

Kuba utrzymuje stosunki polityczne i gospodarcze także z pozostałą częścią regionu Ameryki Łacińskiej. W latach 70. XX wieku, po zmniejszeniu aktywności partyzanckiej, Kuba dążyła do normalizacji stosunków w całym regionie. W konsekwencji udało się jej ponownie nawiązać stosunki z Peru, Kolumbią, Wenezuelą, Chile oraz Argentyną. Po rozpadzie Związku Radzieckiego Kuba przekształciła prowadzoną do tej pory politykę „internacjonalizmu proletariackiego” na rzecz tzw. „nowego internacjonalizmu”. Polegał on ogólnie rzecz biorąc na dążeniu do zwalczania dysproporcji w rozwoju między państwami Północy i Południa, a co za tym idzie walce przeciwko neoliberalizmowi i globalizacji. W związku z krytyczną sytuacją gospodarczą w kraju w latach 90. Kuba widziała też w rozwoju współpracy i solidarności z Ameryką Łacińską szansę na obronę rewolucji³⁷⁴.

Latynoamerykańskim państwem, z którym Kuba na przestrzeni lat nawiązała zdecydowanie najbliższą współpracę jest Wenezuela. Po tym, jak po wybuchu rewolucji kubańskiej Wenezuela zahamowała rozprzestrzenienie się rewolucji na resztę kontynentu, obydwa państwa ponownie nawiązały definitywne stosunki dyplomatyczne dopiero w 1989 roku. Punktem zwrotnym w stosunkach obu państw stanowiło objęcie władzy przez Hugo Cháveza w 1999 roku. Chávez i Castro utrzymywali kontakty i odwiedzali się już wcześniej. Wenezuelski polityk znany był ze swojego przychylnego stosunku do rewolucji kubańskiej. W omawianym okresie Kuba znajdowała się w bardzo trudnej sytuacji społeczno-gospodarczej po utracie radzieckiego sojusznika i zdecydowanie potrzebowała pomocy ze strony silnego partnera³⁷⁵.

Pierwsze porozumienia dwóch państw nawiązano jeszcze w 1999 roku, natomiast w kolejnym roku podpisano „Zintegrowaną umowę o współpracy” (*Convenio Integral de Cooperación*). W umowie tej oba państwa uzgodniły serię preferencyjnych warunków i ułatwień, niezwykle korzystnych zwłaszcza dla strony kubańskiej. Kuba uzyskała możliwość nabycia ropy naftowej po wyjątkowo opłacalnych cenach, a co więcej, jej

³⁷³Ibidem, s. 104, cyt. za: J. I. Domínguez, *La política exterior de Cuba y el sistema internacional*, [w:] *América Latina en el nuevo sistema internacional*, J. Tulchin, R. Espach (red.), Edicions Bellaterra, Barcelona 2004, s. 270, tłumaczenie własne.

³⁷⁴M. F. Gawrycki, *Polityka zagraniczna Kuby*, op. cit., s. 318, 324-325.

³⁷⁵Idem, *Wenezuela i rewolucja (boliwariańska) w Ameryce Łacińskiej*, op. cit., s. 103-105.

dalszego eksportu. Zatem oprócz pokrycia własnych zapotrzebowań otrzymała również szansę na zdobycie dodatkowych środków finansowych. W odpowiedzi Kuba zaproponowała Wenezueli m.in. zapłatę w postaci usług, takich jak misje nauczycieli, lekarzy, naukowców oraz trenerów sportowych. Tym samym Wenezuela stała się najważniejszym partnerem Kuby. Na przestrzeni lat wenezuelskie dostawy ropy systematycznie wzrastały, podobnie jak zadłużenie Wyspy. Źródła podają szacowane wartości: według jednych z nich dług Kuby w 2004 roku wynosił 752 mln dolarów³⁷⁶.

Współpraca Kuby i Wenezueli przebiega w różnych obszarach. Wśród nich wyróżnia się ochronę zdrowia, edukację i kulturę, aczkolwiek można wymienić także wspólne działanie w akcji wojskowej i wywiadowczej. Wydarzeniem, które miało istotne znaczenie nie tylko dla Kuby i Wenezueli, ale w dalszej perspektywie również całego regionu Ameryki Łacińskiej i Karaibów, było stworzenie w grudniu 2014 roku „Boliwariańskiej Alternatywy dla Ameryki Łacińskiej” (*Alternativa Bolivariana para América Latina, ALBA*)³⁷⁷.

Od momentu podpisania porozumienia współpraca między Kubą i Wenezuelą miała opierać się „nie tylko na zasadach solidarności, które zawsze będą obecne, ale również, w największym stopniu, w jakim to możliwe, na wymianie dóbr i usług, które okażą się korzystne dla potrzeb ekonomicznych i społecznych obu państw”³⁷⁸.

Działalność ALBA skupia się przede wszystkim na walce z ubóstwem i wyłączeniem społecznym w regionie. Na pierwszym miejscu postawiono integrację latynoamerykańską w celu promowania wewnętrznego regionalnego rozwoju oraz wyeliminowania nierówności społecznych. Stanowi on opozycję w stosunku do hegemonii Stanów Zjednoczonych oraz do kultuwanego przez nie modelu imperialistycznego i rynkowego. Historycznymi fundamentami ALBA jest walka o niepodległość i jedność Ameryki Łacińskiej oraz dorobek myślicieli nawołujących do walki o wolność regionu, takich jak José Martí i Simón Bolívar³⁷⁹.

Podczas III Szczytu ALBA w Hawanie w 2006 roku do porozumienia dołączyła Boliwia reprezentowana wówczas przez Evo Moralesa. Co więcej, zaproponowano

³⁷⁶Ibidem, s. 106-107.

³⁷⁷Ibidem, s. 108-109.

³⁷⁸*Acuerdo entre Venezuela y Cuba para la aplicación del ALBA (Art. 2)*, I Cumbre, La Habana 2004, <http://www.portalalba.org/index.php/alba/documentos/1220-2004-12-14-i-cumbre-la-habana-cuba-acuerdo-entre-venezuela-y-cuba-para-la-aplicacion-del-alba> (dostęp 05.12.2020), tłumaczenie własne.

³⁷⁹J. C. Morales Manzur, L. Morales García, *Origen y naturaleza de la Alternativa Bolivariana para las Américas*, Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial, 2007, Vol. 3, Nr 1, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515216> (dostęp 06.12.2020); S. Gratius, J. M. Puente, *¿Fin del proyecto alternativo ALBA? Una perspectiva política y económica*, Revista de estudios políticos, 2018, Nr 180, s. 233-234, URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6506810> (dostęp 06.12.2020), DOI: 10.18042/cepc/rep.180.08.

poszerzenie ALBA o Układy Handlowe (*Tratados de Comercio entre los Pueblos*, TCP) między trzema partnerami. W kolejnych latach stopniowo inkorporowano kolejne państwa: Nikaraguę (2007), Dominikę, Honduras (2008, wystąpił z organizacji w 2010), Antiguę i Barbudę, Ekwador, Saint Vincent i Grenadyny (2009), Haiti (status obserwatora), Saint Lucia, Surinam (2012), Grenadę, Saint Kitts i Nevis (2014). Obecnie porozumienie nosi nazwę *Alianza Bolivariana para los pueblos de Nuestra América – Tratado de Comercio de los Pueblos*, ALBA-TCP – „Boliwariański Sojusz dla Ludów Naszej Ameryki – Układ Handlowy”³⁸⁰.

Susanne Gratius i José Manuel Puente piszą w swoim artykule o „podwójnym kryzysie”, jaki przechodzi boliwariański sojusz od 2014 roku. Z jednej strony, finansowanie układu stało się zagrożone z powodu trudnej sytuacji polityczno-ekonomicznej Wenezueli, z drugiej, śmierć Fidela Castro oraz ewentualne ocieplenie stosunków Kuby ze Stanami Zjednoczonymi. Według autorów to właśnie utrzymanie reżimów dwóch państw założycieli oraz pomoc finansowa Wenezueli są czynnikami kluczowymi dla przetrwania porozumienia. Zasadniczą kwestią jest także to, czy sojusz nadal będzie przedstawiał się jako inicjatywa antyhegemoniczna oparta na tzw. realistycznym *soft balancing*³⁸¹. ALBA odzwierciedla teorię według definicji, jaką podaje Walt: „«zjednoczenie się słabszych przeciwko najsilniejszemu państwu»³⁸², w tym przypadku aby złagodzić jednobiegunowość Stanów Zjednoczonych”³⁸³. Alternatywną drogą mógłby być tzw. *bandwagoning*, czyli sojusz z hegemonem³⁸⁴.

Prawdopodobnie wspomniany wyżej kryzys pogłębił się wraz z wystąpieniem z ALBA Boliwii po „zamachu stanu” na rząd Evo Moralesa – tak sojusz nazwał wydarzenia, które miały miejsce w Boliwii w listopadzie 2019 roku. Po próbie objęcia urzędu prezydenta po raz czwarty w większych miastach kraju wybuchła fala protestów. Morales mógł kandydować po raz kolejny dzięki uprzednio zniesionym limitom kadencyjnym. Podejrzewano jednak, że

³⁸⁰*Acuerdo para la Aplicación del ALBA-TCP*, III Cumbre, La Habana 2006, <http://www.portalalba.org/index.php/alba/documentos/1223-2006-04-28-y-29-iii-cumbre-la-habana-cuba-acuerdo-para-la-aplicacion-del-alba-tcp> (dostęp 05.12.2020); *Cumbres del Alba-TCP*, <http://www.portalalba.org/index.php/alba/documentos> (dostęp 05.12.2020); *Organizaciones de Integración Regional*, [w:] *Abordajes imprescindibles de Nuestra América. Atlas histórico de la América Latina y el Caribe*, Centro de Estudios de Integración Latinoamericana "Manuel Ugarte", s. 631, <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/abordajes/organizaciones-de-integracion-regional.pdf> (dostęp 31.12.2020).

³⁸¹S. Gratius, J. M. Puente, op. cit., s. 231.

³⁸²Ibidem, s. 236, cyt. za: S. M. Walt, *Alliances: Balancing and Bandwagoning*, Cornell University, Cornell 1987, s. 112, tłumaczenie własne.

³⁸³S. Gratius, J. M. Puente, op. cit., s. 236, za: R. A. Pape, *Soft Balancing against the United States*, *International Security*, 2005, Nr 30(1), s. 15, <https://doi.org/10.1162/0162288054894607>.

³⁸⁴S. Gratius, J. M. Puente, op. cit., s. 236, za: S. M. Walt, op. cit., s. 112.

wybory mogły zostać sfałszowane. Na prośbę armii Morales postanowił zrezygnować ze stanowiska, aby uniknąć wewnętrznego konfliktu zbrojnego. Opuścił kraj, udając się do Meksyku. Był ostatnim prezydentem z tzw. „lewicowej fali” kontynentu, który najpóźniej odszedł od władzy³⁸⁵.

Boliwia jednak ponownie wstąpiła do ALBA w grudniu 2020 roku, po wyborze na prezydenta kandydata z partii MAS (*Movimiento al Socialismo* – Ruch na rzecz Socjalizmu), Luis Arce. Nowy prezydent zobowiązał się zaangażować we współpracę z członkami sojuszu, opartą na solidarności, równości, sprawiedliwości społecznej oraz szacunku dla różnorodności kulturowej. Swoje zwycięstwo w wyborach określił jako „położenie kresu przygodzie zamachowej, neoliberalnej i faszystowskiej”. Tym samym członkami ALBA pozostają: Kuba, Wenezuela, Boliwia, Nikaragua oraz Antigua i Barbuda, Dominika, Saint Lucia, Saint Vincent i Grenadyny, Grenada i Saint Kitts i Nevis³⁸⁶.

W pierwszych piętnastu latach XXI wieku dominującą ideologią w Ameryce Łacińskiej była ideologia lewicowa, zjawisko znane jako „fala lewicowa” (hiszp. *marea rosa*, ang. *pink tide*). Objęła ona takie państwa, jak Argentynę, Brazylię, Salwador, Gwatemalę, Nikaragę, Peru, Paragwaj, Urugwaj oraz prezydentów państw ALBA. Co ciekawe, prezydenci Lula (Brazylia), Morales (Boliwia) oraz Maduro (Wenezuela) odbywali wcześniej kursy szkoleniowe i seminaria na Kubie jeszcze jako przywódcy związkowi³⁸⁷.

Z inicjatywy Kuby i Wenezueli w 2011 roku powstała organizacja CELAC – *La Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños* (Wspólnota Państw Ameryki Łacińskiej i Karaibów), grupująca 33 członków³⁸⁸. Głównym celem stworzenia organizacji było umocnienie więzi regionalnych bez udziału Stanów Zjednoczonych³⁸⁹. Od momentu powstania „CELAC pomogła pogłębić dialog oparty na szacunku pomiędzy wszystkimi

³⁸⁵*Bolivia se retira de la Alianza Bolivariana ALBA y estudia salida de Unasur*, La Vanguardia, 15.11.2019, <https://www.lavanguardia.com/politica/20191115/471629453237/bolivia-se-retira-de-la-alianza-bolivariana-alba-y-estudia-salida-de-unasur.html> (dostęp 06.12.2020); M. Mazzini, *Ustąpienie Evo Moralesa to boliwijski zamach stanu?* Polityka, 12.11.2019, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/swiat/1931716,1,ustapienie-evo-moralesa-to-boliwijski-zamach-stanu.read> (dostęp 06.12.2020).

³⁸⁶*La Alba celebra regreso de Bolivia y estudia vacunación masiva contra covid*, La Vanguardia, 15.12.2020, <https://www.lavanguardia.com/politica/20201215/6121581/alba-celebra-regreso-bolivia-estudia-vacunacion-masiva-covid.html> (dostęp 10.01.2020), tłumaczenie własne.

³⁸⁷D. Kruijt, *Cuba y sus lazos con América Latina y el Caribe, 1959 - presente*, Revista Uruguaya de Ciencia Política, 2019, Vol. 28, Nr 1, s. 279, 292, URL: <http://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/434> (dostęp 12.01.2020), DOI: 10.26851/RUCP.28.1.10.

³⁸⁸Antigua i Barbuda, Argentyna, Bahamy, Barbados, Belize, Boliwia, Brazylia, Kolumbia, Kostaryka, Kuba, Chile, Dominika, Ekwador, Salwador, Grenada, Gwatemala, Gujana, Haiti, Honduras, Jamajka, Meksyk, Nikaragua, Panama, Paragwaj, Peru, Republika Dominikany, Saint Kitts i Nevis, Saint Vincent i Grenadyny, Saint Lucia, Surinam, Trynidad i Tobago, Urugwaj i Wenezuela. Ibidem, s. 292.

³⁸⁹Ibidem, s. 292-293.

państwami regionu w takich obszarach, jak rozwój społeczny, edukacja, rozbrojenie jądrowe, rolnictwo rodzinne, kultura, finanse, energia i środowisko naturalne³⁹⁰. CELAC reprezentuje ponadto wspólnotę w relacjach z innymi państwami i podmiotami spoza kontynentu, takimi jak Unia Europejska, Chiny, Federacja Rosyjska, Republika Korei, Rada Współpracy Arabskich Państw Zatoki Perskiej, Turcja i Japonia³⁹¹.

Jak można zaobserwować w Tabeli 6., Kuba jest członkiem lub obserwatorem organizacji regionalnych o różnorodnych profilach, mających na celu wzmocnienie procesów integracyjnych w Ameryce Łacińskiej i na Karaibach. Wyróżniona kubańska ekonomistka, Oneida Álvarez Figueroa z Centrum Badań Ekonomii Międzynarodowej Uniwersytetu Hawańskiego (*Centro de Investigaciones de la Economía Internacional*, CIEI), zauważa, że stosunki Kuby z innymi państwami subregionu i regionu, zmierzające do wzmocnienia wzajemnej współzależności ekonomicznej, mają istotne znaczenie geostrategiczne³⁹².

Niektóre organizacje, w których aktywnie udziela się Kuba, funkcjonują na zasadzie kryterium „ciągłości granic”, jak w przypadku AEC (Stowarzyszenie Państw Karaibów), którego członkami są państwa leżące nad Morzem Karaibskim. Członkostwo Kuby w CELAC, z kolei, stanowi przykład relacji skierowanej na usprawnienie porozumienia politycznego oraz podniesienia zdolności negocjacyjnych bloku. Inne stowarzyszenia, jak np. ALBA, skupiają się przede wszystkim na rozwoju społeczno-ekonomicznym państw-członków oraz wzajemnej pomocy opartej na zasadach solidarności. W tych dwóch ostatnich organizmach udział Kuby odgrywa największe znaczenie³⁹³.

César Augusto Bermúdez Torres wyróżnia Mercosur (*El Mercado Común del Sur – Wspólny Rynek Południa*) jako organizację stanowiącą „najbardziej skonsolidowany projekt integracji latynoamerykańskiej obowiązujący na początku XXI wieku w obszarze ekonomicznym, a nawet politycznym”³⁹⁴. Jej członkami są następujące państwa: Argentyna, Brazylia, Paragwaj, Urugwaj, Wenezuela (zawieszona w prawach i obowiązkach wewnątrz organizacji ze względu na zerwanie demokratycznego porządku), Boliwia (przyjęta w 2015

³⁹⁰CELAC, <http://celacinternational.org/celac-4/> (dostęp 12.01.2020), tłumaczenie własne.

³⁹¹Ibidem.

³⁹²O. Álvarez Figueroa, *Cuba en la integración latinoamericana y caribeña: oportunidades y desafíos*, Cuadernos de Nuestra América, 2017, Vol. 27, Nr 49, CIPI, La Habana 2017, s. 134, http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cipi/20180201044335/CNA49_cuba.pdf (dostęp 19.01.2021).

³⁹³Ibidem, s. 139-140.

³⁹⁴C. A. Bermúdez Torres, *Proyectos de integración en América Latina durante el siglo XX. Una mirada a la integración regional en el siglo XXI*, Investigación y Desarrollo, 2011, Vol. 19, Nr 1, s. 213, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=67200013&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 23.01.2021), tłumaczenie własne.

roku, znajduje się w trakcie procesu przystąpienia), Chile, Kolumbia, Ekwador, Gujana, Peru i Surinam³⁹⁵.

Tabela 6: Uczestnictwo Kuby w organizacjach integracji regionalnej Ameryki Łacińskiej i Karaibów

Nazwa organizacji (skrót)	Pełna nazwa	Rok utworzenia	Status Kuby
CEPAL	<i>Comisión Económica para América Latina y el Caribe</i> (Komisja Gospodarcza ONZ do spraw Ameryki Łacińskiej i Karaibów)	1948	Członek - założyciel
Parlatino	<i>Parlamento Latinoamericano</i> (Parlament Latynoamerykański)	1964	Członek
OPANAL	<i>Tratado para la Prohibición de Armas Nucleares en América Latina y el Caribe (Tratado de Tlatelolco)</i> (Traktat o zakazie broni jądrowej w Ameryce Łacińskiej i na Karaibach) (Traktat z Tlatelolco)	1967	Członek
OLADE	<i>Organización Latinoamericana de Energía</i> (Organizacja Energetyczna Ameryki Łacińskiej)	1973	Członek
CARICOM	<i>Comunidad del Caribe</i> (Wspólnota karaibska)	1973	Obserwator
SELA	<i>Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe</i> (System Gospodarczy Ameryki Łacińskiej i Karaibów)	1975	Członek
ACP	<i>El Grupo de Estados de África, Caribe y el Pacífico</i> (Grupa Państw Afryki, Karaibów i Pacyfiku)	1975	Członek
ALADI	<i>Asociación Latinoamericana de Integración</i> (Stowarzyszenie Integracji Latynoamerykańskiej)	1980	Członek
AEC	<i>Asociación de Estados del Caribe</i> (Stowarzyszenie Państw Karaibów)	1994	Członek
ALBA - TCP	<i>Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América Tratado de Comercio de los Pueblos</i> (Boliwariański Sojusz dla Ludów Naszej Ameryki – Układ Handlowy)	2001	Członek - założyciel
S/D	<i>PetroCaribe</i>	2005	Członek
CELAC	<i>Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños</i> (Wspólnota Państw Ameryki Łacińskiej i Karaibów)	2010	Członek

Opracowanie własne na podstawie źródła: *Organizaciones de Integración Regional*, [w:] *Abordajes imprescindibles de Nuestra América. Atlas histórico de la América Latina y el Caribe*, Centro de Estudios de Integración Latinoamericana "Manuel Ugarte", s. 613-616, 623-625, 631-633, <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/abordajes/organizaciones-de-integracion-regional.pdf> (dostęp 31.12.2020).

³⁹⁵ ¿Quiénes somos?: *Países del Mercosur*, <https://www.mercosur.int/quienes-somos/paises-del-mercosur/> (dostęp 23.01.2021).

Państwa członkowskie Mercosur oraz Kuba podpisały porozumienie ekonomiczne, znane jako ACE 62 (*Acuerdo de Alcance Parcial de Complementación Económica – Porozumienie Uzupełnienia Ekonomicznego o Częściowym Zakresie*), które weszło w życie w lipcu 2007 roku. Celem porozumienia, w oparciu o wytyczne Traktatu z Montevideo z 1980 roku, było „promowanie wymiany handlowej Stron-Sygnatariuszy poprzez obniżenie lub zniesienie podatków i innych ograniczeń stosowanych w imporcie produktów będących przedmiotem wymiany”³⁹⁶.

Ameryka Łacińska uważana jest za region o najbogatszej różnorodności biologicznej oraz o największym potencjale produkcyjnym żywności na świecie. Jeżeli wziąć pod uwagę ten region jako jedność, stanowi on jedną z kluczowych gospodarek na świecie. Ameryka Łacińska spotyka się jednak z wieloma problemami, takimi jak ubóstwo czy zależność zewnętrzna. Nadal głównymi partnerami handlowymi i finansowymi są państwa spoza regionu. Oneida Álvarez Figueroa wspomina o wciąż słabych więzach o charakterze produkcyjnym i naukowo-technicznym wewnątrz kontynentu. Coraz bardziej jednak kładzie się nacisk na pogłębianie jedności i spójności na poziomie państwowym, subregionalnym i regionalnym. Działania te mają na celu osiągnięcie korzyści dla interesów narodowych i regionalnych oraz zmniejszenie negatywnych skutków globalizacji. Współpraca nie powinna się skupiać tylko na kontaktach handlowych, lecz mieć charakter wielowymiarowy³⁹⁷. Oneida Álvarez Figueroa tak pisze o organizacjach współpracy regionalnej:

Priorytetowe osie tych stowarzyszeń powinny obejmować modernizację struktury gospodarczej w oparciu o postęp naukowo-techniczny, silne więzi kulturowe, sukcesywne podnoszenie poziomu życia ludności, ochronę środowiska naturalnego, stopniowe wyeliminowanie zależności w stosunku do potencji hegemonicznych oraz zredukowanie asymetrii wewnątrz regionu i każdego narodu³⁹⁸.

Aktywne uczestnictwo w procesach integracyjnych Ameryki Łacińskiej i Karaibów oznacza dla Kuby możliwość zdobycia większego wpływu na arenie międzynarodowej³⁹⁹.

³⁹⁶*Acuerdo de alcance parcial de complementación económica Mercosur - Cuba*, ALADI, <http://www2.aladi.org/nsfaladi/textacdos.nsf/ca05a6ae01cc969583257d8100416d1e/f85abd0d9bde5004032578af005a1727?OpenDocument> (dostęp 23.01.2021); *Mercosur - Cuba ACE 62*, LegisComex, <https://www.legiscomex.com/Documentos/argentina-acuerdos-internacionales-ace-62-cuba> (dostęp 23.01.2021), tłumaczenie własne.

³⁹⁷O. Álvarez Figueroa, *Cuba en la integración latinoamericana y caribeña: oportunidades y desafíos*, op. cit., s. 135-138.

³⁹⁸Ibidem, s. 138, tłumaczenie własne.

³⁹⁹Ibidem, s. 142.

Oneida Álvarez Figueroa podkreśla, że jednym z profitów może być „zwiększenie zewnętrznych zdolności negocjacyjnych na interesujące ją tematy, które mogą być wspierane przez inne państwa obszaru”⁴⁰⁰. Dodaje także, że

większy szacunek regionu dla kubańskiego modelu socjalistycznego, który urzeczywistnia się w jego uznaniu Kuby jako aktora pozytywnego i aktywnego wewnątrz tej wspólnoty, przyczynia się do zewnętrznej legitymizacji naszego projektu rozwoju i systemu społeczno-politycznego, co jest równoznaczne ze wzmocnieniem pancerza suwerenności narodowej⁴⁰¹.

Kolejną korzyścią dla Kuby wynikającą z uczestnictwa w mechanizmach integracyjnych regionu jest „stworzenie dodatkowych możliwości, aby przyciągnąć bezpośrednio inwestycje zagraniczne oraz zintegrować sieci naukowo-techniczne”⁴⁰². Poza tym Álvarez Figueroa wspomina jeszcze m.in. o „bezpieczeństwie żywnościowym i energetycznym” oraz „zrównoważonej i zróżnicowanej turystyce lub innych profesjonalnych usług państwa”⁴⁰³.

Warto przy tym wspomnieć o stanowisku regionu wobec blokady gospodarczej nałożonej na Kubę przez Stany Zjednoczone. Katarzyna Krzywicka w swoim artykule o polityce Kuby wobec Ameryki Łacińskiej podkreśla, że wszystkie państwa regionu opowiadają się za zniesieniem embargo. Temat ten, wraz z dążeniem do pełnej integracji Kuby z państwami regionu oraz normalizacją stosunków pomiędzy skłóconymi od dekad stronami, poruszony był między innymi podczas I Szczytu Ameryki Łacińskiej i Karaibów (*Cumbre de América Latina y el Caribe*, CALC) w 2008 roku w Brazylii⁴⁰⁴. Podczas II szczytu CALC, który odbył się w Meksyku w 2010 roku, zdecydowano o powołaniu wspomnianej wyżej Wspólnoty Państw Ameryki Łacińskiej i Karaibów (CELAC)⁴⁰⁵.

Koncepcja integracji latynoamerykańskiej jest silnie zakorzeniona w historii i kulturze tego kontynentu. Tendencje integracji regionalnej pojawiły się już krótko po powstaniu pierwszych niepodległych państw w pierwszej połowie XIX wieku. Za ojca tej koncepcji

⁴⁰⁰Ibidem, s. 145, tłumaczenie własne.

⁴⁰¹Ibidem, tłumaczenie własne.

⁴⁰²Ibidem, tłumaczenie własne.

⁴⁰³Ibidem, tłumaczenie własne.

⁴⁰⁴K. Krzywicka, *La política de Cuba hacia América Latina*, [w:] *CUBA 2009, Reflexiones en torno a los 50 años de la revolución de Castro*, A. Dembicz (red.), CESLA, Warszawa 2009, s. 338.

⁴⁰⁵*Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC)*, <http://s017.sela.org/celac/quienes-somos/que-es-la-celac/la-calc-simiente-de-la-celac/> (dostęp 19.01.2020).

uważa się wenezuelskiego generała Simóna Bolívara, który nawoływał do stworzenia federacji nowo powstałych republik. Idea ta, wstrzymana przez rozwój panamerykanizmu dyktowanego przez Stany Zjednoczone w pierwszej połowie XX wieku, ponownie ożywiła się w drugiej połowie tegoż stulecia. Różnorodne inicjatywy i projekty o wymiarze ponadnarodowym przyczyniły się do powstania organizmów współpracy regionalnej⁴⁰⁶.

Idea jedności latynoamerykańskiej w interpretacji Bolívara, pomimo że generalnie uważana jest za myśl utopijną, stanowi część integralną historii i tożsamości państw tworzących wspólnotę regionalną⁴⁰⁷. Pisze o tym również Marcin F. Gawrycki: „Chociaż panamerykańska idea S. Bolívara okazała się tylko utopią, to jednak nadal żyje w umysłach mieszkańców tego kontynentu”⁴⁰⁸.

Kuba, największa wyspa Karaibów, jest ważnym podmiotem tego subregionu oraz całego regionu Ameryki Łacińskiej. Wybitni myśliciele kubańscy również walczyli o jedność i niepodległość kontynentu, a zwłaszcza o uwolnienie go od wpływów zewnętrznych mocarstw. Rewolucja kubańska nie akceptowała hegemonii Stanów Zjednoczonych oraz ich działań naruszających suwerenność Wyspy. Jej polityka zagraniczna w stosunku do państw Ameryki Łacińskiej tuż po wybuchu rewolucji dążyła do rozprzestrzenienia się rewolucji na cały kontynent, a tym samym poniekąd do jego zjednoczenia. W późniejszym okresie kierunek tej polityki uległ zmianie, nastawiając się na nawiązanie i rozwój stosunków dyplomatycznych oraz przejawów kooperacji z całym regionem. Dzięki nimi Kuba może wzmocnić swoją pozycję w regionie i na świecie, a także bronić wartości solidarności i równości społecznej. Jedną z najbardziej rozwiniętych gałęzi współpracy regionalnej Kuby jest współdziałanie w obszarze edukacji, nauki i kultury.

4.2. Polityka edukacyjna Ameryki Łacińskiej i Karaibów – ujęcie ogólne

Historia i cywilizacja Ameryki Łacińskiej została zdeterminowana przez kolonializm oraz ciągłą obecność obcej dominacji i narzucanych wpływów. To właśnie podczas

⁴⁰⁶C. A. Bermúdez Torres, op. cit., s. 214-215; J. C. Herrera, *Las cláusulas de integración en las constituciones de Suramérica: 200 años después de la Carta de Jamaica*, Colombia Internacional, 2016, Nr 86, s. 167, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=114034918&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 24.01.2021), DOI: 10.7440/colombiaint86.2016.06.

⁴⁰⁷J. C. Herrera, op. cit., s. 167.

⁴⁰⁸M. F. Gawrycki, *Kuba i rewolucja w Ameryce Łacińskiej*, op. cit., s. 10.

kolonizacji hiszpańskiej, portugalskiej i francuskiej narodziły się postawy narodowowyzwoleńcze oraz poczucie tożsamości regionalnej. Z drugiej strony, pogłębiające się różnice pomiędzy Północą i Południem oraz rosnący stopień ingerencji Stanów Zjednoczonych w regionie Ameryki Łacińskiej i Karaibów wpłynął na ukształtowanie się w tych społecznościach postaw antyimperialistycznych. Kształtowanie się i wyrażanie tych poglądów i postaw oraz kierowana nimi ideologia zostały scharakteryzowane jako „nacjonalizm latynoamerykański”, nazywany również „latynoamerykanizmem”. Uważany jest jako jedna z głównych ideologii dominujących w tym regionie⁴⁰⁹.

Wraz z rozpoczęciem kolonizacji i napływem europejskich wzorców, latynoamerykańska tożsamość zaczęła kształtować się z perspektywy zewnętrznej. Do powyższego należy dodać trudne okoliczności związane z dezintegracją ludności zamieszkałej na kolonizowanych terenach⁴¹⁰.

Edukacja w państwach Iberoameryki, w odniesieniu do jej współczesnego charakteru, miała wspólny początek w kolonializmie hiszpańskim i portugalskim. Jak pisał Carlos Alberto Torres, „publiczna edukacja latynoamerykańska ma wystarczające elementy wspólne między sobą, aby usprawiedliwić analizę ogólną”⁴¹¹.

W związku z tym, w niniejszym podrozdziale dokonana zostanie próba opisanie ogólnych, wspólnych i charakterystycznych dla regionu latynoamerykańskiego tendencji edukacyjnych, nurtów pedagogicznych oraz dominujących ideologii w oparciu o wspólne elementy historyczne, społeczno-polityczne i kulturowe, respektując zarazem wieloaspektową różnorodność poszczególnych państw. Celem jest ukazanie wspólnych tendencji ideologiczno-edukacyjnych w kontekście poszukiwania tożsamości latynoamerykańskiej oraz kluczowej roli edukacji dla procesów integracyjnych w tym regionie.

Edukacja w okresie kolonialnym w Ameryce Łacińskiej charakteryzowała się głębokim wymiarem ideologicznym, gdyż miała na celu głównie szerzenie nauki języka hiszpańskiego, doktryny katolickiej oraz nowych wzorców kulturalnych i światopoglądowych.

⁴⁰⁹K. Krzywicka, *Ameryka Łacińska u progu XXI wieku. Studia i szkice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 131-132.

⁴¹⁰L. Mercedes Rodríguez, *Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate*, [w:] *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, N. Arata y M. Southwell (red.), UNIPE: Editorial Universitaria, Argentina 2014, s. 72, http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121044615/pdf_892.pdf (dostęp 19.12.2020).

⁴¹¹A. Palevi Gómez Arévalo, *Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 2010, Vol. XL, Nr 2, s. 115, https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2001_2010/r_texto/t_2010_2_06.pdf (dostęp 19.12.2020), cyt. za: C. A. Torres, *Después de la tormenta neoliberal: la política educativa Latinoamericana entre la crítica y la utopía*, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2008, Nr 48, s. 214, tłumaczenie własne.

Obowiązującym wówczas modelem nauczania była średniowieczna scholastyka pod postacią akulturacji ludności tubylczej⁴¹².

Historyk Pilar Gonzalbo Aizpuru specjalizująca się w historii edukacji Nowej Hiszpanii (terenów dzisiejszego Meksyku) pisze w jednym ze swoich artykułów:

Tak jak w epoce prehiszpańskiej wszystkie aktywności były skierowane na podwójny cel: utrzymanie państwa oraz spójność wspólnoty, w epoce kolonialnej stopniowo narzucano indywidualistyczną koncepcję odpowiedzialności moralnej oraz osobistego zobowiązania wobec społeczeństwa. Światopogląd autochtonów rozwinął tamtejszą postawę, podobnie jak dogmat i moralność chrześcijaństwa narzucali tą ostatnią. (...) Nie tylko dyktowano nowe wierzenia, ale także stymulowano internalizację uczuć i nabywanie nawyków odpowiadających odmiennemu stylowi życia⁴¹³.

Za nauczanie odpowiedzialni byli hiszpańscy duchowni katoliccy. Edukacja tubylców i niewolników ograniczała się jednak do nauki czytania, pisania i liczenia oraz religii chrześcijańskiej. Ten podstawowy poziom nauki był słabo rozwinięty, gdyż miał służyć raczej zintegrowaniu ludności miejscowej z nową kulturą i religią, a także komplementarnie przygotowaniu do pracy fizycznej. Dalsza edukacja nie była uważana za potrzebna do tej funkcji. Edukacja formalna w formie instytucjonalnej dostępna była dla wąskiej grupy społecznej głównie ze środowisk miejskich i szanowanych wyższych klas społecznych, zwłaszcza o białym kolorze skóry i pochodzenia kreolskiego. Edukacja tamtego okresu charakteryzowała się więc zdecydowaną nierównością i dyskryminacją rasową⁴¹⁴.

Stopniowo zaczęto odchodzić od scholastycznych średniowiecznych dogmatów, które ustąpiły oświeceniowym i liberalnym ideom edukacyjnym. Przełomową epoką w historii edukacji Ameryki Łacińskiej było ugruntowanie narodowych systemów edukacji w drugiej połowie XIX wieku. Po nieudanej boliwariańskiej próbie zjednoczenia kontynentu jego rozwój podążył w kierunku postępu cywilizacyjnego powiązanego z rozwojem kapitalizmu⁴¹⁵.

Wraz z wprowadzeniem burbońskich reform w latach 1759-1788 zaczęły napływać do kolonii hiszpańskich idee oświeceniowe z Europy. Jednym z najistotniejszych działań było wprowadzenie liberalizacji handlu. Zmiany te osłabiły znacznie pozycję duchowieństwa i rolę

⁴¹²A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 119.

⁴¹³P. Gonzalbo Aizpuru, *Cuestiones de historia de la educación colonial*, Historia de la Educación, 1992, Vol. 11, s. 22, <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6937> (dostęp 20.12.2020), tłumaczenie własne.

⁴¹⁴Ibidem, s. 23-24; A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 119-121.

⁴¹⁵L. Mercedes Rodríguez, op. cit., s. 72; A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 115.

kościół katolickiego w koloniach, przy wzrastającej dominacji władzy świeckiej. Umacniała się też lokalna rola świecka w prowadzeniu i utrzymywaniu szkół podstawowych począwszy od drugiej połowy XVIII wieku⁴¹⁶.

Napływ idei oświeceniowych spowodował zmianę paradygmatu edukacji. Zaczęła być postrzegana jako „dźwignia dla postępu i dobro samo w sobie”⁴¹⁷. Koncepcje oświeceniowe przeniknęły głównie do aspektów intelektualnych, naukowych i ekonomicznych⁴¹⁸. Zauważono potrzebę edukacji całego społeczeństwa, w związku z czym rozszerzono usługi edukacyjne na poziom przedszkolny, podstawowy, średni i wyższy⁴¹⁹. Edukację uznano jako „potrzebę wszystkich jednostek, która przynosi progres, kolektywne szczęście i dobrobyt indywidualny”⁴²⁰.

Francuska teoria oświeceniowa, która w Ameryce Łacińskiej przybrała formę „kreolskiego oświecenia”, na przełomie XVIII i XIX wieku stała się bodźcem dla narodzin patriotyzmu, a w konsekwencji powstania ruchów niepodległościowych. Pomimo wielu przywilejów względem ludności tubylczej, Metysów i Afrykanów Kreole wciąż byli dyskryminowani w stosunku do Hiszpanów. Posiadali dostęp do edukacji wyższej, jednak nie mogli zajmować stanowisk kierowniczych⁴²¹. Wraz ze stopniowym uzyskiwaniem niepodległości i tworzeniem się państw narodowych oraz dojściem do władzy Kreolów na kontynencie doszło do znaczących przeobrażeń politycznych. W nowo powstałych państwach zaczęły rodzić się i rozwijać dwa główne i przeciwstawne nurty myślowe, a zarazem obozy polityczne: liberalizm i konserwatyzm. Oprócz tego można wyróżnić zwolenników centralizmu i federalizmu⁴²².

Tworzenie się nowych państw narodowych w XIX wieku oznaczało konieczność budowy struktury władzy wewnętrznej oraz systemu rządów, a także określeniu granic narodowych. Konserwatyści i liberałowie reprezentowali stanowiska polityczne oparte na odmiennych perspektywach postrzegania świata. Ci pierwsi byli przeciwnikami

⁴¹⁶A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 122; E. Roldán Vera, *Realidades y posibilidades en la historiografía de la educación latinoamericana: una perspectiva mexicana*, [w:] *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, op. cit., s. 51.

⁴¹⁷A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 123, cyt. za: C. A. Torres, op. cit., s. 210, tłumaczenie własne.

⁴¹⁸A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 123, cyt. za: V. Alvear, *La educación popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992*, Universidad de Berlín, Berlín 2002, s. 9-10.

⁴¹⁹A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 117, za: C. A. Torres, op. cit., s. 207.

⁴²⁰A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 123, cyt. za: V. Alvear, op. cit., s. 7, tłumaczenie własne.

⁴²¹A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 122-123, V. Alvear, op. cit., s. 3.

⁴²²A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 123-124; N. Martínez Díaz, *La América contemporánea*, [w:] *Historia de América Latina*, G. Vázquez, N. Martínez Díaz (red.), Sociedad General Española de Librería (SGEL), Madrid 1990, s. 150.

wprowadzaniem reform zaburzających dotychczasowy porządek kolonialny, a także zwolennikami utrzymania się wpływu kościoła. Ci drudzy z kolei reprezentowali stanowisko antyhiszpańskie i antyklerykalne. Wprowadzili rewolucyjne zmiany, m.in. zniesli majorat, daninę tubylców, poparli zniesienie niewolnictwa oraz zaproponowali likwidację dóbr kościelnych i rozległych ziem należących do tubylców. Celem reform liberałów było definitywne oddzielenie państwa od kościoła, laicyzacja edukacji i społeczeństwa oraz realizacja planów modernizacji. Poprzez konfiskację dóbr pragnęli doprowadzić do rozwoju średnich klas wiejskich oraz wdrożenia wolnego handlu z innymi państwami. Zarówno stanowisko konserwatystów, jak i liberałów dyskryminowało pozycję ludności tubylczej i czarnoskórej, prowadząc do zwiększenia różnic społecznych i materialnych. Dotyczyło to także dostępu do edukacji⁴²³.

Na początku XIX wieku zaczęły zatem napływać do Ameryki Łacińskiej idee liberalne z Europy i Stanów Zjednoczonych. Pomimo liberalnych założeń postulujących ograniczenie władzy państwowej, w przypadku nowo powstających państw o istotnym podziale społeczno-ekonomicznym istniała konieczność ustalenia porządku politycznego, zapewnienia jedności terytorialno-administracyjnej oraz rozwoju ekonomicznego. W kwestii edukacji największą transformacją dokonaną przez liberałów było ograniczenie roli kościoła katolickiego. Państwami, w których wpływ kościoła na społeczeństwo i edukację utrzymał się na wyższym poziomie niż w pozostałych był Meksyk, Gwatemala, Kolumbia i Ekwador⁴²⁴.

Edukacja tamtego okresu była promowana jako środek do stworzenia równości i awansu społecznego. Zaczęły pojawiać się takie dyrektywy, jak państwowość, obowiązkowość, bezpłatność i świeckość nauki. W rzeczywistości jednak nadal faworyzowano edukację elit i pogłębiały się nierówności, zarówno na poziomie społecznym, jak i terytorialnym (tereny miejskie i wiejskie). Zwłaszcza instytucje udzielające nauki na poziomie średnim i wyższym nadal były dostępne głównie dla wyższych klas społecznych. Edukacja podstawowa, pomimo jej rozpowszechnienia na skutek ugruntowania ideologii liberalnej w procesie modernizacji państw latynoamerykańskich i rozwoju nacjonalizmu ekonomicznego, wciąż była dostępna tylko dla wąskiej grupy. Poza tym implementowano europejskie i północnoamerykańskie modele i metodologie, zapożyczone od innych państw i nie pasujące do latynoamerykańskiej rzeczywistości. Dlatego niektórzy uważają, że pomimo

⁴²³A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 124-126; N. Martínez Díaz, op. cit., s. 150-152.

⁴²⁴G. Ossenbach Sauter, *Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)*, Revista Iberoamericana de Educación, 1993, Nr 1 (Estado y Educación), <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a04.htm> (dostęp 24.12.2020); A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 126.

zdobytej autonomii politycznej dalej można zaobserwować zjawisko kolonializmu kulturalnego, który utrzymał się do czasów współczesnych⁴²⁵.

Wspomniany wyżej „Wyzwoliciel” (*El Libertador*), Simón Bolívar, zauważał wagę edukacji. „Człowiek bez wykształcenia jest istotą niekompletną” – pisał w jednym z listów do swojej siostry, Marii Antoni⁴²⁶. Uważał, że naród powinien mieć dostęp do edukacji, gdyż jej brak doprowadzi do jego autodestrukcji. Jak pisał Armando Rojas, „Bolívar był kompletnie przekonany, że edukacja jest fundamentem do osiągnięcia wielkości indywidualnej, społecznej, politycznej i narodowej”⁴²⁷. *El Libertador* twierdził, że wykształceni powinni być zarówno rządzący krajem, jak i ich wyborcy. Tylko wykształceni obywatele mogą być aktywnymi obywatelami. Ze szczególną uwagą traktował edukację podstawową, ponieważ to ona, ucząc czytania i pisanie oraz podstawowej wiedzy o świecie, oświeca ludzi i tworzy odpowiednie warunki do rozwoju twórczości. Aby osiągnąć lepsze rezultaty w nauce i wychowaniu dzieci, konieczna jest współpraca matek, gdyż edukacja rozpoczyna się nie w szkole, lecz na łonie ogniska domowego. Bronił również praw dziewcząt do edukacji, niezależnie od pochodzenia i miejsca zamieszkania, przyczyniając się do tworzenia szkół także dla płci żeńskiej⁴²⁸.

Zarówno Simón Bolívar, jak i jego mentor, Simón Rodríguez, przyczynili się znacznie do rozwoju edukacji tamtego okresu, postulując o jej rozszerzenie na wszystkie rasy i klasy społeczne. Bolívar wydał ponadto w 1827 roku tzw. „Uniwersyteckie Statuty Republikańskie” (*Estatutos Universitarios Republicanos*), które wzmacniały autonomię uniwersytetu, otwierały go na wszystkie klasy społeczne oraz zaopatrywały w zasoby ekonomiczne. Ówczesne rządy republikańskie zahamowały jednak realizację tych założeń⁴²⁹.

Warto przy tym przybliżyć postać bardzo ważną nie tylko dla rozwoju naukowego i duchowego Simóna Bolívara, ale również rozwoju edukacji w Ameryce Łacińskiej – Simóna Rodrígueza – nauczyciela, mentora i przyjaciela tego pierwszego. Simón Rodríguez zapisał się w historii właśnie jako „nauczyciel wyzwoliciela”, choć jego zasługi dla edukacji i pedagogiki sięgają znacznie dalej. W odróżnieniu do Bolívara krytycznie odniósł się do

⁴²⁵A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 128-132.

⁴²⁶A. Rojas, *Bolívar, la Educación y su Importancia*, Revista de la Universidad Nacional, 1946, Nr 6, s. 330, <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/13535> (dostęp 28.12.2020), tłumaczenie własne.

⁴²⁷Ibidem, tłumaczenie własne.

⁴²⁸Ibidem, s. 331-333, 336-337.

⁴²⁹G. R. González González, M. G. Fernández-Larrea, *A propósito de la Reforma de Córdoba: aproximación al origen y evolución de la extensión universitaria en América Latina y Cuba*, Revista Cubana de Educación Superior, 2018, Vol. 37, Nr 1, s. 77-78, <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/199/242> (dostęp 29.12.2020).

popularnego w owym okresie modelu wzajemnego nauczania angielskiego pedagoga, Josepha Lancastera⁴³⁰. W opozycji do tej metody wystąpił z własną propozycją Edukacji Ludowej i Społecznej⁴³¹.

W obliczu nowej rzeczywistości społeczno-politycznej swojego kraju i regionu Simón Rodríguez widział w edukacji ludowej potencjał do stworzenia podstaw nowego społeczeństwa. Wenezuelski pedagog uważał, że edukacja całego społeczeństwa przyczyni się do nabycia nowych nawyków i zwiększenia świadomości, które umożliwią budowę relacji społecznych właściwych dla systemu republikańskiego. Edukacja oparta na włączeniu społecznym może zatem pomóc umocnić się nowym republikom, co okaże się korzystne dla wszystkich obywateli, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym⁴³². „Obowiązkiem każdego wykształconego obywatela jest przyczynić się swoim intelektem do zbudowania państwa, oraz swoją osobą i dobrami do jego utrzymania” – pisał⁴³³. Dlatego też dostrzegał wagę zarówno edukacji intelektualnej, jak i technicznej, która prowadzi do nauki zawodu i rzemiosła oraz zajęcia odpowiedniej pozycji w społeczeństwie⁴³⁴.

W swoim największym dziele *Nuestra América* („Nasza Ameryka”, 1891) José Martí podjął rozważania uzależnienia Ameryki Łacińskiej od obcych wzorców w wielu dziedzinach, także edukacji. W swoim cenionym esejku kubański pisarz krytykował zacofanie kontynentu: „to, co pozostaje z wioski w Ameryce musi się obudzić”⁴³⁵. Potępiał obecność polityków obcokrajowców oraz obcych wpływów w systemach rządów:

⁴³⁰Metoda wzajemnego nauczania zastosowana przez J. Lancastera w Wielkiej Brytanii, polegająca na przekazywaniu wiedzy grupie najzdolniejszych uczniów (monitorów), którzy następnie mieli uczyć swoich rówieśników. Stosowana zwłaszcza w latach 1810-1830 w okresie upowszechniania edukacji podstawowej. *Bella-Lancastera system*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Bella-Lancastera-system;3875761.html> (dostęp 27.07.2021).

⁴³¹J. M. Sánchez Giraldo, *El pensamiento pedagógico y político de Don Simón Rodríguez visto a la luz de la educación popular*, Tesis magistral, Universidad Andina Simón Bolívar, Bogotá 2009, s. 22-24, 26, 30-31, http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930044611/El_pensamiento_pedagogico.pdf (dostęp 28.12.2020).

⁴³²B. Y. García Sánchez, *Pensamiento de Simón Rodríguez: la educación como proyecto de inclusión social*, Revista Colombiana de Educación, 2010, Nr 59, s. 134, 137-138, <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635252009.pdf> (dostęp 28.12.2020).

⁴³³Ibidem, s. 138, cyt. za: S. Rodríguez, *El libertador del medio día de América*, [w:] *Obras Completas*, Vol. 2, Editorial Arte, Caracas 1975, s. 261, tłumaczenie własne.

⁴³⁴B. Y. García Sánchez, op. cit., s. 139, za: Idem, *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*, Universidad Distrital, Uptc, Rudecolombia, Bogotá 2007, s. 157.

⁴³⁵J. Martí, *Nuestra América*, Publicado en la Revista Ilustrada de Nueva York, Estados Unidos, el 10 de enero de 1891, y en el Partido Liberal, México, el 30 de enero de 1891, s. 133, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal27/14Marti.pdf> (dostęp 27.12.2020), tłumaczenie własne.

(...) dobry rządzący w Ameryce to nie taki, który wie jak rządzą Niemcy czy Francuzi, tylko taki, który wie, z jakich elementów zbudowane jest jego państwo, (...). Rząd powinien narodzić się z państwa. Duch rządu powinien być duchem państwa. Forma rządu powinna być zgodna z własną konstytucją państwa. Rząd to nic innego jak równowaga naturalnych elementów państwa⁴³⁶.

Aby zaradzić powyższym problemom, José Martí proponował określone rozwiązania. Nawoływał do tworzenia uniwersytetów, które będą prawdziwie amerykańskie, i w których będzie się rzetelnie nauczać historii Ameryki Łacińskiej. Tylko z takich uniwersytetów mogą narodzić się dobrzy rządzący krajem. Można inspirować się koncepcjami pochodzącymi z zewnątrz, lecz prawdziwe idee powinny wyrastać z ludów i narodów:

Jak uniwersytety mogą kształcić rządzących, skoro nie ma w Ameryce uniwersytetu, w którym nauczano by podstaw sztuki rządzenia, jakimi jest analiza specyficznych elementów ludów Ameryki? (...) Poznanie kraju i rządzenie nim zgodnie z wiedzą jest jedynym sposobem na uwolnienie go od tyranii. Uniwersytet europejski musi ustąpić uniwersytetowi amerykańskiemu. Historia Ameryki, tutejszych Inków, powinna być nauczana na pamięć, chociażby miało się nie nauczać historii greckich archontów. (...) Politycy narodowi powinni zastąpić polityków egzotycznych. Zaszczepmy świat w naszych republikach, lecz pień musi być pniem naszych republik⁴³⁷.

Wraz z nadejściem XX wieku przemiany społeczno-ekonomiczne na świecie doprowadziły do rozpoczęcia procesu rozpowszechnienia nauki uniwersyteckiej. Tendencja ta została zapoczątkowana w Anglii, po czym szybko rozprzestrzeniła się w całej Europie oraz Stanach Zjednoczonych. Dotychczas uniwersytety przypominały średniowieczne twierdze, które kultywowały chrześcijańskie tradycje oraz funkcjonowały w oderwaniu od społeczeństwa. Największy wpływ na zwiększenie zasięgu szkolnictwa wyższego miał rozwój rewolucji przemysłowej, a co za tym idzie wzrost zapotrzebowania na wykwalifikowaną siłę roboczą oraz umiejętności w posługiwaniu się nowymi technologiami. Nowe warunki społeczno-ekonomiczne oraz rozwój środków masowego przekazu i innych zasobów sprzyjały postępowi edukacji masowej⁴³⁸.

Tendencje rozpowszechnienia nauki uniwersyteckiej dotyczyły również Ameryki Łacińskiej, chociaż przyczyny ich powstania były inne niż w przypadku Europy i Stanów

⁴³⁶Ibidem, s. 134, tłumaczenie własne.

⁴³⁷Ibidem, s. 135, tłumaczenie własne.

⁴³⁸G. R. González González, M. G. Fernández-Larrea, op. cit., s. 76-77.

Zjednoczonych. Jeżeli chodzi o region latynoamerykański, w głównej mierze miały one swój początek w działalności klas średnich i ubogich oraz ich dążeniu do uzyskania dostępu do edukacji wyższej. Motywem ich działania był przede wszystkim rozwój wspólnoty, czyli ogólne dobro społeczne⁴³⁹.

Pomimo wcześniejszych przejawów walki o rozpowszechnienie nauki uniwersyteckiej wśród wszystkich klas społecznych, jak te Simóna Rodrígueza i Simóna Bolívara przedstawione powyżej, na wielką skalę podjęto temat dopiero podczas Reformy Uniwersyteckiej z 1918 roku, nazywanej również Reformą z Kordoby (Argentyna). Przed reformą miały miejsce w Ameryce Łacińskiej konferencje europejskich i północnoamerykańskich naukowców, którzy dzielili się doświadczeniami i spostrzeżeniami z perspektywy ich krajów. Wśród nich można wymienić wystąpienia w Argentynie i innych państwach kontynentu hiszpańskich pisarzy, José Ortegi y Gasseta oraz Rafaela Altamiry Crevea. Poza tym pojawiają się też głosy o wpływie sukcesu rewolucji październikowej w Rosji na rozwój reformistycznego ruchu z Kordoby, gdyż sowieci posłużyli się właśnie potencjałem wyższych uczelni do rozwoju technicznego i intelektualnego społeczeństwa⁴⁴⁰.

Dzięki reformie z Kordoby została zapoczątkowana nowa funkcja uniwersytetu w Ameryce Łacińskiej – funkcja społeczna. Reformiści domagali się m.in. szerzenia wśród ludności kultury uniwersyteckiej oraz zaangażowania uczelni w problemy narodowe. Postulaty reformy z Kordoby szybko rozprzestrzeniły się w całym regionie Ameryki Łacińskiej, w wyniku czego zaczęły powstawać „uniwersytety ludowe” (*universidades populares*)⁴⁴¹.

Jak piszą Gil Ramón González González i Mercedes González Fernández-Larrea, rozwój reformy uniwersyteckiej miał ograniczony charakter w Ameryce Łacińskiej ze względu na problemy społeczne, ekonomiczne i polityczne, z jakimi zmagał się kontynent w owym okresie. Autorzy artykułu o Reformie z Kordoby wyróżniają dwie główne i przeciwstawne tendencje, które cechowały ówczesne środowisko uniwersyteckie:

ta, która faworyzowała rozszerzenie jako drogę do wywyższenia wartości i dobrobytu klas dominujących popierana przez państwo, oraz inna, reprezentowana przez bardziej postępowy sektor intelektualistów i studentów, która broniła rozszerzenia jako sposobu na zawarcie

⁴³⁹Ibidem, s. 77.

⁴⁴⁰Ibidem, s. 78.

⁴⁴¹Ibidem, s. 78.

i wzmocnienie sojuszu między intelektualistami i robotnikami w swoich niepokojach i projektach dotyczących zmian społecznych⁴⁴².

W walce o utrzymanie funkcji społecznej latynoamerykańskiego uniwersytetu w 1949 roku zorganizowano w Gwatemali I Kongres Uniwersytetów Latynoamerykańskich (*I Congreso de Universidades Latinoamericanas*). Podczas spotkania został założony Związek Uniwersytetów Ameryki Łacińskiej (*Unión de Universidades de América Latina*, UDUAL). Pomimo początkowej zgodności uniwersytetów z postanowieniami kongresu UDUAL po kilku latach coraz trudniej było utrzymać ich spójność wobec ogólności założeń oraz pluralizmu koncepcji. W związku z tym działalność UDUAL skupiła się na dążeniu do sprecyzowania teorii, które wyeksponowała w 1957 roku w Chile podczas I Latynoamerykańskiej Konferencji Rozszerzenia Uniwersyteckiego i Upowszechnienia Kultury (*I Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural*)⁴⁴³.

Współcześnie funkcja społeczna uniwersytetów w Ameryce Łacińskiej obejmuje działalność dydaktyczną (*docencia*), naukowo-badawczą (*investigación*) oraz tzw. „rozszerzenie uniwersyteckie” (*extensión universitaria*). To ostatnie pojęcie w definicji Tünnermana oznacza interakcję uniwersytetu z pozostałą częścią społeczeństwa, za pomocą której uczestniczy w procesie tworzenia kultury i radykalnej transformacji narodowej wspólnoty⁴⁴⁴.

Przełomowym okresem dla rozwoju nauki uniwersyteckiej były lata 1958-1964 oraz wkład brazylijskich pedagogów, Darcy’ego Ribeiro i Paula Freire, którzy jako pierwsi stworzyli uniwersyteckie sekcje upowszechniania kultury. Myśl pedagogiczna tego drugiego wpisała się w kontekst tzw. „pedagogik wyzwolenia”⁴⁴⁵, które ukształtowały się w opozycji do autorytaryzmu pedagogicznego i pedagogiki zależności⁴⁴⁶. Gabriela Ossenbach Sauter definiuje „pedagogiki wyzwolenia” jako „liczne alternatywy i doświadczenia edukacyjne, w większości poza formalnym systemem szkolnym i skierowane do klas ludowych”⁴⁴⁷.

⁴⁴²Ibidem, s. 79, tłumaczenie własne.

⁴⁴³Ibidem, s. 80.

⁴⁴⁴G. R. González González, M. G. Fernández-Larrea, op. cit., s. 81, za: C. Tünnerman Berheim, *La universidad y los desafíos del desarrollo y la democracia*, Editorial Millenium, Tegucigalpa 1993, s. 89.

⁴⁴⁵A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 136, cyt. za: R. Nassif, *Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)*, [w:] *El sistema educativo en América Latina*, R. Nassif, G. W. Rama, J. C. Tedesco (red.), UNESCO, CEPAL, PNUD, EDITORIAL KAPELUSZ S. A., Argentina 1984, s. 58, <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8549/S37019N268.pdf?sequence=1> (dostęp 19.12.2020), tłumaczenie własne.

⁴⁴⁶G. R. González González, M. G. Fernández-Larrea, op. cit., s. 81; A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 136.

⁴⁴⁷A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 136, cyt. za: G. Ossenbach Sauter, *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, Alef de Bronce, Madrid 2001, s. 48, tłumaczenie własne.

Ricardo Nassif zauważa, że pedagogika wyzwolenia w takiej postaci, w jakiej wykształciła się w Ameryce Łacińskiej, zaczyna uznawać polityczność edukacji oraz jej charakter niezwyklego zjawiska społecznego. Argentyński pedagog tłumaczy, że pojęcie „pedagogiki wyzwolenia” używa się celowo w liczbie mnogiej, gdyż stanowi ono:

tendencję wieloaspektową, która w spotkaniu różnych dopływów (ludowych demokracji, socjalizmu i marksizmu, nowego chrześcijaństwa, najróżniejszych ruchów kontestacyjnych i walk społecznych oraz procesów pedagogicznych rozwiniętych przez i z udziałem grup marginalnych) rozwija się w Ameryce Łacińskiej i Trzecim Świecie, gdzie dochodzi do konfrontacji sytuacji ‘zależności’ z celem ‘wyzwolenia’⁴⁴⁸.

Pedagogika Paula Freire nazywana jest „pedagogiką wyzwolenia”, a także „filozofią wyzwolenia”. Jego poglądy dotyczące praktyki edukacyjnej osadzają się w kontekście zmarginalizowanego społeczeństwa Ameryki Łacińskiej – społeczeństwa zależnego. Praktyka edukacyjna, o której mowa, dotyczy nie tylko aspektów dydaktycznych, ale również, i przede wszystkim, zaangażowania w wyzwolenie osób wykluczonych oraz całego społeczeństwa latynoamerykańskiego. Jednym z podstawowych założeń jego myśli pedagogicznej jest związek edukacji z polityką. Z drugiej strony, pedagogia wyzwolenia może być opracowana tylko poprzez i z udziałem warstw zmarginalizowanych, które *de facto* nie posiadają władzy politycznej. Mogą one jednak demaskować świat ciemnych i zaangażować się w jego transformację za pomocą praktyki edukacyjnej (w rozróżnieniu od edukacji systematycznej, której modyfikacji można dokonać tylko z pozycji władzy)⁴⁴⁹.

Paulo Freire w nowatorski sposób wyjaśnia antynomię między „edukacją tradycyjną” a „nową edukacją”. Nadał im nowe nazwy: odpowiednio „edukacja bankowa”, czyli taka, która jedynie „deponuje” wiedzę, oraz „edukacja problematyzująca”. Ta ostatnio wymieniona może zintegrować edukujących i edukowanych, gdyż, jak utrzymuje Freire, edukacja jest procesem wzajemnym, tzn. ludzie uczą siebie nawzajem wewnątrz danej wspólnoty. Dlatego edukacja powinna być oparta na dialogu jako głównym elemencie relacji pedagogicznej, ale który wychodzi ponad tę relację ku praktyce politycznej. Kolejnym istotnym elementem myśli brazylijskiego pedagoga jest kwestia świadomości oraz uświadamiania. Według Freire owe uświadamianie oznacza przejście ze „świadomości

⁴⁴⁸R. Nassif, op. cit., s. 58-59, tłumaczenie własne.

⁴⁴⁹Ibidem, s. 59-62.

naiwnej” do „świadomości krytycznej” – proces, który wymaga „pracy edukacyjno-krytycznej”⁴⁵⁰.

Amaral Palevi Gómez Arévalo w artykule poświęconym latynoamerykańskiej myśli edukacyjnej, odwołując się do Moacira Gadottiego, podkreśla, że edukacja ludowa stanowi „główny wkład Ameryki Łacińskiej do uniwersalnej myśli pedagogicznej”⁴⁵¹. Autorka tak definiuje pojęcie edukacji ludowej (*educación popular*):

Edukacja ludowa to, poza ewentualną konkretną praktyką edukacyjną, filozofia edukacyjna, która podtrzymuje różnorodność działań, praktyk i doświadczeń poza szkołą oficjalną. Jest metanarracją, którą zorganizowane sektory ludowe i społeczeństwo obywatelskie przyjmują jako własną, aby utrzymać swoje alternatywne propozycje edukacyjne⁴⁵².

Powyżej wspomniany autorytaryzm pedagogiczny (związek zależności jednych w stosunku do drugich), w opozycji do którego powstały omówione tendencje pedagogiczne, wykształcił się na skutek dyktatur militarnych, które rozprzestrzeniły się po kontynencie⁴⁵³. Najdłużej rządy dyktatorialne utrzymały się w Paragwaju (35 lat; zob. Wykres 2)⁴⁵⁴. Wywarły one ogromne wpływ na ogólny charakter edukacji oraz zahamowały rozwój uniwersytetów w kierunku zaangażowania społecznego⁴⁵⁵. Dominująca pedagogika zależności wpłynęła na rozwój edukacji technicznej, racjonalnej i nastawionej na nabycie konkretnej wiedzy, zamiast nauczania holistycznego. Celem było wykształcenie wykwalifikowanej siły roboczej, uległej i posłusznej w ramach realizowanego projektu rozwojowego⁴⁵⁶.

Zamach stanu w Chile w 1973 roku, znoszący rządy Salvadora Allende i zapoczątkowujący dyktaturę Augusta Pinocheta, rozpoczął implementację neoliberalnego projektu ekonomicznego w tym kraju oraz sukcesywnie w całym regionie. Oznaczało to dla Ameryki Łacińskiej ponowną integrację z gospodarką światową. Do podstaw reform neoliberalnych należały m.in.: ograniczenie ingerencji państwa, liberalizacja rynków i systemu finansowego, prywatyzacje, otwarcie granic handlowych, a także zmniejszenie lub

⁴⁵⁰Ibidem, s. 62-65.

⁴⁵¹A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 117, za: M. Gadotti, *Perspectivas actuales de la Educación*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires 2003, s. 363, tłumaczenie własne.

⁴⁵²A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 117, tłumaczenie własne.

⁴⁵³Ibidem, s. 135-136.

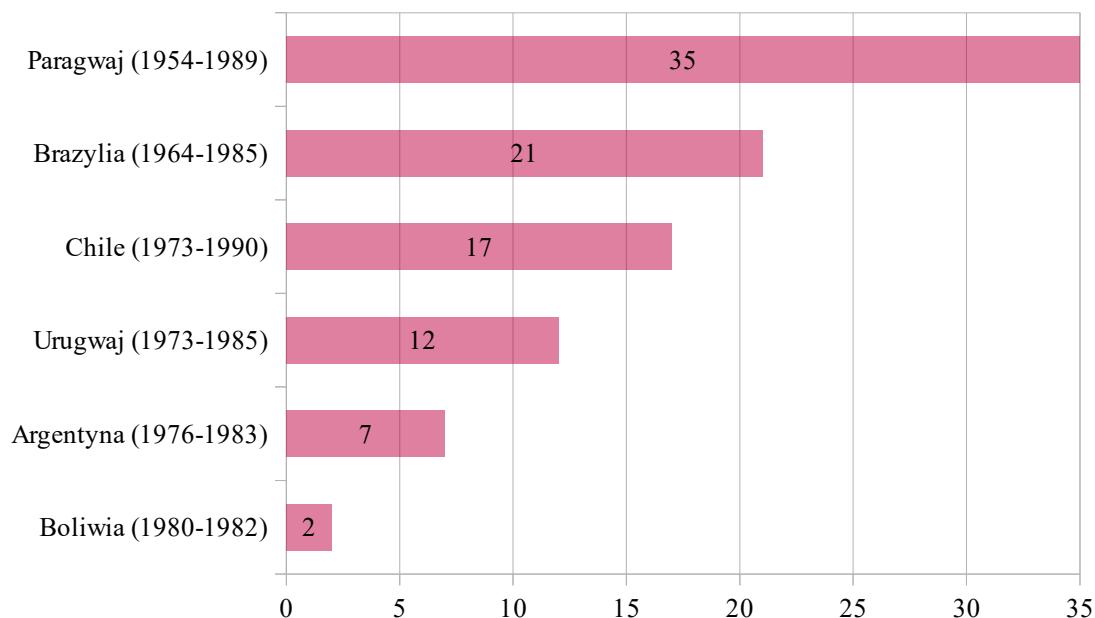
⁴⁵⁴*Las dictaduras en el Cono Sur: Brasil, Chile, Uruguay y Argentina*, [w:] *El modelo neoliberal bajo dictadura y democracia (1973-1999)*. *Atlas histórico de la América Latina y el Caribe*, op. cit., s. 311, <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/tomo2/cap3.pdf#page=1> (dostęp 31.12.2020).

⁴⁵⁵G. R. González González, M. G. Fernández-Larrea, op. cit., s. 81.

⁴⁵⁶Ibidem, s. 136.

zlikwidowanie odpowiedzialności państwa za świadczenia społeczne, zdrowie, edukację i inne⁴⁵⁷.

Wykres 2: Długość trwania rządów dyktatorialnych w Ameryce Południowej (w latach)



Opracowanie własne na podstawie źródła: *Las dictaduras en el Cono Sur: Brasil, Chile, Uruguay y Argentina*, [w:] *El modelo neoliberal bajo dictadura y democracia (1973-1999). Atlas histórico de la América Latina y el Caribe*, op. cit., s. 311, <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/index.php> (dostęp 31.12.2020).

Jak utrzymuje David Harvey,

neoliberalizm nie był dotąd zdeterminowany przez określone reżimy polityczne, gdyż ma zdolność osiedlania się zarówno w demokracjach, jak i dyktaturach, co skłania do wniosku, że w szczególnym przypadku demokracji, udział podmiotów staje się kluczowy dla jego legitymacji⁴⁵⁸.

Na początku lat 80. XX wieku w niektórych państwach Ameryki Łacińskiej rozpoczęły się przeobrażenia polityczne w kierunku demokracji. Kryzys modelu rozwojowego oraz gwałtowny wzrost międzynarodowych cen ropy naftowej doprowadziły do przeprowadzenia neoliberalnych reform edukacyjnych. Reformy te były mobilizowane przez międzynarodowe

⁴⁵⁷*Las dictaduras en el Cono Sur: Brasil, Chile, Uruguay y Argentina*, op. cit., s. 379, 398.

⁴⁵⁸M. M. Espinosa, *Neoliberalismo en América Latina: una interpretación desde la ideología de Žižek*, Sociológica, 2013, Vol. 28, Nr 79, s. 53, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=91712448&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 05.01.2021), za: D. Harvey, *Breve historia del neoliberalismo*, Ediciones Akal, Madrid 2007, s. 38-43, tłumaczenie własne.

organizacje finansowe, takie jak Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy czy Międzypamerykański Bank Rozwoju⁴⁵⁹.

Schemat przejścia ze szkoły publicznej do szkoły prywatnej w Ameryce Łacińskiej miał swój początek w Chile w czasach panowania dyktatury militarnej. W wyniku reformy edukacji w latach 80. rozpoczął się proces decentralizacji systemu edukacji. Pojawiły się wtedy trzy typy szkół: gminne, finansowane przez państwo, ale administrowane przez i należące do gmin; prywatne subwencionowane, finansowane przez państwo, ale administrowane przez i należące do podmiotów prywatnych lub fundacji; oraz szkoły prywatne finansowane przez rodziców i pełnomocników. Po zakończeniu rządów autorytarnych w 1990 roku stworzono Organiczne Prawo Nauczania Konstytucyjnego (*Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza*, LOCE) w celu utrzymania modelu edukacji z czasów dyktatury. Między innymi LOCE upoważniała Ministerstwo Edukacji do wyznaczania celów i treści nauczania dla szkół podstawowych i średnich⁴⁶⁰.

Reformy neoliberalne edukacji rozprzestrzeniły się po Ameryce Łacińskiej, stopniowo przekazując władzę nad edukacją z państwa na przedsiębiorstwa prywatne. W ocenie Amaral Palevi Gómez Arévalo ten proces „decentralizacji edukacyjnej” zakwestionował dotychczasową wspólną koncepcję jedności i tożsamości państw latynoamerykańskich. Poza tym autorka zauważa, że formalne systemy edukacji przekształciły się z „autorytaryzmu pedagogicznego” w „hegemonię ekonomiczną”, dążąc do integracji z rynkami światowymi. Na pierwszy plan wysunęło się kształcenie „zasobu ludzkiego”, a nie „istoty ludzkiej”⁴⁶¹.

Amaral Palevi Gómez Arévalo wspomina o trzech „generacjach” reform neoliberalnych. Druga z nich rozwinęła się głównie w latach 90. XX wieku i była nakierowana na proces decentralizacji⁴⁶². Proces ten zwiększał nierówności w dostępie do edukacji. Jakość nauczania w szkołach publicznych była uważana za niższą niż w szkołach prywatnych, natomiast dostęp do tych drugich miały tylko osoby posiadające wystarczające środki finansowe. Ogólnie rzecz biorąc, uważa się, że decentralizacja edukacji w Ameryce Łacińskiej nie doprowadziła do zwiększenia wydajności ani wzrostu jakości nauczania⁴⁶³.

⁴⁵⁹A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 137, za: G. Ossenbach Sauter, *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, op. cit., s. 55-56 oraz L. Olmos, *Educación y política en el contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina*, Revista Iberoamericana de Educación, 2008, Nr 48, s. 174.

⁴⁶⁰A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 137-139.

⁴⁶¹Ibidem, s. 141.

⁴⁶²Ibidem, za: M. Gallegos, *La educación en Latinoamérica y el Caribe: puntos críticos y utopías*, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2005, Vol. XXXV, Nr 1-2, s. 10.

⁴⁶³A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 142.

Do trzeciej generacji edukacyjnych reform neoliberalnych należą reformy skierowane na „równość edukacyjną”⁴⁶⁴. Amaral Palevi Gómez Arévalo objaśnia:

W tym kontekście wyłaniają się, z sektorów wiejskich, społeczeństwa obywatelskiego oraz zmiany politycznej wraz z nadejściem lewicowych rządów w Ameryce Łacińskiej, alternatywy edukacyjne, które konceptualizują się jako *postneoliberalizm edukacyjny*, który można zawrzeć w filozoficznej koncepcji *latynoamerykańskiej edukacji ludowej*⁴⁶⁵.

Pod koniec XX wieku w Ameryce Łacińskiej wyłonił się nowy ruch polityczny ludowy kierowany przez Hugo Cháveza Fríasa, prezydenta Wenezueli od 1999 roku. Chávez bronił koncepcji latynoamerykanistycznej i, wraz z Fidelem Castro, opowiedział się przeciwko polityce ekspansjonistycznej Stanów Zjednoczonych. Z nadejściem XXI wieku w innych państwach latynoamerykańskich zaczęły powstawać ruchy ludowe i narodowe, które wpłynęły na sytuację ekonomiczną i geopolityczną w regionie (zob. Mapa 1). Projekt polityczno-ideologiczny realizowany przez Hugo Cháveza (1999-2013) nazywany jest „Rewolucją Boliwariańską” oraz „Socjalizmem XXI wieku”⁴⁶⁶.

Marcin F. Gawrycki zauważa, że trudno jest jednoznacznie zdefiniować ideologię rewolucji boliwariańskiej, nazywanej również *bolivarismo* („boliwarianizmem”), *chavismo* („chavizmem”) czy „socjalizmem XXI wieku”⁴⁶⁷. W swojej książce o rewolucji boliwariańskiej w Ameryce Łacińskiej wyjaśnia:

Boliwarianizm według Chaveza oznacza suwerenność polityczną i gospodarczą państwa, udział obywateli w sprawowaniu władzy poprzez referenda i inne instrumenty demokracji partycypacyjnej, dążenie do samowystarczalności gospodarczej, wychowanie w duchu patriotyzmu, równy dostęp wszystkich obywateli do zysków płynących z ropy naftowej oraz wykorzenienie korupcji.

Upraszczając nieco, boliwarianizm Chaveza jest ruchem antyoligarchicznym, antyimperialistycznym, antykolonialnym, antyneokolonialnym i w pewnym sensie

⁴⁶⁴Ibidem, s. 144-145, za: M. Gallegos, op. cit., s. 10 oraz S. Martinic, *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina*, Revista Iberoamericana de Educación, 2001, Nr 27, s. 18.

⁴⁶⁵A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 149, tłumaczenie własne.

⁴⁶⁶*El resurgimiento de los movimientos nacionales y populares en América Latina (1999-2014)*, [w:] *Atlas histórico de la América Latina y el Caribe*, op. cit., s. 418; R. Rojas, J. P. Mora García, *Políticas educativas en Venezuela (2000-2016): una mirada crítica*, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 2019, Vol. 21, Nr 32, s. 155, URL: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/9483/ (dostęp 06.01.2020), DOI: 10.19053/01227238.9483.

⁴⁶⁷M. F. Gawrycki, *Wenezuela i rewolucja (boliwariańska) w Ameryce Łacińskiej*, op. cit., s. 47.

Koncepcja edukacji boliwariańskiej Hugo Cháveza należy do jednego z ruchów, który wpisuje się w teorię postneoliberalizmu edukacyjnego. W myśl tej koncepcji edukacja uważana jest za kluczowy aspekt w budowaniu narodu boliwariańskiego oraz proponuje alternatywę dla neoliberalnych reform, dążąc do zwiększenia równości społecznej w kwestiach edukacyjnych⁴⁶⁹.

Uchwalenie Konstytucji Republiki Boliwariańskiej Wenezueli w 1999 roku wpłynęło na zmianę dotychczasowych edukacyjnych ram prawnych, polityk publicznych oraz strategii rozwoju edukacji wyższej⁴⁷⁰. Artykuł 102 konstytucji wskazuje:

Edukacja jest ludzkim prawem i fundamentalnym obowiązkiem społecznym, jest demokratyczna, bezpłatna i obowiązkowa. Państwo przyjmie ją jako funkcję niepodważalną i o najwyższej wadze we wszystkich swoich poziomach i modalnościach, oraz jako instrument wiedzy naukowej, humanistycznej i technologicznej w służbie społeczeństwa. Edukacja jest usługą publiczną i opiera się na szacunku dla wszystkich nurtów myślenia, w celu rozwinięcia twórczego potencjału każdej istoty ludzkiej i pełnego wykorzystania jej osobowości w społeczeństwie demokratycznym, opartym na etycznym wartościowaniu pracy oraz aktywnym, świadomym i solidarnym uczestnictwie w procesach transformacji społecznej, identyfikujących się z wartościami tożsamości narodowej oraz wizją latynoamerykańską i uniwersalną. Państwo, przy udziale rodzin i społeczeństwa, będzie promować proces edukacji obywatelskiej, w zgodzie z zasadami zawartymi w niniejszej Konstytucji oraz w prawie⁴⁷¹.

Poza tym Konstytucja Republiki Boliwariańskiej Wenezueli ustanawia obowiązek nauczania od poziomu przedszkolnego (*maternal*) do zróżnicowanego poziomu średniego (*nivel medio diversificado*). Z edukacji bezpłatnej mogą natomiast korzystać uczniowie wszystkich poziomów do edukacji wyższej pierwszego stopnia włącznie (*pregrado universitario*). Państwo odpowiedzialne jest za finansowanie edukacji oraz traktowanie jej jako „inwestycję priorytetową”, zgodnie z zaleceniami Organizacji Narodów Zjednoczonych. Państwo zobowiązane jest również do stworzenia odpowiednio przygotowanych instytucji i usług edukacyjnych oraz zapewnienia jednakowej opieki dla osób ze specjalnymi potrzebami⁴⁷².

⁴⁶⁹A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 147-148.

⁴⁷⁰R. Rojas, J. P. Mora García, op. cit., s. 157.

⁴⁷¹Ibidem, s. 166; *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999*, s. 204, <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2011/04/CONSTITUCION.pdf> (dostęp 06.01.2020), tłumaczenie własne.

⁴⁷²R. Rojas, J. P. Mora García, op. cit., s. 166; *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999*, op. cit., s. 204-205.

Autorzy artykułu o politykach edukacyjnych Wenezueli w latach 2000-2016 wskazują, że w okresie tym, zdeterminowanym przez rządy Hugo Cháveza oraz jego następcy, Nicolasa Maduro (od 2013), wprowadzono szereg reform edukacyjnych w narodowym systemie edukacji. Warto wspomnieć również o tzw. „równoległej instytucjonalizacji”, jaką stanowiły wprowadzone w 2003 roku „Misje Edukacyjne”. Misje przyczyniły się do zredukowania analfabetyzmu, co doprowadziło do ogłoszenia Wenezueli przez UNESCO „terytorium wolnym od analfabetyzmu” w 2005 roku (w Ameryce Łacińskiej wcześniej udało się to osiągnąć jedynie Kubie w 1961 roku). Misje stanowią politykę, która rozwija się w sposób równoległy do oficjalnego systemu edukacji Wenezueli⁴⁷³. Misje edukacyjne w tym kraju oraz wkład Kubańczyków w ich implementację zostaną szczegółowiej umówione w następnym podrozdziale niniejszej pracy.

Objęcie prezydentury przez Mauricio Macri w Argentynie w 2015 roku zapoczątkowało proces zmian na mapie politycznej Ameryki Łacińskiej w kierunku linii konserwatywnej. Koordynatorzy opracowania o odrodzeniu prawicy w Ameryce Łacińskiej tak definiują pojęcie „prawica” w kontekście regionalnym: jest to „nie tylko zbiór partii politycznych, ale również integruje klasy społeczne i powiązane instytucje, które udzielają wsparcia wyborczego, logistycznego, strategicznego, finansowego oraz intelektualnego ideom prawicowym”⁴⁷⁴.

Ta rozbudowana sieć instytucji, głównie prywatnych, ale również publicznych, determinuje złożoność ideologii, która uważana jest za cechę charakterystyczną „nowej prawicy” latynoamerykańskiej. W odniesieniu do tej ostatniej „elementy, które kiedyś były dominujące – Kościół katolicki, Wojsko i kapitał lokalny – teraz muszą walczyć o wpływ i władzę ze wschodzącymi aktorami, takimi jak *think tanks*, kościoły ewangeliczne, nowe sieci społeczne czy rzeszę ruchów, które te pomogły stworzyć”⁴⁷⁵.

W opracowaniu wydanym przez *Barcelona Centre for International Affairs* (CIDOB) autorzy zauważają zdolność prawicy do dostosowywania się do nowych warunków, jednocześnie pozostając wiernym wartościom historycznym, które odwołują się do hierarchicznej wizji społeczeństwa, podziału klasowego, rasowego i etnicznego. Zauważają również niepewną przyszłość ideologii konserwatywnej w regionie, zważywszy na obalenie

⁴⁷³R. Rojas, J. P. Mora García, op. cit., s. 157, 166, 168-169.

⁴⁷⁴B. Cannon, P. Rangel, *Introducción: resurgimiento de la derecha en América Latina*, Revista CIDOB d'Afers Internacionals, 2020, Nr 126, s. 7-8, URL: <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/378595/471934> (dostęp 10.01.2020), DOI: 10.24241/rci.2020.126.3.7, tłumaczenie własne.

⁴⁷⁵Ibidem, s. 13, tłumaczenie własne.

rządów prawicowych w Argentynie w 2019 roku oraz Boliwii w 2020 roku. Autorzy podkreślają, że pandemia COVID-19 jeszcze bardziej zaostrzyła nierówności społeczne oraz negatywny wpływ polityk prywatyzacji i cięć w sektorze publicznym⁴⁷⁶.

We wrześniu 2020 roku miało miejsce interesujące wydarzenie międzynarodowe związane z problemami dzisiejszej edukacji: „I Światowy Kongres Edukacji 2020. W obronie edukacji publicznej i przeciwko neoliberalizmowi edukacyjnemu”. Za organizację konferencji odpowiedzialna była Latynoamerykańska Rada Nauk Społecznych (*Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, CLACSO). Główny temat rozważań to „oblężenie neoliberalizmu na edukację publiczną w pandemii i postpandemii”⁴⁷⁷.

Podczas kongresu zwrócono uwagę na niepokojące zjawiska dotyczące edukację na świecie w obliczu pandemii COVID-19. Wybuch pandemii spowodował ogólnoswiatowy kryzys, który jeszcze bardziej uwidocznił nierówności społeczne. W odniesieniu do edukacji zjawiska te dotyczą próby narzucenia nowego modelu prywatyzacji. Popularyzacja zajęć wirtualnych na odległość z jednej strony wydaje się stanowić najlepszy (jeśli nie jedyny) sposób na ograniczenie rozprzestrzeniania się pandemii w kręgach szkolnych i akademickich przy jednoczesnej kontynuacji nauki. Z drugiej jednak strony koszty nabycia oraz użytkowania technologii stoją po stronie nauczycieli i studentów. Dlatego też osoby pochodzące z biedniejszych warstw społecznych mogą być dyskryminowane, gdyż nie posiadają środków na zakup sprzętu komputerowego oraz usługi dostępu do internetu. Wielkie korporacje i koncerny technologiczne czerpią natomiast niebagatelne korzyści z promowania modelu edukacji na odległość. Trzeba wziąć także pod uwagę fakt, że ta nowa wirtualna rzeczywistość może w pewnym stopniu ugruntować się w praktyce edukacyjnej nawet po przezwyciężeniu pandemii⁴⁷⁸.

Dlatego podczas kongresu CLACSO postulowano do poszczególnych rządów o zapewnienie podczas pandemii powszechnego i bezpłatnego dostępu do internetu oraz zaopatrzenie w sprzęt komputerowy studentów i nauczycieli. Poza tym, w obawie przed ugruntowaniem nauki wirtualnej po ustąpieniu pandemii COVID-19, zwrócono uwagę na fakt, że edukacja publiczna, powszechna, bezpłatna, świecka, naukowa oraz

⁴⁷⁶Ibidem, s. 14.

⁴⁷⁷*I Congreso Mundial de Educación 2020. En defensa de la educación pública y contra el neoliberalismo educativo*, CLACSO, <https://www.clacso.org/actividad/i-congreso-mundial-de-educacion-2020-en-defensa-de-la-educacion-publica-y-contra-el-neoliberalismo-educativo/> (dostęp 15.12.2020), tłumaczenie własne.

⁴⁷⁸*En defensa de la educación pública y contra el neoliberalismo educativo*, Portal ALBA, <http://www.portalalba.org/index.php/areas/justicia-social/educacion/25196-en-defensa-de-la-educacion-publica-y-contra-el-neoliberalismo-educativo> (dostęp 15.12.2020).

niedyskryminująca ze względu na płeć i rasę, może być w pełni realizowana tylko w warunkach stacjonarnych, gdzie może zaistnieć prawdziwy dialog, interakcja oraz wspólne tworzenie wiedzy. Dodano przy tym, że fizyczna nauka w instytucjach edukacyjnych nie wyklucza rozwoju technologii i innowacji. Powinien on jednak umożliwiać traktowanie wiedzy z perspektywy równości, sprawiedliwości społecznej, krytycznej, w obronie pamięci historycznej oraz wartości wykraczających poza jedynie aspekty ekonomiczne. Wymaga to „rozwoju niezależnych platform wirtualnych oraz suwerennych chmur cyfrowych w rękach narodowych systemów edukacyjnych oraz związkowych organizacji nauczycieli”⁴⁷⁹.

W kongresie wzięli udział reprezentanci wielu organizacji i instytucji, a także badaczy z licznych państw Ameryki Łacińskiej, Stanów Zjednoczonych i Kanady, a także Hiszpanii, Francji i innych. Kubę reprezentował profesor Uniwersytetu w Cienfuegos, Mariano Isla ze Stowarzyszenia Pedagogów Kuby (*Asociación de Pedagogos de Cuba*), organizacji pozarządowej o charakterze naukowym, która posiada status doradczy w ONZ⁴⁸⁰.

Dane raportu UNESCO monitorującego światową edukację pokazują, że w obliczu edukacji wirtualnej spowodowanej epidemią COVID-19 mniej niż połowa domostw regionu Ameryki Łacińskiej i Karaibów ma dostęp do komputera lub internetu. Według informacji zawartych w raporcie region ten jeszcze przed wybuchem pandemii był najbardziej nierówny na świecie, a ich systemy szkolne są odzwierciedleniem tych nierówności społecznych⁴⁸¹.

W literaturze istnieje wiele prac na temat problemów zacofania, ubóstwa, dyskryminacji i nierówności strukturalnych Ameryki Łacińskiej i Karaibów. Ich źródeł dopatruje się w procesie kolonizacji, która zapoczątkowała nierówną hierarchizację społeczeństwa oraz całkowite wykluczenie niektórych grup. Dysproporcje te utrzymują się do czasów współczesnych, powodując poważne problemy społeczne, które z kolei oddziałują na systemy edukacyjne.

Na podstawie powyższego regionalnego zarysu historycznego Ameryki Łacińskiej i Karaibów można wysunąć wniosek, że dochodzi do ścierania się ze sobą dwóch głównych tendencji: z jednej strony, idei konserwatywnych dążących do utrzymania w pewnym sensie

⁴⁷⁹Ibidem, tłumaczenie własne.

⁴⁸⁰Ibidem; *I Congreso Mundial de Educación 2020. Mariano Isla: Educación popular y pedagogía crítica en el quehacer de la asociación de pedagogos de Cuba*, Otras Voces en Educación: Noticias, 27.09.2020, <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/361085> (dostęp 15.12.2020).

⁴⁸¹*Informe de seguimiento de la educación en el mundo, América Latina y el Caribe, Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, UNESCO 2020, s. 5, 9, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615?posInSet=1&queryId=428b12ff-4888-4373-bce8-11b22fb483d5> (dostęp 10.01.2020).

dotychczasowego porządku strukturalnego, dostosowując się do ewoluujących warunków; z drugiej, idei nawołujących do wyeliminowania bądź znacznego zredukowania nierówności społecznych. Pokrywa się to z nadmierną ingerencją podmiotów zagranicznych oraz udziałem kapitału zagranicznego, głównie Stanów Zjednoczonych i Europy, który powoduje bogacenie się jednych warstw społecznych oraz zubożeniu drugich, a także sprzeciwem wobec tychże ingerencji oraz obroną jedności i poszukiwaniem tożsamości latynoamerykańskiej.

W odniesieniu do edukacji dotyczy to m.in.: z jednej strony, rozwoju sektora prywatnego i nierównego dostępu do edukacji dla osób z regionów wiejskich czy posługujących się językami autochtonicznymi; z drugiej, walka o prawdziwą edukację publiczną i równą dla wszystkich bez względu na status społeczny, rasę, płeć, język oraz miejsce zamieszkania.

Edukacja jest zatem poniekąd produktem istniejących nierówności strukturalnych, lecz zarazem może także stanowić narzędzie do rozwiązania tych problemów:

Systemy edukacyjne zależą od społeczeństw, w których istnieją, jednocześnie je kreując. W ten sposób, podczas gdy społeczeństwa nierówne i nietolerancyjne mogą tworzyć systemy edukacyjne niesprawiedliwe, podzielone i dyskryminujące, systemy edukacyjne bardziej równe i inkluzywne mogą przyczynić się do stworzenia społeczeństw bardziej sprawiedliwych i inkluzywnych⁴⁸².

Wydaje się, że jedną z kluczowych kwestii jest integracja ludności latynoamerykańskiej. Amaral Palevi Gómez Arévalo zadaje istotne dla tego problemu pytanie:

Jak można mówić o integracji latynoamerykańskiej, skoro wiele formalnych treści edukacyjnych akcentuje różnice, a nie podobieństwa między Państwami i ludami, które je tworzą? Ta sytuacja powinna być zmieniona, jeżeli naprawdę pragnie się integracji we wszystkich obszarach życia ludności latynoamerykańskiej⁴⁸³.

Powyższe twierdzenie przywodzi na myśl, że rozważania dotyczące integracji regionu latynoamerykańskiego w kontekście boliwariańskim powinny obejmować także zagadnienie integracji wewnętrznej poszczególnych państw narodowych. W tej sytuacji działalność niektórych organizmów regionalnych może wspierać i promować procesy integracyjne

⁴⁸²Ibidem, s. 4, tłumaczenie własne.

⁴⁸³A. Palevi Gómez Arévalo, op. cit., s. 128-129, tłumaczenie własne.

zarówno na poziomie regionalnym, jak i narodowym. Wśród nich znajdują się także organizmy naukowe i edukacyjne. Współpraca edukacyjna państw Ameryki Łacińskiej i Karaibów może pomóc nie tylko we wspieraniu rozwoju edukacji równej i inkluzywnej, ale również w eliminowaniu ubóstwa i innych problemów społeczno-ekonomicznych w regionie.

4.3. Współpraca edukacyjna Kuby z państwami Ameryki Łacińskiej i Karaibów

Według Very de Jesús Fontalvo de Reales edukacja jest „centralną osią procesów integracyjnych Ameryki Łacińskiej”⁴⁸⁴. Odwołując się do dorobku Simóna Bolívara oraz Simóna Rodrígueza, autorka przypomina, że podstawą jakichkolwiek procesów integracyjnych stanowi koncepcja tożsamości. Z drugiej strony, edukacja jest elementem napędzającym wszelki rozwój. Dlatego te dwa aspekty uważane są jako zasadnicze dla zaistnienia i rozbudowy integracji⁴⁸⁵.

Jak wspomniano na początku Rozdziału 4.2. niniejszej pracy poszukiwanie tożsamości regionalnej Ameryki Łacińskiej ma swój początek w kolonizacji oraz powiązane jest z narodzinami nacjonalizmu latynoamerykańskiego. Podstawą do rozpatrywania koncepcji tożsamości jako wartości wspólnej, a tym samym do rozwoju procesów integracyjnych, są elementy łączące narody latynoamerykańskie, takie jak języki (hiszpański, portugalski i francuski), kultura, religia i pochodzenie etniczne, a także obrona przed postawami kolonialnymi i imperialistycznymi⁴⁸⁶.

Katarzyna Krzywicka wyróżnia następujące odmiany nacjonalizmu latynoamerykańskiego: niepodległościowy (narodziny patriotyzmu oraz postaw narodowowyzwoleńczych w okresie wojen o niepodległość), obronny („projekt powrotu do siebie”, odrzucenie panamerykanizmu północnoamerykańskiego oraz postaw imperialistycznych), kulturowy (obrona własnej kultury i myśli społecznej), rewolucyjny

⁴⁸⁴V. de J. Fontalvo de Reales, *La educación como eje integrador del desarrollo de América Latina, en el marco de la globalización*, Advocatus, 2014, Vol. 22, Nr 22, s. 193, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=98275238&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 22.11.2020), DOI: 10.18041/0124-0102/a.22.3576, tłumaczenie własne.

⁴⁸⁵Ibidem, s. 194.

⁴⁸⁶Ibidem, s. 193; K. Krzywicka, *Ameryka Łacińska u progu XXI wieku*, op. cit., s. 131.

(nawiązujący do twórczości José Martí), populistyczny, gospodarczy (powstanie regionalnych organizacji integracyjnych), a także tendencje nacjonalizmu bliższe ideologii prawicowej⁴⁸⁷.

Ameryka Łacińska jest regionem niezwykle bogatym i zróżnicowanym kulturowo, politycznie oraz społecznie. Pomimo swojej różnorodności, a być może także dzięki niej, dąży do zbudowania własnej tożsamości jako tarczy obronnej przed wciąż obecnymi postawami dążącymi do narzucenia jej zależności i niższości⁴⁸⁸.

Vera de Jesús Fontalvo de Reales podkreśla: „Dla Simóna Bolívara integracja powinna zaczynać się od edukacji i kultury, podczas gdy współczesne rządy zaczynają od handlu, pola na którym przejawiają się przeciwstawne interesy”⁴⁸⁹. Autorka dodaje też: „Edukacja powinna być w centrum uwagi państw na swojej drodze do rozwoju”⁴⁹⁰. Simón Bolívar nawoływał do rozwoju integralnego Ameryki Łacińskiej, innego niż ten propagowany przez panamerykanizm, nastawiony głównie na aspekty ekonomiczne i militarne⁴⁹¹.

Współpraca edukacyjna jest jedną z zasadniczych form integracji Ameryki Łacińskiej. Organizacją o największym zasięgu regionalnym i globalnym zajmującą się różnorodnymi aspektami edukacji na wszystkich poziomach jest UNESCO. Organizacja ONZ dla Edukacji, Nauki i Kultury koordynuje i wspiera działania i inicjatywy na całym świecie, w dążeniu do osiągnięcia pokoju, wyeliminowania ubóstwa oraz działania na rzecz zrównoważonego rozwoju. Promuje edukację wysokiej jakości dostępną dla wszystkich bez względu na pochodzenie, rasę i płeć⁴⁹².

Aktualnie wdrożony jest projekt Edukacja 2030, który podczas Światowego Forum o Edukacji w Incheon (Republika Korei) w 2015 roku wytyczył pewne cele działania w ramach osiągnięcia Celów Zrównoważonego Rozwoju 4 (z j. hiszp. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, ODS 4). Według deklaracji do 2030 roku zamierza się spełnić następujące cele dążące do: zapewnienia wszystkim dzieciom dostępu do edukacji przedszkolnej dobrej jakości; bezpłatnej edukacji podstawowej i średniej, jakościowej i równej dla wszystkich dzieci; egalitarnego dostępu osób dorosłych do edukacji technicznej, zawodowej i uniwersyteckiej dobrej jakości; zwiększenia liczby młodzieży i dorosłych posiadających odpowiednie kompetencje techniczne i zawodowe do zdobycia godnego zatrudnienia; wyeliminowania dyskryminacji ze względu na płeć, ludności tubylczej, osób

⁴⁸⁷K. Krzywicka, *Ameryka Łacińska u progu XXI wieku*, op. cit., s. 132-145.

⁴⁸⁸Ibidem, s. 146.

⁴⁸⁹V. de J. Fontalvo de Reales, op. cit., s. 195, tłumaczenie własne.

⁴⁹⁰Ibidem, tłumaczenie własne.

⁴⁹¹Ibidem, s. 194.

⁴⁹²*La educación transforma vidas*, UNESCO, <https://es.unesco.org/themes/education> (dostęp 10.02.2021).

niepełnosprawnych oraz tych w szczególnie trudnej sytuacji na wszystkich poziomach nauczania i w kształceniu zawodowym; zlikwidowania analfabetyzmu wśród młodzieży oraz przynajmniej częściowo u osób dorosłych; promowania zrównoważonego rozwoju za pomocą edukacji i kultury; zwiększenia liczby stypendium dla państw rozwijających się, zwłaszcza dla tych najsłabiej rozwiniętych; zwiększenia oferty wykwalifikowanych nauczycieli, m.in. poprzez współpracę międzynarodową w ich kształceniu w państwach rozwijających się, zwłaszcza w tych najsłabiej rozwiniętych⁴⁹³.

UNESCO posiada wiele oddziałów narodowych oraz regionalnych na terenie całej Ameryki Łacińskiej i Karaibów, także na Kubie. Pierwsze prekursorskie biuro zostało uruchomione w Hawanie w 1950 roku, będące zarazem pierwszą jednostką powstałą poza siedzibą główną organizacji. Agencja w Hawanie pełni kilka funkcji istotnych dla obszaru całego kontynentu, mianowicie stanowi Regionalne Biuro Kultury dla Ameryki Łacińskiej i Karaibów (*Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe*), Biuro obejmujące wiele krajów na Karaibach (Kuba, Republika Dominikańska i Haiti) oraz stanowi Reprezentację UNESCO przed Rządami Kuby i Republiki Dominikańskiej⁴⁹⁴.

Innym organem UNESCO działającym na obszarze Ameryki Łacińskiej i Karaibów jest OREALC – Regionalne Biuro Edukacji dla Ameryki Łacińskiej i Karaibów (*Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*), założona w 1963 roku z siedzibą w Santiago de Chile, która pełni zarazem funkcję reprezentacji narodowej UNESCO w tym kraju⁴⁹⁵.

IESALC – Międzynarodowy Instytut UNESCO dla Edukacji Wyższej w Ameryce Łacińskiej i na Karaibach (*Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*), z siedzibą w stolicy Wenezueli, powstał w 1997 roku i jest jedyną instytucją ONZ wyspecjalizowaną w działaniu na rzecz poprawy jakości edukacji wyższej w państwach członkowskich⁴⁹⁶.

IESALC jest ponadto jednym z 39 organizmów (agencji publicznych i prywatnych oraz organizacji regionalnych i międzynarodowych), integrujących Iberoamerykańską Sieć do Zapewniania Jakości Edukacji Wyższej (*La Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*, RIACES). Jednostką reprezentującą Kubę w RIACES jest

⁴⁹³*Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, UNESCO 2016, s. 5, 20-21, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa (dostęp 10.02.2021).

⁴⁹⁴*Field Offices: La Habana*, UNESCO, <https://es.unesco.org/fieldoffice/havana> (dostęp 10.02.2021).

⁴⁹⁵*Field Offices: Santiago*, UNESCO, <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago> (dostęp 10.02.2021).

⁴⁹⁶*Sobre el IESALC. Palabras de su director, Dr. Francesc Pedró*, UNESCO IESALC, <https://www.iesalc.unesco.org/sobre-el-iesalc/> (dostęp 10.02.2021).

JAN (*Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba*), czyli Krajowa Rada Akredytacyjna Republiki Kuby, oddział Ministerstwa Edukacji Wyższej⁴⁹⁷.

Członkiem RIACES jest także Organizacja Państw Iberoamerykańskich ds. Edukacji, Nauki i Kultury (*Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, OEI), będąca największym organizmem wielostronnej współpracy edukacyjnej między państwami iberoamerykańskimi posługującymi się językami hiszpańskim i portugalskim. Organizacja ta powstała już w 1949 roku z siedzibą główną w Madrycie z myślą o stworzeniu narzędzia do wielostronnej współpracy edukacyjnej w regionie. Posiada 23 członków⁴⁹⁸ oraz 7 państw obserwujących⁴⁹⁹. Organizacjami obserwującymi OEI są CPLP (Wspólnota Państw Portugalskojęzycznych), SICA (System Integracji Ameryki Środkowej) oraz Fundacja EU-LAC (Fundacja Unia Europejska-Ameryka Łacińska)⁵⁰⁰.

OEI jest „organizmem międzynarodowym o charakterze rządowym dla współpracy pomiędzy państwami iberoamerykańskimi w obszarze edukacji, nauki, technologii i kultury w kontekście rozwoju integralnego, demokracji i integracji regionalnej”⁵⁰¹. Do jednej z najważniejszych funkcji organizacji należy „współpraca Ministerstw Edukacji, Kultury i Nauki państw członkowskich w celu wzmocnienia swoich polityk poprzez wspólną pracę w rozwoju innowacyjnych i wzorcowych inicjatyw, oraz wymianę informacji i doświadczeń (...)”⁵⁰².

Jak wskazuje sama OEI, jej misja polega na:

wspieraniu praktyk, które promują upowszechnienie prawa do edukacji, poprawę jakości i równości edukacyjnej przez całe życie, pogłębianie iberoamerykańskiej tożsamości kulturowej w uznaniu jej różnorodności, umacnianie współpracy naukowo-technologicznej oraz poszukiwanie relacji integrującej w dziedzinie edukacji, nauki i kultury⁵⁰³.

⁴⁹⁷ *Mapa Interactivo / Miembros*, RIACES, <https://riaces.org/miembros-mapa-interactivo/> (dostęp 13.12.2020); *Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba*, EcuRed, https://www.ecured.cu/Junta_de_Acreditaci%C3%B3n_Nacional_de_la_Rep%C3%BAblica_de_Cuba (dostęp 10.02.2021).

⁴⁹⁸ Andora, Argentyna, Boliwia, Brazylia, Kolumbia, Kostaryka, Kuba, Chile, Republika Dominikańska, Ekwador, Salwador, Hiszpania, Gwatemala, Gwinea Równikowa, Honduras, Meksyk, Nikaragua, Panama, Paragwaj, Peru, Portugalia, Urugwaj i Wenezuela. *Quiénes somos*, OEI, <https://oei.int/es/quienes-somos/oei> (dostęp 13.12.2020).

⁴⁹⁹ Angola, Wyspy Zielonego Przylądka, Gwinea Bissau, Luksemburg, Mozambik, Wyspy Świętego Tomasza i Książęca i Timor Wschodni. *Ibidem*.

⁵⁰⁰ *Ibidem*.

⁵⁰¹ *OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, [w:] *El Sistema Iberoamericano. La cooperación al servicio de la comunidad*, SEGIB, s. 11, https://www.segib.org/informeCODEI/assets/Cap01.03_La_OEI.pdf (dostęp 10.02.2021), tłumaczenie własne.

⁵⁰² *Ibidem*, tłumaczenie własne.

⁵⁰³ *Ibidem*, tłumaczenie własne.

OEI oferuje również stypendia dla obywateli państw Iberoameryki, w tym Stypendium Paulo Freire + dla badaczy studiów doktoranckich. Celem stypendium jest promowanie studiów doktoranckich oraz wspieranie misji badawczej studentów i nauczycieli akademickich w regionie. Sprzyja również wspólnej pracy uniwersyteckich grup badawczych oraz wzmacnia ich relacje międzyinstytucjonalne. Stypendium Paulo Freire + jest inicjatywą OEI przy wsparciu Ministerstwa Gospodarki, Wiedzy, Biznesu i Uniwersytetu, Regionalnego Rządu Andaluzji oraz Rządu Hondurasu⁵⁰⁴.

Warto wyróżnić inicjatywy współpracy pomiędzy poszczególnymi organizacjami regionalnymi. Przykładowym przedsięwzięciem jest wspólny projekt OEI i UNESCO-IESALC dla rozwoju edukacji wyższej w Iberoameryce. Porozumienie zostało podpisane w Hawanie w lutym 2020 roku i ma służyć budowie Iberoamerykańskiej Przestrzeni Wiedzy (*Espacio Iberoamericano del Conocimiento*) w ramach promowania edukacji dla wszystkich oraz przez całe życie, a także zgodnie z wytycznymi Projektu Zrównoważonego Rozwoju do osiągnięcia do roku 2030. Głównym celem porozumienia jest poprawa jakości edukacji wyższej oraz zwiększenie mobilności akademickiej i badawczej w regionie, gdyż, jak pokazały badania, w poprzednich 5 latach Iberoameryka była drugim regionem na świecie o najsłabszym wzroście liczby studentów podejmujących studia wyższe za granicą⁵⁰⁵.

Innym przykładem jest wspólny raport CEPAL (Komisja Gospodarcza ONZ do spraw Ameryki Łacińskiej i Karaibów) oraz OREALC/UNESCO na temat edukacji w czasach pandemii COVID-19. W raporcie sporządzonym w lipcu 2020 roku wskazuje się na negatywne efekty dla edukacji w trakcie kryzysu spowodowanego wybuchem pandemii. Wiąże się to z pogorszeniem warunków w różnych sektorach społecznych, w tym ze wzrostem bezrobocia, ubóstwa i pogorszeniem zdrowia. Stosuje się szczegółowy opis działań podjętych w obszarze edukacji, w tym zawieszenia lekcji stacjonarnych i zastosowanie różnych modalności zajęć na odległość w zdecydowanej większości państw regionu. Zaskakujący z perspektywy europejskiej jest fakt, że tylko 4 państwa regionu praktykują zajęcia online „na żywo”. W większości państw stosuje się zajęcia online lub offline. Popularne są też transmisje telewizyjne lub radiowe programów edukacyjnych. Jest to

⁵⁰⁴*Beca Paulo Freire + de doctorado para Investigador Senior, 2021*, Becas Sin Fronteras, <https://becas-sin-fronteras.com/beca/beca-paulo-freire-plus-de-doctorado-para-investigador-senior-a1214/> (dostęp 21.02.2021); *Beca Paulo Freire + de doctorado para Investigador Junior, 2020*, Becas Sin Fronteras, <https://becas-sin-fronteras.com/beca/beca-paulo-freire-plus-de-doctorado-para-investigador-junior-a1213/> (dostęp 21.02.2021).

⁵⁰⁵*La OEI y la UNESCO-IESALC trabajarán juntas para colaborar en la construcción del espacio iberoamericano del conocimiento*, UNESCO, 11.02.2020, <https://es.unesco.org/news/oei-y-unesco-iesalc-trabajaran-juntas-colaborar-construccion-del-espacio-iberoamericano-del> (dostęp 11.02.2021).

prawdopodobnie spowodowane ograniczonym dostępem ludności do komputerów oraz sieci internetowej. W raporcie wskazuje się też m.in. na konieczność adaptacji procesów ewaluacji oraz reorganizacji i wsparcia metodologicznego i pedagogicznego nauczycieli, a także wsparcia psychologicznego i społeczno-emocjonalnego dzieci i młodzieży. Jako przykład dobrych praktyk podano plan wsparcia psycho-społecznego dla studentów, nauczycieli i rodzin opracowany przez Ministerstwo Władzy Ludowej dla Edukacji (MPPE) Republiki Boliwariańskiej Wenezueli, a także opracowanie broszur o wsparciu społeczno-emocjonalnym w edukacji w obliczu katastrof naturalnych, technologicznych i zdrowotnych na Kubie⁵⁰⁶.

Również organizacje o mniejszym zasięgu regionalnym podejmują zagadnienia edukacyjne w ramach swojej działalności. Przykładem jest Mercosur, ALBA oraz CAN. Ten pierwszy organizm tak definiuje swoją misję edukacyjną w regionie:

stworzyć wspólną przestrzeń edukacyjną poprzez uzgodnienie polityk, które połączą edukację z procesem integracji Mercosur, stymulując mobilność, wymianę i kształtowanie tożsamości i obywatelstwa regionalnego, w celu osiągnięcia wysokiej jakości edukacji dla wszystkich, ze szczególną uwagą dla najbardziej wrażliwych sektorów w procesie rozwoju, ze sprawiedliwością społeczną i szacunkiem dla różnorodności kulturowej ludów regionu⁵⁰⁷.

ALBA, z Kubą i Wenezuelą na pozycji wiodącej, pracuje nad:

poszerzeniem projektów *grannacionales*⁵⁰⁸, które przyczynią się do ukształtowania myśli edukacyjno-pedagogicznych specyficznych dla ich tożsamości i celów w perspektywie zbudowania edukacji odszkolnionej⁵⁰⁹, transformacyjnej, wyzwalającej, naukowej. Wspierającej

⁵⁰⁶*La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, Informe COVID-19, CEPAL-UNESCO, sierpień 2020, s. 1-3, 9-10, 13-14, <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19> (dostęp 11.02.2021).

⁵⁰⁷V. de J. Fontalvo de Reales, op. cit., s. 199, cyt. za: www.cna.gov.co/articles-3111056_ManualArcusur.pdf, tłumaczenie własne.

⁵⁰⁸Pojęcie polityczne wpisane w konceptualne założenia ALBA, obejmujący wszystkie aspekty życia narodów członkowskich. Może być porównany do „megapaństwa” w rozumieniu wspólnych działań politycznych między państwami, w obronie suwerenności narodowej i regionalnej, z których każde rozwija własną tożsamość społeczno-polityczną bez konieczności tworzenia struktur ponadnarodowych. *Conceptualización de Proyecto y Empresa Grannacional en el Marco del ALBA*, America Latina en movimiento, 27.01.2008, <https://www.alainet.org/es/active/21866> (dostęp 19.02.2021).

⁵⁰⁹Pojęcie odnosi się do teorii deskolaryzacji, które rozwinęły się w latach 60. i 70. XX wieku przez publikacje takich autorów, jak Iván Illich, Everett Reimer, John Holt i Paul Goodman, kwestionujących oraz krytykujących w ogólnym ujęciu tradycyjną instytucję szkoły, która nie dąży do rozwoju i wolności jednostki, lecz do wykształcenia wykwalifikowanej siły roboczej. Autorzy proponują alternatywne metody pedagogiczne w celu „uwolnienia” edukacji. J. Igelmo Zaldívar, X. Laudo Castillo, *Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI*, UNED Madrid, Educación XXI, 2017, Nr 20(1), s. 37, 40-41,

i międzykulturowej. Projekt będzie się rozwijał w oparciu o historię i kulturę jego ludów, oraz badań, doświadczeń i propozycji wszystkich państw, które go tworzą⁵¹⁰.

Andyjski Wspólny Rynek (*La Comunidad Andina*, CAN), integrujący cztery państwa: Boliwię, Kolumbię, Ekwador i Peru⁵¹¹, również kultywuje działalność edukacyjną w celu krzewienia regionalnego rozwoju:

CAN materializuje swoją integrację poprzez porozumienie Andrés Bello, które ma na celu przyczynić się do integralnego rozwoju swoich państw członkowskich za pomocą promocji, wsparcia i realizacji wspólnych wysiłków na polu edukacji, nauki, technologii i kultury⁵¹².

Nie można pominąć zasadniczej roli Kuby w rozwoju edukacji oraz promowaniu współpracy edukacyjnej w regionie. Kuba była pierwszym państwem w Ameryce Łacińskiej, który wyeliminował problem analfabetyzmu podczas Wielkiej Kampanii Alfabetyzacji zakończonej w 1961 roku. Warto przypomnieć jednak (zob. Rozdział 2.1.), że według danych udostępnionych w raporcie UNESCO z 1962 roku Kuba wyróżniała się wysokim wskaźnikiem alfabetyzacji na tle reszty regionu już w 1950 roku (zob. Tabela 7.). Wynosił on 22,1% na tle szacowanej średniej regionu w wysokości 43,0%. Głównym problemem dotyczącym ówczesne państwa latynoamerykańskie, zwłaszcza w rejonach wiejskich, było ubóstwo, niskie płace, złe warunki sanitarne oraz ograniczony dostęp do edukacji. Przeprowadzane kampanie alfabetyzacji nie odnosiły większych skutków przy jednoczesnym braku reform społeczno-ekonomicznych. W związku z tym można zaobserwować związek wprost proporcjonalny pomiędzy wskaźnikiem analfabetyzmu a odsetkiem ludności wiejskiej w poszczególnych krajach, oraz odwrotnie proporcjonalny w stosunku do dochodu na jednego mieszkańca⁵¹³.

URL: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172002.pdf> (dostęp 19.02.2021), DOI: 10.5944/educXX1.11465; G. Yunoy, G. Gómez Orfanel, *Ivan Illich o la desescolarización*, Revista de educación, Madrid, 1976, Nr 242, s. 105, <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/71530> (dostęp 19.02.2021).

⁵¹⁰V. de J. Fontalvo de Reales, op. cit., s. 199-200, za: www.alianzabolivariana.org/modules, tłumaczenie własne.

⁵¹¹*Comunidad Andina*, <http://www.comunidadandina.org/> (dostęp 19.02.2021).

⁵¹²V. de J. Fontalvo de Reales, op. cit., s. 200, cyt. za: www.comunidadandina.org/prensa/notas/np10-9-03.htm, tłumaczenie własne.

⁵¹³*Proyecto Principal de Educación, UNESCO/América Latina*, op. cit., s. 62-64.

Tabela 7: Analfabetyzm w Ameryce Łacińskiej na tle odsetka ludności wiejskiej i dochodu na jednego mieszkańca w 1950 roku

Państwo	Analfabeci w wieku 15 lat i powyżej (w %)	Ludność wiejska (w %)	Dochód na jednego mieszkańca (w USD)
Argentyna	13,6	37,5	300-449
Urugwaj	(15,0)*	-	300-449
Chile	19,9	40,1	150-299
Kostaryka	20,6	66,5	100-149
Kuba	22,1	43,0	300-449
Panama	30,1	64,0	150-299
Paragwaj	34,2	64,4	-100
Kolumbia	37,6	48,7	100-149
Meksyk	(38,0)	34,4	100-149
Ekwador	44,3	72,5	-100
Wenezuela	47,8	36,2	300-449
Brazylia	50,6	63,8	100-149
Peru	(53,0)	64,6	100-149
Republika Dominikańska	57,1	76,2	-100
Salwador	60,6	63,5	100-149
Nikaragua	61,6	65,1	100-149
Honduras	64,8	71,0	-100
Boliwia	67,9	66,4	-100
Gwatemala	70,6	75,0	-100
Haiti	89,5	87,0	-100
Średnia Ameryki Łacińskiej i Karaibów	(43,0)	58,4	100-149

*Liczby w nawiasach podają szacowane wartości. Opracowanie własne na podstawie źródła: *Proyecto Principal de Educación, UNESCO/América Latina*, op. cit. s. 63, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133328> (dostęp 19.04.2020).

Po zakończeniu Wielkiej Kampanii Alfabetyzacji wskaźnik analfabetyzmu na Kubie został zredukowany do 3,9%⁵¹⁴. Według ostatnich dostępnych danych Banku Światowego w 2012 roku współczynnik alfabetyzacji wynosił w tym kraju 99,8%⁵¹⁵ (artykuł hiszpańskiego dziennika *El País* z 2017 roku podał, że wg Stowarzyszenia Pedagogów Kuby wskaźnik analfabetyzmu wynosił 0,2%⁵¹⁶).

⁵¹⁴F. de J. Pérez-Cruz, *La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba*, VARONA, Revista Científico-Metodológica, 2011, Nr 53, s. 22, <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635575003.pdf> (dostęp 07.02.2021).

⁵¹⁵*Tasa de alfabetización, total de adultos (% de personas de 15 años o más) - Cuba, Latin America & Caribbean, Venezuela, RB, Spain*, op. cit.

⁵¹⁶Á. Fuente, *Yo sí puedo acabar con el analfabetismo*, *El País*, 12.01.2017, https://elpais.com/elpais/2017/01/11/planeta_futuro/1484157646_626884.html (dostęp 08.02.2021).

W przeciągu około siedmiu ubiegłych dekad znacznie poprawiły się też wskaźniki alfabetyzacji dorosłych w całej Ameryce Łacińskiej, której średnia, według danych Banku Światowego, w 2019 roku wyniosła 94%. Wśród państw o odsetku powyżej 90% znalazły się Kuba (99,8% w 2012), Argentyna (99% w 2018), Urugwaj (99% w 2018), Kostaryka (98% w 2018), Wenezuela (97% w 2016), Chile (96% w 2017), Kolumbia, Meksyk, Panama (95% w 2018), Paragwaj (94% w 2018), Republika Dominikańska (94% w 2016), Brazylia (93% w 2018), Ekwador (93% w 2017), Boliwia (92% w 2015) i Portoryko (92% w 2017). Wciąż istnieją jednak państwa, w których odsetek ludności niepiśmiennej stanowi mniej niż 90% społeczeństwa, tj. Salwador (89% w 2018), Honduras (87% w 2018) i Gwatemala (81% w 2014). Najgorsza sytuacja wciąż utrzymuje się w Haiti, gdzie w 2016 roku wskaźnik alfabetyzacji wynosił około 62%⁵¹⁷. Według danych UNESCO największy postęp w alfabetyzacji dorosłych w regionie nastąpił w latach 1990-2016 (z 85% do 94%). Analizując powyższe wyniki w skali światowej, Ameryka Łacińska i Karaiby znajdują się poniżej takich regionów, jak Azja Środkowa, Europa i Ameryka Północna oraz południowo-wschodnia i wschodnia Azja⁵¹⁸.

Rola Kuby w alfabetyzacji ludności nie tylko Ameryki Łacińskiej i Karaibów, ale również innych kontynentów zasługuje na szczególną uwagę. W ostatnich latach XX wieku pojawił się w tym państwie projekt edukacyjny *Yo sí, puedo* (z hiszp. „Tak, ja mogę”), wykorzystujący nową metodę nauczania podstawowych umiejętności. Jak podają źródła, został opracowany z inicjatywy Fidela Castro przez pracowników Pedagogicznego Instytutu Latinoamerykańskiego i Karaibskiego (*Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño*, IPLAC) przy Kubańskim Ministerstwie Edukacji, oraz po raz pierwszy zastosowany w Haiti. Projekt został oficjalnie zatwierdzony w marcu 2001 roku oraz przygotowany z myślą o zastosowaniu w różnych społecznościach i językach⁵¹⁹. Według informacji zawartych w źródłach Kuba zaangażowała się w walkę z analfabetyzmem w Ameryce Łacińskiej na większą skalę po utworzeniu ALBA w 2004 roku⁵²⁰.

⁵¹⁷*Tasa de alfabetización, total de adultos (% de personas de 15 años o más) - Cuba, Latin America & Caribbean, Venezuela, RB, Spain*, op. cit.

⁵¹⁸A. Llorente, *4 cifras sobre la alfabetización en América Latina que quizá te sorprendan*, BBC Mundo Noticias, 08.09.2018, [https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45453102#:~:text=94%25,%25\)%20y%20Honduras%20\(89%25\)](https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45453102#:~:text=94%25,%25)%20y%20Honduras%20(89%25)) (dostęp 08.02.2021).

⁵¹⁹*Programa de alfabetización Yo, sí puedo: una idea de Fidel*, MINED, 26.08.2019, <https://www.mined.gob.cu/programa-de-alfabetizacion-yo-si-puedo-una-idea-de-fidel/> (dostęp 08.02.2021); *Más de diez millones de alfabetizados en todo el mundo por método cubano "Yo, sí puedo"*, CubaDebate, 03.02.2021, <http://www.cubadebate.cu/noticias/2021/02/03/mas-de-diez-millones-de-alfabetizados-en-todo-el-mundo-por-metodo-cubano-yo-si-puedo/> (dostęp 08.02.2021).

⁵²⁰W. Nowak, *Współpraca rozwojowa Kuby z krajami Południa*, Horyzonty Polityki, 2017, Vol. 8, Nr 24, s. 132.

Metoda nauczania *Yo sí, puedo* koncentruje się wokół podstawowych kompetencji czytania i pisania. Składa się z trzech etapów przeprowadzanych przy użyciu lekcji telewizyjnych, a jej przewidywany czas trwania to około trzy miesiące. Etap pierwszy nazywany „treningiem” obejmuje 10 pierwszych lekcji. W trakcie tej części naucza się samogłosek oraz reprezentacji graficznej liczb od 1 do 30. Uczeń zapoznaje się z materiałem przy użyciu metod wizualnych i motorycznych, ćwiczy też wypowiedź ustną. Podczas drugiego etapu denominowanego „nauką czytania i pisania” i składającego się z 42 lekcji uczeń poznaje litery oraz fonemy. Każdej literze przyporządkowany jest dany numer. W następnej kolejności wdrażane są kombinacje kilku liter o wyższym stopniu trudności. Ostatni etap, określany „konsolidacją”, zawiera 13 lekcji i skupia się na ćwiczeniach celem powtórzenia i utrwalenia materiału⁵²¹.

Powyżej opisana metoda nauczania pisania i czytania ma zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Do zalet można zaliczyć możliwość alfabetyzacji dużej liczby osób w krótkim czasie przy jednoczesnych niskich kosztach realizacji i nakładach zasobów ludzkich. Zajęcia są możliwe do przeprowadzenia nawet w trudno dostępnych miejscach. Poza tym lekcje telewizyjne mogą okazać się stymulujące dla uczących. Przeciwnicy tej metody uważają z kolei, że nacisk na efekty ilościowe oraz „odtworzenie” materiału mogą wpłynąć negatywnie na jakość nauczania. Za wadę można także uznać fakt, że metoda ta nie przewiduje różnorodności indywidualnej uczniów oraz nie umiejscawia nauki w konkretnych warunkach społeczno-kulturalnych danej społeczności⁵²².

Autorka artykułu opisującego realizację projektu w autochtonicznej wspólnocie Pesillo w kantonie Cayambe w Ekwadorze zwraca uwagę na dużą skuteczność metody w porównaniu z poprzednimi inicjatywami alfabetyzacji przeprowadzonymi w tym regionie. Za jedną z zalet wymienia włączenie wychowawców pochodzących z miejscowości, w których implementuje się projekt. Program przyniósł szereg korzyści społecznych dla lokalnych mieszkańców, m.in. ich większe zaangażowanie w życie społeczne dzięki nabytym umiejętnościom. Z drugiej strony zauważa, że być może inicjatywa *Yo sí, puedo* osiągnęłaby jeszcze lepsze efekty, gdyby była bardziej elastyczna, stosowane materiały były bardziej dopasowane do

⁵²¹S. Andini, *Una mirada al lugar de los sujetos en el programa de alfabetización "Yo, sí puedo"*, Cuadernos de Educación, 2012, Vol. 10, Nr 10, s. 4, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=127243049&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 08.02.2021).

⁵²²Ibidem, s. 4-5.

poszczególnej kultury oraz dopuszczono inicjatywy lokalnych koordynatorów. Nie wiadomo jednak, czy nie wpłynęłoby to na metodologię programu⁵²³.

Trzeba mieć na uwadze, że głównym celem metody *Yo sí, puedo* jest przekazanie jak największej liczbie osób niepiśmiennych podstawowych umiejętności czytania i pisania. Na całym świecie liczba osób dorosłych nieposiadających tych kompetencji wciąż jest ogromna, szacowana na około 750 milionów osób⁵²⁴.

Uniwersalność kubańskiej metody pozwoliła na jej adaptację w różnych krajach i językach. Dane pokazują, że do tej pory dzięki *Yo sí, puedo* nauczyło się pisać i czytać ponad 10,5 miliona osób w 30 krajach⁵²⁵. Ministerstwo Edukacji na Kubie podaje, że istnieje 20 adaptacji metody w 9 językach (hiszpański, angielski, portugalski), w tym w językach autochtonicznych Ameryki Łacińskiej (quechua, aimara, guarani, creole), Afryki (swahili) i Azji (tetum). Projekt ten wdrożony został także w Europie (Hiszpania, Sewilla), Ameryce Północnej (Kanada, USA, Meksyk) oraz Australii i Oceanii. Istnieją również wersje dedykowane osobom niewidomym, głuchym oraz z łagodnymi problemami intelektualnymi. Pracuje się także nad zastosowaniem projektu w mediach społecznościowych oraz urządzeniach mobilnych⁵²⁶.

UNESCO wyróżniła projekt *Yo sí, puedo* w 2006 roku, nadając kubańskiemu instytutowi IPLAC nagrodę im. Króla Sejonga, podkreślając „innovacyjność metod pedagogicznych i sukces, który osiągnęły w ponad 15 krajach, szczególnie w Wenezueli i Ekwadorze”⁵²⁷.

Nawiązując do szczególnej więzi współpracy pomiędzy Kubą i Wenezuelą warto przybliżyć udział Kubańczyków i ich programu *Yo sí, puedo* w wenezuelskich misjach edukacyjnych, a zwłaszcza w *Misión Robinson*. Jak podają Marcin F. Gawrycki i Alicja Fijałkowska, przy realizacji tej ostatniej wykorzystano kubańską metodę oraz skorzystano

⁵²³D. M. Valladares Ante, *El Programa "Yo Sí Puedo". Una propuesta para erradicar el analfabetismo en la comunidad de Pesillo*, ALTERIDAD, Revista de Educación, 2007, Vol. 2, Nr 1, s. 19-20, 26-27, <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746254002.pdf> (dostęp 08.02.2021).

⁵²⁴Według danych UNESCO. *Liderar el ODS 4 - Educación 2030*, UNESCO, <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030> (dostęp 10.02.2021).

⁵²⁵Dane z 3 lutego 2021 roku. *Más de diez millones de alfabetizados en todo el mundo por método cubano "Yo, sí puedo"*, CubaDebate, op. cit.

⁵²⁶*Programa de alfabetización Yo, sí puedo: una idea de Fidel*, MINED, op. cit.; *Más de diez millones de alfabetizados en todo el mundo por método cubano "Yo, sí puedo"*, CubaDebate, op. cit.; W. Nowak, op. cit., s. 132-133.

⁵²⁷M. F. Gawrycki, A. Fijałkowska, *Wenezuela w procesie (r)ewolucyjnych przemian*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2010, s. 140, cyt. za: E. S. Vila Merino, *De la exclusión al derecho a la educación: desafíos del proceso educativo bolivariano*, [w:] *Venezuela como laboratorio de políticas públicas; seis miradas a la sociedad, la economía y la educación bolivariana*, E. S. Vila Merino (red.), CEDMA, Málaga 2007, s. 58.

z pomocy 70 kubańskich pedagogów, którzy monitorowali działania ponad 100 tysięcy wenezuelskich nauczycieli. Poza tym Wenezuela otrzymała od Kuby 200 tysięcy podręczników oraz 80 tysięcy telewizorów i odtwarzaczy VHS. Podczas trwającej dwa lata misji, naukę czytania i pisanie z sukcesem ukończyło ponad 1,3 milionów osób⁵²⁸.

Kubańscy nauczyciele wzięli również udział w drugiej wenezuelskiej misji *Robinson II*, w której zastosowano inny wariant kubańskiego programu o nazwie *Yo sí, puedo seguir* (z hiszp. „Tak, ja mogę pójść dalej”). Podczas tej inicjatywy realizowano elementy programu szkół podstawowych w okresie dwuletniej nauki⁵²⁹.

Aby zapewnić ciągłość nauki dla osób, które wzięły udział w misjach *Robinson* utworzonych w 2003 roku, wenezuelski rząd powołał w tym samym roku także misje *Ribas* oraz *Sucre*. Ta pierwsza ma na celu umożliwienie uczniom kontynuację nauki i zdobycie tytułu na poziomie średnim i technicznym. Za etap uniwersytecki odpowiedzialna jest z kolei *Misión Sucre*, która obejmuje zarówno studia licencjackie, jak i magisterskie i doktoranckie. Wszystkie te trzy inicjatywy edukacji niekonwencjonalnej przeznaczone są zwłaszcza dla społeczności w szczególnie trudnej sytuacji, które z różnych powodów nie mają dostępu do formalnych form nauki, takich jak wspólnoty autochtoniczne i rezydenci ośrodków karnych. Kuba udziela wsparcia pedagogicznego swojemu partnerowi od poziomu podstawowego do wyższego⁵³⁰.

Kuba zaangażowała się w uruchomienie programu *Yo sí, puedo* także w Argentynie, Meksyku, Paragwaju, Nikaragui, Urugwaju, Gwatemali, Brazylii, Dominikanie, Grenadzie, Hondurasie, Kolumbii, Panamie, Peru, Salwadorze, Jamajce i Boliwii⁵³¹. Temu ostatniemu państwu w latach 2006-2008 Kuba udostępniła materiały dla nauczycieli, telewizory, wideokasety z lekcjami, panele słoneczne, testy do badania wzroku oraz okulary do czytania⁵³². Z udziałem kubańskiej pomocy w 2009 roku zorganizowano w Boliwii także drugą część akcji, *Yo sí, puedo seguir*. Źródła podają, że w programie wzięło udział około 1 miliona dorosłych obywateli Boliwii⁵³³.

⁵²⁸M. F. Gawrycki, A. Fijałkowska, op. cit., s. 139, za: E. S. Vila Merino, op. cit., s. 58.

⁵²⁹M. F. Gawrycki, A. Fijałkowska, op. cit., s. 140, za: E. S. Vila Merino, op. cit., s. 58.

⁵³⁰L. V. Mor, *Misiones cubanas en Venezuela: 18 años de solidaridad y humanidad*, Resumen Latinoamericano Corresponsalia Cuba, 03.03.2020, <https://www.cubaenresumen.org/2020/03/misiones-cubanas-en-venezuela-18-anos-de-solidaridad-y-humanidad/> (dostęp 09.02.2021).

⁵³¹W. Nowak, op. cit., s. 132-133.

⁵³²Ibidem, s. 133, za: K. Artaraz, *Cuba's Internationalism Revised: Exporting Literacy, ALBA, and a New Paradigm for South-South Collaboration*, Bulletin of Latin American Research, 2012, Nr 31 (Supplement), s. 33.

⁵³³W. Nowak, op. cit., s. 133.

Analfabetyzm jest tylko jednym z wielu problemów edukacji w Ameryce Łacińskiej i Karaibach. Pomimo że, jak podaje raport opracowany przez OREALC/UNESCO opublikowany w 2020 roku, wskaźniki edukacyjne na poziomach podstawowym i średnim (skolaryzacji i ukończenia etapów) wzrosły w ostatnich 20 latach, nadal region Ameryki Łacińskiej i Karaibów wykazuje znaczne nierówności. Przewiduje się, że pandemia COVID-19 wpłynie negatywnie na osiągnięte w ostatnich latach postępy w zniwelowaniu różnic społecznych, zmniejszeniu ubóstwa i nierówności⁵³⁴.

Poważne braki można wciąż zaobserwować w liczbie uczniów przystępujących do podstawowego etapu edukacji. Jak wspomniano już w Rozdziale 2.3., średnia Ameryki Łacińskiej w odniesieniu do wskaźnika skolaryzacji netto na tym etapie nauczania wyniosła w 2018 roku 93,7%. Wśród państw o najwyższym odsetku znajduje się Argentyna (99%, 2017), Kuba (98%, 2018) i Kostaryka (97%, 2018). Poniżej 90% odnotowano m.in. w Gwatemali (87%, 2018), Wenezueli (87%, 2017), Panamie (86%, 2017), Salwadorze (81%, 2018), Hondurasie (80%, 2017) i Portoryko (76%, 2016)⁵³⁵.

Znaczne rozbieżności istnieją również na etapie średnim. Jak pokazują dane opublikowane w wyżej wspomnianym raporcie, istnieje ścisła zależność pomiędzy liczbą absolwentów poziomu średniego a ich statusem materialnym. Dzieci spotykające się z problemem ubóstwa często zmuszone są do opuszczenia szkoły w celu podjęcia pracy zarobkowej nie wymagającej wysokich kwalifikacji. Zdarza się też jednak, że nawet uczniowie należące do wyższych klas społecznych nie kończą szkoły średniej. W najgorszej sytuacji znajduje się Haiti, gdzie tylko ok. 40% najbogatszych dzieci sfinalizowało naukę na poziomie średnim w 2017 roku, a odpowiedni procent najbiedniejszych dzieci jest bliski zera. Jeżeli chodzi o państwa hiszpańskojęzyczne, najniższe wskaźniki prezentuje Gwatemala (ok. 75 i 5% w 2015 roku), Honduras (ok. 68 i 12% w 2018 roku) i Nikaragua (ok. 67 i 22% w 2014 roku). Z drugiej strony, ok. 98% najzamożniejszych i ok. 63% najuboższych uczniów Peru skończyło ten etap nauki w 2018 roku⁵³⁶.

Według danych Banku Światowego na temat wskaźnika brutto⁵³⁷ uczniów finalizujących niższy poziom szkoły średniej w 2018 roku wynosił on na Kubie 93%. Wyższy

⁵³⁴*Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, op. cit., s. 6-7.

⁵³⁵ *Inscripción escolar, nivel primario (% neto) - Cuba, Latin America & Caribbean*, op. cit.

⁵³⁶*Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, op. cit., s. 7-8.

⁵³⁷ Oblicza się jako liczbę uczniów w ostatniej klasie pierwszego etapu szkoły średniej brutto niezależnie od wieku, podzieloną przez liczbę ludności w wieku rozpoczynającym naukę w ostatniej klasie niższego stopnia szkoły średniej. *Tasa de finalización del ciclo inferior de la educación secundaria, total (% del grupo etario pertinente) - Cuba, Latin America & Caribbean*, Banco Mundial: Datos, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.CMPT.LO.ZS?locations=CU-ZJ> (dostęp 18.02.2021).

był m.in. w Chile (93,5%), Ekwadorze (96,8), Peru (98%). Niższy natomiast m.in. w Meksyku (91,5%), Salwadorze (77,4%), Kolumbii (75,7%), Wenezueli (75,2% wg danych z 2017 roku), Kostaryce (70,3%), Gwatemali (56,4%) i w Hondurasie (43,6% wg danych z 2019 roku). Średnia Ameryki Łacińskiej wynosiła 79,5% w 2018 roku⁵³⁸.

Powyższe statystyki dowodzą o olbrzymim zróżnicowaniu regionalnym, jeżeli chodzi o uczestnictwo dzieci w nauce na różnych poziomach nauczania. Podobna sytuacja występuje w edukacji przedszkolnej. Według statystyk Banku Światowego na tym etapie szkolnictwa tylko kilka państw Ameryki Łacińskiej wyróżnia się wskaźnikiem skolaryzacji brutto powyżej 90%. Należą do nich: Kuba (97% w 2019 roku), Kostaryka (96% w 2019) i Urugwaj (95% w 2018). W Peru odnotowano wynik 106% w 2019 roku, co oznacza, że wśród uczniów musiały znaleźć się dzieci młodsze lub starsze od tych będących w wieku oficjalnym dla omawianego poziomu nauki. W Wenezueli w 2017 roku było to 70%. Poniżej 50% natomiast znalazły się Gwatemala (49% w 2019), Paragwaj (44% w 2016 roku) i Honduras (40% w 2019). Średnia dla Ameryki Łacińskiej wyniosła 78% w 2019 roku⁵³⁹.

Zwiększenie liczby dzieci uczęszczających do placówek edukacji przedszkolnej może wpłynąć pozytywnie na wzrost zatrudnienia kobiet, które do tej pory zajmowały się swoim potomstwem. Może to pomóc w dążeniu do równouprawnienia kobiet i mężczyzn na rynku pracy i w życiu społecznym. W konsekwencji istnieje szansa na poprawę sytuacji materialnej i społecznej rodzin oraz zmniejszenie nierówności. Poza tym edukacyjna opieka wychowawcza dzieci od najmłodszych lat umożliwia ich prawidłowy oraz wszechstronny rozwój, przygotowując do dalszej nauki, a także kontakt z rówieśnikami, formując ich pierwsze więzi społeczne. Wszystkie te aspekty mogą wpływać na lepsze osiągnięcia dzieci w przyszłości⁵⁴⁰.

Kuba uważana jest za państwo o największym zasięgu edukacji i integralnej opieki we wczesnym dzieciństwie, która obejmuje już kobiety spodziewające się dziecka, jego pielęgnację po urodzeniu oraz nadzór nad prawidłowym rozwojem i przygotowaniem do rozpoczęcia nauki podstawowej. Jak wspomniano w Rozdziale 2.3. niniejszej pracy, państwo to rozwinęło dwie modalności nauki przedszkolnej: instytucjonalną i nieinstytucjonalną. Do

⁵³⁸Ibidem.

⁵³⁹*Inscripción escolar, nivel preprimario (% bruto) - Latin America & Caribbean*, Banco Mundial: Datos, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRE.ENRR?locations=ZJ> (dostęp 27.02.2021).

⁵⁴⁰M. V. Concha Díaz, M. Bakieva, J. M. Jornet Meliá, *Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL y C)*, Publicaciones, 2019, Nr 49(1), s. 132-133, URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7039523> (dostęp 18.02.2021), DOI: 10.30827/publicaciones.v49i1.9857.

tej drugiej należy program *Educa a Tu Hijo* („Wychowaj swoje dziecko”), będący programem społecznym, dbającym o takie elementy rozwoju, jak zdrowie, odżywianie, rozwój intelektualny czy społeczno-afektywny⁵⁴¹.

Program *Educa a Tu Hijo* został stworzony w następstwie badania przeprowadzonego w latach 70. ubiegłego wieku przez Centralny Instytut Nauk Pedagogicznych (*Instituto Central de Ciencias Pedagógicas*), które miało stanowić alternatywę edukacji dla dzieci z obszarów wiejskich i górskich niemających dostępu do „Kół dziecięcych” (hiszp. *Círculo Infantil*). Inicjatywa ta została ogłoszona przez UNICEF (Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci) jako skuteczna i możliwa do zastosowania w innych państwach Ameryki Łacińskiej. Uważa się też, że posłużyła jako punkt odniesienia do rozwoju podobnych przedsięwzięć w regionie, jak na przykład Programu Lepsze Wczesne Dzieciństwo w Brazylii (*Primeira Infância Melhor, PIM*)⁵⁴².

Podczas Międzynarodowego Kongresu Pedagogicznego w Hawanie (inicjatywa opisana szerzej w Rozdziale 2.3.) w 1995 roku stworzono Latynoamerykańskie Centrum dla Edukacji Przedszkolnej (*Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, CELEP*) z siedzibą w stolicy Kuby. Celem instytucji jest wspieranie współpracy pedagogów z całego regionu z zamiarem wymiany wiedzy, koncepcji i metod, aby sprzyjać odpowiedniemu rozwojowi dzieci w ich pierwszych sześciu latach życia. Wraz z Ministerstwem Edukacji Kuby oraz Grupą Naukowej Wymiany Edukacyjnej (*Grupo de Intercambio Científico Educacional, ICE*) organizują Międzynarodowe Spotkania Edukacji Początkowej i Przedszkolnej, pod patronatem agencji UNESCO, Regionalnego Biura Kultury dla Ameryki Łacińskiej i Karaibów w Hawanie⁵⁴³.

Aktywność edukacyjna Kuby na arenie międzynarodowej przejawia się ponadto na etapie wyższym. Wenezuela i Kuba utrzymują współpracę w misjach edukacyjnych także na poziomie wyższym, utrzymując umowy dwustronne, w których uczestniczą ośrodki edukacji

⁵⁴¹*Educa a tu hijo: La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas*, UNICEF, CELEP i Ministerio de Educación de Cuba, 2004, La Iniciativa de Comunicación, <https://www.comunit.com/la/content/educa-tu-hijo> (dostęp 18.02.2021).

⁵⁴²*Educa a tu Hijo*, EcuRed, https://www.ecured.cu/Educa_a_tu_Hijo (dostęp 18.02.2021); *Atención y Educación de la Primera Infancia, Informe Regional, América Latina y el Caribe*, UNESCO, Informe preparado para la Conferencia Mundial Atención y Educación de la Primera Infancia, Moscú 2010, s. 56-57, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189212_spa (dostęp 18.02.2021).

⁵⁴³*Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar*, EcuRed, https://www.ecured.cu/Centro_de_Referencia_Latinoamericano_para_la_Educaci%C3%B3n_Preescolar (dostęp 27.02.2021); *Convocatoria XII Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*, CELEP, UNESCO, La Habana 2016, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Educacion_Inicial_2016.pdf (dostęp 27.02.2021).

wyższej obu państw. Wliczają się do nich nie tylko uniwersytety, ale również m.in. centra badawcze. Według danych z 2018 roku we współpracy uczestniczyło 37 uniwersytetów wenezuelskich oraz 45 centrów kubańskich. Kuba wspiera w Wenezueli programy licencjackie oraz podyplomowe (magisterskie i doktoranckie)⁵⁴⁴.

Przykładem uniwersyteckiej współpracy dwustronnej między Kubą i Wenezuelą jest porozumienie pomiędzy Uniwersytetem Nauk o Zdrowiu Hugo Chávez Frías (UCS) a Uniwersytetem Nauk Medycznych w Hawanie (UCMH). Umowa ma „promować akcje skierowane na kształcenie i wymianę badaczy, nauczycieli i studentów” oraz przejawiać się w „realizacji kongresów, konferencji, seminariów, warsztatów, katedr i każdej innej aktywności szkolenia zawodowego, która zagwarantuje wymianę wiedzy i umiejętności”⁵⁴⁵.

Na szczególną uwagę zasługuje również akademicka współpraca dwustronna Kuby i Meksyku oraz jej wkład w rozwój edukacji wyższej. Edukacja jest bardzo ważnym polem współpracy obu państw, na którym rozwijają łączące je relacje przyjaźni. David Velázquez Torres i Lourdes Castillo Villanueva przytaczają słowa José Martí, odnoszące się do tego wspólnego poczucia solidarności: „Meksyk jest ziemią, którą wszyscy Kubańczycy mamy obowiązek kochać jak naszą”⁵⁴⁶.

Republika Kuby i Stany Zjednoczone Meksyku podpisały Porozumienie o Współpracy Kulturalnej i Edukacyjnej już we wrześniu 1974 roku w Hawanie. W dokumencie spisującym postanowienia porozumienia znalazł się zapis:

Przekonani o tym, że współpraca przyczyni się nie tylko do postępu obu wspólnot, ale również do coraz lepszego poznania kultur obu państw, co wpłynie na większe zbliżenie ich obywateli oraz szeroki rozwój i rozpowszechnienie kultury latynoamerykańskiej⁵⁴⁷.

Konkretnie w obszarze edukacji obie strony zobowiązywały się do:

⁵⁴⁴E. Milanés León, *Luces cubanas en la Misión Sucre*, Granma, 09.11.2018, <http://www.granma.cu/mundo/2018-11-09/luces-cubanas-en-la-mision-sucre-09-11-2018-18-11-24> (dostęp 09.02.2021).

⁵⁴⁵*Convenio Cuba-Venezuela también es universitario*, UCS, MPPS, 20.12.2018, <http://ucs.gob.ve/?p=3890> (dostęp 09.02.2021), tłumaczenie własne.

⁵⁴⁶D. Velázquez Torres, L. Castillo Villanueva, op. cit., s. 339, tłumaczenie własne.

⁵⁴⁷*Convenio de Cooperación Cultural y Educativa entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de la República de Cuba*, La Habana 1974, s. 1, http://www.imcine.gob.mx/wp-content/uploads/IMCINE/LEYES_Y_REGLAMENTOS/CONVENIOS_CULTURALES_Y_EDUCATIVOS/Convenio_de_Cooperaci_n_Cultural_y_Educativa_entre_el_Gobierno_de_los_Estados_Unidos_Mexicanos_y_e_l_Gobierno_de_la_Rep_blica_de_Cuba.pdf (dostęp 14.02.2021), tłumaczenie własne.

- a) wymiany nauczycieli, badaczy, przedsiębiorców, ekspertów, funkcjonariuszy i delegacji w celu prowadzenia bądź korzystania z kursów, seminariów, cykli konferencji oraz dla realizacji programów, które rozwiną się pomiędzy Stronami;
- b) powiązań pomiędzy centrami nauczania i instytucjami różnych poziomów edukacyjnych, jak również innymi instytucjami o charakterze edukacyjnym;
- c) wymiany materiałów edukacyjnych, takich jak książki, dokumenty, filmy, diapozytywy, programy radiowe i telewizyjne, inne materiały pedagogiczne i dydaktyczne przeznaczone do szkół, laboratoriów badawczych i ośrodków nauczania o różnych poziomach;
- d) wzajemnego przyznawania stypendiów długo i krótkoterminowych na różnych poziomach i specjalnościach wzajemnego zainteresowania, a zwłaszcza studentom kursów zaawansowanych i podyplomowych⁵⁴⁸.

W celu ustalenia programów oraz ich realizacji powołano specjalną komisję (*Comisión Mixta Mexicano-Cubana Cultural y Educativa*), a także każda ze stron zobowiązała się do wprowadzania ułatwień w stosunku do państwa partnerskiego w zakresie przepływu osób, materiałów oraz sprzętu dla realizacji aktywności przeprowadzanych w ramach powyższego porozumienia⁵⁴⁹.

Dwustronna współpraca w obszarze edukacji wyższej pomiędzy rektorami i dyrektorami instytucji kubańskich i meksykańskich została zapoczątkowana w 1988 roku, co pozwoliło na systematyczny rozwój dziedzin i liczby placówek uczestniczących. Od tego momentu zawarte zostały liczne porozumienia dwustronne pomiędzy różnymi instytucjami edukacji wyższej w rozmaitych specjalnościach⁵⁵⁰.

Porozumienie dwustronne o współpracy międzyuniwersyteckiej pomiędzy Uniwersytetem w Hawanie a Uniwersytetem Jean Piaget de Veracruz w Meksyku jest przykładem wkładu internacjonalizacji w rozwój działalności badawczej. Autorzy artykułu opisującego wspomniane zagadnienie piszą, że uniwersyteckie projekty badawcze podejmujące problemy innych poziomów nauczania bądź samego uniwersytetu pozwalają na wypracowanie wśród studentów umiejętności badawczych, które mogą następnie zastosować w badaniach o innym charakterze. Poza tym umożliwiają użycie metod naukowych

⁵⁴⁸Ibidem, s. 1-2, tłumaczenie własne.

⁵⁴⁹Ibidem, s. 3.

⁵⁵⁰D. Velázquez Torres, L. Castillo Villanueva, op. cit., s. 339-343.

w diagnostyce oraz zaangażowanie kwestii edukacyjnych w problemy społeczne. W ten sposób badania edukacyjne mogą przyczynić się do rozwoju innowacji nie tylko w szkolnictwie wyższym, ale również na innych poziomach. Jeżeli natomiast połączyć to ze współpracą i internalizacją, istnieje szansa na osiągnięcie lepszych wyników⁵⁵¹.

Pierwsze porozumienie pomiędzy Uniwersytetem w Hawanie a Uniwersytetem Jean Piaget de Veracruz zostało przyjęte w 2015 roku, a rok później nauczyciele obu uczelni stworzyli system propedeutyczny, aby wspierać projekty badań edukacyjnych wśród kandydatów na studia doktoranckie w dziedzinie edukacji na Uniwersytecie Jean Piaget de Veracruz w pierwszej edycji projektu. Obie uczelnie nawiązały współpracę w celu wzajemnego uzupełniania się do osiągnięcia wspólnych celów. Ich obopólne obszary zainteresowań to działalność naukowa, kulturalna, dydaktyczna, studencka i administracyjna. Obie strony postanowiły dzielić się własnością intelektualną wspólnego dorobku oraz upowszechnianiem wyników badań⁵⁵².

We wrześniu 2019 roku Meksyk i Kuba zacieśniły dwustronną współpracę w obszarze edukacji wyższej, podpisując porozumienie dla m.in. „szkolenia zasobów ludzkich, badań naukowych, rozwoju technologicznego i innowacji”. Umowa została zawarta podczas 15. Spotkania Rektorów Centrów Edukacji Wyższej obu państw, które odbyło się w stolicy Kuby, Hawanie. Sygnatariuszami byli, po stronie kubańskiej, minister Edukacji Wyższej, José Ramón Saborido Loidi, oraz po stronie meksykańskiej, generalny sekretarz wykonawczy Narodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów i Instytucji Edukacji Wyższej (*Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*, ANUIES), Jaime Valls Esponda⁵⁵³.

W grudniu 2019 roku Ministerstwo Edukacji Kuby oraz Sekretariat Edukacji, Nauki, Technologii i Innowacji Miasta Meksyk (*Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la CDMX*, SECTEI) podpisali w stolicy Meksyku porozumienie o „współpracy edukacyjnej, naukowej, technicznej i innowacji”. Projekt dotyczy stworzenia centrum nauki dla kierunków medycznych, związanych ze zdrowiem oraz badaniami naukowymi. Sekretarz Edukacji, Nauki, Technologii i Innowacji

⁵⁵¹A. Wong, L. Hernández García, F. Solís Peralta, A. Batista Mainegra, O. González Aportela, *Investigar para educar. Experiencia de colaboración entre la Universidad de la Habana, Cuba, y la Universidad Jean Piaget, de Veracruz, México*, Revista Cubana de Educación Superior, 2018, Nr 2, s. 63-65, <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/213/266> (dostęp 08.11.2020).

⁵⁵²Ibidem, s. 65-67.

⁵⁵³M. Barrios, *Refuerzan colaboración entre universidades de Cuba y México*, Juventud Rebelde, 24.09.2019, <http://www.juventudrebelde.cu/index.php/cuba/2019-09-24/refuerzan-colaboracion-entre-universidades-de-cuba-y-mexico> (dostęp 30.07.2021).

Miasta Meksyk, Rosaura Ruiz Gutiérrez, zaznaczyła, że jednym z głównych celów porozumienia jest „dzielenie się doświadczeniami w kwestiach edukacyjnych”. Wyraziła też uznanie dla ważnych osiągnięć Kuby dla Ameryki Łacińskiej oraz wskazała na wkład, jaki może wnieść współpraca obu państw. Ambasador Kuby w mieście Meksyk, Pedro Núñez Mosquera podkreślił wspólne korzenie historyczne i kulturowe, których częścią jest także edukacja⁵⁵⁴.

Przy omawianiu współpracy edukacyjnej Kuby i Meksyku nie sposób nie wspomnieć o stypendiach oferowanych przez organizację rządową Meksyku, Narodową Radę Nauki i Technologii (*Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*, CONACYT), umożliwiające meksykańskim studentom odbycie studiów medycznych na Kubie. Dla przykładu, ogłoszony na 2021 rok nabór oferuje 1000 miejsc na studia w specjalizacjach medycznych na Kubie. Studenci wybierani są w narodowym egzaminie (*Examen Nacional de Aspirantes a Residencias Médicas*, ENARM)⁵⁵⁵.

Kuba posiada też zawarte umowy dwustronne z innymi państwami, zarówno rządowe, jak i pomiędzy poszczególnymi uniwersytetami. Ministerstwo Edukacji Narodowej Republiki Kolumbii podaje, że z Wyspą łączy je Porozumienie o wymianie kulturowej i edukacyjnej pomiędzy Rządem Kolumbii i Rządem Kuby. Projekt został stworzony w 1978 roku, a wszedł w życie w styczniu 1993 roku, i jego celem jest „wzmocnienie wymiany wiedzy technicznej, naukowej i kulturowej między dwoma krajami”⁵⁵⁶.

Kolumbijski rząd wraz z Kolumbijskim Instytutem Kredytów Edukacyjnych i Studiów Technicznych za granicą (*Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior*, ICETEX) oferuje stypendia dla Kubańczyków na odbycie specjalizacji (12 miesięcy), studiów magisterskich (24 miesiące) lub doktoranckich (48 miesięcy)⁵⁵⁷.

Według danych udostępnionych przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych Kuby w marcu 2017 roku Wyspa zaoferowała obywatelom Kolumbii 1000 miejsc na studia

⁵⁵⁴L. M. Arce, *Firman Cuba y México convenio de colaboración en materia educativa*, 18.12.2019, CubaDiplomática, MINREX, <http://misiones.minrex.gob.cu/es/articulo/firman-cuba-y-mexico-convenio-de-colaboracion-en-materia-educativa> (dostęp 14.02.2021), tłumaczenie własne.

⁵⁵⁵*Becas CONACYT para especialidades médicas en el extranjero 2020-2021*, s. 1-2, https://www.conacyt.gob.mx/images/Becas/2020/Becas-de-Especialidad-Medica-en-el-Extranjero/CONVOCATORIA_EMExt_2020-2021.pdf (dostęp 14.02.2021).

⁵⁵⁶*Convenio marco de intercambio cultural y educativo entre el Gobierno de Colombia y el Gobierno de Cuba*, Ministerio de Educación Nacional de República de Colombia, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-140010.html> (dostęp 20.02.2021), tłumaczenie własne.

⁵⁵⁷Dane z ostatniego opublikowanego naboru na rok 2020. *Beca Colombia para extranjeros, 2020-01 - ICETEX*, Becas Sin Fronteras, <https://becas-sin-fronteras.com/beca/beca-colombia-para-extranjeros-icetex-a1157/> (dostęp 21.02.2021).

medyczne w przeciągu pięciu następnych lat. Stypendia miały być dystrybuowane w liczbie 200 rocznie, w tym dla zdemobilizowanych młodych członków Rewolucyjnych Sił Zbrojnych Kolumbii-Armii Ludowej (*Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo*, FARC-EP) oraz dla osób przesiedlonych lub szczególnie pokrzywdzonych z powodu wewnętrznego konfliktu zbrojnego w tym kraju (wybranych przez kolumbijski rząd). Kuba miała w ten sposób przyczynić się do procesu wdrażania porozumień pokojowych z Hawany oraz do postkonfliktu w Kolumbii⁵⁵⁸.

Istotny dla edukacyjnej współpracy regionalnej jest także fakt, że w lipcu 1974 roku państwa Ameryki Łacińskiej i Karaibów (w tym Kuby, Wenezueli, Meksyku i Kolumbii⁵⁵⁹), podpisały Regionalną Umowę Konwalidacji Studiów, Tytułów i Dyplomów Edukacji Wyższej. Porozumienie zostało podpisane na Międzynarodowej Konferencji Państw zorganizowanej przez UNESCO, która odbyła się we wspomnianym roku w stolicy Meksyku⁵⁶⁰.

W lipcu 2019 roku podczas Międzynarodowej Konferencji Państw w Buenos Aires przyjęto nowe Porozumienie o Uznaniu Studiów, Tytułów i Dyplomów Edukacji Wyższej w Ameryce Łacińskiej i na Karaibach, które objęło 23 państwa⁵⁶¹. Uważa się, że to zobowiązanie wpłynie na korzyść mobilności akademickiej, co przyniesie pozytywne skutki zarówno dla współpracy wewnątrzregionalnej, jak i regionalnej. W znaczący sposób przyczyni się również do realizacji celów Projektu Zrównoważonego Rozwoju⁵⁶².

Według danych opublikowanych przez ONEI, Narodowe Biuro Statystyki i Informacji Kuby (*Oficina Nacional de Estadística e Información*), liczba studentów pochodzących z Ameryki Łacińskiej i Karaibów mobilnych międzynarodowo w roku akademickim ukończonym w 2017 roku na Kubie wyniosła 1521, o czym wspomniano już w Rozdziale 2.3.

⁵⁵⁸*Ofrece Cuba a Colombia mil becas para estudiar medicina*, CubaDiplomática, MINREX, 16.03.2017, <http://misiones.minrex.gob.cu/es/articulo/ofrece-cuba-colombia-mil-becas-para-estudiar-medicina> (dostęp 21.02.2021).

⁵⁵⁹Argentyna, Boliwia, Brazylia, Kolumbia, Kostaryka, Kuba, Chile, Ekwador, Salvador, Gwatemala, Haiti, Honduras, Meksyk, Panama, Urugwaj, Peru i Wenezuela. *Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, <https://docplayer.es/8312205-Convenio-regional-de-convalidacion-de-estudios-titulos-y-diplomas-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe.html> (dostęp 20.02.2021).

⁵⁶⁰Ibidem.

⁵⁶¹Argentyna, Bahamy, Belize, Boliwia, Brazylia, Chile, Kolumbia, Kostaryka, Kuba, Dominikana, Ekwador, Salvador, Grenada, Honduras, Jamajka, Meksyk, Nikaragua, Panama, Paragwaj, Peru, Saint Kitts i Nevis, Urugwaj i Wenezuela. *23 países adoptaron el nuevo convenio de reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de educación superior en América Latina y el Caribe*, UNESCO IESALC, 13.07.2019, <https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/13/23-paises-adoptaron-el-nuevo-convenio-de-reconocimiento-de-estudios-titulos-y-diplomas-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe/> (dostęp 20.02.2021).

⁵⁶²Ibidem.

Jeżeli chodzi o studentów z części wyspiarskiej subregionu karaibskiego, najwięcej osób pochodziło z Haiti (120), następnie z Antigui i Barbudy (56), Republiki Dominikańskiej (40), Saint Vincent i Grenadyn (40), Jamajki (39), Saint Lucia (39), Saint Kitts i Nevis (31) i in. Natomiast dane z pozostałej części regionu latynoamerykańskiego są następujące: Nikaragua (119), Peru (90), Gujana (86), Meksyk (76), Ekwador (63), Brazylia (62), Boliwia (57), Belize (54), Kolumbia (53), Salwador (48), Gwatemala (47), Honduras (47) i in.⁵⁶³

Współpraca edukacyjna państw Ameryki Łacińskiej i Karaibów stanowi kluczową kwestię dla rozwiązania lub zmniejszenia problemów w rozwoju regionu we wszystkich jego aspektach. Łączy się ona nieodzownie z koncepcją tożsamości i jedności latynoamerykańskiej. Przejawia się to także w literaturze – wielu autorów na przestrzeni wieków denuncjowało relację zależności i brak autonomii regionu, przekładające się na poczucie niższości oraz zacofania. Jednym z najwybitniejszych patriotów przełomu wieków XVIII i XIX, którego twórczość wpłynęła na rozprzestrzenienie się idei oświeceniowych i niepodległościowych był Meksykanin brat Servando Teresa de Mier. Zauważał on niższość ludności amerykańskiej oraz ich podporządkowanie wobec Hiszpanii. Domagał się wolności i równości dla swojego regionu⁵⁶⁴.

Pomimo upływu lat i uzyskania niepodległości przez państwa amerykańskie temat ten jest nadal aktualny. Znany z lewicowych poglądów urugwajski pisarz, Eduardo Galeano, tak pisał w swoim wielkim dziele z 1971 roku:

Ameryka Łacińska jest regionem otwartych żył. Od odkrycia aż do naszych dni wszystko zawsze była przekształcana w kapitał europejski lub, w późniejszym okresie, północnoamerykański, i jako taki był i jest akumulowany w dalekich centrach władzy. Wszystko: ziemia, jej plony i jej głębie bogate w minerały, ludzie i ich zdolność do pracy i konsumpcji, zasoby naturalne i zasoby ludzkie. Sposób produkcji i strukturę klas każdego miejsca były sukcesywnie determinowane z zewnątrz (...).

Dla tych, którzy postrzegają historię jako zawody, zacofanie i bieda Ameryki Łacińskiej nie są niczym innym, jak wynikiem jej niepowodzenia. Przegraliśmy; inni wygrali. Ale chodzi o to, że ci

⁵⁶³*Número de estudiantes internacionalmente móviles en la educación terciaria por país de origen y sexo*, op. cit.

⁵⁶⁴E. Łukaszyk, N. Pluta, op. cit., s. 108-109; A. Tecuanhuey Sandoval, C. E. Rivas Granados, *Common Sense en el pensamiento independentista de Mier*, Historia mexicana, 2018, Vol. LXVII, Nr 3, URL: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/600/60054205002/html/index.html#fn112> (dostęp 21.02.2021), DOI: 10.24201/hm.v67i3.3526.

co wygrali, wygrali dzięki temu, że my przegraliśmy: historia niedorozwoju Ameryki Łacińskiej stanowi integralną część, jak zostało powiedziane, historii rozwoju światowego kapitalizmu⁵⁶⁵.

Katarzyna Krzywicka pisze o zagrożeniach dla Ameryki Łacińskiej spowodowanych zjawiskiem globalizacji. Z jednej strony wpłynęło ono pozytywnie na integrację gospodarczo-polityczną państw regionu z systemem międzynarodowym. Z drugiej, narzucony z zewnątrz model rozwoju gospodarczego, o czym pisał Galeano, nie rozwiązuje problemów, z którymi się zmagają, takich jak wzrost bezrobocia, ubóstwa oraz ekstremalnych nierówności społecznych. Pomimo rozwoju gospodarczego regionu osiągnęte zyski są dystrybuowane w sposób krańcowo nierówny – osoby zamożne się bogacą, a ubogie gromadzą coraz mniej kapitału. Polityka neoliberalna doprowadziła do podziału społeczeństwa, a w konsekwencji do wykluczenia społecznego. Państwo zmniejsza wydatki na cele socjalne na rzecz obsługi długu zagranicznego, przy czym coraz bardziej popularyzują się nieformalne formy zatrudnienia⁵⁶⁶.

Vera de Jesús Fontalvo de Reales wskazuje, że w obliczu globalizacji edukacja przyjęła formę „zwykłego przekazywania wiedzy, aby wyszkolić operatorów w wykonywaniu czynności”⁵⁶⁷. Niektóre metodologie zostały stworzone na wzór europejski i północnoamerykański. Wspomnianą wyżej koncepcję zależności można zatem odnieść także do edukacji. W czasach kolonialnych treści i sposób nauczania były narzucane przez kolonizatorów. Fontalvo de Reales zauważa, że ta zależność od obcych wzorców oraz „koncepcja dogmatyczna” nadal się utrzymuje, co hamuje rozwój kreatywnego myślenia wśród dzieci i młodzieży latynoamerykańskiej. Cytuje słowa profesora Uniwersytetu Harwardzkiego, Roberto Mangabeira: „Nadal żyjemy pod mentalnym kolonializmem, nasze instytucje nie są nasze, są wszystkie importowane (...)”⁵⁶⁸. Autorka dodaje, że współcześni uczniowie i studenci są kształceni, aby naśladować innych i podążać za globalnymi tendencjami, tracąc w ten sposób własną niezależność i inicjatywę⁵⁶⁹.

Nawiązując do konceptu edukacji jako „centralnej osi procesów integracyjnych Ameryki Łacińskiej”, do którego odwołuje się Vera de Jesús Fontalvo de Reales, należy podkreślić, że edukacja powinna być „ponad wszelkim procesem merkantylizmu” oraz że

⁵⁶⁵E. Galeano, *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI de España Editores, Madrid 2020, s. 16, tłumaczenie własne.

⁵⁶⁶K. Krzywicka, *Ameryka Łacińska u progu XXI wieku*, op. cit., s. 104, 108, 110-112.

⁵⁶⁷V. de J. Fontalvo de Reales, op. cit., s. 195, tłumaczenie własne.

⁵⁶⁸Ibidem, s. 198, cyt. za: *El Tiempo*, 31.03.2013, s. 2, tłumaczenie własne.

⁵⁶⁹V. de J. Fontalvo de Reales, op. cit., s. 195-196.

„jest najlepszym sposobem na zniwelowanie różnych sektorów danego społeczeństwa”⁵⁷⁰. Roberto Mangabeira wyjaśnia przy tym, że wyrównanie szans ekonomicznych i edukacyjnych jest jedynym rozwiązaniem dla pogłębiających się nierówności społecznych⁵⁷¹.

Fundamentalny jest tutaj aspekt innowacyjności, która powinna być rozwijana na bazie własnych badań i osiągnięć oraz wyrastać z własnej historii i kultury⁵⁷². Edukacja bardziej innowacyjna i wysokiej jakości może przyczynić się do tworzenia nowych produktów i usług, a te z kolei do zredukowania ubóstwa⁵⁷³. Dlatego tak ważna jest współpraca państw Ameryki Łacińskiej i Karaibów w zakresie działalności badawczej oraz uzupełnianie się wiedzą i wzajemnymi osiągnięciami, aby zwiększać skuteczność i zasięg prowadzonych badań.

W aspekcie procesów integracyjnych, Fontalvo de Reales ponadto słusznie zauważa, że edukacja eliminuje trudności komunikacyjne, które potencjalnie mogą się pojawić między stronami biorącymi udział w przebiegu integracji⁵⁷⁴.

Wobec zagadnień przedstawionych w powyższym rozdziale podpartych wybraną literaturą przedmiotu można dojść do wniosku, że głównym problemem, z jakim spotykają się latynoamerykańskie systemy edukacji to ogólnie rzecz biorąc niedostosowanie ich do rzeczywistości społeczno-ekonomicznej kontynentu (bądź są odbiciem tej rzeczywistości) oraz funkcjonowanie w oparciu o narzucony z zewnątrz model rozwoju gospodarczego. Konsekwentna współpraca regionalna w obszarze edukacji i kultury, promująca równość, własną innowacyjność oraz dobre praktyki, może zwiększać szanse na oddolne dokonywanie zmian oraz znacząco wspierać zakres działań dążących do stymulowania zrównoważonego rozwoju.

Kuba odgrywa zasadniczą rolę w kształtowaniu się edukacyjnych relacji regionalnych oraz rozwoju edukacji w regionie. Zajmuje czołowe pozycje w regionie, jeżeli chodzi o takie wskaźniki, jak alfabetyzacja, skolaryzacja na poziomie przedszkolnym, podstawowym i średnim. Poza tym Kuba jest państwem Ameryki Łacińskiej i Karaibów, który przeznaczają najwięcej środków na edukację, liczonych jako procent PKB (zob. Wykres 3.), aczkolwiek ostatnie dane pochodzą z ponad dekady (2010 rok). Wynik ten ponad dwukrotnie przewyższał średnią regionu (4,54%) i znacząco odbiegał od państw, które znajdowały się na kolejnych

⁵⁷⁰Ibidem, s. 198-199, tłumaczenie własne.

⁵⁷¹Ibidem, s. 198, cyt. za: *El Tiempo*, op. cit.

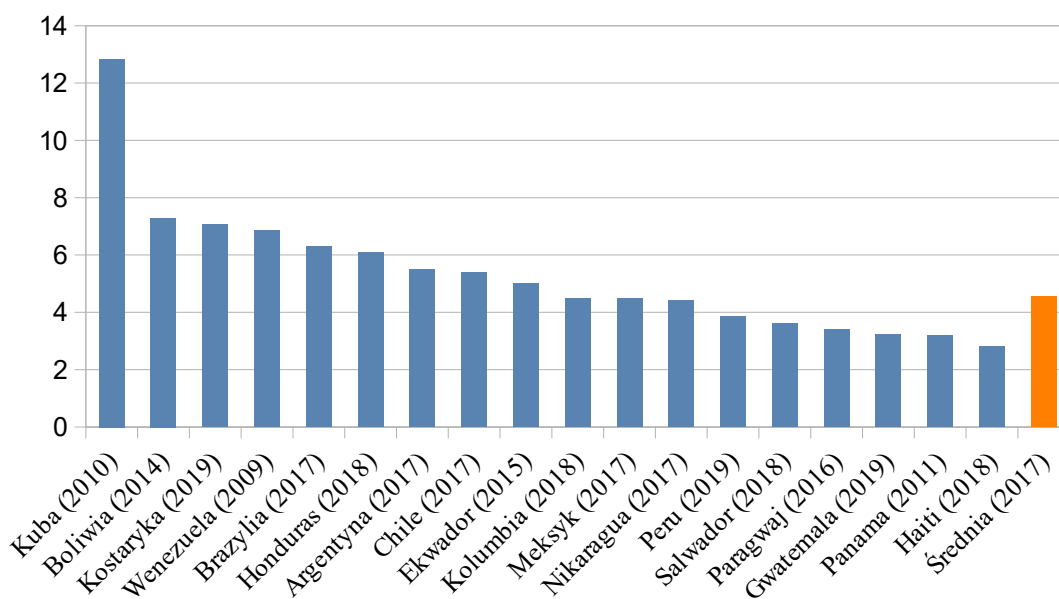
⁵⁷²V. de J. Fontalvo de Reales, op. cit., s. 198.

⁵⁷³Ibidem, s. 199, cyt. za: A. Oppenheimer, *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro*, Panamericana 2013, s. 11-13.

⁵⁷⁴V. de J. Fontalvo de Reales, op. cit., s. 200.

pozycjach. Zastanawiający jest jednak fakt, że niektóre państwa, w tym Kuba, od ostatnich kilku lub kilkunastu lat nie udostępniają danych zarówno w tym zakresie, jak i w odniesieniu do niektórych innych edukacyjnych wskaźników, co utrudnia miarodajną analizę porównawczą w tym zakresie.

Wykres 3: Wydatki na edukację jako % PKB w Ameryce Łacińskiej według ostatnich dostępnych danych



Opracowanie własne na podstawie źródeł: *Atlas Mundial de Datos*, <https://knoema.es/> (dostęp 27.02.2021); *Gasto público Educación*, Datos Macro, <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion> (dostęp 27.02.2021).

W Ameryce Łacińskiej przeprowadza się badania mające na celu porównanie wyników nauczania w poszczególnych krajach w dziedzinie matematyki, języka (czytanie i pisanie) i nauk przyrodniczych, obejmujące uczniów klasy trzeciej i szóstej szkoły podstawowej. Regionalne Badanie Porównawcze i Wyjaśniające (*Estudio Regional Comparativo y Explicativo*) przeprowadzane jest przez Latinoamerykańskie Laboratorium Oceny Jakości Edukacji (*Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*, LLECE), koordynowane przez Regionalne Biuro Edukacji OREALC/UNESCO w Santiago de Chile. Wyniki badania ERCE 2019 zostaną opublikowane w połowie 2021 roku⁵⁷⁵.

Według wyników badań przeprowadzonych w latach 1997 i 2006 wśród uczniów szkół podstawowych państw Ameryki Łacińskiej to kubańscy uczniowie osiągnęli najwyższe wyniki z matematyki, czytania i nauk przyrodniczych. Kuba nie uczestniczyła jednak

⁵⁷⁵ *Resultados del Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*, UNESCO, 28.07.2020, <https://es.unesco.org/news/resultados-analisis-curricular> (dostęp 28.02.2021).

w badaniu TERCE w 2013 roku. Trudno porównać efekty nauczania kubańskiego systemu edukacji z krajami wysoko rozwiniętymi, ponieważ Kuba nie uczestniczy w międzynarodowych badaniach PISA, PIRLS czy TIMSS⁵⁷⁶.

Kuba aktywnie udziela się międzynarodowo na polu edukacyjnym. Dotyczy to, z jednej strony, dostarczania pomocy pedagogicznej i materialnej w realizacji promowanych przez nią programów i inicjatyw edukacyjnych wspieranych przez UNESCO, mających na celu likwidację analfabetyzmu oraz zwiększenie udziału dzieci, młodzieży i dorosłych w edukacji od poziomu przedszkolnego do wyższego.

Z drugiej strony, Kuba posiada liczne umowy dwustronne w zakresie szkolnictwa wyższego zarówno na poziomie rządowym, jak i pomiędzy poszczególnymi uniwersytetami. Promują one działania w kierunku rozwoju innowacyjności, badań naukowych, a także wymiany wiedzy i zwiększania mobilności akademickiej. W tym celu Kuba uczestniczy w projektach stypendialnych przyznawanym studentom mogących podjąć studia za granicą. Na Wyspę przyjeżdżają studenci z całej Ameryki Łacińskiej i Karaibów. Szczególnym obszarem pomocy jest solidarnościowa współpraca w kształceniu zawodów medycznych w takich instytucjach, jak Uniwersytet Nauk Medycznych czy Latynoamerykańska Szkoła Nauk Medycznych w Hawanie.

Kuba jest ponadto aktywnym członkiem edukacyjnych organizacji regionalnych i globalnych, takich jak UNESCO i OEI, oraz innego typu organizmów, z poziomu których podejmuje się działania na rzecz edukacji (ALBA, CELAC, CEPAL i in.). Na terenie Wyspy znajdują się niektóre instytucje ważne dla rozwoju edukacji w regionie, jak Regionalne Biuro Kultury dla Ameryki Łacińskiej i Karaibów (agencja UNESCO), Latynoamerykańskie Centrum dla Edukacji Przedszkolnej (CELEP), Grupa Naukowej Wymiany Edukacyjnej (ICE) czy Pedagogiczny Instytut Latynoamerykański i Karaibski (IPLAC). W tej ostatniej instytucji nauczyciele z państw rozwijających się mogą ponadto podjąć studia podyplomowe lub kursy podwyższające kwalifikacje⁵⁷⁷. Kuba jest również organizatorem kongresów, konferencji edukacyjnych o zasięgu globalnym, wśród których można wyróżnić Międzynarodowy Kongres Edukacji Wyższej „Uniwersytet” oraz Międzynarodowy Kongres Pedagogiczny.

⁵⁷⁶W. Nowak, op. cit., s. 127.

⁵⁷⁷W. Nowak, op. cit., s. 130-131.

Rozdział V. Stosunki edukacyjne Kuby i Unii Europejskiej jako istotna płaszczyzna współpracy dla zrównoważonego rozwoju i przemian społeczno-ekonomicznych na Kubie

5.1. Zarys historyczny relacji Kuby z Unią Europejską

Jak podaje András Inotai z Instytutu Ekonomii Światowej w Budapeszcie, integracja europejska oraz rewolucja kubańska narodziły się w podobnym okresie: Europejska Wspólnota Gospodarcza (EWG), będąca pierwszym fundamentem powstałej później Unii Europejskiej, została utworzona niecałe dwa lata przed urzeczywistnieniem rewolucji Fidela Castro. Te dwa wydarzenia mające olbrzymie znaczenie w historii regionalnej i światowej rozwijały się odrębnie, nie będąc wobec siebie w stosunku faktycznej współpracy⁵⁷⁸.

Marcin F. Gawrycki nazywa ogólnie stosunki Unii Europejskiej z Ameryką Łacińską i Karaibami „trudnym partnerstwem”⁵⁷⁹. W Traktacie Rzymskim z 1957 roku zawarto jedynie ogólne zapisy o współpracy z krajami rozwijającymi się. Europa nie specjalnie interesowała się nawiązaniem głębszych stosunków z Ameryką Łacińską z kilku względów. Między innymi region ten uważany był za strefę wpływów Stanów Zjednoczonych. Po drugie, kluczowym warunkiem dla Wspólnoty był rozwój procesów demokratyzacyjnych oraz poszanowanie praw człowieka, które były hamowane przez panujące wojskowe dyktatury w Ameryce Łacińskiej. Ze swojej strony państwa regionu latynoamerykańskiego również nie były zbyt zainteresowane współpracą ze Wspólnotą, gdyż w owym okresie opierały swój system gospodarczy na rozwoju rynku wewnętrznego i ograniczeniu importu oraz współpracą z państwami rozwijającymi się⁵⁸⁰.

Pierwsze dialogi oraz umowy między Wspólnotą a poszczególnymi państwami zostały nawiązane w latach 70. XX wieku (Argentyna, Urugwaj, Brazylia, Meksyk), natomiast wzrost zaangażowania Wspólnoty Europejskiej nastąpił w latach 80. ubiegłego stulecia, zwłaszcza po przystąpieniu do niej Hiszpanii i Portugalii 1 stycznia 1986 roku. Nadal jednak współpraca miała charakter bardziej polityczny niż gospodarczy, co nie spotykało się z aprobatą borykającej się z zadłużeniem Ameryki Łacińskiej. W latach 90. nastąpiły znaczące zmiany

⁵⁷⁸A. Inotai, *Relaciones entre la Unión Europea y Cuba*, [w:] *CUBA 2009: Reflexiones en torno a los 50 años de la revolución de Castro*, A. Dembicz (red.), op. cit., s. 247.

⁵⁷⁹M. F. Gawrycki, *Unia Europejska – Ameryka Łacińska i Karaiby. Trudne partnerstwo dwóch regionów*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2004.

⁵⁸⁰Ibidem, s. 21-25.

u obu stron. Po powstaniu Unii Europejskiej przyjęto nowe zasady współpracy z obszarem poza Wspólnotą oraz postawiono większy nacisk na relacje gospodarcze z Ameryką Łacińską, a także na współpracę dla rozwoju. Z drugiej strony, znaczna część państw latynoamerykańskich powróciła do demokratycznych systemów rządu oraz podjęła nową strategię rozwoju gospodarczego (neoliberalne reformy). Unia Europejska postawiła jednak dla współpracy warunek o utrzymaniu się demokracji w Ameryce Łacińskiej. Zwróciła również większą uwagę na koncepcję integracji regionalnej tego obszaru⁵⁸¹.

Formalny dialog Wspólnoty z Kubą został nawiązany pod koniec lat 80., a więc stosunkowo późno na tle reszty regionu. Wyniknął na planie wielostronnym w Deklaracji Wspólnoty Europejskiej i państw Rady Wzajemnej Pomocy Gospodarczej (RWPG)⁵⁸² w czerwcu 1988 roku. Dwustronne stosunki dyplomatyczne zostały nawiązane z inicjatywy Kuby we wrześniu tego samego roku, nie ustalono jednak szczegółowych zasad współpracy. Wyspa otrzymywała jeszcze wtedy, choć w ograniczonej ilości, pomoc ze strony Związku Radzieckiego, dlatego katastrofalne efekty kryzysu spowodowane jego rozpadem stały się odczuwalne dopiero w kolejnych latach⁵⁸³.

W 1993 roku Wspólnota Europejska nawiązała współpracę z Kubą w zakresie niesienia pomocy humanitarnej Wyspie znajdującej się w krytycznej sytuacji społeczno-gospodarczej, pogłębionej dodatkowo przejściem tragicznej w skutkach „Burzy Stulecia”. Inicjatywa ta przyniosła za sobą w 1994 roku pierwszą ważną wizytę europejskiego dyplomaty w Hawanie, wiceprzewodniczącego Komisji Europejskiej, Hiszpana Manuela Marína, który utworzył tam Biuro Pomocy Humanitarnej (*Humanitarian Aid Office*, ECHO). Pomoc finansowa była dystrybuowana przy udziale organizacji pozarządowych oraz przeznaczana głównie na nabycie środków higieny, lekarstw i materiałów medycznych, ale również na wprowadzenie programów m.in. szczepień czy w walce z epidemiami i skutkami katastrof naturalnych. Szacuje się, że w latach 1992-2001 Unia Europejska pomogła finansowo Kubie kwotą w wysokości ponad 160 milionów euro⁵⁸⁴.

⁵⁸¹Ibidem, s. 25-33.

⁵⁸²Organizacja utworzona w 1949 roku dla koordynowania współpracy gospodarczej bloku państw podporządkowanych ZSRR, do której należała również Polska i od 1972 roku Kuba. *Rada Wzajemnej Pomocy Gospodarczej*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Rada-Wzajemnej-Pomocy-Gospodarczej;3965334.html> (dostęp 14.05.2021).

⁵⁸³F. Černý, *La UE ante el desafío de Cuba (1988-2013)*, [w:] *Cuba: ¿quo vadis?*, K. Dembicz (red.), Universidad de Varsovia, Centro de Estudios Latinoamericanos CESLA, Warszawa 2013, s. 271; A. Inotai, op. cit., s. 249.

⁵⁸⁴M. F. Gawrycki, *Unia Europejska...*, op. cit., s. 346, 72, 78-81.

Celem europejskiego wsparcia było także działanie na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego oraz pogłębianie dialogu z władzami. Cały czas bowiem stosunek Wspólnoty do relacji z Kubą był raczej ostrożny i nie rezygnował ze swojego warunku przemian w kierunku demokracji. Relacje z Wyspą przybliżyły się do tego stopnia, że obie strony bliskie były podpisania porozumienia o współpracy. Ostatecznie nie doszło jednak do tego z kilku powodów. W lutym 1996 Kubańskie Siły Zbrojne zestrzeliły dwa samoloty należące do kubańsko-amerykańskiej organizacji pozarządowej, które według Kuby naruszyły jej przestrzeń powietrzną. Stany Zjednoczone natychmiast zareagowały, podpisując kontrowersyjną Ustawę Helmsa-Burtona, która zamierzała stosować sankcje wobec państw utrzymujących relacje handlowe z Kubą. Poza tym czynnikiem z pewnością niesprzyjającym była zmiana obozu władzy w Hiszpanii, unijnym państwie dotychczas najbardziej zaangażowanym w proces zbliżenia z Kubą. Konserwatywna Partia Ludowa (*Partido Popular*, PP), reprezentowana przez José Marię Aznara, zastąpiła przychylną Kubie Hiszpańską Socjalistyczną Partię Robotniczą (*Partido Socialista Obrero Español*, PSOE) Felipe Gonzáleza⁵⁸⁵.

Krok podjęty przez prezydenta Stanów Zjednoczonych Billa Clintona był swego rodzaju reakcją na zbliżające się stosunki Unii Europejskiej i Kuby oraz przejawem nacisku wobec Wspólnoty. USA stwierdziły bowiem, że będą systematycznie wstrzymywać wdrożenie Tytułu III Ustawy Helmsa-Burtona pod warunkiem, że UE będzie dążyła do wprowadzenia demokracji na Wyspie na zasadach amerykańskich. Decyzja ta wywołała międzynarodowy sprzeciw, włącznie z Europą⁵⁸⁶.

Ostatecznie Tytuł III nie został wprowadzony (dopiero przez Donalda Trumpa w 2019 roku, zob. Rozdział 3.1.). Jednak w reakcji na opisane wydarzenia Unia Europejska wycofała się tymczasowo z utrzymywania relacji dyplomatycznych z Kubą oraz postanowiła ustalić tzw. „Wspólne Stanowisko w sprawie Kuby”, zatwierdzone 2 grudnia 1996 roku⁵⁸⁷.

W przygotowanym dokumencie UE oficjalnie wydała swoje stanowisko oraz główny cel polityki względem Wyspy: „poszukiwanie «procesu przejścia w kierunku pluralistycznej demokracji oraz poszanowania prawa ludzkiego i fundamentalnych wolności, jak również zrównoważonego odzyskania i poprawy poziomu życia ludności kubańskiej»”⁵⁸⁸.

⁵⁸⁵Ibidem, s. 346-348, 351; F. Černý, *La UE ante el desafío de Cuba...*, op. cit., s. 272-274.

⁵⁸⁶M. F. Gawrycki, *Unia Europejska...*, op. cit., s. 351-353.

⁵⁸⁷Ibidem, s. 348, 352; F. Černý, *La UE ante el desafío de Cuba...*, op. cit., s. 274.

⁵⁸⁸F. Černý, *La UE ante el desafío de Cuba...*, op. cit., s. 275, cyt. za: 96/697/PESC: *Posición común de 2 de diciembre de 1996 definida por el Consejo en virtud del artículo J.2 del Tratado de la Unión Europea, sobre Cuba*, Consejo de la Unión Europea 1996, <http://eur-lex.europa.eu/es/index.htm>, tłumaczenie własne.

Świadczyło to również o tym, że Wspólnota zamierzała prowadzić dialog z rządem kubańskim, a nie z opozycją⁵⁸⁹. Powyżej cytowany cel ujawniał zamiar uwarunkowania utrzymania pełnej współpracy z Wyspą od przeprowadzanych przez nią zmian w kierunku demokracji. Wydanie Wspólnego Stanowiska spotkało się jednak ze sprzeciwem Kuby, która odebrała je jako jednostronne narzucenie warunków i ingerencję w jej politykę, co w konsekwencji spowodowało ochłodzenie wzajemnych stosunków dyplomatycznych. Poza tym UE określiła się krytycznie w stosunku do postawy Stanów Zjednoczonych wobec Kuby, twierdząc, że „nie rozpatruje wywoływania zmian poprzez stosowanie środków przymusowych”⁵⁹⁰.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że w omawianym okresie relacje dyplomatyczne Kuby i Unii Europejskiej pogarszały się dosyć niezależnie w stosunku do dostarczanej pomocy humanitarnej oraz wymiany gospodarczej. Europa nie przewidywała więc ograniczeń w wymianie handlowej z Kubą. Wręcz przeciwnie, przez całe lata 90. relacje gospodarcze obu stron intensywnie się umacniały. Do tego należy zauważyć, że Wyspa utrzymywała liczne porozumienia dwustronne o współpracy z państwami członkowskimi UE. Z jednej strony Europa umożliwiała integrację Kuby w środowisku międzynarodowym jako pomoc w przeprowadzeniu wewnętrznych reform społeczno-gospodarczych. Z drugiej strony, świadczyło to o swego rodzaju niespójności oraz niepowodzeniu w próbie przyjęcia wspólnej postawy europejskiej, która według analityków nie wpłynęła znacząco na prowadzoną dotychczas politykę i uzależniona była poniekąd od poszczególnych narodowych interesów⁵⁹¹.

Na przełomie wieków Kuba i Unia Europejska były bliskie zawężeniu relacji na planie wielostronnym UE z państwami AKP (Afryki, Karaibów i południowego Pacyfiku). Dzięki temu Kuba mogłaby w pełni uczestniczyć w sieci handlowej Unii Europejskiej bez posiadania umowy dwustronnej ze Wspólnotą. Afryka i Karaiby poparły uczestnictwo Kuby, jednak doszło do niezgodności w obrębie państw członkowskich UE (w kwestii demokracji i poszanowania praw człowieka). W ostateczności Kuba została członkiem grupy AKP w grudniu 2000 roku, nie będąc jednak sygnatariuszem nowego porozumienia z Cotonou, co *de facto* uniemożliwiło jej czerpanie jakichkolwiek korzyści z integracji⁵⁹².

⁵⁸⁹F. Černý, *La UE ante el desafío de Cuba...*, op. cit., s. 275, za: S. Gratius, *Europa y Estados Unidos ante los Derechos Humanos en Cuba*, Araucaria, 2008, Vol. 10, Nr 20, s. 175-193.

⁵⁹⁰F. Černý, *La UE ante el desafío de Cuba...*, op. cit., s. 275, tłumaczenie własne.

⁵⁹¹Ibidem, s. 276-278; M. F. Gawrycki, *Unia Europejska...*, op. cit., s. 348-349.

⁵⁹²A. Inotai, op. cit., s. 250-251; M. F. Gawrycki, *Unia Europejska...*, op. cit., s. 354-355; F. Černý, *La UE ante el desafío de Cuba...*, op. cit., s. 277-280.

Mimo to obie strony kontynuowały rozmowy w kierunku podpisania umowy dwustronnej, które wkrótce ponownie zostały przerwane przez kolejny kryzys nazywany „Czarną Wiosną” (*Primavera Negra*). Krótco po otwarciu delegacji Komisji Europejskiej w Hawanie w marcu 2003 roku na Kubie aresztowano 75 osób oskarżanych o konspirację ze Stanami Zjednoczonymi, a ich procesy przeprowadzono z naruszeniem międzynarodowych norm. Oprócz tego w kwietniu tego samego roku skazano na śmierć trzy osoby, które porwały statek handlowy z zamiarem ucieczki na Florydę. Unia Europejska zareagowała szybko i dosyć zgodnie. Nie licząc apelu o uwolnienie więźniów politycznych, Wspólnota postanowiła: „1) ograniczyć dwustronne wizyty rządowe wysokiego szczebla; 2) ograniczyć uczestnictwo europejskich dyplomatów w aktywnościach kulturalnych; 3) zaprosić kubańskich dysydentów na uroczystości związane ze świętami narodowymi; i 4) ponownie przeanalizować Wspólne Stanowisko po upływie sześciu miesięcy”⁵⁹³.

Reakcja Kuby była kategoryczna: zawiesiła stosunki dyplomatyczne z UE i odrzuciła dostarczaną jej pomoc dla rozwoju. Poza tym władze kubańskie dokonały manifestacji przy ambasadach hiszpańskiej i włoskiej oraz zamknęły Centrum Kulturalne Hiszpanii w Hawanie (utworzone w 1997 roku). Utrudnione zostały także kontakty z reprezentantami państw UE oraz wydawanie wiz. „Zamrożenie” dotknęło również stosunki gospodarcze, skutkujące obniżeniem aktywności europejskich inwestorów na Wyspie⁵⁹⁴.

Ponowne nawiązanie niełatwych stosunków dyplomatycznych nastąpiło na początku 2005 roku po tym, jak władze kubańskie uwolniły kilku więźniów politycznych, UE zdecydowała zawiesić ograniczenia wprowadzone w 2003 roku, a przywództwo w Hiszpanii ponownie objęło PSOE. Warto przypomnieć, że w 2004 roku Unia poszerzyła się o państwa Europy Środkowo-Wschodniej, w tym Polskę i Czechy, które okazały się niechętne wobec zbliżenia z komunistyczną Kubą. Mimo to w połowie 2008 roku stosunki między Unią Europejską i karaibską wyspą uległy normalizacji⁵⁹⁵.

Jeszcze tego samego roku dwukrotnie odwiedził Kubę członek Komisji Europejskiej odpowiedzialny za rozwój i pomoc humanitarną, Louis Michel. Uzgodniono wówczas najważniejsze obszary przyszłej współpracy, takie jak „odbudowa i rehabilitacja po huraganach, bezpieczeństwo żywności, handel, środowisko naturalne, badania i technologia,

⁵⁹³F. Černý, *La UE ante el desafío de Cuba...*, op. cit., s. 280-282, tłumaczenie własne; M. F. Gawrycki, *Unia Europejska...*, op. cit., s. 356-357.

⁵⁹⁴F. Černý, *La UE ante el desafío de Cuba...*, op. cit., s. 282; M. F. Gawrycki, *Unia Europejska...*, op. cit., s. 358-359.

⁵⁹⁵F. Černý, *La UE ante el desafío de Cuba...*, op. cit., s. 282-284.

przygotowanie przeciwko katastrofom i redukcja zagrożeń, współpraca kulturalna, ciągłe wsparcie w działaniach pozarządowych”⁵⁹⁶.

Podczas pierwszej wizyty w kubańskiej stolicy belgijski dyplomata stwierdził, że główną przeszkodą w normalizacji stosunków z Kubą były właśnie nałożone przez Unię Europejską sankcje, które *de facto* zniesiono definitywnie w czerwcu 2008 roku. Podczas drugiej podróży komisarza stwierdzono również, że wzajemne stosunki powinny przebiegać „w oparciu o wzajemne i niedyskryminujące traktowanie stron oraz ścisłe przestrzeganie i poszanowanie suwerenności Państw, nie interweniowanie w ich sprawy wewnętrzne”⁵⁹⁷. Przyjęto zatem „podejście wzajemne i niejednostronne”⁵⁹⁸.

Alexis Berg-Rodríguez wskazuje, że rok 2008 był przełomowym w historii stosunków między Kubą i Unią Europejską z dwóch powodów. Po pierwsze, nastąpiła zmiana w podejściu Wspólnoty do relacji z Wyspą:

można zaobserwować, jak gra polityczna instytucji UE do 2008 roku odpowiadała interesom Stanów Zjednoczonych w ich relacji z Kubą, i jak ta dynamika się zmienia wraz z uruchomieniem politycznego dialogu i instytucjonalnej współpracy, opartej na równości warunków między UE i kubańskim Rządem, począwszy od tego samego roku⁵⁹⁹.

Po drugie, Berg-Rodríguez przywołuje spostrzeżenie Anny Ayuso, Susanne Gratius i Rayniera Pellóna: „prezydentura Raúla Castro objęta w 2008 roku uelastyczniła ramy negocjacyjne z UE i charakteryzowała się stanowiskiem bardziej pragmatycznym, akceptując negocjacje mimo wciąż obowiązującego Wspólnego Stanowiska”⁶⁰⁰.

Należy podkreślić również inne czynniki sprzyjające pogłębieniu stosunków kubańsko-europejskich, mianowicie objęcie hiszpańskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej oraz

⁵⁹⁶A. Inotai, op. cit., s. 252, tłumaczenie własne.

⁵⁹⁷F. Černý, *La UE ante el desafío de Cuba...*, op. cit., s. 285, cyt. za: A. Ugalde Zubiri, *La posición común de la Unión Europea hacia Cuba a reconsideración (2008-2010)*, Política Internacional (Cuba), 2010, Nr XIV-XV, s. 172-173, tłumaczenie własne.

⁵⁹⁸F. Černý, *La UE ante el desafío de Cuba...*, op. cit., s. 286, tłumaczenie własne.

⁵⁹⁹A. Berg-Rodríguez, *La reforma constitucional en Cuba en el marco de la aplicación provisional del Acuerdo UE-Cuba del 2016*, Oñati Socio-Legal Series, 2019, Vol. 9, Nr 6, s. 928, URL: <https://opo.iisj.net/index.php/osls/article/view/1171> (dostęp 07.03.2021), DOI: 10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1109, tłumaczenie własne.

⁶⁰⁰Ibidem, za: A. Ayuso, S. Gratius, R. Pellón, *Reencuentro Cuba-UE, a la Tercera va La Vencida: Escenarios tras el acuerdo de cooperación*, Notes Internacionales, CIDOB, 2017, Nr 177, s. 1, https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/notes_internacionales/n1_177/reencuentro_cuba_ue_a_la_tercera_va_la_vencida_escenarios_tras_el_acuerdo_de_cooperacion (dostęp 07.03.2021), tłumaczenie własne.

wygrana wyborów prezydenckich USA przez Baracka Obamę w 2009 roku, a w konsekwencji złagodzenie embarga ekonomicznego nałożonego na Kubę⁶⁰¹.

W 2008 roku UE wznowiła ponadto politykę współpracy dla rozwoju. W latach 2011-2013 przyjęto Państwowe Sprawozdanie Strategiczne (*Informe Estratégico de País*) w celu zaplanowania dystrybucji środków pomocy finansowej⁶⁰². W dalszej kolejności podpisano Wieloletni Program Indykacyjny (*Programa Indicativo Multianual*) 2014-2020. W ramach projektu skoncentrowano dwustronną „współpracę techniczną i finansową” wokół trzech sektorów: „zrównoważone rolnictwo i bezpieczeństwo żywnościowe; środowisko naturalne: lepsze wykorzystanie zasobów naturalnych dla zrównoważonego rozwoju; oraz wsparcie dla zrównoważonej modernizacji społeczno-ekonomicznej”⁶⁰³.

Wkład Unii Europejskiej miał zatem pomóc w zwiększeniu efektywności reform społeczno-gospodarczych rządu kubańskiego, takich jak zwiększenie własności prywatnej, inwestycji zagranicznych oraz modernizacji administracji publicznej. Oprócz współpracy dwustronnej warto przybliżyć udział Kuby w inicjatywach regionalnych Unii Europejskiej dla Ameryki Łacińskiej, takich jak COPOLAD⁶⁰⁴, EUROCLIMA⁶⁰⁵ czy Erasmus+, ta ostatnia wspierająca mobilność akademicką (zob. Rozdział 5.2.)⁶⁰⁶.

Pod koniec stycznia 2014 roku Rada Unii Europejskiej zdecydowała się na przełomowy krok: zaproponowała rozpoczęcie negocjacji nad Porozumieniem o Dialogu Politycznym i Współpracy (*Acuerdo de Diálogo Político y Cooperación, ADPC*), co spotkało się z pozytywnym przyjęciem kubańskich władz. Wkrótce potwierdzono też, że podpisanie porozumienia wiązałoby się z wycofaniem unijnego Wspólnego Stanowiska, co ostatecznie stało się możliwe w 2016 roku⁶⁰⁷.

Zasadniczym celem porozumienia jest „utrwalenie oraz wzmocnienie relacji istniejących między Stronami w obszarach dialogu politycznego, współpracy i handlu, na bazie obopólnego szacunku, wzajemności, wspólnego interesu i poszanowania suwerenności

⁶⁰¹F. Černý, *La UE ante el desafío de Cuba...*, op. cit., s. 286.

⁶⁰²E. Ortiz, *Unión Europea-Cuba: relación compleja, futuro incierto*, Anuario Español de Derecho Internacional, 2016, Vol. 32, s. 351-352, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsu&AN=121197105&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 07.03.2021), DOI: 10.15581/010.32.337-371.

⁶⁰³Ibidem, s. 362-363, tłumaczenie własne.

⁶⁰⁴*Cooperation Programme between Latin America, the Caribbean and the European Union on Drugs Policies*, www.copolad.eu/en (dostęp 15.03.2021).

⁶⁰⁵Program UE stworzony w celu zmniejszenia negatywnych skutków zmiany klimatycznej w Ameryce Łacińskiej. *Euroclima+*, www.euroclimaplus.org (dostęp 15.03.2021).

⁶⁰⁶E. Ortiz, op. cit., s. 363-364.

⁶⁰⁷Ibidem, s. 354, 358, 361.

Stron⁶⁰⁸. Treść podpisanego dokumentu wyróżnia także następujące zamierzenia: asystowanie w procesie aktualizacji gospodarki i społeczeństwa kubańskiego, umieszczając dialog i współpracę w ramach globalnych; zwiększenie dwustronnej współpracy oraz obopólnego uczestnictwa na forach międzynarodowych w celu umacniania praw człowieka i demokracji, zrównoważonego rozwoju oraz eradykacji dyskryminacji; wspieranie wysiłków ku osiągnięciu celów Agendy 2030; promocja stosunków handlowych i ekonomicznych; poprawa współpracy regionalnej w Ameryce Łacińskiej i na Karaibach dla zrównoważonego rozwoju; promocja zrozumienia za pomocą rozwijania kontaktów oraz wspierania dialogu i współpracy pomiędzy społeczeństwem kubańskim i społeczeństwami europejskimi na wszystkich poziomach⁶⁰⁹.

Na płaszczyźnie dialogu politycznego porozumienie przewiduje współpracę w zakresie takich zagadnień, jak prawa człowieka i zrównoważony rozwój, a także walka przeciwko nielegalnemu handlowi bronią, proliferacji broni masowego rażenia, terroryzmowi, przestępczości, handlowi ludźmi, zażywaniu i handlowi narkotykami, dyskryminacji oraz przymusowym środkiem unilateralnym⁶¹⁰.

Trzecia część porozumienia dotyczy współpracy i dialogu w zakresie polityk sektorowych. Strony uzgadniają, że wśród aktorów społecznych biorących udział we współpracy, oprócz kubańskich instytucji rządowych, władz lokalnych, organizacji międzynarodowych i ich agend oraz agencji rozwoju państw członkowskich UE, znajdzie się także społeczeństwo obywatelskie, w tym stowarzyszenia naukowe, techniczne, kulturalne, artystyczne, sportowe, przyjaźni i solidarności, organizacje społeczne, syndykaty i spółdzielnie. Strony uznają potencjalny wkład społeczeństwa obywatelskiego do realizacji celów porozumienia, włączając środowiska akademickie, centra badawcze oraz środki masowego przekazu⁶¹¹.

Z punktu widzenia tematu niniejszej rozprawy szczególnie istotne są również Tytuły IV, V, VI i VII części trzeciej porozumienia. Tytuł IV, odnoszący się do rozwoju i spójności społecznej, nawołuje do współpracy i wymiany wiedzy oraz dobrych praktyk w zakresie działania różnych polityk sektorowych, takich jak polityki ekonomiczne (dążenie do większego włączenia społecznego i lepszej dystrybucji dochodów w celu zredukowania

⁶⁰⁸ *Acuerdo de Diálogo Político y de Cooperación entre la Unión Europea y sus Estados Miembros, por un lado, y la República de Cuba, por otro*, Diario Oficial de la Unión Europea, art. 2, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:22016A1213\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:22016A1213(01)&from=ES) (dostęp 05.04.2021), tłumaczenie własne.

⁶⁰⁹ *Ibidem*.

⁶¹⁰ *Ibidem*, Parte II.

⁶¹¹ *Ibidem*, art. 19 i 36.

nierówności), polityki handlowe i inwestycyjne, fiskalne, społeczne (poprawa i umacnianie równego dostępu do usług społecznych w różnych dziedzinach, takich jak edukacja, zdrowie, odżywianie, usługi sanitarne, mieszkanie, sprawiedliwość i bezpieczeństwo społeczne), publiczne wydatki społeczne, polityki zatrudnienia, systemy ochrony społecznej, polityki dla zwalczania ksenofobii i dyskryminacji czy programy dla młodzieży⁶¹².

W Artykule 39. poświęconym edukacji Unia Europejska i Kuba uzgodniły dzielenie się doświadczeniami i dobrymi praktykami dla rozwoju edukacji na wszystkich poziomach. Współpraca ma wspierać rozwój zasobów ludzkich, zwłaszcza na poziomie edukacji wyższej, promować wymianę studentów, badaczy i pracowników naukowych oraz służyć modernizacji systemów edukacji wyższej obu stron. Artykuł 42. dotyczy współpracy wspierającej wzajemne zrozumienie i dialog międzykulturowy zacieśniający kontakty kulturowe pomiędzy różnymi aktorami, w tym organizacjami społeczeństwa obywatelskiego obu stron⁶¹³.

Tytuł V obejmuje kwestie związane z działaniami na rzecz środowiska naturalnego, w ramach których ważną rolę odgrywa promowanie aktywności edukacyjnych zwiększających świadomość i uwrażliwienie społeczne w dziedzinie ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju⁶¹⁴.

Tytuł VI, dotyczący rozwoju ekonomicznego, zawiera zapisy o współpracy w zakresie zrównoważonej turystyki; restrukturyzacji i modernizacji transportu; sektora energetycznego (w tym energii odnawialnych); rozwoju rolnictwa oraz innych dziedzin gospodarki w odniesieniu do poprawy produkcji i produktywności, promocji zdrowych nawyków żywieniowych, rozwoju rynków i promocji handlowych stosunków międzynarodowych oraz wspierania nauki, technologii i innowacji związanych z rolnictwem i rozwojem wiejskim, rybołówstwem oraz akwakulturą⁶¹⁵.

Artykuł 52. podejmuje szczegółowo temat współpracy w obszarze nauki, technologii i innowacji. Zobowiązuje strony do wymiany informacji o prowadzonych politykach w zakresie nauki i technologii oraz podejmowania wspólnych inicjatyw dla badań i rozwoju skierowanych na rozwój naukowy, transfer technologii i umiejętności technicznych, w tym współpracy w zastosowaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych. W celu tworzenia trwałych więzi pomiędzy środowiskami naukowo-technologicznymi obie strony deklarują promowanie wymiany pracowników badawczych oraz najlepszych praktyk

⁶¹²Ibidem, art. 37.

⁶¹³Ibidem, art. 39 i 42.

⁶¹⁴Ibidem, art. 47.

⁶¹⁵Ibidem, Parte III, Título VI.

stosowanych w projektach badawczych. We współpracy naukowej, technologicznej i badawczej uczestniczyć będą centra badawcze, instytucje edukacji wyższej oraz inne podmioty na terenie Unii Europejskiej i Kuby. Oba państwa zobowiązują się do uruchomienia wszelkich mechanizmów potrzebnych do wzrostu liczby wysoko wykwalifikowanych specjalistów za pomocą kształcenia, wspólnych badań, stypendiów i wymian⁶¹⁶.

Tytuł VII natomiast traktuje o wspieraniu procesów integracji i współpracy regionalnej Kuby i państw Ameryki Łacińskiej i Karaibów, w których uczestniczyć mają wszystkie sektory, w tym społeczeństwo obywatelskie. Procesy te powinny obejmować mechanizmy konsultacyjne oraz kampanie uświadamiające. Z zamiarem rozwijania inicjatyw umacniających aktywną współpracę pomiędzy UE i Kubą oraz Kubą i regionem Ameryki Łacińskiej strony powinny wykorzystywać wszystkie możliwe narzędzia, ze szczególnym uwzględnieniem programów regionalnych nastawionych na projekty badawcze, innowacje i edukację. W tym celu zobowiązują się do rozwijania Wspólnej Przestrzeni Wiedzy między Ameryką Łacińską i Karaibami a Unią Europejską (*Espacio Común de Conocimiento entre América Latina y Caribe-Unión Europea*, ALC-UE). W jej ramach można wyróżnić takie projekty, jak Wspólna Przestrzeń Badawcza (*Espacio Común de Investigación*) czy Wspólna Przestrzeń Szkolnictwa Wyższego (*Espacio Común de Enseñanza Superior*). Wzajemna wymiana informacji posłuży rozwojowi wspólnych inicjatyw na forach multilateralnych⁶¹⁷.

Część czwarta dwustronnego porozumienia między Unią Europejską i Kubą poświęcona jest handlowi i współpracy handlowej. Wśród wspólnych celów, oprócz ogólnego zacieśnienia relacji handlowych i ekonomicznych, wymienić można promocję integracji Kuby w gospodarce światowej, wspieranie rozwoju i dywersyfikacji handlu wewnątrzregionalnego oraz z UE, zwiększenie wkładu handlu dla zrównoważonego rozwoju z włączeniem kwestii środowiska naturalnego i społecznych, pomoc w dywersyfikacji kubańskiej gospodarki oraz dążenie do stworzenia stabilnych warunków dla wzajemnych inwestycji⁶¹⁸.

W listopadzie 2017 roku, po zagłosowaniu przeciwko blokadzie ekonomicznej nałożonej na Kubę przez Stany Zjednoczone na Zgromadzeniu Ogólnym Organizacji Narodów Zjednoczonych, Unia Europejska ogłosiła początek tymczasowego zastosowania Porozumienia o Dialogu Politycznym i Współpracy z Kubą (*Acuerdo de Diálogo Político y de Cooperación Unión Europea-Cuba*, ADPC UE-Cuba)⁶¹⁹.

⁶¹⁶Ibidem, art. 52.

⁶¹⁷Ibidem, art. 59.

⁶¹⁸Ibidem, art. 60.

⁶¹⁹A. Berg-Rodríguez, op. cit., s. 942.

W maju 2018 roku miało miejsce w Brukseli pierwsze spotkanie Wspólnej Rady UE-Kuba. Jak zadeklarowała wówczas Federica Mogherini, wysoka przedstawiciel do spraw zagranicznych i polityki bezpieczeństwa, obie strony chcą nawiązać stosunki „oparte na otwartym, szczerym dialogu, wzajemnym szacunku i skutecznej współpracy”⁶²⁰. Podczas posiedzenia omówiono nowe obszary współpracy: prawa człowieka, realizację agendy 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju, odpowiadanie na jednostronne środki przymusu, zwalczanie proliferacji broni masowego rażenia oraz kontrolę broni konwencjonalnej. Oba państwa podpisały też pierwszą umowę finansową dotyczącą współpracy w dziedzinie energii odnawialnej⁶²¹.

Wprowadzenie w życie porozumienia dwustronnego między Kubą i Unią Europejską okazało się niezwykle istotne dla wspierania modernizacji modelu społeczno-ekonomicznego Kuby. Przekształcenie opiera się na otwarciu na inwestycję zagraniczną i rynek międzynarodowy przy jednoczesnym zachowaniu ciągłości systemu socjalistycznego. W celu złagodzenia negatywnych efektów dla handlu zagranicznego spowodowanych nałożoną blokadą ekonomiczną rząd kubański przeprowadził reformę konstytucji w kwietniu 2019 roku. W związku z tym, że blokada ma charakter eksterytorialny, co oznacza, że uderza też w państwa trzecie, okazało się konieczne wprowadzenie zmian prawnych i proceduralnych, aby zapewnić większe bezpieczeństwo inwestorom zagranicznym⁶²².

Dlatego wprowadzenie III Tytułu Ustawy Helmsa-Burtona przez prezydenta Stanów Zjednoczonych Donalda Trumpa krótko po uchwaleniu nowej kubańskiej konstytucji stało się zagrożeniem dla inwestycji europejskich realizowanych w ramach porozumienia UE-Kuba. W konsekwencji stanowi również poważne utrudnienie dla realizacji wdrożonego procesu modernizacji kubańskiego modelu rozwoju społeczno-ekonomicznego⁶²³. Unia Europejska stanowczo sprzeciwiła się wydanym sankcjom, uznając je za sprzeczne z prawem międzynarodowym oraz zapowiedziała, że „rozważy wszystkie dostępne w zasięgu opcje, aby chronić swoich prawnie uzasadnionych interesów (...)”⁶²⁴.

⁶²⁰ *Posiedzenie Wspólnej Rady UE-Kuba (15 maja 2018)*, Rada UE, <https://www.consilium.europa.eu/pl/meetings/international-ministerial-meetings/2018/05/15/cuba/> (dostęp 03.04.2021).

⁶²¹ *Ibidem*.

⁶²² A. Berg-Rodríguez, op. cit., s. 927-930.

⁶²³ *Ibidem*, s. 931-932.

⁶²⁴ A. Ayuso, S. Gratius, *Las respuestas de la Unión Europea a las transiciones inversas en Cuba y Venezuela*, Anuario Latinoamericano Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, 2020, Vol. 9, s. 105, URL: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.E0BCD922&authtype=shib&lang=pl&site=eds-live&scope=site> (dostęp 06.04.2021), DOI: 10.17951/al.2020.9.89-112, tłumaczenie własne.

Na podstawie powyżej zarysowanego kontekstu historycznego wzajemnych relacji pomiędzy Kubą i Unią Europejską można zaobserwować trzy podstawowe uwarunkowania, które wysuwają się na pierwszy plan. Po pierwsze, w początkowej fazie Wspólnota uzależniała swoje stosunki dyplomatyczne z Kubą od jej przemian w kierunku przejścia do demokracji oraz poszanowania praw człowieka. Była to zatem polityka jednostronna, nieakceptowana przez Kubę i, jak się okazało, nieskuteczna oraz uzależniona od sytuacji wewnętrznej na Wyspie.

Po drugie, istotną rolę odgrywały różnice polityczno-ideologiczne między państwami członkowskimi, a także poszczególnymi obozami politycznymi wewnątrz tych państw. Mowa przede wszystkim o Hiszpanii oraz jej wewnętrznej debacie między PP i PSOE, która w zasadzie dyktowała politykę unijną wobec Wyspy do 2011 roku. Objęcie rządów Mariana Rajoya oznaczało podjęcie bardziej pragmatycznego stanowiska nastawionego głównie na interesy ekonomiczne⁶²⁵. Owe rozbieżności polityczno-ideologiczne państw członkowskich utrudniały przyjęcie wspólnej unijnej polityki, co nie przeszkadzało jednak poszczególnym państwom w nawiązywaniu relacji dwustronnych z Kubą, w zależności od ich interesów ekonomicznych, więzi historycznych lub innych uwarunkowań⁶²⁶.

W 2008 roku nastąpił punkt zwrotny w stanowisku Unii Europejskiej w polityce wobec Kuby. Odtąd wzajemne relacje zostały oparte na obustronności i obopólnym poszanowaniu suwerenności. Zmiana podejścia przyczyniła się do rozpoczęcia w 2014 roku rozmów nad sformalizowaniem porozumienia dwustronnego o dialogu politycznym i współpracy, podpisanego w 2016 roku, co oznaczało tym samym ostateczne wycofanie się Unii Europejskiej ze Wspólnego Stanowiska. Z pewnością okolicznością sprzyjającą było przyjęcie w 2011 roku przez Partię Komunistyczną projektu aktualizacji modelu ekonomicznego i społecznego Kuby.

Trzecim czynnikiem warunkującym w znacznym stopniu rozwój stosunków dyplomatycznych Wspólnoty Europejskiej i Kuby na przestrzeni dekad stanowiła polityka Stanów Zjednoczonych, które usiłowały narzucić Unii Europejskiej swoją taktykę wobec Wyspy opartą na jej izolacji i metodach przymusowych. Po podpisaniu Ustawy Helmsa-

⁶²⁵S. Gratius, *El papel de la Unión Europea en el triángulo Cuba, EE.UU. y Venezuela*, IdeAs, Idées d'Amériques, Jesień 2017 / Zima 2018, Nr 10, s. 4-5, URL: <http://journals.openedition.org/ideas/2154> (dostęp 05.04.2021), DOI : <https://doi.org/10.4000/ideas.2154>.

⁶²⁶J. Roy, *Las relaciones entre la UE y Cuba en el marco de la apertura de Barack Obama y Raúl Castro*, Real Instituto Elcano (ARI), 2015, Nr 10, s. 1, http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/america+latina/ari10-2015-roy-relaciones-entre-ue-cuba-en-marco-de-apertura-de-barack-obama-y-raul-castro (dostęp 05.04.2021).

Burtona Europa wyraziła swoje krytyczne stanowisko do prowadzonej przez USA polityki. Pomimo *de facto* wspólnego celu, jakim było i jest doprowadzenie do przemian demokratycznych na Wyspie, Unia Europejska obrała inną metodę nazywaną „konstruktywnym zaangażowaniem”⁶²⁷. Podpisaniem dwustronnego porozumienia z Kubą, dowiodła zamiaru podjęcia dialogu politycznego w dążeniu do nawiązania „pragmatycznej dyplomacji”⁶²⁸.

Ekonomiczna blokada nałożona na Kubę przez Stany Zjednoczone naturalnie determinowała relacje handlowe Unii Europejskiej z Wyspą. Przełomowe nawiązanie stosunków dyplomatycznych Kuby i Stanów Zjednoczonych oraz złagodzenie restrykcji ekonomicznych podczas prezydentury Baracka Obamy wpłynęły pozytywnie na rozwój relacji europejsko-kubańskich. W obliczu potencjalnego zbliżenia Kuby i USA Unia Europejska starała się utrzymać aktywną rolę na Wyspie zarówno pod względem politycznym, jak i ekonomicznym⁶²⁹.

Po narastającym kryzysie polityczno-ekonomicznym w Wenezueli oraz późniejszym ponownym zaostrzeniu restrykcji przez USA z inicjatywy Donalda Trumpa Unia Europejska ponownie objęła główną rolę w polityce zagranicznej Kuby, zastępując znaczną część jej wymiany handlowej z tymi państwami⁶³⁰.

Raport ekonomiczno-handlowy Kuby z marca 2020 roku opracowany przez Biuro Ekonomiczno-Handlowe Hiszpanii w Hawanie (*Oficina Económica y Comercial de España en La Habana*) podaje, że według kubańskich oficjalnych danych statycznych z 2018 roku Unia Europejska jest głównym partnerem handlowym Kuby. Wśród państw unijnych największą rolę w stosunkach handlowych z Wyspą odgrywa Hiszpania. Wymiana handlowa z Unią Europejską stanowi 25% całkowitego obiegu (importu i eksportu) Kuby, wyprzedzając tym samym Wenezuelę (22%). Państwa UE biorą także udział w ponad połowie wszystkich inwestycji zagranicznych na Wyspie. Hiszpania jest głównym inwestorem na Kubie w takich sektorach, jak turystyka, usługi finansowe czy różnorodne branże przemysłowe. Hiszpania oraz Unia Europejska opowiadają się przeciwko blokadzie ekonomicznej Kuby, odrzucając zastosowanie III Tytułu Ustawy Helmsa-Burtona. Pomiędzy Hiszpanią i Kubą istnieje

⁶²⁷M. F. Gawrycki, *Unia Europejska...*, op. cit., s. 352-353; J. Roy, op. cit., s. 1.

⁶²⁸E. Ortiz, op. cit., s. 339.

⁶²⁹Ibidem, s. 339; J. Roy, op. cit., s. 3.

⁶³⁰S. Gratius, op. cit., s. 4, 11.

obowiązujące Porozumienie o Wzajemnej Promocji i Ochronie Inwestycji (*Acuerdo de Promoción y Protección Recíproca de las Inversiones, APPRI*)⁶³¹.

Na początku 2021 roku Unia Europejska i Kuba dążyły do konsolidacji wzajemnego dialogu i współpracy. Pod koniec marca tego roku odbyła się Trzecia Runda Dialogu o Unilateralnych Środkach Przymusowych między Kubą i Unią Europejską utrzymanego w ramach dwustronnego porozumienia ADPC. W trakcie konferencji online omówiono między innymi szkody spowodowane blokadą ekonomiczną USA dla kubańskiego społeczeństwa oraz interesów ekonomicznych i handlowych Unii Europejskiej. Przede wszystkim, w obliczu panującej pandemii COVID-19, polityka USA skutkowałą dla Kuby ogromnymi problemami w zapobieganiu oraz leczeniu zachorowań, a także w opracowaniu szczepień przeciwko tej chorobie. Poza tym istotnym elementem spotkania była dyskusja na temat obowiązujących przepisów normatywnych, w tym Rozporządzenia 2271/96 Rady Unii Europejskiej w zakresie przeciwdziałania eksterytorialnych środków przymusu stosowanych przez Stany Zjednoczone⁶³².

Unia Europejska potwierdziła również, że będzie pośredniczyć w rozmowach ze Stanami Zjednoczonymi w celu usunięcia Kuby z listy państw wspierających terroryzm. Prośba ta została wystosowana przez Intergrupę Przyjaźni i Solidarności z Ludnością Kuby w Parlamencie Europejskim (*Intergrupo de Amistad y Solidaridad con el Pueblo de Cuba en el Parlamento Europeo*) oraz zaakceptowana przez wiceprzewodniczącego Komisji Europejskiej oraz wysokiego przedstawiciela UE do spraw zagranicznych i polityki bezpieczeństwa, Josepa Borrell Fontelles⁶³³.

Powyżej przedstawione informacje potwierdzają, że Unia Europejska jest jednym z najważniejszych partnerów Kuby zarówno w sferze politycznej, jak i ekonomicznej. Obie strony czerpią korzyści ze współpracy, podkreślając warunek o wzajemnym szacunku i nieingerowania we własną suwerenność. W ramach dwustronnego porozumienia Unia

⁶³¹*Informe Económico y Comercial. Cuba 2020*, Oficina Económica y Comercial de España en La Habana, s. 31, 43-44, <https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/estudios-de-mercados-y-otros-documentos-de-comercio-exterior/inf-economico-comercial-cuba-2020-doc2019815156.html> (dostęp 04.04.2021).

⁶³²*Comunicado de prensa sobre la III Ronda del Diálogo de Medidas Coercitivas Unilaterales entre Cuba y la Unión Europea*, MINREX, <http://www.minrex.gob.cu/es/comunicado-de-prensa-sobre-la-iii-ronda-del-dialogo-de-medidas-coercitivas-unilaterales-entre-cuba> (dostęp 05.04.2021).

⁶³³*Javier Moreno insta a Josep Borrell a que medie con el nuevo Gobierno de Estados Unidos para que excluya a Cuba de lista de estados que fomentan el terrorismo*, MINREX, <http://www.minrex.gob.cu/es/javier-moreno-insta-josep-borrell-que-medie-con-el-nuevo-gobierno-de-estados-unidos-para-que> (dostęp 05.04.2021); *La UE mediará para retirar a Cuba de la lista de patrocinadores del terrorismo*, Cubahora, 31.03.2021, <https://www.cubahora.cu/del-mundo/la-ue-mediara-para-retirar-a-cuba-de-la-lista-de-patrocinadores-del-terrorismo> (dostęp 05.04.2021).

Europejska pomaga Kubie w przeprowadzeniu modernizacji modelu społeczno-ekonomicznego ku zrównoważonemu rozwojowi oraz w walce przeciwko jednostronnej i przymusowej polityce USA. Potępia ekonomiczną blokadę nałożoną przez północnoamerykańskie państwo oraz prowadzi dialog z Kubą w celu poszukiwania rozwiązań. Poparcie tak silnego partnera z pewnością wzmacnia pozycję Kuby na arenie międzynarodowej oraz zwiększa jej szanse na złagodzenie negatywnych skutków embargo dla kubańskiego społeczeństwa.

Wydaje się, że interesy Unii Europejskiej wobec Kuby mają charakter społeczny, ekonomiczny i polityczny. Ważne jest dla niej utrzymanie swojej pozycji jako siły stymulującej zmiany społeczno-ekonomiczne na Kubie oraz głównego partnera handlowego. Okazałoby się to dla niej szczególnie korzystne zwłaszcza w przypadku zniesienia blokady ekonomicznej przez Stany Zjednoczone, która poważnie szkodzi europejskim interesom⁶³⁴.

Szczegółowa analiza treści Porozumienia o Dialogu Politycznym i Współpracy Unia Europejska-Kuba dowiodła, że ich współpraca ma tak wieloaspektowy charakter, że jej utrzymanie i pogłębianie może okazać się korzystne dla obu stron na wielu płaszczyznach. Ważnym elementem wspólnego dialogu jest wymiana informacji, wiedzy i doświadczeń oraz promocja dobrych praktyk w wielu dziedzinach. Szczególną rolę we wzajemnych stosunkach odgrywa współpraca w dziedzinie edukacji, kultury i nauki, co zostanie szerzej omówione w kolejnych podrozdziałach niniejszej pracy.

5.2. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej

Proces integracji europejskiej rozpoczął się po wybuchu „zimnej wojny” i skupiał się początkowo głównie na kwestiach gospodarczych i politycznych⁶³⁵. Pierwszymi porozumieniami założycielskimi był Traktat Paryski z 1951 roku ustanawiający Europejską Wspólnotę Węgla i Stali (EWWiS) oraz Traktat Rzymski z 1957 roku powołujący Europejską Wspólnotę Gospodarczą (EWG) oraz Europejską Wspólnotę Energii Atomowej (Euroatom). Celem pierwszego traktatu było m.in. zwiększenie wzajemnego zaufania po drugiej wojnie światowej poprzez stworzenie współzależności na rynki węgla i stali. Drugi traktat rozszerzał

⁶³⁴E. Ortiz, op. cit., s. 371; A. Ayuso, S. Gratius, op. cit., s. 105, 109.

⁶³⁵A. Włoch, *Edukacja europejska. Założenia, perspektywy, funkcje społeczne. Krytyczne spojrzenie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016, s. 48.

integrację Europy na ogólną współpracę gospodarczą. W 1965 roku podpisano traktat fuzyjny organów Wspólnoty (Traktat Brukselski), który miał na celu usprawnienie funkcjonowania instytucji europejskich⁶³⁶.

Pierwsze zapisy o europejskiej edukacji znalazły się w Traktatach Rzymskich z 1957 roku. Zawierały jednak dość ogólne postanowienia. Współpraca EWG miała, oprócz rozwoju ekonomicznego, obejmować także niektóre dziedziny społeczne, aby dążyć do wzrostu poziomu życia obywateli oraz zacieśnienia współpracy państw członkowskich. W tym celu w porozumieniu umieszczono zamiar podjęcia wspólnej polityki w zakresie „szkolenia i doskonalenia zawodowego”. Należy zaznaczyć, że kwestia edukacji była wówczas traktowana bardzo pobocznie, kładąc nacisk na ekonomiczne aspekty integracji⁶³⁷.

W latach 70. zainteresowanie edukacją zaczęło wzrastać. Już w 1974 roku Rada Ministrów Edukacji przy Radzie Wspólnoty Europejskiej była zdania, że każde państwo członkowskie powinno zachować własny system oświatowy i należy szanować ich własne tradycje edukacyjne. Dwa lata później zatwierdziła program, w którym zauważono m.in. potrzebę zbadania systemów edukacyjnych w Europie, gromadzenia dokumentacji i tworzenia statystyk oraz wspierania nauki języków obcych. Poza tym nawoływano do równości w dostępie do edukacji na wszystkich poziomach oraz współpracy w zakresie szkolnictwa wyższego⁶³⁸.

W Jednolitym Akcie Europejskim z 1986 roku, który reformował instytucje europejskie, nie podjęto tematu edukacji, aczkolwiek zwrócono uwagę na wagę rozwoju badań naukowych i technologii dla postępu gospodarczego. Dlatego doceniono rolę centrów badawczych, w tym szkół wyższych, oraz wsparto finansowo ich działalność za pomocą programów badawczych, takich jak Erasmus, Eureka czy Esprit⁶³⁹.

Ważnym dokumentem dla europejskiej polityki edukacyjnej była Uchwała o wolności wychowania we Wspólnocie Europejskiej z 14 lutego 1984 roku⁶⁴⁰. Opisane w niej zasady względem państw członkowskich Wspólnoty Europejskiej dotyczą wolności i równości praw dzieci i młodzieży do wychowania i nauki bez względu na płeć, status materialny, przynależność etniczną czy religijną. Zobowiązuje się również państwa członkowskie do dostarczenia szkołom odpowiednich środków finansowych, aby dzieci i młodzież oraz rodzice

⁶³⁶D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 19; *Traktaty UE*, https://europa.eu/european-union/law/treaties_pl (dostęp 11.04.2021).

⁶³⁷A. Włoch, op. cit., s. 48-49; D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, op. cit., s. 19-20.

⁶³⁸A. Włoch, op. cit., s. 51-52.

⁶³⁹Ibidem, s. 52, za: D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, op. cit., s. 22-23; *Traktaty UE*, op. cit.

⁶⁴⁰A. Włoch, op. cit., s. 52.

mogli praktycznie korzystać z tego prawa, aczkolwiek „nie jest to sprzeczne z wymaganiem od szkół społecznych pewnego własnego wkładu, stanowiącego wyraz ich odpowiedzialności za siebie i umacniającego ich niezależność...”⁶⁴¹.

W celu umożliwienia obywatelom swobodne podejmowanie zatrudnienia w różnych państwach członkowskich bez obowiązku nostryfikacji dyplomów w 1988 roku „Rada Wspólnot Europejskich uchwaliła dyrektywę o uznawaniu dyplomów szkół wyższych, w których studia trwały minimum trzy lata”⁶⁴².

Deklaracja Podstawowych Praw i Swobód przyjęta przez Parlament Europejski w kwietniu 1989 roku, a konkretnie art. 16 zawiera zapis o tym, że każdy ma prawo do nauki zgodnie ze swoimi zdolnościami. Zapewnia się również prawo do wolności wyboru szkoły oraz prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnym światopoglądem i przekonaniem religijnymi⁶⁴³.

Europejskie Forum Wolności w Oświacie, które odbyło się pod koniec maja 1991 roku w Helsinkach, przyjęło Memorandum w sprawie roli oświaty w procesie jednoczenia Europy. Podkreślono w nim wagę wolności różnorodnej działalności kulturalnej, w tym oświatowej, oraz jej rolę w „oddolnym” budowaniu i integrowaniu Europy⁶⁴⁴.

Wyrażna zmiana podejścia w stosunku do europejskiej edukacji zauważalna jest wraz z podpisaniem Traktatu z Maastricht o ustanowieniu Unii Europejskiej, który wszedł w życie 1 listopada 1993 roku. Było to pierwsze porozumienie, w którym przedstawiono główne cele Unii Europejskiej w obszarze edukacji. Wśród nich można wymienić: „promowanie mobilności uczniów, studentów i nauczycieli; rozwój współpracy pomiędzy szkołami i uczelniami; zachęcanie do nauki języków obcych; uznawalność tytułów i stopni naukowych, kwalifikacji i kompetencji zawodowych; promowanie kształcenia otwartego i kształcenia na odległość”⁶⁴⁵. Poza tym traktat zawiera zapis: „Wspólnota i Państwa Członkowskie sprzyjają

⁶⁴¹T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, op. cit., s. 272-273.

⁶⁴²A. Włoch, op. cit., s. 53.

⁶⁴³*Parlament Europejski: Deklaracja Podstawowych Praw i Swobód (12.04.1989)*, [w:] T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, op. cit., s. 273-274.

⁶⁴⁴*Memorandum w sprawie roli oświaty w procesie jednoczenia Europy. Europejskie Forum Wolności w Oświacie, Helsinki 27 – 30 maja 1991 r.*, [w:] T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, op. cit., s. 263-269; S. Majewski, *Przemiany oświaty i wychowania w Polsce w latach 1989-1995*, Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne, 1996, t. 11, https://www.bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r1996-t11/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r1996-t11-s189-214/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r1996-t11-s189-214.pdf (dostęp 13.06.2021).

⁶⁴⁵G. Gancarz-Stasiak, *Edukacja w Unii Europejskiej. Poradnik*, Wydawnictwo Telbit, Warszawa 2004, s. 8-9.

współpracy z krajami trzecimi oraz właściwymi organizacjami międzynarodowymi w dziedzinie edukacji, a zwłaszcza z Radą Europy (...)”⁶⁴⁶.

Postanowienia zawarte w Traktacie z Maastricht są ważną podstawą prawną europejskiej polityki edukacyjnej. Unia Europejska postanowiła nie interweniować w systemy edukacyjne państw członkowskich, jedynie mobilizować je do współpracy poprzez uczestnictwo w programach unijnych oraz udzielanie pomocy finansowych. Jej celem nie jest zatem uniformizacja systemów edukacji wewnątrz Wspólnoty. Anna Włoch zwraca uwagę na funkcje społeczne unijnej współpracy:

Zbliżanie systemów oświatowych ma za zadanie przede wszystkim spełnianie konkretnych funkcji społecznych, czyli wyrównywanie szans edukacyjnych, poprawę jakości kształcenia na każdym poziomie, jak również tworzenie europejskiego ideału wychowania i nowoczesnego modelu europejskiego nauczyciela⁶⁴⁷.

W Traktacie Amsterdamskim (obowiązującym od 1 maja 1999 roku) wyróżniono rolę edukacji dla rozwoju Wspólnoty, dodając do preambuły zapis: „ZDECYDOWANI popierać rozwój możliwie najwyższego poziomu wiedzy swych narodów poprzez szeroki dostęp do edukacji oraz stałe uaktualnianie wiedzy,”⁶⁴⁸. Traktat Amsterdamski oraz późniejszy Traktat Nicejski (obowiązujący od 1 lutego 2003 roku) nie wdrażały znaczących modyfikacji w obszarze edukacji. Stanowiły w zasadzie reformę instytucji unijnych jako przygotowanie do przyjęcia nowych państw członkowskich oraz efektywne funkcjonowanie Unii Europejskiej⁶⁴⁹.

Do kolejnych istotnych dokumentów należy Traktat ustanawiający Konstytucję dla Europy (Konstytucja dla Europy) podpisany 29 października 2004 roku. Traktat nie został ostatecznie ratyfikowany, jednak część jego zapisów włączono do Traktatu Lizbońskiego podpisanego 13 grudnia 2007 roku, który wszedł w życie 1 grudnia 2009 roku⁶⁵⁰. Kompletny jego tytuł to: „Traktat z Lizbony zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat

⁶⁴⁶Ibidem, s. 9.

⁶⁴⁷A. Włoch, op. cit., s. 57-58.

⁶⁴⁸*Traktat z Amsterdamu, Zmieniający Traktat o Unii Europejskiej, Traktaty ustanawiające Wspólnotę Europejską i niektóre związane z nimi akty*, art. 2, http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/traktaty/Traktat_amsterdamski_PL_1.pdf (dostęp 19.04.2021); W. Zgliczyński, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, [w:] *Polityka oświatowa*, M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.), Studia BAS, 2010, Nr 2(22), s. 67, [https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/EFDDCE26CD280FBFC125776800260E16/\\$file/Polityka%20oswiatowa.pdf](https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/EFDDCE26CD280FBFC125776800260E16/$file/Polityka%20oswiatowa.pdf) (dostęp 10.04.2021).

⁶⁴⁹A. Włoch, op. cit., s., 59-60; *Traktaty UE*, op. cit.

⁶⁵⁰A. Włoch, op. cit., s. 61; *Traktaty UE*, op. cit.

ustanawiający Wspólnotę Europejską”. Ten ostatni „otrzymuje brzmienie «Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej»”⁶⁵¹.

Traktat Lizboński wyszczególnia wyłączne kompetencje Unii Europejskiej, kompetencje dzielone z państwami członkowskimi oraz kompetencje należące do państw członkowskich⁶⁵². UE posiada także uprawnienia do „wspierania, koordynowania lub uzupełniania” poszczególnych działań państw członkowskich. Dotyczą one m.in. działań w dziedzinie kultury oraz „edukacji, kształcenia zawodowego, młodzieży i sportu”⁶⁵³.

Traktat Lizboński obejmuje dotychczasowe regulacje odnoszące się do edukacji i kultury, które zostały włączone do Tytułu XII i XIII. Tytuł XII (art. 165 i 166) dotyczy edukacji, kształcenia zawodowego, młodzieży i sportu. Ten ostatni nowo dodany aspekt podkreśla znaczenie rozwoju sportu w europejskim wymiarze w odpowiednio chronionych i uczciwych warunkach, a także współpracy w tej dziedzinie. Należy uwzględnić także jego „funkcję społeczną i edukacyjną”⁶⁵⁴.

Tytuł XIII natomiast poświęcony jest kwestiom kulturowym (art. 167) i podkreśla rolę Unii Europejskiej w rozwoju kultur państw członkowskich, szanując ich różnorodność, aczkolwiek doceniając także wartość wspólnego dziedzictwa kulturowego. UE deklaruje zamiar promowania współpracy pomiędzy państwami członkowskimi w celu: „pogłębiania wiedzy oraz upowszechniania kultury i historii narodów europejskich, zachowania i ochrony dziedzictwa kulturowego o znaczeniu europejskim, niehandlowej wymiany kulturalnej, twórczości artystycznej i literackiej, włącznie z sektorem audiowizualnym”, a także zachęcania do „współpracy z państwami trzecimi oraz z organizacjami międzynarodowymi właściwymi w dziedzinie kultury, zwłaszcza z Radą Europy”⁶⁵⁵.

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej przejawia się w uchwalanych traktatach oraz aktach normatywnych wydawanych przez Parlament Europejski, Komisję lub Radę, takich jak rozporządzenia (o zasięgu ogólnym i wiążące w całości), dyrektywy (wiążące dla państw członkowskich, do których są adresowane w zakresie celów do osiągnięcia, dające swobodę

⁶⁵¹ *Traktat z Lizbony*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2007, s. 42, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:306:FULL&from=PL> (dostęp 18.04.2021); A. Włoch, op. cit., s. 62.

⁶⁵² *Traktaty UE*, op. cit.

⁶⁵³ *Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (wersja skonsolidowana)*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2012, art. 6, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=pl> (dostęp 18.04.2021).

⁶⁵⁴ W. Zgliczyński, op. cit., s. 67; *Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (wersja skonsolidowana)*, op. cit., art. 165 i 166.

⁶⁵⁵ *Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (wersja skonsolidowana)*, op. cit., art. 167.

wyboru metod i form), decyzje (obowiązujące adresatów w całości), zalecenia i opinie (o najszerszym zastosowaniu, nie mające wiążącej mocy prawnej) oraz inne akty, takie jak konkluzje, komunikaty czy rezolucje⁶⁵⁶.

Istotną rolę w determinowaniu charakteru europejskiej polityki oświatowej odgrywają rozmaite programy, plany działania i strategie. Do najważniejszych strategii europejskich należy Strategia Lizbońska przyjęta przez Radę Europejską 24 marca 2000 roku w Lizbonie⁶⁵⁷. „Strategia miała uczynić z Unii Europejskiej do roku 2010 «najbardziej konkurencyjną, opartą na wiedzy gospodarkę na świecie, zdolną do trwałego wzrostu gospodarczego, stworzenia większej liczby lepszych miejsc pracy oraz zachowania spójności społecznej»”⁶⁵⁸.

Jak zauważa Magdalena Mazińska, do opracowania Strategii Lizbońskiej znaczny wkład wniosła debata rozpoczęta w 1995 roku nad wspólną polityką edukacyjną pomiędzy państwami członkowskimi oraz krajami stowarzyszonymi z UE (w 1995 roku były to: Polska, Węgry, Czechy, Litwa, Łotwa i Estonia). Była ona podejmowana na nieformalnych konferencjach ministrów edukacji państw UE oraz krajów stowarzyszonych, i miała na celu budowanie „wspólnego obszaru edukacyjnego w (poszerzonej) Europie”⁶⁵⁹.

Główne cele Strategii Lizbońskiej sytuują politykę edukacyjną w ścisłym powiązaniu z polityką gospodarczą oraz polityką rynku pracy⁶⁶⁰. Wytyczone zostały następujące wspólne cele strategiczne europejskich systemów edukacji do osiągnięcia do 2010 roku: poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w Unii Europejskiej, ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji oraz otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat⁶⁶¹.

Pierwszy z nich dotyczy przystosowania systemów edukacji do rozwoju uczenia się przez całe życie, czyli kształcenia ustawicznego. W tym celu należy: podnieść jakość kształcenia zawodowego nauczycieli, rozwijać odpowiednie kompetencje społeczeństwa (tzw. „kluczowe kompetencje”⁶⁶²); zapewnić powszechny dostęp do nowych technologii oraz

⁶⁵⁶D. Dziwulak, *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*, op. cit., s. 19-20; W. Zgliczyński, op. cit., s. 66-67.

⁶⁵⁷A. Włoch, op. cit., s. 64; M. Mazińska, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2004, s. 10.

⁶⁵⁸A. Włoch, op. cit., s. 64, cyt. za: M. J. Radło, *Strategia Lizbońska 2005-2010: Kluczowe wyzwania. Najważniejsze priorytety*, [w:] *Polska wobec redefinicji Strategii Lizbońskiej*, Zielona Księga PFSL Nr 1, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk-Warszawa 2005, s. 21, <http://www.radlo.org/slnwip.pdf> (dostęp 13.04.2015).

⁶⁵⁹M. Mazińska, op. cit., s. 8-9.

⁶⁶⁰W. Zgliczyński, op. cit., s. 70.

⁶⁶¹M. Mazińska, op. cit., s. 13.

⁶⁶²„Kompetencjami kluczowymi określamy wiedzę, umiejętności i postawy, których każdy człowiek potrzebuje do samorealizacji i rozwoju osobistego, do funkcjonowania na rynku pracy, integrowania się ze

szkolenia nauczycieli w tym zakresie, a także zachęcać do stosowania innowacyjnych technik i umożliwić kształcenie drogą elektroniczną; dążyć do zwiększenia rekrutacji w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych, aby kształcić odpowiednio wykwalifikowane kadry i nauczycieli przedmiotów tych nauk; podnosić publiczne nakłady finansowe na edukację traktowane jako inwestycja w kapitał ludzki w celu zwiększenia powszechnego dostępu do edukacji i jakości kształcenia, jak również zachęcać rządy do wspierania współpracy edukacyjnego sektora publicznego i prywatnego⁶⁶³.

Drugi główny cel strategiczny powiązany jest z rozwojem kształcenia ustawicznego, dla którego kluczową kwestią jest upowszechnianie dostępu do edukacji na różnych poziomach oraz w ciągu całego życia w celu zagwarantowania ciągłego rozwoju. Ma to także istotny związek ze zdobyciem oraz utrzymaniem zatrudnienia oraz doskonaleniem zawodowym. Dla promowania wśród społeczeństwa procesu uczenia się przez całe życie ważne jest podnoszenie atrakcyjności nauki (formalnej i nieformalnej) poprzez odpowiednie dostosowanie oferty edukacyjnej do indywidualnych potrzeb oraz promocji kultury uczenia się i zwiększanie świadomości wynikających z tego zalet. Do zasadniczych kwestii należy zapewnienie równości szans wszystkim obywatelom dla zachowania większej spójności społecznej⁶⁶⁴.

Trzeci cel Strategii Lizbońskiej odnosi się do otwarcia systemów edukacji na środowisko i świat m.in. dla ich lepszego dostosowania do potrzeb rynku pracy oraz odpowiedzi na procesy globalizacji. Zwraca się uwagę na konieczność współpracy między instytucjami edukacyjnymi i środowiskiem lokalnym oraz instytucjami badawczymi. Nieodzowne jest również rozwijanie przedsiębiorczości, a także promowanie i wspieranie nauki języków obcych poprzez doskonalenie programów i metod nauczania oraz kształcenie nauczycieli. W celu zwiększania świadomości, poczucia tożsamości oraz pogłębiania

społeczeństwem i uczestnictwa w życiu obywatelskim”. *Zalecenie Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_pl (dostęp 24.04.2021).

W Zaleceniu Rady Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z dnia 22 maja 2018 roku wyróżnia się osiem kompetencji kluczowych: kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji; kompetencje w zakresie wielojęzyczności; kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii; kompetencje cyfrowe; kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się; kompetencje obywatelskie; kompetencje w zakresie przedsiębiorczości; kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej. *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, s. 7-8, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (dostęp 02.05.2021).

⁶⁶³M. Mazińska, op. cit., s. 13-15.

⁶⁶⁴Ibidem, s. 15-16.

integracji i osiągnięcia lepszych efektów kładzie się nacisk na rozwój mobilności i wymiany, co stanowi również istotny czynnik dla doskonalenia umiejętności, w tym zawodowych, a w konsekwencji większych szans na rynku pracy. Kluczowe jest wzmacnianie współpracy poprzez m.in. uznawanie kwalifikacji⁶⁶⁵.

Instrumentem Strategii Lizbońskiej w obszarze polityki edukacyjnej (oraz innych sektorach polityki społecznej), umożliwiającym osiągnięcie wspólnych celów przy poszanowaniu różnorodności i niezależności państw członkowskich, jest tzw. metoda otwartej koordynacji. Stanowi ona formę „prawa miękkiego” międzyrządowej polityki Unii Europejskiej, która nie wymaga od państw członkowskich dokonywania modyfikacji prawa⁶⁶⁶.

Wiktor Rabczuk wskazuje na istotne znaczenie metody otwartej koordynacji dla rozwoju badań porównawczych oraz spójności europejskiej polityki edukacyjnej i wewnętrznej współpracy:

Metoda otwartej koordynacji ma umożliwić wzajemne porównania i uczenie się na doświadczeniach krajów członkowskich, a tym samym ograniczyć ryzyko, jakie nieuchronnie wiąże się ze zmianami i reformami. Metoda ta sprzyja spójności, konwergencji polityk narodowych i realizacji wspólnie wyznaczonych celów. Polega na identyfikowaniu i definiowaniu wspólnych celów na poziomie europejskim, instrumentów pomiaru (wskaźników i kryteriów) oraz na podejściu porównawczym poprzez upowszechnianie dobrych praktyk, analiz partnerskich (*peer learning activities* zaproponowanych w 2005 r. przez Komisję) oraz projektów pilotażowych⁶⁶⁷.

Współpraca między państwami członkowskimi jest kluczowym elementem europejskiej polityki edukacyjnej, którego waga została podkreślona w Strategii Lizbońskiej poprzez sformułowanie pojęcia „Europejskiego obszaru wiedzy”. Obejmuje on „Europejski obszar badań i innowacji” oraz „Europejski obszar edukacji” (kształcenie i szkolenie). Ten ostatni dzieli się na „Europejski obszar szkolnictwa wyższego” i „Europejski obszar uczenia się przez całe życie” (kształcenie ustawiczne)⁶⁶⁸.

Raport Komisji Europejskiej z 2006 roku wykazał, że realizacja celów Strategii Lizbońskiej dotyczących edukacji, pomimo postępów w niektórych obszarach, nie przynosiła

⁶⁶⁵Ibidem, s. 13, 16-18.

⁶⁶⁶W. Zgliczyński, op. cit., s. 70-71; *Otwarta metoda koordynacji*, EUR-Lex, https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html?locale=pl (dostęp 24.04.2021).

⁶⁶⁷W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 2007, s. 10.

⁶⁶⁸G. Gancarz-Stasiak, op. cit., s. 19; M. Mazińska, op. cit., s. 12-13.

wystarczających efektów w takich zagadnieniach, jak przedwczesne kończenie nauki szkolnej, studia wyższe w zakresie matematyki, nauk ścisłych i technologicznych, skolaryzacja na poziomie szkoły średniej, kształcenie ustawiczne dorosłych, kompetencje w zakresie czytania, inwestycje na edukację i szkolenie, kształcenie nauczycieli, edukacja przedszkolna, nauka języków obcych oraz mobilność studentów⁶⁶⁹.

Anna Włoch zauważa polityczny charakter zadań Strategii Lizbońskiej w obszarze edukacji:

Realizacja założeń społeczeństwa wiedzy oraz dynamiczny rozwój gospodarki europejskiej nie będzie możliwy bez politycznego zaangażowania nie tylko poszczególnych państw członkowskich Unii Europejskiej, ale przede wszystkim instytucji unijnych, szczególnie Komisji Europejskiej. Edukacja staje się coraz bardziej związana z polityką w Unii Europejskiej. Oczywiście cele i założenia podjęte w Strategii Lizbońskiej były niezwykle ważne dla rozwoju i przyszłości Europy, jednak ich szanse na pełną realizację musiały być związane ze zwiększeniem nakładów finansowych⁶⁷⁰.

3 marca 2010 roku Komisja Europejska wydała komunikat „Europa 2020, Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu”. Ówczesny przewodniczący Komisji Europejskiej, José Manuel Barroso, we wstępie dokumentu nawiązywał do kryzysu gospodarczego oraz wynikających z niego problemów. Podstawowym celem krótkoterminowym było wyjście z kryzysu, natomiast Strategia „Europa 2020” miała się skupić również na celach długoterminowych, których głównymi założeniami było stworzenie więcej miejsc pracy oraz wyższy standard życia w dążeniu ku inteligentnemu i zrównoważonemu rozwojowi oraz włączeniu społecznemu. Komisja wytyczyła pięć fundamentalnych celów do osiągnięcia do 2020 roku, które obejmowały następujące obszary: zatrudnienie, badania i innowacje, zmiany klimatu i energię, edukację oraz walkę z ubóstwem⁶⁷¹.

Do celów nadrzędnych wyżej wymienionych obszarów należały: wzrost wskaźnika zatrudnienia osób w wieku 20-64 do 75%, inwestycje w badania i innowacje powinny stanowić 3% PKB UE, ograniczenie emisji dwutlenku węgla o 30%, ograniczenie liczby osób

⁶⁶⁹W. Rabczuk, op. cit., s. 20-35.

⁶⁷⁰A. Włoch, op. cit., s. 78.

⁶⁷¹*Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Komunikat Komisji*, Komisja Europejska, Bruksela 2010, s. 2-3, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PL:PDF> (dostęp 23.04.2021).

przedwcześnie kończących naukę szkolną do 10% (a co najmniej 40% młodych osób powinno zdobywać wyższe wykształcenie), zmniejszenie liczby osób zagrożonych ubóstwem o 20 mln⁶⁷².

Postulaty zawarte w zaproponowanej strategii miały na celu zadbanie o przyszłość kontynentu również w obliczu takich pojawiających się problemów, jak starzenie się społeczeństw. Jako jeden z problemów Europy wskazano niski stopień zatrudnienia osób starszych w porównaniu z takimi państwami, jak Stany Zjednoczone i Japonia. W komunikacie zwrócono uwagę na problem coraz szybciej starzejących się społeczeństw oraz przewidywano spadek liczby osób czynnych zawodowo. Wśród ustanowionych celów i priorytetów wskazano potrzebę wspomagania aktywności osób starszych oraz uczenia się i kształcenia przez całe życie. Ważnym zadaniem dla Europy jest maksymalne wykorzystanie potencjału osób aktywnych zawodowo w celu rozwoju gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia i osiągnięcia spójności społecznej i wyższej wydajności. W celu wspierania idei uczenia się przez całe życie w państwach członkowskich należy stworzyć atrakcyjne oferty edukacyjne obejmujące różne dziedziny na zróżnicowanych poziomach kształcenia⁶⁷³.

W marcu 2017 roku Komisja Europejska rozpoczęła debatę nad przyszłością Europy, przedstawiając białą księgę⁶⁷⁴ „Przyszłość Europy – Refleksje i scenariusze dla UE-27 do 2025 r.”⁶⁷⁵. W deklaracji rzymskiej przywódcy 27 państw członkowskich oraz Rady Europejskiej, Parlamentu Europejskiego i Komisji Europejskiej zobowiązali się do „utworzenia Unii, w której młodzi ludzie mają dostęp do kształcenia i szkolenia najwyższej jakości i mogą uczyć się i znajdować zatrudnienie na całym kontynencie”⁶⁷⁶.

17 listopada 2017 roku, podczas szczytu społecznego w Göteborgu, miało miejsce spotkanie przywódców Unii Europejskiej, na którym przedstawiono pomysły niektórych państw członkowskich w dziedzinie edukacji i kultury. Można wśród nich wymienić:

⁶⁷²Ibidem, s. 5.

⁶⁷³Ibidem, s. 5,8, 20-21.

⁶⁷⁴Biała księga to dokument zawierający wnioski działań UE w różnych obszarach, której zadaniem jest otwarcie publicznej debaty ze stronami zainteresowanymi, Parlamentem i Radą Europejską. *Biała Księga*, EUR-Lex, https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/white_paper.html?locale=pl (dostęp 03.05.2021).

⁶⁷⁵*Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów EMPT, Wzmocnienie tożsamości europejskiej dzięki edukacji i kulturze, Wkład Komisji Europejskiej w spotkanie przywódców w Göteborgu w dniu 17 listopada 2017 r.*, Strasburg 14.11.2017, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=COM:2017:673:FIN> (dostęp 26.04.2021).

⁶⁷⁶*Deklaracja przywódców 27 państw członkowskich oraz Rady Europejskiej, Parlamentu Europejskiego i Komisji Europejskiej. Deklaracja rzymska*, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pl/STATEMENT_17_767 (dostęp 03.05.2021); *Edukacja na całe życie*, Komisja Europejska, 14.11.2017, https://ec.europa.eu/poland/news/171113_education_pl (dostęp 03.05.2021).

tworzenie europejskich sieci szkół wyższych, promowanie uznawania świadectw ukończenia szkół średnich, utworzenie programu Erasmus dla młodych artystów czy promowanie mobilności studentów w działalności edukacyjnej i kulturalnej⁶⁷⁷. Jako uzupełnienie spotkania przywódców w Göteborgu Komisja Europejska wydała komunikat, w którym podkreśliła wkład edukacji i kultury we wzmacnianiu „europejskiej tożsamości w całej jej różnorodności” oraz ochronie europejskiego „dziedzictwa kulturowego i różnorodności”. Komisja Europejska przedstawiła również pozostałe aspekty, nad którymi w jej ocenie należy pracować dla utworzenia Europejskiego Obszaru Edukacji do 2025 roku. Dotyczą one promowania mobilności studentów, wzajemnego uznawania dyplomów, zacieśniania współpracy w opracowywaniu programów nauczania, poprawy w nauce języków obcych, promowania uczenia się przez całe życie, rozwoju innowacji i umiejętności cyfrowych w programach edukacji, wspierania nauczycieli, stworzenia sieci uniwersytetów europejskich, inwestowania w edukację oraz wzmocnienia europejskiego wymiaru kanału informacyjnego Euronews⁶⁷⁸.

30 września 2020 roku opublikowany został komunikat o nowych inicjatywach w obszarze tworzenia Europejskiego Obszaru Edukacji do 2025 roku, które wzmocnią wkład edukacji w odbudowę Europy po kryzysie spowodowanym pandemią COVID-19 i pomogą w budowaniu Europy ekologicznej i cyfrowej. Komisja Europejska przyjęła również „Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej (2021-2027)” będący zespołem inicjatyw dążących do tworzenia edukacji cyfrowej inkluzywnej, dostępnej i wysokiej jakości. Program skupiony jest wokół dwóch priorytetowych celów długoterminowych: wspierania rozwoju ekosystemu edukacji cyfrowej o wysokiej wydajności oraz poprawy kompetencji cyfrowych w obliczu transformacji cyfrowej. W tworzeniu Europejskiego Obszaru Edukacji do 2025 roku inicjatywy będą wspierane przez „Plan Odbudowy dla Europy” (*Next Generation EU*)⁶⁷⁹ oraz Program Erasmus+⁶⁸⁰.

⁶⁷⁷*Nieformalne spotkanie szefów państw i rządów (17 listopada 2017)*, Rada Europejska, <https://www.consilium.europa.eu/pl/meetings/european-council/2017/11/17/> (dostęp 26.04.2021); *Edukacja i kultura. Agenda Przywódców*, Rada Europejska, listopad 2017, https://www.consilium.europa.eu/media/35281/pl_leaders-agenda-note-on-education-and-culture.pdf (dostęp 26.04.2021).

⁶⁷⁸*Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów EMPTU, Wzmocnienie tożsamości europejskiej dzięki edukacji i kulturze*, op. cit.; *Edukacja na całe życie*, op. cit.

⁶⁷⁹Rozporządzenie przyjęte 11 lutego 2021 roku, ustanawiające Instrument na rzecz Odbudowy i Zwiększania Odporności, który ma na celu pomoc państwom członkowskim w przeciwdziałaniu społeczno-gospodarczym skutkom pandemii oraz wspieraniu ekologiczno-cyfrowej transformacji ich gospodarek. *Plan odbudowy dla Europy*, <https://www.consilium.europa.eu/pl/policies/eu-recovery-plan/> (dostęp 26.04.2021).

⁶⁸⁰*Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025*, Komisja Europejska, 30.09.2020, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_20_1743 (dostęp 26.04.2021).

Jak kilkakrotnie wspomniano wyżej, ważnym elementem polityki edukacyjnej Unii Europejskiej jest współpraca nie tylko wewnątrz Wspólnoty, ale również z państwami trzecimi. Istotną rolę odgrywają w tym procesie organizacje światowe tak o charakterze edukacyjnym, społecznym, jak politycznym i gospodarczym. Szczególną rolę w wytyczaniu ogólnoświatowych kierunków w edukacji odgrywają Rada Europy, OECD oraz UNESCO⁶⁸¹.

Unia Europejska zobowiązała się do dążenia w kierunku spełnienia założeń Agendy 2030 Organizacji Narodów Zjednoczonych na rzecz Zrównoważonego Rozwoju we wrześniu 2015 roku. Co więcej, jak pisze Ewa Latoszek, Agenda 2030 „zakłada aktywne zaangażowanie Unii Europejskiej w realizację jej założeń, m.in. w drodze wykorzystania jej zdolności analitycznych i naukowych do prognozowania przyszłych zagrożeń i wyzwań, (...)”⁶⁸².

W odniesieniu do uczestnictwa Unii Europejskiej w dążeniu do realizacji celów zrównoważonego rozwoju na skalę światową Ewa Latoszek dodaje:

Jest to też deklaracja zaangażowania się na rzecz Europy, która jest gotowa dzielić się swoim doświadczeniem i wiedzą z innymi częściami świata, wspierać inne państwa na drodze do zrównoważonego rozwoju, rozwijać lub dostosować technologię do ich potrzeb z uwzględnieniem specyfiki ich gospodarki, społeczeństwa i kultury, angażując w ten sposób wszystkich interesariuszy⁶⁸³.

Kluczowa rola Europy we wspieraniu zrównoważonego rozwoju wynika również z faktu, że tak Unia Europejska, jak i poszczególne państwa członkowskie już dużo wcześniej opierały na nim swoją politykę. Przykładem są chociażby założenia wyżej opisanej Strategii „Europa 2020”. Rozwój nauki, technologii i innowacji stanowią zasadniczy element na drodze do zrównoważonego rozwoju. Jest to szczególnie widoczne w strategiach i politykach Unii Europejskiej. Podstawowym obszarem działania w tej dziedzinie jest Europejska Przestrzeń Badawcza (z ang. *European Research Area*, ERA) powstała w 2000 roku, a w 2018 roku Rada Unii Europejskiej zaproponowała jej reorganizację⁶⁸⁴. Wsparcie UE

⁶⁸¹D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, op. cit., s. 30.

⁶⁸²E. Latoszek, *Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030 i jej wpływ na wybrane polityki Unii Europejskiej*, *Studia Europejskie*, 2017, Nr 3, s. 97, 99, https://www.ce.uw.edu.pl/pliki/pw/3-2017_Latoszek.pdf (dostęp 26.04.2021).

⁶⁸³Ibidem, s. 99.

⁶⁸⁴Ibidem, s. 99, 101-103, 105-108; *ERA*, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/strategy/era_es (dostęp 01.05.2021).

w obszarze nauki, badań i innowacji udzielane jest za pomocą różnych programów, takich jak wspomniany wyżej *Next Generation EU* czy „Horyzont Europa”⁶⁸⁵.

„Horyzont Europa”, program w zakresie badań naukowych i innowacji, którego realizacja przewidziana jest na lata 2021-2027, stanowi kontynuację programu „Horyzont 2020”. Inicjatywa przewiduje wsparcie w osiąganiu celów zrównoważonego rozwoju oraz dalsze wzmocnienie międzynarodowej współpracy naukowej, także poza Europą. Zakłada się wprowadzenie Europejskiej Rady ds. Innowacji (*European Innovation Council*, EIC) i misji UE, które mają być uzupełnieniem działalności Europejskiego Instytutu Innowacji i Technologii (*European Institute of Innovation and Technology*, EIT)⁶⁸⁶. Działalność naukowa natomiast ma przebiegać za pośrednictwem Europejskiej Rady ds. Badań Naukowych (*European Research Council*, ERC). Ważną inicjatywę w tej dziedzinie stanowi program „Działania Marii Skłodowskiej-Curie” (*Marie Skłodowska-Curie Actions*, MSCA), który umożliwi międzynarodową wymianę młodych naukowców oraz finansuje badania naukowe prowadzone w Europie i krajach pozaeuropejskich⁶⁸⁷. Zadaniem Wspólnego Centrum Badawczego (*Joint Research Centre*, JRC) z kolei jest wspieranie polityk europejskich za pomocą prowadzenia niezależnych badań naukowych oraz koncentruje się na takich obszarach, jak zdrowie, zdrowa żywność, ochrona środowiska czy wspieranie rynku wewnętrznego⁶⁸⁸.

Jak zauważa Ewa Latoszek, narzędzia stworzone przez Unię Europejską w celu prowadzenia polityki nauki, badań i innowacji w zgodzie z celami zrównoważonego rozwoju zwiększają realne szanse dla UE na zajęcie pozycji lidera w tej dziedzinie. Zwraca również uwagę na konieczność wzmocnienia współpracy w celu rozwoju nauki i innowacji

⁶⁸⁵KE przedstawiła nową ERA – Europejską Przestrzeń Badawczą, Krajowy Punkt Kontaktowy, PR Horyzont Europa, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, 14.10.2020, <https://www.kpk.gov.pl/ke-przedstawila-nowa-era-europejska-przestrzen-badawcza> (dostęp 01.05.2021).

⁶⁸⁶Horyzont Europa – nowy program ramowy badań i innowacji UE, Krajowy Punkt Kontaktowy, PR Horyzont Europa, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, 04.02.2021, <https://www.kpk.gov.pl/horyzont-europa-nowy-program-ramowy-badan-i-innowacji> (dostęp 01.05.2021); *Horyzont Europa. Kolejny program inwestycyjny UE w zakresie badań naukowych i innowacji (2021-2027)*, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/horizon_europe_pl_-_inwestycje_ktore_ksztaltuja_nasza_przyszlosc.pdf (dostęp 01.05.2021).

⁶⁸⁷Horyzont Europa – nowy program ramowy badań i innowacji UE, op. cit.; *Działania Marii Skłodowskiej-Curie – MSCA*, Krajowy Punkt Kontaktowy, PR Horyzont Europa, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, <https://www.kpk.gov.pl/horyzont-europa/excelence-science/msca> (dostęp 01.05.2021).

⁶⁸⁸Horyzont Europa – nowy program ramowy badań i innowacji UE, op. cit.; *Wspólne Centrum Badawcze (JRC)*, Krajowy Punkt Kontaktowy, PR Horyzont Europa, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, <https://www.kpk.gov.pl/horyzont-europa/klastry/jrc> (dostęp 01.05.2021).

w państwach rozwijających się jako nowy wymiar globalnego partnerstwa oraz fundamentalny aspekt dla zrównoważonego rozwoju⁶⁸⁹.

Państwa członkowskie UE mogą podejmować wspólne działania dotyczące także konkretnych poziomów i rodzajów edukacji. Należy do nich Deklaracja Kopenhaska oraz Deklaracja Bolońska. Ta pierwsza została przyjęta w Kopenhadze w 2002 roku przez europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego oraz Komisję Europejską, i dotyczyła zacieśnienia współpracy w obszarze kształcenia zawodowego i szkolenia (VET, z ang. *vocational education and training*). Kształcenie i szkolenie zawodowe stanowi bardzo istotny element europejskiej polityki edukacyjnej, gdyż zdobywanie umiejętności ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju osobistego i aktywności obywatelskiej, a także dla polityki zatrudnienia i polityki społecznej. Wyróżnia się kształcenie i szkolenie zawodowe podstawowe (poziom średni II stopnia lub policealny, odbywa się zazwyczaj przed rozpoczęciem pracy zawodowej) oraz ustawiczne (zdobycie nowych umiejętności lub przekwalifikowanie, odbywa się zazwyczaj po zakończeniu etapu podstawowego lub w trakcie pracy zawodowej)⁶⁹⁰.

Deklaracja Bolońska stanowi jeden z najistotniejszych zbiorowych procesów reform w Unii Europejskiej. W Deklaracji z 1999 roku sygnatariusze zobowiązywali się do utworzenia do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW, z ang. *European Higher Education Area, EHEA*)⁶⁹¹.

Pierwszymi państwami, które podjęły kroki w kierunku integracji i harmonizacji szkolnictwa wyższego w Europie były Francja, Niemcy, Włochy i Wielka Brytania. Ministrowie edukacji tych krajów podpisali tzw. Deklarację Sorbońską w 1998 roku, którą uważa się za przedsięwzięcie zapoczątkujące Proces Boloński⁶⁹².

Zasadniczym celem Deklaracji Bolońskiej było utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz promocja europejskiego szkolnictwa wyższego na świecie, który zamierzano osiągnąć za pomocą sześciu celów szczegółowych. Pierwszym z nich było wprowadzenie systemu przejrzystych i porównywalnych stopni oraz tytułów zawodowych. Każdy absolwent studiów wyższych w Europie miał otrzymać dodatkowo Suplement do

⁶⁸⁹E. Latoszek, op. cit., s. 101, 111, 114.

⁶⁹⁰W. Zgliczyński, op. cit., s. 69; *Polityka UE w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego*, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_pl (dostęp 24.04.2021).

⁶⁹¹*Proces Boloński*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/proces-bolonski> (dostęp 24.04.2021); W. Zgliczyński, op. cit., s. 69.

⁶⁹²A. Włoch, op. cit., s. 118.

Dyplomu – dokument, który szczegółowo opisuje przebieg studiów. Miało to umożliwić absolwentom podejmowanie zatrudnienia w różnych krajach w Europie (bez nostryfikacji dyplomu), jak również dokonywanie porównań uzyskiwanych kwalifikacji między uczelniami oraz poszczególnymi państwami⁶⁹³.

Po drugie, w Deklaracji Bolońskiej przyjęto, że system kształcenia będzie opierał się na dwóch głównych poziomach: studiach I stopnia (licencjackich lub inżynierskich) oraz studiach II stopnia (magisterskich). Podział ten dotyczyć miał prawie wszystkich kierunków studiów (z wyjątkiem kierunków medycznych, prawa, psychologii i teologii). Dwa osobne cykle zostały wprowadzone z myślą o przyspieszeniu absolwentom dostępu do rynku pracy, a także umożliwieniu zmiany uczelni po pierwszym etapie⁶⁹⁴. W Komunikacie Berlińskim z 2003 roku ministrowie edukacji podkreślili znaczenie badań naukowych jako integralnej części szkolnictwa wyższego. W związku z tym rozszerzono dwustopniowy cykl studiów wyższych o III stopień (studia doktoranckie) oraz zwrócono uwagę na konieczność rozwoju kształcenia interdyscyplinarnego⁶⁹⁵.

Aby zwiększyć mobilność studentów i ułatwić proces zaliczania studiów, wprowadzono Europejski System Transferu Punktów (ECTS). Punkty ECTS są relatywnym wskaźnikiem osiągnięć studenta i stanowią informację uzupełniającą do ocen wystawianych przez poszczególne uczelnie według ich własnych systemów⁶⁹⁶.

Do priorytetów Deklaracji Bolońskiej należy mobilność nie tylko studentów, ale również nauczycieli akademickich. Dla osiągnięcia tego zamierzenia dąży się do wprowadzania ułatwień w przemieszczaniu się, dostępu do opieki i świadczeń socjalnych oraz uznawania okresu prowadzonych badań przez pracowników naukowych. Poza tym współpraca europejska ma służyć również zapewnianiu jakości nauczania w instytucjach szkolnictwa wyższego poprzez opracowanie danych porównawczych w celu łatwiejszego dokonania oceny. Deklaracja Bolońska ma na celu także promowanie europejskiego szkolnictwa wyższego⁶⁹⁷.

W Komunikacie Praskim z 2001 roku postulaty Deklaracji Bolońskiej zostały rozszerzone o wdrożenie idei uczenia się przez całe życie, współdziałanie uczelni i studentów

⁶⁹³Ibidem, s. 119-120.

⁶⁹⁴Ibidem, s. 120.

⁶⁹⁵A. Kraśniewski, *Proces Boloński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 8-9, http://czytelnia.frse.org.pl/media/proces_bolonski_FINAL.pdf (dostęp 25.04.2021).

⁶⁹⁶A. Włoch, op. cit., s. 120; G. Gancarz-Stasiak, op. cit., s. 23.

⁶⁹⁷A. Włoch, op. cit., s. 120-121.

w realizacji Procesu Bolońskiego oraz propagowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europą⁶⁹⁸.

Jak wskazuje Andrzej Kraśniewski, koncepcja utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego ma w dużej mierze charakter polityczny. Stanowi wspólną przestrzeń do zwiększenia mobilności obywateli, poprawy sytuacji na rynku pracy, a także, co bardzo istotne, podniesienia atrakcyjności i konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego i jego znaczenia w rozwoju cywilizacji⁶⁹⁹.

Do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zalicza się obecnie 49 krajów⁷⁰⁰ oraz Komisję Europejską. Ministrowie edukacji spotykają się regularnie na konferencjach w celu omówienia i oceny postępów oraz wytyczenia kolejnych działań spisywanych w formie deklaracji i komunikatów. Ostatnia Konferencja Ministerialna miała miejsce 19 listopada 2020 roku w Rzymie w formie zdalnej⁷⁰¹, a następna odbędzie się w Albanii w 2024 roku⁷⁰².

W Komunikacie Rzymskim z 2020 roku ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe podkreślili wagę swobodnego przemieszczania w celach uczenia się, nauczania oraz prowadzenia badań dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, jak również poszanowania fundamentalnych wartości edukacji wyższej, demokracji i praworządności. Zobowiązali się do budowania do 2030 roku inkluzyjnego, innowacyjnego i połączonego ze sobą EOSW. Instytucje edukacji wyższej są odpowiedzialne za przygotowanie aktywnych, krytycznych i odpowiedzialnych obywateli oraz oferowanie im możliwości uczenia się przez całe życie. W Komunikacie Rzymskim podkreślono także kluczową rolę edukacji wyższej w osiągnięciu Celów Zrównoważonego Rozwoju Organizacji Narodów Zjednoczonych do 2030 roku⁷⁰³.

W komunikacie podkreśla się konieczność wzmocnienia społecznego wymiaru edukacji wyższej oraz jej dostępności i równości dla osób z różnych środowisk społeczno-

⁶⁹⁸A. Kraśniewski, op. cit., s. 8-9

⁶⁹⁹Ibidem, s. 7.

⁷⁰⁰Albania, Andora, Armenia, Austria, Azerbejdżan, Białoruś, Belgia, Bośnia i Hercegowina, Bułgaria, Chorwacja, Cypr, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Gruzja, Niemcy, Grecja, Stolica Apostolska, Węgry, Islandia, Irlandia, Włochy, Kazachstan, Łotwa, Liechtenstein, Litwa, Luksemburg, Malta, Mołdawia, Czarnogóra, Holandia, Macedonia Północna, Norwegia, Polska, Portugalia, Rumunia, Rosja, San Marino, Serbia, Słowacja, Słowenia, Hiszpania, Szwecja, Szwajcaria, Turcja, Ukraina, Wielka Brytania. *Full Members*, EHEA, http://ehea.info/page-full_members (dostęp 25.04.2021).

⁷⁰¹*Ministerial Declarations and Communiqués*, EHEA, <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications> (dostęp 25.04.2021).

⁷⁰²*Konferencja Ministrów Szkolnictwa Wyższego EOSW – Rzym 2020*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/konferencja-ministrow-szkolnictwa-wyzszego-eosw--rzym-2020> (dostęp 25.04.2021).

⁷⁰³*Rome Ministerial Communiqué*, EHEA Rome 2020, 19.11.2020, s. 4, http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf (dostęp 25.04.2021).

ekonomicznych, kulturowych oraz różnych doświadczeniach zawodowych i edukacyjnych. W zakresie innowacyjności wymienia się m.in. zamiar wspierania rozwoju umiejętności i kompetencji cyfrowych dla wszystkich, a także otwartej nauki i edukacji, aby ułatwić wymianę wiedzy oraz materiałów z otwartą licencją, które można łatwo udostępniać i wykorzystywać w celach edukacyjnych. Dla EOSW kluczowy jest aspekt współpracy i mobilności w celu rozwoju kompetencji lingwistycznych i międzykulturowych oraz poszerzania wiedzy. Kontakty między różnorodnymi kulturami i systemami edukacji sprzyjają rozwojowi EOSW, co w konsekwencji przyczynia się do wzrostu atrakcyjności i konkurencyjności europejskiej edukacji wyższej na skalę światową. Pandemia COVID-19 poważnie utrudnia mobilność fizyczną studentów i pracowników naukowych. Pomimo tych trudności w komunikacji potwierdzono wcześniejsze przekonanie, że przynajmniej 20% absolwentów EOSW powinno być odbyć okres studiów lub szkolenie zagranicą. Poza tym zobowiązano się do dalszego wspierania nabywania kompetencji międzynarodowych i międzykulturowych poprzez internacjonalizację programów nauczania lub uczestnictwo w innowacyjnych międzynarodowych środowiskach w macierzystych instytucjach oraz doświadczenia dowolnych form mobilności, tych fizycznych, wirtualnych oraz mieszanych⁷⁰⁴.

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej jest w głównej mierze realizowana za pomocą wspólnotowych programów edukacyjnych. Należą one do tych działań, które są wykonywane wedle przyjętej przez UE zasady pomocniczości (subsydiarności). Gwarantuje ona państwom członkowskim swobodę w podejmowaniu decyzji dotyczących swojej polityki edukacyjnej. Mogą jednak korzystać ze wspólnych inicjatyw, które na poziomie wspólnotowym zwiększają szanse na osiągnięcie lepszych rezultatów⁷⁰⁵.

Pierwszym najbardziej rozbudowanym i rozpowszechnionym programem wspólnotowym Unii Europejskiej był program Sokrates. Wraz z programem Leonardo da Vinci został utworzony w 1995 roku decyzjami Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej. Podstawą prawną obu programów były artykuły 149 i 150 Traktatu o Unii Europejskiej. Program Sokrates miał promować międzynarodową współpracę oraz dotyczył dosyć szeroko pojętego obszaru edukacji na wszystkich poziomach kształcenia, uwzględniającego wszystkie grupy wiekowe, w tym ustawiczne kształcenie dorosłych. Realizacja jego pierwszej fazy przebiegała w latach 1995-1999, natomiast druga w latach 2000-2006. Do głównych celów programu należało promowanie europejskiego wymiaru

⁷⁰⁴Ibidem, s. 5-6.

⁷⁰⁵M. Mazińska, op. cit., s. 51; W. Zgliczyński, op. cit., s. 69.

edukacji, budowanie europejskiej kultury, ale też wzrost wiedzy na temat historii i kultury innych państw europejskich oraz poszanowania wielokulturowości Europy. Bardzo istotne było również wspieranie nauki języków obcych, kształcenia ustawicznego oraz nabywania umiejętności w posługiwaniu się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi. Istotnym celem było także promowanie równych szans dla kobiet i mężczyzn, słabszych grup społecznych oraz osób defaworyzowanych. Poza tym zamierzeniem ogólnym był wzrost jakości kształcenia oraz uatrakcyjnienie oferty edukacyjnej⁷⁰⁶.

Program Sokrates składał się z następujących podprogramów: Erasmus⁷⁰⁷ (szkolnictwo wyższe), Comenius⁷⁰⁸ (edukacja przedszkolna, podstawowa i średnia), Grundtvig (kształcenie dorosłych), Lingua (nauka języków obcych), Minerva (kształcenie na odległość z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych), Arion (wizyty studyjne dla osób odpowiedzialnych za zarządzanie edukacją). Niektóre źródła dodają też biura: Eurydice (baza informacyjna o europejskich systemach edukacji i głównych kierunkach polityk edukacyjnych) oraz NARIC (europejska sieć informacji dotycząca uznawania wykształcenia w celach akademickich i zawodowych). Warto zwrócić uwagę na fakt, że niektóre z tych podprogramów działały już przed utworzeniem programu Sokrates, jak np. Erasmus, który został uruchomiony już w 1987 roku⁷⁰⁹.

Wspomniana wyżej europejska sieć informacji o edukacji Eurydice została utworzona w 1980 roku i funkcjonuje do dnia dzisiejszego jako odrębna instytucja. Do jej zadań należy gromadzenie informacji, przeprowadzanie analiz oraz opracowanie różnego rodzaju publikacji. Współpracuje m.in. z Eurostatem, a także wspiera Komisję Europejską we współpracy z OECD, Radą Europy i UNESCO. Jej działalność dostarcza istotnych informacji przydatnych w procesach decyzyjnych osobom odpowiedzialnym za politykę edukacyjną zarówno na poziomie europejskim, jak i państwowym i lokalnym. Publikacje wydawane przez Eurydice dotyczą opisywania i porównywania krajowych systemów edukacji, podawania wskaźników istotnych zagadnień edukacyjnych, odnoszą się do wybranych

⁷⁰⁶M. Mazińska, op. cit., s. 51; A. Włoch, op. cit., s. 88-90.

⁷⁰⁷Nazwa pochodzi od nazwy *European Action Scheme for the Mobility of University Studies* oraz nazwiska filozofa, humanisty i teologa, Erazma z Rotterdamu (1466-1536). A. Włoch, op. cit., s. 100, za: W. Rabczuk, *Europejskie spektrum edukacji – program Erasmus*, [w:] *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER – Erasmus*, S. Szczurkowska, M. Łopaciński (red.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2007, s. 15-16.

⁷⁰⁸Nazwa pochodzi od nazwiska uznanego czeskiego pedagoga i filozofa Jana Amosa Komeńskiego (1592-1670). A. Włoch, op. cit., s. 108.

⁷⁰⁹M. Mazińska, op. cit., s. 52-53; A. Włoch, op. cit., s. 90.

bieżących tematów związanych z europejską współpracą edukacyjną oraz opisują konkretne fakty lub liczby dotyczące wskazanych aspektów systemów edukacji⁷¹⁰.

Z kolei sieć krajowych ośrodków ds. uznawalności akademickiej i informacji, NARIC, oferuje porady osobom wyjeżdżającym za granicę z zamiarem podjęcia pracy lub nauki, a także studentom, rodzicom, nauczycielom itp. Działania biura są wspierane przez Komisję Europejską za pomocą wymiany informacji, doświadczeń i dobrych praktyk między państwami, wspieranie dyskusji i analizy, w tym porównawczej, systemów i polityki edukacyjnej⁷¹¹. Zarówno Eurydice, jak i NARIC mają zatem istotne znaczenie w rozwoju edukacyjnych badań porównawczych w Europie.

Kolejnym programem wspólnotowym bardzo istotnym dla europejskiej polityki edukacyjnej jest program „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Programme*, LLP), realizowany w latach 2007-2013. Jego cele były kompatybilne ze Strategią Lizbońską, a w jego skład wchodziły programy sektorowe: Erasmus, Comenius, Grundtvig i Leonardo da Vinci (kształcenie i szkolenie zawodowe), a także Program Międzysektorowy *Transversal Programme*⁷¹² oraz program Jean Monnet⁷¹³.

Koncepcja uczenia się przez całe życie (kształcenia ustawicznego) jest niezbędnym elementem wielu programów i strategii oraz współtworzy Europejski Obszar Edukacji. Dążenie do wzrostu liczby osób biorących udział w kształceniu przez całe życie stanowi jeden z celów Komisji Europejskiej (25%⁷¹⁴ do 2025 roku)⁷¹⁵.

Warto przy tym przypomnieć, że autorem idei „uczenia się przez całe życie” był Mikołaj Grundtvig, duński filozof, poeta, działacz społeczno-polityczny i pedagog, żyjący w latach 1783-1872. Za jego największe osiągnięcie uznaje się utworzenie ruchu uniwersytetów ludowych, których zasadniczą funkcją było kształcenie młodzieży chłopskiej i osób dorosłych, aby odpowiednio przygotować ich do aktywnego udziału w życiu

⁷¹⁰A. Włoch, op. cit., s. 91; *Eurydice*, <https://eurydice.org.pl/o-nas/> (dostęp 01.05.2021).

⁷¹¹*Erasmus+*. Przewodnik po programie, Komisja Europejska 2021, s. 23, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_pl (dostęp 03.05.2021).

⁷¹²W jego ramach realizowano 4 kluczowe działania: rozwój polityki edukacyjnej, nauka języków, rozwój ICT oraz promowanie dobrych praktyk. A. Włoch, op. cit., s. 97-99.

⁷¹³W jego ramach realizowano 3 kluczowe działania: Akcja Jean Monnet, instytucje europejskie i stowarzyszenia europejskie. Nazwa programu pochodzi od nazwiska francuskiego polityka i ekonomisty uważanego za jednego z głównych ojców założycieli Unii Europejskiej. Ibidem, s. 99; *Jean Monnet: la fuerza unificadora en la génesis de la Unión Europea*, Comisión Europea, https://europa.eu/european-union/sites/default/files/docs/body/jean_monnet_es.pdf (dostęp 10.05.2021).

⁷¹⁴Według danych Monitora Edukacji i Kształcenia odsetek osób w wieku 25-64 lat biorących udział w kształceniu ustawicznym w Unii Europejskiej wynosił 10,8% w 2019 roku. *Monitor de la Educación y Formación de 2020. España*, European Commission, https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/spain_es.html (dostęp 14.06.2021).

⁷¹⁵*Edukacja na całe życie*, op. cit.

społecznym. Wkrótce ruch ten rozprzestrzenił się na całym świecie, również w Ameryce Łacińskiej (zob. Rozdział 4.2.). Nazwiskiem duńskiego pedagoga został nazwany program Unii Europejskiej dedykowany niezawodowemu kształceniu osób dorosłych⁷¹⁶.

Zarówno program Grundtvig jak i „Uczenie się przez całe życie” weszły w skład jednego obszernego programu o nazwie „Erasmus+”, który stanowi kontynuację dotychczas realizowanych programów edukacyjnych. Objął on również następujące komponenty: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Jean Monnet, a także „Młodzież w działaniu”, Sport oraz Erasmus Mundus⁷¹⁷. Program Erasmus+ został uruchomiony na mocy Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 11 grudnia 2013 roku na lata 2014-2020. Jego główne cele były zgodne z założeniami Strategii „Europa 2020” oraz współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (*Education and training*, „ET 2020”), a przeznaczony na jego realizację budżet wyniósł ponad 14 miliardów euro⁷¹⁸.

Obecnie wdrożony jest program Erasmus+ na lata 2021-2027, którego budżet szacowany jest na prawie dwukrotnie więcej, tj. 26,2 miliardów euro. Uzupełnia działania realizowane m.in. w ramach Europejskiego Obszaru Edukacji czy Planie działania w dziedzinie edukacji cyfrowej. W programie „kładzie się silny nacisk na włączenie społeczne, transformację ekologiczną i cyfrową oraz promowanie uczestnictwa młodych ludzi w życiu demokratycznym”⁷¹⁹.

W programie Erasmus+ na lata 2021-2027 wyróżnia się trzy podstawowe akcje oraz stworzone wokół nich działania. Pierwszą z nich jest mobilność edukacyjna, która obejmuje uczących się oraz pracowników w dziedzinie edukacji szkolnej, kształcenia i szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych oraz szkolnictwa wyższego. Działaniem wspierającym jest promowanie mobilności młodzieży. Strategia UE wobec młodzieży na lata 2019-2027 została określona przez Komisję Europejską w komunikacie z dnia 22 maja 2018 roku

⁷¹⁶A. Włoch, op. cit., s. 109-110; *Grundtvig, niezawodowa edukacja dorosłych*, <http://www.grundtvig.org.pl/o-programie/o-patronie-programu.html> (dostęp 02.05.2021).

⁷¹⁷Program powołany decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady w 2003 roku w pierwszej fazie na lata 2004-2008, który miał na celu zwiększanie jakości europejskiego szkolnictwa wyższego na poziomie studiów magisterskich za pomocą ściślejszej współpracy z krajami trzecimi, a co za tym idzie pogłębianie dialogu międzykulturowego oraz zwiększanie atrakcyjności Europy jako miejsca przeznaczenia dla najlepszych studentów i pracowników naukowych z całego świata. W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej...*, op. cit., s. 62.

⁷¹⁸A. Włoch, op. cit., s. 104-107, *Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1288/2013 z dnia 11 grudnia 2013 r. ustanawiające "Erasmus+": unijny program na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu oraz uchylające decyzje nr 1719/2006/WE, 1720/2006/WE i 1298/2008/WE*, EUR-Lex, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:02013R1288-20181005&from=EN> (dostęp 02.05.2021).

⁷¹⁹*Erasmus+*, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_pl (dostęp 02.05.2021).

„w sprawie angażowania, łączenia i wzmacniania pozycji osób młodych”. Celem jest zwiększanie uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym i obywatelskim⁷²⁰.

Druga akcja programu Erasmus+ 2021-2027 to współpraca organizacji i instytucji, na którą składa się partnerstwo na rzecz współpracy, doskonałości (centra doskonałości zawodowej, akademie nauczycielskie Erasmus+ oraz Erasmus Mundus) i innowacji oraz budowanie potencjału w dziedzinie młodzieży i niekomercyjne europejskie imprezy sportowe. Szczególną rolę w wymiarze światowym odgrywa akcja Erasmus Mundus, która obejmuje dwie niezależne grupy: Wspólne studia magisterskie Erasmus Mundus (EMJM) oraz Działania w zakresie opracowywania studiów Erasmus Mundus (EMDM). Pierwsza grupa obejmuje programy doskonalenia dla rozwoju integracji i umiędzynarodawiania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Integracja uczestniczących instytucji wiąże się z doskonaleniem ich treści akademickich. Celem jest podnoszenie jakości i atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego na świecie, a także przyciąganie do Europy uzdolnionych osób. Działania w zakresie opracowywania studiów Erasmus Mundus służą z kolei wspieraniu modernizacji i umiędzynarodowieniu programów nauczania, łączenia zasobów, opracowania wspólnych mechanizmów dotyczących zapewniania jakości i uznawalności dyplomów. Zasadniczym celem w tym zakresie jest „zachęcanie do opracowywania nowych, innowacyjnych i wysoce zintegrowanych transnarodowych programów studiów na poziomie magisterskim”⁷²¹.

Trzecia kluczowa akcja programu Erasmus+ odnosi się do wsparcia rozwoju polityki i współpracy oraz pomaga w przygotowaniu nowych polityk i reform na poziomie Unii Europejskiej i na poziomie systemowym (w obszarze kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu). Do jednej ze wspieranych inicjatyw należy akcja „Europejska młodzież razem”. Istotą przedsięwzięcia jest wspieranie „działań mających na celu łączenie organizacji młodzieżowych na szczeblu UE z organizacjami pozarządowymi działającymi oddolnie na szczeblach lokalnych (...), które odniosą korzyści z rozwoju działań transgranicznych”⁷²². Akcja „Europejska młodzież razem” promuje rozwój współpracy o strukturze transnarodowej między organizacjami młodzieżowymi w celu budowania solidarności i zwiększania udziału w życiu politycznym, uczestnictwa w procesie demokratycznym oraz zaangażowania społecznego. Dotyczy to także wspierania udziału grup młodzieży znajdujących się w trudnej

⁷²⁰ *Erasmus+. Przewodnik po programie*, op. cit., s. 38, 135.

⁷²¹ *Ibidem*, s. 2, 38, 235-236, 244.

⁷²² *Ibidem*, s. 285, 287.

sytuacji społeczno-ekonomicznej, a także umożliwienia młodzieży udziału w działaniach związanych z przeciwdziałaniem negatywnych skutków pandemii COVID-19⁷²³.

Interesującą inicjatywą są również działania „Jean Monnet”, które dzielą się na działania w dziedzinie szkolnictwa wyższego oraz działania w innych dziedzinach kształcenia i szkolenia. Te pierwsze wspierają nauczanie i badania w obszarze studiów dotyczących Unii Europejskiej, kładąc nacisk na postrzeganie Europy jako całości (wymiar unijny), z perspektywy wewnętrznej, jak i globalnej. Służą rozpowszechnianiu europejskich wartości i wiedzy o Unii Europejskiej, podkreślając jej rolę w zglobalizowanym świecie. Działania mają także na celu promowanie dialogu między środowiskiem akademickim i społeczeństwem, pozyskiwanie wiedzy pomocnej w kształtowaniu polityki UE oraz „stać się wektorem publicznej dyplomacji wobec państw trzecich”⁷²⁴. Działania „Jean Monnet” w innych dziedzinach kształcenia i szkolenia dotyczą doskonalenia zawodowego, w tym szkolenia nauczycieli dla poszerzania kompetencji w zakresie europejskiego wymiaru nauczania. Dążą również do tworzenia sieci instytucji kształcenia lub szkolenia zawodowego o wymiarze międzynarodowym, służących wymianie dobrych praktyk związanych ze zwiększaniem wiedzy uczniów o Unii Europejskiej oraz wymianie doświadczeń na temat wspólnego nauczania⁷²⁵.

Program Erasmus+ cechuje głęboki wymiar międzynarodowy. Działania prowadzone z krajami partnerskimi obejmują mobilność, współpracę i dialog merytoryczny. Dotyczy to także współpracy z państwami trzecimi, która sprzyja, z jednej strony, skuteczniejszemu sprostaniu wyzwaniom globalizacji, takimi jak zmiany klimatu czy transformacja cyfrowa, a z drugiej umacnianiu roli Unii Europejskiej jako globalnego podmiotu. Współpraca promuje też wartości związane z rozwojem społecznym i instytucjonalnym, wzrostem gospodarczym i zatrudnieniem, dobrymi rządami, pokojem i bezpieczeństwem⁷²⁶.

Dla polityki edukacyjnej Unii Europejskiej niezwykle cennym źródłem informacji są wyniki badań porównawczych zarówno osiągnięć i postępów w poszczególnych obszarach edukacji, jak i narodowych systemów edukacji państw członkowskich. Oprócz publikacji opisanej wyżej sieci Eurydice i bazy danych Eurostatu interesującym przedsięwzięciem Komisji Europejskiej jest coroczna publikacja sprawozdań ewaluacji systemów kształcenia

⁷²³Ibidem, s. 287-288.

⁷²⁴Ibidem, s. 297-298.

⁷²⁵Ibidem, s. 314, 319.

⁷²⁶Ibidem, s. 13.

i edukacji w Europie, Monitor Edukacji i Kształcenia. Poniżej przedstawiono wartości wybranych wskaźników w nauce i kształceniu „ET 2020”⁷²⁷.

Tabela 8: Wybrane wskaźniki edukacyjne jako średnia UE-27 w latach 2009-2019

Wskaźniki ET 2020		2009	2019
Osoby w wieku 18-24 lat, które przedwcześnie opuściły naukę i kształcenie		14,0%	10,2%
Osoby z wykształceniem wyższym w wieku 30-34 lat		31,1%	40,3%
Edukacja wczesnoszkolna (od lat 4 do początku szkoły obowiązkowej)		90,3%	94,8%*
Wskaźnik zatrudnienia niedawnych absolwentów w wieku 24-30 lat wg posiadanego wykształcenia		78%	80,9%
Udział dorosłych w kształceniu ustawicznym (w wieku 25-64 lat)		7,9%	10,8%
Mobilność edukacyjna	Absolwenci mobilni, którzy ukończyli studia za granicą (ISCED 5-8)	brak danych	4,3%*
	Absolwenci mobilni, którzy uzyskali punkty zaliczeniowe (ISCED 5-8)	brak danych	9,1%*
Wydatki publiczne na edukację jako % PKB		5,1%	4,6%*

*dane z 2018 r.

Opracowanie własne na podstawie źródeł: *Monitor de la Educación y Formación de 2020. España*, op.cit.; *Monitor edukacji i kształcenia 2019. Polska*, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-poland_pl.pdf (dostęp 14.06.2021).

Powyżej zaprezentowane dane dowodzą, że uśrednione wartości wszystkich dostępnych wskaźników w 2019 roku ukazały poprawę w stosunku do roku 2009, z wyjątkiem wydatków publicznych na edukację jako % PKB, które wykazały tendencję spadkową. Monitor Edukacji i Kształcenia obejmuje 27 sprawozdań dla każdego państwa członkowskiego, porównując je między sobą. Uzyskane dane pozwalają na ewaluację postępów w wybranych dziedzinach oraz formułowanie sugestii w kwestii reform politycznych, które mogą sprawić, że narodowe systemy edukacji będą lepiej odpowiadały na potrzeby społeczeństwa i rynku pracy. Wreszcie badanie porównawcze umożliwia wskazanie obszarów finansowania UE w dziedzinie edukacji uwzględnionych w Wieloletnich Ramach Finansowych (WRF), najnowsze ustalone na lata 2021-2027⁷²⁸.

Tak Monitor Edukacji i Kształcenia, jak sieć Eurydice obejmują w swoich badaniach porównawczych również charakterystykę narodowych systemów edukacji, za które odpowiedzialne są poszczególne państwa członkowskie. Unia Europejska wspomaga państwa

⁷²⁷ *Monitor de la Educación y Formación*, Comisión Europea, https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_es (dostęp 14.06.2021).

⁷²⁸ Ibidem; *Wieloletnie Ramy Finansowe UE*, Parlament Europejski, <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/29/wieloletnie-ramy-finansowe> (dostęp 14.06.2021).

członkowskie poprzez wydawane publikacje, rekomendacje, a także promowanie współpracy i wdrażanie instrumentów finansowania (za pomocą programu Erasmus+ oraz europejskich funduszy strukturalnych i inwestycyjnych)⁷²⁹.

Ze względu na temat niniejszej pracy poniżej przedstawiono ogólną charakterystykę systemu edukacji Hiszpanii, z uwagi na jej wiodącą rolę w europejskich stosunkach z Ameryką Łacińską i Karaibami, w tym z Kubą, oraz jako przykład struktury edukacji wysoko rozwiniętego państwa zachodnioeuropejskiego.

Konstytucja hiszpańska z 1978 roku przyznaje prawo do edukacji jako jedno z podstawowych praw obywateli. W 2007 roku Trybunał Konstytucyjny orzekł, że prawo do nauki obejmuje hiszpańskich obywateli oraz obcokrajowców rezydujących w Hiszpanii⁷³⁰.

Administracja systemu edukacyjnego Hiszpanii jest zdecentralizowana. Kompetencje są dzielone między Ministerstwem Edukacji i Kształcenia Zawodowego oraz poszczególnymi administracjami wspólnot autonomicznych. Centralna administracja oświatowa zajmuje się realizacją ogólnych wytycznych rządu dotyczących polityki edukacyjnej i dokonuje podstawowych regulacji systemu edukacji. Autonomiczne administracje oświatowe rozwijają przepisy państwowe i posiadają kompetencje wykonawczo-administracyjne do zarządzania systemem edukacji na własnym terytorium. Instytucje edukacyjne posiadają autonomię, jeżeli chodzi o aspekty pedagogiczne, organizacyjne i zarządzanie środkami⁷³¹.

Inicjalnym etapem jest edukacja wczesnoszkolna, który dzieli się na dwie części (0-3 i 3-6), z czego druga część jest nieodpłatna. Obejmuje dzieci do lat 6 i nie jest obowiązkowa. Edukacja obowiązkowa w Hiszpanii trwa 10 lat i jest bezpłatna. Dzieli się na dwa etapy: *Educación Primaria* (edukacja podstawowa dla dzieci w wieku 6-12 lat) i *Educación Secundaria Obligatoria*, ESO (edukacja średnia obowiązkowa, 12-16 lat). Następnie uczniowie mogą kontynuować naukę w ramach dalszych etapów edukacji średniej nieobowiązkowej: *Bachillerato* (16-18 lat, nauka zakończona egzaminem maturalnym) lub kształcenia zawodowego. Istnieje też możliwość podjęcia kształcenia specjalistycznego: artystycznego, sportowego i językowego. Instytucje edukacyjne pozauniwersyteckie dzielą się w Hiszpanii na trzy typy: publiczne (finansowane z funduszy publicznych), prywatne

⁷²⁹ *Kształcenie i szkolenie w UE*, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/about-education-and-training-in-the-eu_pl (dostęp 15.06.2021).

⁷³⁰ *España. Estructura y Organización del Sistema Educativo*, Eurydice, European Commission, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-79_es (dostęp 15.06.2021).

⁷³¹ *España Overview*, Eurydice, European Commission, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_es (dostęp 15.06.2021).

(utrzymywane z funduszy prywatnych) oraz prywatne korzystające z funduszy publicznych (*centros privados concertados*)⁷³².

W celu rozpoczęcia nauki na uczelni wyższej kandydaci muszą zdać egzamin maturalny oraz egzamin wstępny (*Evaluación para el acceso a la Universidad*, EVAU). Edukacja wyższa w Hiszpanii jest dostosowana do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i dzieli się na trzy cykle: studia licencjackie, magisterskie i doktoranckie. Pierwszy cykl trwa 4 lata, drugi jeden lub dwa lata, a trzeci cykl obejmuje okres kształcenia i pracy naukowej oraz przygotowanie i prezentację pracy doktorskiej⁷³³.

W Hiszpanii funkcjonują uniwersytety prywatne i publiczne. Te drugie również przyjmują opłaty od studentów, jednakże są one z reguły niższe niż w przypadku prywatnych instytucji wyższych. Wysokość opłat zależy od studiowanego kierunku, różni się też od wspólnoty autonomicznej – najwyższe pobiera się w Katalonii i Madrycie, a najniższe m.in. w Galicji i Andaluzji⁷³⁴. Interesujący jest jednak fakt, że na początku czerwca 2020 roku *Boletín Oficial del Estado* (Oficjalny Biuletyn Państwowy) opublikował porozumienie między Ministerstwem Uniwersytetów (*Ministerio de Universidades*) i wspólnotami autonomicznymi w sprawie zmniejszenia różnic w kosztach pomiędzy regionami i zwiększenia równości szans⁷³⁵.

W Hiszpanii istnieje ponadto możliwość ubiegania się o pomoc finansową, stypendia lub nagrody na różnych poziomach nauczania. Wsparcie oferowane jest przez uniwersytety, departamenty rządowe (państwowe i wspólnot autonomicznych) lub inne podmioty (np. banki i fundacje). W niektórych programach o pomoc mogą starać się, oprócz osób o narodowości hiszpańskiej, również obywatele państw UE, Ameryki Łacińskiej i in.⁷³⁶

Młodzi Hiszpanie pragnący podjąć studia wyższe mogą ponadto skorzystać z pożyczek studenckich oferowanych przez banki, które przyznają duże kwoty bez opłat z możliwością

⁷³² *España. Estructura y Organización del Sistema Educativo*, op. cit.

⁷³³ *Ibidem*.

⁷³⁴ ¿Sabes cuánto cuesta estudiar en cada universidad Española?, YAQ, 12.03.2019, <https://yaq.es/reportajes/cuanto-cuesta-estudiar-universidad> (dostęp 15.06.2021).

⁷³⁵ *El BOE publica el acuerdo con las comunidades sobre las tasas universitarias*, CincoDías. El País, https://cincodias.elpais.com/cincodias/2020/06/03/economia/1591170001_446990.html (dostęp 15.06.2021).

⁷³⁶ *Becas y ayudas para el estudio*, Ajuntament de Barcelona, <https://ajuntament.barcelona.cat/joves/es/content/becas-y-ayudas-para-el-estudio> (dostęp 19.06.2021); *Becas y ayudas para estudiantes*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España, <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/estudiantes/becas-ayudas.html> (dostęp 19.06.2021).

spląty w okresie powyżej pięciu lat i ubiegania się o okres karencji. Pożyczek mogą udzielać też inne podmioty, np. firmy prywatne⁷³⁷.

W odniesieniu do wyżej przedstawionych wybranych wskaźników podanych jako średnia państw unijnych, w Tabeli 9. przedstawiono wyniki Hiszpanii w tych samych kategoriach:

Tabela 9: Wybrane wskaźniki edukacyjne w Hiszpanii w latach 2009-2019

Wskaźniki ET 2020		2009	2019
Osoby w wieku 18-24 lat, które przedwcześnie opuściły naukę i kształcenie		30,9%	17,3%
Osoby z wykształceniem wyższym w wieku 30-34 lat		40,7%	44,7%
Edukacja wczesnoszkolna (od lat 4 do początku szkoły obowiązkowej)		98,4%	98%*
Wskaźnik zatrudnienia niedawnych absolwentów w wieku 24-30 lat wg posiadanego wykształcenia		73%	73%
Udział dorosłych w kształceniu ustawicznym (w wieku 25-64 lat)		10,8%	10,6%
Mobilność edukacyjna	Absolwenci mobilni, którzy ukończyli studia za granicą (ISCED 5-8)	brak danych	2,2%*
	Absolwenci mobilni, którzy uzyskali punkty zaliczeniowe (ISCED 5-8)	brak danych	7,7%*
Wydatki publiczne na edukację jako % PKB		4,6%	4%*

*dane z 2018 r.

Opracowanie własne na podstawie źródła: *Monitor de la Educación y la Formación de 2020. España*, op. cit.

Przedstawione dane pokazują, że Hiszpania osiągnęła znaczące postępy, jeżeli chodzi o przedwczesne opuszczanie nauki i kształcenia, pomimo że nadal znajduje się poniżej średniej UE. Już w 2009 roku przewyższała średnią unijną w liczbie osób z wyższym wykształceniem i edukacji wczesnoszkolnej, i tendencja ta utrzymała się w 2019 roku, poprawiając wyniki sprzed dziesięciu lat. Udział dorosłych w kształceniu ustawicznym w 2009 roku był wysoki w stosunku do reszty państw UE i nieznacznie się obniżył w 2019 roku przy zauważalnym postępie reszty regionu. Wskaźnik zatrudnienia absolwentów nie zmienił się w stosunku do roku 2009 i nadal znajduje się poniżej średnich wartości UE. Również w mobilności edukacyjnej i wydatkach publicznych na edukację odnotowano liczby poniżej średniej, przy czym w tych ostatnich odnotowano spadek w stosunku do lat poprzednich.

⁷³⁷ ¿Cómo son los préstamos para estudiantes universitarios en España?, Aprendemas España, 04.07.2017, <https://www.aprendemas.com/es/blog/mundo-educativo/como-son-los-prestamos-para-estudiantes-universitarios-en-espana-75644> (dostęp 19.06.2021).

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej stanowi elementarną część unijnej współpracy w wymiarze społecznym, politycznym i ekonomicznym. Na podstawie wyżej opisanych dokumentów, prawnie wiążących i niewiążących, wysuwa się na pierwszy plan ogromna rola oświaty w procesie jednoczenia i integracji Europy. Zakłada ona poszanowanie dla wspólnego dziedzictwa kulturowego, europejskiej tożsamości i europejskiego wymiaru edukacji, a także dla różnorodności kulturowej i autonomii poszczególnych państw.

Narodowe systemy edukacji w obrębie polityki unijnej dążą do uelastycznienia ram instytucjonalnych w celu ułatwienia mobilności i uznawalności stopni i dyplomów naukowych i zawodowych. Co ciekawe, jak zauważa Anna Włoch, zarówno Proces Boloński jak i programy mobilności studentów mają swoje korzenie w europejskiej średniowiecznej tradycji uniwersytetów⁷³⁸. Każdy z systemów edukacji państw członkowskich posiada jednak własne cechy uwarunkowane odrębnymi czynnikami historyczno-narodowymi, politycznymi, społeczno-ekonomicznymi, które wpłynęły na wykształcenie się swoistych ideologii politycznych, pedagogicznych, filozoficznych i kulturowych.

Anna Włoch podkreśla także wagę europejskich tradycji i wspólnych korzeni, takich jak chrześcijaństwo, filozofia grecka i prawo rzymskie, jednak jak zauważa pedagog i socjolog, „(...) w ostatnich latach coraz częściej zauważamy dominację wielu ideologii, również edukacyjnych, które odrzucają znaczenie tych trzech filarów dla wspólnej kultury europejskiej”⁷³⁹.

Wygląda zatem na to, że postmodernistyczny pluralizm osiągnął także europejskie społeczeństwa, w tym systemy edukacji i wychowania, gdzie istnieje wielość ideologii, nie rzadko ze sobą sprzecznych, o czym w Polsce pisali również m.in. Zbyszko Melosik i Bogusław Śliwerski⁷⁴⁰.

Europejskie społeczeństwa spotykają się ponadto z wieloma problemami, takimi jak starzenie się społeczeństw i bezrobocie, których rozwiązań upatruje się w większym dostępie do edukacji dobrej jakości oraz uczeniu się przez całe życie. W tym celu prowadzone są badania na każdym etapie nauki począwszy od edukacji przedszkolnej. Istotny nacisk kładzie się też na naukę języków obcych i rozwój artystyczny i sportowy. Przebieg każdego z etapów

⁷³⁸A. Włoch, op. cit., s. 10.

⁷³⁹Ibidem, s. 8.

⁷⁴⁰B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, Chowanna, 2003, T. 1, <https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2003-t1/Chowanna-r2003-t1-s9-18/Chowanna-r2003-t1-s9-18.pdf> (dostęp 17.06.2021); Z. Melosik, *Kultura, akademia i edukacja – modernistyczno/postmodernistyczne interpretacje*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2011, Nr 1, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/585> (dostęp 17.06.2021).

wywołuje określone konsekwencje indywidualne i społeczne, przygotowując uczniów do podjęcia edukacji wyższej lub zawodowej.

Okres obowiązkowej nauki różni się w poszczególnych krajach członkowskich UE i tylko w niektórych obejmuje też edukację przedszkolną. Anna Włoch zwraca uwagę na fakt, że pomimo zauważalnej poprawy uczestnictwa dzieci na tym etapie nauki nadal istnieją znaczące różnice w obrębie państw UE⁷⁴¹. Biorąc pod uwagę najnowsze dostępne dane Monitora Edukacji i Kształcenia, tendencja ta jest nadal aktualna. W latach 2009-2018 wzrósł ogólny odsetek dzieci od lat 4 uczestniczących w edukacji przedszkolnej w UE (zob. Tabela 8). Wciąż jednak zróżnicowanie w państwach unijnych jest znaczne: od 100% we Francji, Danii i Irlandii do poniżej 90% w Finlandii, Rumunii, Słowacji, Chorwacji i Bułgarii, a najniższe w Grecji (zaledwie 75,2%). W Hiszpanii odsetek dzieci uczęszczających do przedszkoli należy do najwyższych w UE i wynosi 98%, aczkolwiek tendencja w stosunku do roku 2009 (98,4%) była spadkowa⁷⁴².

Unijna polityka edukacyjna kładzie szczególny nacisk na rozwój edukacji wyższej (która ma szczególne znaczenie dla rozwoju gospodarczego, przede wszystkim rynku pracy), jednak jak słusznie zauważa Anna Włoch, „wspieranie rozwoju społecznego wymiaru edukacji europejskiej nie będzie nigdy pełne bez porównywalnego zaangażowania instytucji unijnych oraz poszczególnych krajów europejskich w rozwój wszystkich sektorów szkolnictwa”⁷⁴³.

Powyzsze dotyczy także odpowiedniego inwestowania w kapitał społeczny i kulturowy, który powinien obejmować wszystkie poziomy edukacji, nie tylko studia wyższe i edukację dorosłych. To właśnie do tworzenia kapitału społecznego i kulturowego przyczynia się edukacja w Europie. Według definicji Piotra Sztompki przywołanej przez Annę Włoch „kapitał społeczny to «więzi zaufania, lojalności, solidarności, znajdujące wyraz w samoorganizowaniu się i samorządności, głównie w ramach dobrowolnych stowarzyszeń”⁷⁴⁴. James Coleman uważał, że to zaufanie w życiu społecznym, o którym

⁷⁴¹A. Włoch, op. cit., s. 218-219.

⁷⁴²*Monitor de la Educación y Formación de 2020. Su país*, European Commission, https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/countries_es.html (dostęp 19.06.2021).

⁷⁴³A. Włoch, op. cit., s. 11-12.

⁷⁴⁴A. Włoch, op. cit., s. 14, 31, cyt. za: P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004, s. 224.

mowa, umożliwia nawiązywanie współpracy dla wspólnego dobra⁷⁴⁵, a w ujęciu Fukuyamy decyduje też o powodzeniu gospodarczym danego społeczeństwa⁷⁴⁶.

Pojęcie kapitału kulturowego zostało natomiast wprowadzone przez Pierre'a Bourdieu i odnosi się do możliwości czerpania korzyści na skutek socjalizacji, zwłaszcza przez osoby zajmujące niższe pozycje w hierarchii społecznej i mogące z tego powodu odczuwać trudności w dostępie do dóbr kulturalnych, w tym edukacji. Dla osiągnięcia tego celu państwa europejskie, w tym opisana wyżej Hiszpania, zdecydowały o przyjęciu dzieci imigrantów do szkół razem z innymi uczniami przy poszanowaniu ich odrębności kulturowej, językowej i religijnej⁷⁴⁷.

Wspieranie kapitału społecznego i kulturowego w kontekście edukacji wiąże się bezpośrednio z dążeniem do zmniejszenia nierówności w dostępie do edukacji na każdym szczeblu, także (lub przede wszystkim) dla osób defaworyzowanych: imigrantów, mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych i osób ubogich i niepełnosprawnych. Zwiększanie dostępu do edukacji wyższej wpisuje się w europejską koncepcję tworzenia „społeczeństwa opartego na wiedzy”⁷⁴⁸.

Przy założeniu, że warunek edukacji dobrej jakości zostanie spełniony na wszystkich poziomach, najwyższą formą inwestycji w kapitał ludzki są właśnie studia wyższe⁷⁴⁹. Jerzy K. Thieme zwraca uwagę na odmienne podejście w stosunku do roli szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych i Europie, spowodowane inną sytuacją socjoekonomiczną i polityczną. Podczas gdy w Stanach Zjednoczonych głównym priorytetem wydaje się być rozwój gospodarczy, innowacyjność i konkurencyjność, w Europie istotny nacisk kładzie się również na spójność i sprawiedliwość społeczną. W europejskich uniwersytetach wciąż widoczne są tradycyjne wartości akademickie oraz poszanowanie dla tradycyjnych usług publicznych⁷⁵⁰.

Na podstawie przeprowadzonej analizy statystycznej w latach 2006-2016 Gabriela Wronowska doszła do wniosku, że unijna polityka edukacyjna w ramach „Strategii Europa

⁷⁴⁵A. Włoch, op. cit., s. 32, za: A. Gwiazda, *Koncepcja kapitału społecznego*, *Polityka Społeczna*, 2002, Nr 10, s. 7, za: J. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, *American Journal of Sociology*, 1998, Nr 94, s. 99.

⁷⁴⁶A. Włoch, op. cit., s. 32, za: A. Gwiazda, op. cit., 8.

⁷⁴⁷A. Włoch, op. cit., s. 34-37.

⁷⁴⁸Ibidem, 34-36.

⁷⁴⁹Ibidem, s. 33, T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 22-23.

⁷⁵⁰J. K. Thieme, op. cit., s. 102.

2020” doprowadziła do pomniejszenia różnic w obszarze kapitału ludzkiego pomiędzy państwami członkowskimi, a konkretnie do zmniejszenia zróżnicowania poziomu dochodów na mieszkańca i poziomu wzrostu gospodarczego pomiędzy krajami. Jej badania skupiły się głównie wokół dwóch celów ww. strategii, dążących do wzrostu jakości edukacji (kapitału ludzkiego), tj. zwiększenia odsetka osób w wieku 30-34 z wyższym wykształceniem oraz zmniejszenie odsetka osób przedwcześnie kończących naukę⁷⁵¹.

Istnieją również głosy krytyczne w stosunku do tradycyjnych uniwersytetów opartych na modelu humboldtowskim, stanowiące że programy tych uczelni są niedopasowane do potrzeb społeczeństwa i rynku⁷⁵². Gabriela Wronowska wskazuje na trwającą debatę o postrzeganiu roli uniwersytetu we współczesnej gospodarce oraz na swego rodzaju dualizm pomiędzy uniwersytetem tradycyjnym o funkcji społecznej i „nowym” uniwersytetem opartym na przedsiębiorczości i o funkcji ekonomicznej⁷⁵³.

Wydaje się, że tzw. „trzecia misja” uniwersytetu, tj. „misja społeczna” stanowi swego rodzaju zrównoważone połączenie tych dwóch funkcji. Wymiar społeczny uniwersytetu europejskiego związany jest z pojęciem równości szans i dążeniu do utrzymania równowagi pomiędzy rozwojem ekonomicznym i spójnością społeczną. Pojęcie „misji społecznej” uniwersytetu przeszło ewolucję z początkowej wizji uniwersytetu jako „wieży z kości słoniowej” w kierunku zaangażowania społeczno-obywatelskiego, zwłaszcza nauki w służbie społeczeństwa. Juan García-Gutiérrez i Carlos Corrales Gaitero wskazują na obecność tego podejścia w politykach organizacji ponadnarodowych, również Unii Europejskiej. Podejście to łączy służbę wspólnocie z nauką akademicką oraz integruje uniwersytet ze środowiskiem społecznym, biznesowym i administracją publiczną. Uniwersytet nie powinien przy tym być rozumiany ani w terminach autonomii z XIX wieku, ani nie ulegać interesom merkantylistycznym⁷⁵⁴.

Warto przyjrzeć się jednak niektórym niepokojącym zjawiskom mogącym zagrażać równości szans w dostępie do edukacji wyższej. Alexandra Carrasco González zbadała

⁷⁵¹G. Wronowska, *Konwergencja czy dywergencja w obszarze kapitału ludzkiego?*, Marketing i Zarządzanie, 2018, Vol. 18, Nr 1(51), s. 398-399, URL: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbaz&AN=edsbaz.171544062&authtype=shib&lang=pl&site=eds-live&scope=site> (dostęp 16.06.2021), DOI: 10.18276/miz.2018.51-38.

⁷⁵²J. K. Thieme, op. cit., s. 12.

⁷⁵³G. Wronowska, *Polityka edukacyjna a potrzeby rynku pracy*, op. cit., s. 196-198.

⁷⁵⁴J. García-Gutiérrez, C. Corrales Gaitero, *Las políticas supranacionales de educación superior ante la «tercera misión» de la universidad*, Revista Española de Educación Comparada, 2021, Nr 37, s. 265, 271-273, URL: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/issue/view/1424/385> (dostęp 16.06.2021), DOI: 10.5944/reec.37.2021.27535.

zjawisko prywatyzacji edukacji wyższej w Europie dyktowane przez organizacje ponadnarodowe, w tym Unię Europejską, i jego wpływ na równy dostęp do tego etapu nauki. Autorka badania wskazuje, że „UE tłumaczy wzrost prywatnego finansowania uniwersytetów jako globalną strategię w celu osiągnięcia większej konkurencyjności w kontekście społeczeństwa wiedzy”⁷⁵⁵. Według Komisji Europejskiej finansowanie publiczne powinno być podstawą zrównoważonej edukacji wyższej, jednak potrzebne są uzupełniające prywatne środki dla zapewnienia jej dobrej jakości i zyskania uznania europejskich uniwersytetów na świecie⁷⁵⁶.

Carrasco González dokonała analizy modeli finansowania edukacji wyższej w 20 krajach europejskich w latach 2002-2016 i podzieliła je na cztery grupy. Pierwsza z nich dotyczy głównie publicznych modeli finansowania (od 80 do 100%), które gwarantują równy dostęp do edukacji wyższej i należą do niej Austria, Niemcy, Belgia, Dania, Finlandia i Szwecja. Druga grupa odnosi się do modeli finansowania, które dążą do deprywatyzacji (ewoluowały z modeli mieszanych do publicznych) i odnotowują poprawę w równym dostępie do edukacji wyższej. Należą do niej Polska, Estonia i Słowenia. Trzecia grupa obejmuje modele finansowania, które dążą do prywatyzacji (ewoluowały z modeli publicznych do mieszanych) i zagrażają równemu dostępowi do edukacji wyższej (ze względu na zwiększenie wydatków rodziny). W tej grupie autorka wymienia Hiszpanię, Grecję, Włochy, Irlandię, Portugalię i Słowację⁷⁵⁷.

W przypadku Hiszpanii, według dostępnych danych, w latach 2002-2016 wzrósł odsetek wydatków publicznych na pomoc finansową (z 8% do 11%) oraz liczba jej beneficjentów (z 34% do 44%). Oznacza to, że mniej niż połowa studentów korzystała z tego typu pomocy. Przy wzroście opłat za studia i liczby studentów uczęszczających do prywatnych szkół wyższych wyżej opisane działania okazały się niewystarczające. Źródeł zmniejszenia inwestycji publicznych i zwiększenia inwestycji prywatnych poprzez przekierowanie kosztów na studentów upatruje się w kryzysie ekonomicznym z 2008-2009 roku, który szczególnie dotknął Hiszpanię, Portugalię, Włochy, Grecję i Irlandię⁷⁵⁸.

⁷⁵⁵A. Carrasco González, *Tendencias privatizadoras del modelo de financiación de la educación superior en Europa. Propuestas de la Unión Europea y análisis del acceso asequible*, Revista Española de Educación Comparada, 2021, Nr 37, s. 212, URL: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/28047/22585> (dostęp 16.06.2021), DOI: 10.5944/reec.37.2021.28047.

⁷⁵⁶Ibidem, s. 217-218.

⁷⁵⁷Ibidem, s. 222-226.

⁷⁵⁸Ibidem, s. 226-227.

Do trzeciej grupy Carrasco González zalicza także Czechy, Francję, Holandię i Węgry. W pierwszych trzech wzrost kosztu rodziny okazał się znikomy w omawianym okresie, a drogi prywatyzacji były inne niż przekierowanie kosztów na studentów, w związku z czym przystępność dostępu do edukacji wyższej została zachowana. W przypadku Węgier nie było dostępnych danych w tym zakresie⁷⁵⁹.

Ostatnia, czwarta grupa dotyczy państw, które prezentują prywatny model finansowania edukacji wyższej (ewoluowały z modeli mieszanych do prywatnych), który nie zagraża równemu dostępowi do edukacji wyższej. Ten model dotyczy jedynie Wielkiej Brytanii i charakteryzuje się wysokimi czesnymi z jednej strony, i systemem pomocy opartym na pożyczkach studenckich z drugiej, co gwarantuje szeroki dostęp i przyciąga studentów z całego świata. W kraju tym istnieją jedynie prywatne instytucje edukacji wyższej zależne od rządu. Model ten generuje jednak wysokie koszty zaciąganych pożyczek, które studenci muszą spłacać przez długi okres po zakończeniu nauki. Spłata kredytu jest uzależniona od przyszłych dochodów studentów, dlatego niektórzy mogą być zwolnieni z ich spłaty (według danych OECD z 2019 r. dotyczyło to ok. 70%). Prywatyzacja instytucji szkolnictwa wyższego została zapoczątkowana w tym kraju wraz z wprowadzeniem reform neoliberalnych podczas rządu Margaret Thatcher (1970-1990)⁷⁶⁰.

Powyższa charakterystyka systemu finansowania edukacji wyższej Wielkiej Brytanii przejawia się w wysokiej konkurencyjności instytucji, gdyż angielskie uczelnie wyższe znajdują się na szczycie światowych rankingów obok uczelni amerykańskich (zob. Tabela 5, Rozdział 3.2.). Należy przy tym pamiętać, że Wielka Brytania wystąpiła z Unii Europejskiej dnia 1 lutego 2020 roku⁷⁶¹.

Tendencje globalizacyjne i prywatyzacyjne są coraz bardziej obecne w politykach edukacyjnych prowadzonych przez organizacje ponadnarodowe i wywierają coraz większy wpływ na narodowe systemy edukacji. Unia Europejska nie może narzucać zmian w narodowych politykach edukacyjnych, jednak za pomocą publikowanych planów działań, sugestii reform, rekomendacji wytycza pewne kierunki w obszarze edukacji wyższej, zwłaszcza jeżeli chodzi o modernizację europejskich uniwersytetów, w tym zwiększenie udziału sektora prywatnego w finansowaniu. Zmienia to sposób postrzegania instytucji

⁷⁵⁹Ibidem, s. 225.

⁷⁶⁰Ibidem, s. 227-229.

⁷⁶¹*Brexit: 1 lutego rozpoczyna się okres przejściowy między Wielką Brytanią a UE*, Ministerstwo Finansów, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, 31.01.2020, <https://www.gov.pl/web/finanse/brexit-1-lutego-rozpoczyna-sie-okres-przejsciowy-miedzy-wielka-brytania-a-ue> (dostęp 16.06.2021).

uniwersytetu z instytucji dobra publicznego ku indywidualnej inwestycji. Objawia się to pobieraniem opłat od studentów lub wprowadzeniem systemów pomocy studentom opartych na pożyczkach⁷⁶².

Wyżej opisane zjawisko jakkolwiek z pewnością zwiększa innowacyjność i konkurencyjność europejskich instytucji szkolnictwa wyższego, potęguje też niebezpieczeństwo pogłębienia nierówności społecznych. Oferowanie systemu kredytów i pożyczek nie wydaje się być dobrym rozwiązaniem, gdyż skutkuje zadłużeniem młodych ludzi już na początku ich dorosłej drogi życiowej i zawodowej. Obok związanych z tym trudności ekonomicznych może też zniechęcać do podejmowania studiów wyższych bądź wyboru innych kierunków lub instytucji, które nie do końca odpowiadają zdolnościom i oczekiwaniom młodych ludzi. Niepokojąca jest też tendencja spadkowa publicznych środków przeznaczanych na edukację w Unii Europejskiej (zob. Tabela 8).

Alexandra Carrasco González zwraca uwagę, że polityka równości w dostępie do edukacji z jednej strony, i polityki zachęcające do włączania kapitału prywatnego z drugiej, wymagają odpowiedniego połączenia, aby nie zagrażać przystępnemu dostępowi do edukacji wyższej⁷⁶³.

Synteza wartości związanych z rozwojem ekonomicznym i rynkiem oraz spójnością i równością społeczną (funkcja społeczno-ekonomiczna) przy jednoczesnym połączeniu wielowiekowej tradycji europejskiego uniwersytetu publicznego z zaangażowaniem społeczno-obywatelskim i rozwojem lokalnym powoduje, że podejście europejskie wydaje się być bliższe kubańskim i latynoamerykańskim wartościom aniżeli podejście Stanów Zjednoczonych. Unia Europejska dąży do zrównoważonego rozwoju społeczno-ekonomicznego nie tylko w obrębie swoich granic, ale również poza nimi. Prowadzi szeroko rozbudowaną współpracę dla rozwoju, także z regionem Ameryki Łacińskiej i Karaibów, w tym z Kubą, która obejmuje w dużej mierze działalność edukacyjną. Polityka oświatowa prowadzona przez Unię Europejską pozwala jej na pełnienie ważnej roli jako aktora globalnego wspierającego zrównoważony rozwój i biorącego udział w wytyczaniu globalnych tendencji edukacyjnych.

⁷⁶²A. Carrasco González, op. cit., s. 213-214.

⁷⁶³Ibidem, s. 218-219.

5.3. Współpraca edukacyjna Kuby i Unii Europejskiej

Współpraca między Kubą i Unią Europejską w dziedzinie szeroko pojętej edukacji, nauki i innowacji oraz kultury przebiega zarówno na polu wielostronnym w obrębie współpracy międzyregionalnej UE-Ameryka Łacińska, jak i dwustronnym (w ramach porozumienia ADPC, zob. Rozdział 5.1.). Poza tym Kuba posiada również umowy dwustronne z poszczególnymi państwami członkowskimi.

Najważniejszą organizacją będącą przedmiotem współpracy międzyregionalnej jest Fundacja Unia Europejska-Ameryka Łacińska i Karaiby (*European Union-Latin America and the Caribbean Foundation*, Fundacja EU-LAC). Fundacja została utworzona w maju 2010 roku podczas VI Szczytu Szefów Państw i Rządów, a w maju 2019 roku uzyskała status organizacji międzynarodowej posiadającej osobowość prawną na mocy międzynarodowego prawa publicznego. Fundacja posiada swoją siedzibę w Hamburgu oraz liczy 62 członków: 33 państwa Ameryki Łacińskiej i Karaibów, 27 państw członkowskich UE, Wielką Brytanię oraz Unię Europejską. Celem Fundacji jest przebudowa strategicznego partnerstwa między Unią Europejską, Ameryką Łacińską i Karaibami, które zostało zapoczątkowane w 1999 roku⁷⁶⁴.

Jedną z głównych misji Fundacji EU-LAC jest „powiązanie procesu międzyrządowego z sektorami biznesowymi, akademickimi, społecznymi oraz, w sposób szeroki i ogólny, ze społeczeństwem obywatelskim obu regionów”⁷⁶⁵. Fundacja dąży również do rozwoju wspólnej dynamicznej globalnej wizji i strategii, a także do ułatwienia wzajemnego zrozumienia i wzrostu widoczności obu regionów⁷⁶⁶.

Działalność Fundacji EU-LAC jest zorganizowana wokół sześciu podstawowych „linii działania”: Edukacja Wyższa; Nauka, Technologia i Innowacja; Gospodarka Zrównoważona, Elastyczna i Inkluzyjna; Zmiana Klimatyczna; Kultura oraz Multilateralizm i Partnerstwo Międzyregionalne⁷⁶⁷.

W dziedzinie edukacji wyższej jednym z wytyczonych celów jest utworzenie Wspólnego Obszaru Edukacji Wyższej UE-CELAC (Unia Europejska-Wspólnota Państw Ameryki Łacińskiej i Karaibów⁷⁶⁸), który został również włączony do 9. rozdziału Planu

⁷⁶⁴ *Quiénes somos: Sobre la Fundación*, EU-LAC Foundation, <https://eulacfoundation.org/es/quienes-somos/sobre-la-fundacion> (dostęp 15.05.2021).

⁷⁶⁵ *Ibidem*.

⁷⁶⁶ *Ibidem*.

⁷⁶⁷ *Quiénes somos: Temas estratégicos*, EU-LAC Foundation, <https://eulacfoundation.org/es/quienes-somos/temas> (dostęp 15.05.2021).

⁷⁶⁸ Więcej o CELAC w rozdziale 4.1. niniejszej pracy.

Działania UE-CELAC w 2015 roku. Późniejsze deklaracje ministerialne z 2016 i 2018 roku podkreśliły potrzebę wzmacniania Wspólnego Obszaru Edukacji Wyższej za pomocą dialogu i współpracy pomiędzy aktorami akademickimi obu regionów⁷⁶⁹.

Jeżeli chodzi o obszar nauki, technologii i innowacji, jednym z celów strategicznych jest zsynchronizowanie agend oraz pogłębienie dialogu pomiędzy aktorami rządowymi, pozarządowymi, think tankami i instytucjami naukowymi w ramach implementacji Wspólnej Inicjatywy w zakresie Badań i Innowacji (*Joint Initiative on Research and Innovation*, JIRI). Poza tym współpraca dąży także do wzmacniania Wspólnej Przestrzeni Badawczej. Dla realizacji tego celu oba regiony zamierzają corocznie przygotowywać dokument o istniejących wspólnych projektach i programach. Jako przykład w 2021 roku EU-LAC podaje: Horyzont Europa, Działania Marie Skłodowska-Curie, Erasmus+, Euroclima+⁷⁷⁰. W najbliższych latach oba regiony planują wspierać rozwój instytucji naukowych poprzez m.in. internacjonalizację, innowację, cyfryzację (w tym również e-learning oraz nauczanie hybrydowe). Z zamiarem umacniania tworzenia międzyregionalnej wspólnoty akademickiej, wymiany danych i wyników badań naukowych oraz formułowanie polityki publicznej przewiduje się podjęcie działań w celu ułatwienia koordynacji inicjatyw ukierunkowanych na implementację zasady otwartej nauki oraz systemu uznawania zasług naukowych⁷⁷¹.

Dla tematu niniejszej pracy szczególnie ważna jest również współpraca kulturalna pomiędzy Unią Europejską oraz Ameryką Łacińską i Karaibami. Utrzymywanie więzi kulturalnych stanowi „podstawę międzyregionalnego Strategicznego Partnerstwa”⁷⁷². Działania w zakresie kultury podejmowane przez Fundację mają także służyć wzajemnemu poznaniu i lepszemu zrozumieniu oraz przyczynić się do transformacji społecznej i osiągania postępów w realizacji Celów Zrównoważonego Rozwoju we współpracy z partnerami regionalnymi i subregionalnymi, zwłaszcza z UNESCO. Wśród celów szczegółowych na najbliższe lata można wyróżnić: promowanie międzynarodowych inicjatyw związanych z dziedzictwem kulturowym i akcjami dyplomacji kulturalnej oraz udział jako punkt odniesienia w zarządzaniu informacjami o politykach kulturalnych CELAC-UE⁷⁷³.

⁷⁶⁹*Educación Superior*, EU-LAC Foundation, <https://eulacfoundation.org/es/educacion-superior> (dostęp 15.05.2021).

⁷⁷⁰Program UE w zakresie zrównoważonego środowiska oraz zmian klimatycznych w Ameryce Łacińskiej. *Acerca del Programa*, Euroclima+, <https://euroclimaplus.org/inicio-es/quienes-somos> (dostęp 15.05.2021).

⁷⁷¹*Ciencia, Tecnología e Innovación*, EU-LAC Foundation, <https://eulacfoundation.org/es/ciencia-tecnologia-e-innovacion> (dostęp 15.05.2021).

⁷⁷²*Cultura*, EU-LAC Foundation, <https://eulacfoundation.org/es/cultura> (dostęp 15.05.2021).

⁷⁷³Ibidem.

Podpisanie dwustronnego porozumienia ADPC pomiędzy Kubą i Unią Europejską oraz jego tymczasowe zastosowanie od listopada 2017 roku stworzyło nowy kontekst zarówno na polu dwustronnym, jak i wielostronnym. Porozumienie okazało się spójne z zobowiązaniem wspierania Strategicznego Partnerstwa pomiędzy CELAC i Unią Europejską oraz Wspólnej Strategii UE-Karaiby⁷⁷⁴. Może się to okazać korzystne zarówno dla integracji latynoamerykańskiej, jak i partnerstwa międzyregionalnego⁷⁷⁵.

Anna Ayuso i Susanne Gratius zauważają, że ten nowy etap w relacjach między Kubą i Unią Europejską otworzył Wyspie nowe możliwości współpracy i pełnej integracji w relacjach europejsko-latynoamerykańskich. Stworzył dla niej perspektywę pełnego dostępu do wszystkich programów współpracy regionalnej UE z Ameryką Łacińską i Karaibami⁷⁷⁶.

Kuba uczestniczyła w niektórych programach Unii Europejskiej jeszcze przed podpisaniem porozumienia ADPC. Jeżeli chodzi o współpracę w zakresie szkolnictwa wyższego, na szczególną uwagę zasługuje program ALFA (*América Latina – Formación Académica*), realizowany w ramach kooperacji międzyregionalnej pomiędzy instytucjami edukacji wyższej Unii Europejskiej i Ameryki Łacińskiej. Pierwszy etap programu został przeprowadzony w latach 1994-1999, drugi w latach 2000-2005, a trzeci w latach 2008-2013⁷⁷⁷.

W obrębie współpracy UE i państw Afryki, Karaibów i Pacyfiku (AKP) w zakresie szkolnictwa wyższego można wyróżnić program Edulink. Jak podaje Wiktor Rabczuk, kubańskie uczelnie wyższe mogły uczestniczyć w jego pierwszej fazie (2000-2007), aczkolwiek bez możliwości korzystania bezpośrednio z subwencji Europejskiego Funduszu Rozwoju (EFR)⁷⁷⁸. Druga faza projektu rozpoczęła realizację w 2010 roku⁷⁷⁹.

⁷⁷⁴Strategia regulująca stosunki między UE i Karaibami od 2012 roku. *América Latina y el Caribe*, Parlamento Europeo, <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/176/america-latina-y-el-caribe> (dostęp 16.05.2021).

⁷⁷⁵R. Pellón Azopardo, *Retos y oportunidades en la implementación del nuevo acuerdo de diálogo y cooperación: una mirada desde Cuba*, [w:] *Nueva etapa entre Cuba y la UE. Escenarios de futuro*, A. Ayuso, S. Gratius (red.), CIDOB, Barcelona 2017, s. 82, https://intranet.eulacfoundation.org/es/system/files/nueva_etapa_entre_cuba_y_la_ue_escenarios_de_futuro_ann_a_ayuso_y_susanne_gratius_eds_1.pdf (dostęp 15.05.2021).

⁷⁷⁶A. Ayuso, S. Gratius, *Introducción*, [w:] *Nueva etapa entre Cuba y la UE. Escenarios de futuro*, op. cit., s. 10; Idem, *¿Nadar a contracorriente? El futuro del acuerdo de la Unión Europea con Cuba?* [w:] *Nueva etapa entre Cuba y la UE. Escenarios de futuro*, op. cit., s. 90.

⁷⁷⁷W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej...*, op. cit., s. 72-73; E. Serrano Caballero, *Cooperación de la Unión Europea-México para la cohesión social*, Revista de El Colegio de San Luis, 2014, Año IV, Nr 7, s. 79, <https://intranet.eulacfoundation.org/es/content/cooperaci%C3%B3n-de-la-union-europea-m%C3%A9xico-para-la-cohesi%C3%B3n-social> (dostęp 28.05.2021).

⁷⁷⁸W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej...*, op. cit., s. 82.

⁷⁷⁹ACP-EU (*Intra-ACP programmes*): *Cuba*, <http://intra-acp-map.acp.int/countries/cu/?lang=EN> (dostęp 01.08.2021).

Wśród programów o zasięgu międzynarodowym istotną rolę odegrał Erasmus Mundus. Działalność II fazy tego programu (2009-2013), oprócz wspólnych studiów magisterskich i doktoranckich oraz promocji europejskiego szkolnictwa wyższego, obejmowała także promocję mobilności studentów i nauczycieli na wszystkich poziomach: pierwszego stopnia, magisterskim, doktoranckim, podoktorskim, a także pracowników administracyjnych i nauczycieli akademickich (*staff*)⁷⁸⁰.

Według artykułu analizującego udział Kuby w uniwersyteckich mechanizmach współpracy na linii Unia Europejska-Ameryka Łacińska w latach 2007-2013, opartego na raporcie Komisji Europejskiej *Higher Education cooperation between the European Union, Latin America and the Caribbean*, wśród Kubańczyków największą mobilność odnotowano u uczestników studiów doktoranckich (42), studiów magisterskich (24), następnie *staff* (20), absolwentów studiów doktoranckich (14) oraz w najmniejszym stopniu studiów pierwszego stopnia (12). W całym regionie Ameryki Łacińskiej to właśnie studenci tego ostatniego etapu wykazali najwyższą mobilność. Lisbet Martínez i Deysi Alfonso podkreślają, że tylko na Kubie i w Argentynie mobilność studencka była największa wśród doktorantów. W przypadku Kuby autorzy artykułu wyjaśniają, że było to zgodne z politykami instytucji uniwersyteckich, które traktowały priorytetowo ten poziom studiów wyższych. Pobyty przyszłych doktorów zagranicą miały przyczynić się m.in. do uzyskania dostępu do umiejętności technologicznych nie osiągalnych w kraju, a także bibliografii i współpracy ze specjalistami z uniwersytetów o wyższym poziomie rozwoju⁷⁸¹.

Zarówno program ALFA, jak i Edulink oraz pozostałe programy międzynarodowe, w tym Erasmus Mundus, a także programy wewnątrz europejskie zostały przejęte przez program Erasmus+ 2014-2020⁷⁸². Przy czym wspólne studia magisterskie zaczęły być finansowane w ramach Erasmus+, a wspólne studia doktoranckie wewnątrz Działań Marii Skłodowskiej-Curie jako część programu Horyzont 2020⁷⁸³.

⁷⁸⁰A. Włoch, op. cit., s.114-115; *Erasmus Mundus 2009-2013, Programme Guide*, European Commission, Version 11/2013, s. 48, https://wayback.archive-it.org/12090/20210123183457/https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/em_programmeguide_nov2013_en_1.pdf (dostęp 30.05.2021).

⁷⁸¹L. Martínez Gil, D. Alfonso Porraspita, *Cuba en los mecanismos de cooperación universitarios Unión Europea-América Latina 2007-2013*, InterCambios, 2017, Vol. 4, Nr 1, s. 43-44, <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/112> (dostęp 24.05.2021).

⁷⁸²*Erasmus+*. *Guía del Programa*, Comisión Europea, Versión 2 (2017), s. 6, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_es.pdf (dostęp 28.05.2021); *El Programa Erasmus+, Cooperación con las instituciones europeas de educación superior*, Comisión Europea, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo 2015, s. 8, https://circabc.europa.eu/sd/a/f4d0841d-3c74-4f00-93cd-e9e5c998da50/HigherEducationBrochure_ES_BROCHURE_Repository.pdf (dostęp 28.05.2021).

⁷⁸³L. Martínez Gil, D. Alfonso Porraspita, op. cit., s. 44.

Jeżeli chodzi o mobilność studentów, badaczy i pracowników w ramach programu Erasmus+, od 2015 roku obejmuje także państwa spoza Europy i działa w kierunku dwustronnym. Studenci mogą odbyć krótkie pobyty od 3 do 12 miesięcy na zagranicznej uczelni, które są później uznawane w rodzimej instytucji na podstawie otrzymanych punktów kredytowych. Od 2018 roku organizowane są także staże oraz mobilność pracowników na okres 5-60 dni. W latach 2015-2019 ponad 9 tysięcy osób z państw Ameryki Łacińskiej i Europy objętych programem Erasmus+ wykazało się mobilnością w obu kierunkach, z czego państwem, z którego pochodziło lub do którego wyjeżdżało najwięcej osób była Brazylia (1893), a najmniej Wenezuela (23). Liczba obywateli państw europejskich wyjeżdżających na Kubę i odwrotnie wyniosła 474 (odpowiednio 191 i 283 osoby). Na mobilność z udziałem Kuby przeznaczono nieco ponad 5% całego budżetu dla regionu Ameryki Łacińskiej⁷⁸⁴.

W latach 2014-2020 Kuba uczestniczyła również w programie Działania Marie Skłodowska-Curie jako część programu Horyzont 2020. W inicjatywie wzięli udział doktoranci, badacze z tytułem doktora oraz pracownicy w dziedzinie badań i innowacji z 25 państw Ameryki Łacińskiej oraz 227 instytucji z 15 państw regionu. Największe uczestnictwo odnotowano w instytucjach Argentyny, Brazylii i Chile, a w dalszej kolejności Kolumbii, Meksyku, Peru i Kuby⁷⁸⁵.

W odniesieniu do liczby studentów edukacji wyższej mobilnych międzynarodowo⁷⁸⁶ pochodzących z Europy i odbywających naukę na Kubie, jak już wspomniano w Rozdziale 2.3, według danych Narodowego Biura Statystyki i Informacji Kuby (ONEI) w roku akademickim ukończonym w 2017 roku stanowili najmniej liczną grupę w porównaniu z innymi kontynentami (21 osób). Biorąc pod uwagę państwa członkowskie UE, studenci pochodzili z Hiszpanii (5 osób), Włoch (3), Niemiec (2), Portugalii (2), Szwecji (2), Francji (1), Grecji (1), Czech (1) i Słowacji (1). Pozostałe wymienione państwa to Rosja (1), Serbia (1) i Ukraina (1)⁷⁸⁷. Niska liczba w porównaniu do innych kontynentów może być

⁷⁸⁴ *Cooperación entre la UE y América Latina a través de Erasmus+: oportunidades para América Latina*, Comisión Europea 2020, s. 1, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/latinamerica-regional-erasmusplus-2019_es.pdf (dostęp 23.05.2021); *Erasmus+ para la educación superior en Cuba*, Comisión Europea 2020, s. 1, https://ec.europa.eu/assets/eac/erasmus-plus/factsheets/america-caribbean/cuba_erasmusplus_2019_es.pdf (dostęp 14.05.2021).

⁷⁸⁵ B. Yotova, *Acciones Marie Skłodowska-Curie en Horizonte Europa*, Comisión Europea 2021, s. 3, https://www.horizonteeuropa.es/sites/default/files/noticias/1_MSCA-CILAC-conference-30-04-2021-final.pdf (dostęp 05.06.2021).

⁷⁸⁶ Pojęcie wyjaśnione w Rozdziale 2.3.

⁷⁸⁷ *Número de estudiantes internacionalmente móviles en la educación terciaria por país de origen y sexo*, op. cit.

spowodowana rozbudowaną siecią programów i wymian UE, co powoduje, że większość studentów podróżujących na Kubę jest prawdopodobnie zarejestrowana w miejscu pochodzenia.

Celem zdynamizowania stosunków pomiędzy Kubą i Unią Europejską z perspektywy akademickiej po wkroczeniu w nowy etap konstruktywnego zaangażowania i podpisania dwustronnego porozumienia ADPC, w 2017 roku powstała nowa inicjatywa, Sieć Jean Monnet Forum Europa-Cuba (*Red Jean Monnet Foro Europa-Cuba*), współfinansowana przez program Unii Europejskiej Erasmus⁷⁸⁸.

Wiodącymi uczestnikami Forum jest 11 instytucji o szerokim doświadczeniu w badaniach nad kwestiami kubańskimi i relacjach na linii Europa-Kuba. Po stronie kubańskiej należą do nich Uniwersytet Hawański oraz Centrum Badań Polityki Międzynarodowej (*Centro de Investigaciones de Política Internacional*, CIPI⁷⁸⁹). Uczestniczące hiszpańskie instytucje to: *Barcelona Centre for International Affairs* (CIDOB), Uniwersytet Autonomiczny w Madrycie (osobami reprezentującymi te instytucje odpowiedzialnymi za działalność w Sieci Jean Monnet są odpowiednio Anna Ayuso i Susanne Gratius cytowane wyżej), Uniwersytet Complutense w Madrycie, Uniwersytet w Alicante i Uniwersytet w Salamance (USAL). Pozostałe instytucje po stronie europejskiej to: *Université Paris III Sorbone Nouvelle* w Paryżu, *Albert Hirschman Centre on Democracy* (centrum badawcze *The Graduate Institute of International and Development Studies* w Genewie), *German Institute for Global and Area Studies* (GIGA) w Hamburgu oraz Uniwersytet Warszawski (reprezentowany przez profesor uczelni, geografa i latynoamerykanistkę, Katarzynę Dembicz)⁷⁹⁰.

Wspólna metodologia oraz badania łączące kubańskie i europejskie instytucje akademickie wpływa korzystnie na wymianę doświadczeń w takich dziedzinach, jak reformy strukturalne, modernizacja społeczno-ekonomiczna, integracja regionalna i międzyregionalizm. Działalność Sieci Jean Monnet Forum Europa-Cuba skupia się wokół trzech głównych bloków tematycznych, których realizację zaplanowano na trzy lata, każdy z nich zakończony międzynarodowym seminarium:

⁷⁸⁸*Presentación*, Foro Europa-Cuba Jean Monnet Network, <http://www.foroeuropacuba.org/es/> (dostęp 29.05.2021).

⁷⁸⁹CIPI to kubańska instytucja akademicka powstała w 2010 roku angażująca się w badania z zakresu stosunków międzynarodowych. Od 2016 roku zarządza również Narodowym Programem Nauki, Technologii i Badań Stosunków Międzynarodowych. *Institución: Historia*, CIPI, <http://www.cipi.cu/pagina-basica/historia> (dostęp 29.05.2021).

⁷⁹⁰*Participantes*, Foro Europa-Cuba Jean Monnet Network, <http://www.foroeuropacuba.org/es/participantes/> (dostęp 29.05.2021).

- 1) współpraca na rzecz reform ekonomicznych i zrównoważonego rozwoju (Hawana 2019),
- 2) współpraca na rzecz reformy instytucjonalnej i polityk społecznych (Hamburg, 2021),
- 3) współpraca międzyregionalna i globalna integracja (Barcelona, 2022)⁷⁹¹.

Aktualnie trwają prace nad trzecim blokiem tematycznym, który ma na celu zbadanie pozycji międzynarodowej Kuby oraz strategii polityki zagranicznej kształtujących stosunki z Unią Europejską. Istotne jest również zbadanie wpływu aktorów zewnętrznych na kształt stosunków Kuby i Unii Europejskiej. Chodzi przede wszystkim o Stany Zjednoczone, Chiny, Rosję, Brazylię, Wenezuelę, Karaiby oraz CELAC. Bardzo ważna jest także analiza wspólnych problemów na poziomie globalnym i możliwości współpracy. Zamierza się również przeprowadzić analizę stosunków międzyregionalnych oraz dwustronnych Kuby z Unią Europejską i poszczególnymi państwami członkowskimi o charakterze ekonomicznym, społecznym, kulturowym, politycznym i dotyczących współpracy⁷⁹².

Z perspektywy rozważań niniejszej pracy należy zwrócić uwagę na współpracę edukacyjną Kuby z państwem członkowskim będącym jej głównym partnerem gospodarczym, Hiszpanią, z którą łączą ją szczególne więzi historyczne, kulturalne i językowe. Edukacja dla rozwoju jest jednym z najważniejszych działań dwustronnych w obrębie współpracy edukacyjnej tego kraju. Hiszpania realizuje tą politykę za pomocą Ministerstwa Edukacji i Kształcenia Zawodowego (*Ministerio de Educación y Formación Profesional*, MEFP) w ścisłej współpracy z Hiszpańską Agencją Współpracy Międzynarodowej dla Rozwoju (*Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo*, AECID). Edukacja dla rozwoju ma na celu promowanie dobrych praktyk w formalnej edukacji państwowej, implementowanych w celu m.in. zwiększenia spójności społecznej, współpracy, solidarności oraz szacunku dla środowiska naturalnego⁷⁹³.

Pomiędzy Kubą i Hiszpanią istnieje obecnie ważne porozumienie dwustronne o współpracy na rzecz rozwoju (*Acuerdo para el Marco de Asociación País Cuba España*)⁷⁹⁴

⁷⁹¹ *Presentación*, Foro Europa-Cuba Jean Monnet Network, op. cit.

⁷⁹² *Cooperación interregional e inserción global*, Foro Europa-Cuba Jean Monnet Network, <http://www.foroeuropacuba.org/es/cooperacion-interregional-insercion-global/> (dostęp 29.05.2021).

⁷⁹³ *Cooperación Educativa: Educación para el desarrollo*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España, <https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/ba/actividad-internacional/cooperacion-educativa/educacion-desarrollo.html> (dostęp 14.05.2021).

⁷⁹⁴ Hiszpania zawarła tego typu porozumienia w różnych okresach również z innymi państwami Ameryki Łacińskiej i Karaibów. *Marcos de Asociación País*, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea

na lata 2019-2022. Porozumienie zostało podpisane w Hawanie w listopadzie 2019 roku przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Unii Europejskiej i Współpracy Królestwa Hiszpanii (*Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación del Reino de España*, MAEUEC) oraz Ministerstwo Handlu Zagranicznego i Inwestycji Zagranicznej Republiki Kuby (*Ministerio del Comercio Exterior y la Inversión Extranjera de la República de Cuba*, MINCEX) i zastąpiło poprzednie porozumienie realizowane w latach 2014-2017⁷⁹⁵.

Co ciekawe, już na wstępie dokumentu strony uznają ważność Porozumień Podstawowej Umowy o Współpracy Naukowej i Technicznej (*Acuerdos del Convenio Básico de Colaboración Científica y Técnica*) zawartych pomiędzy rządami stron w 1978 roku oraz Umowy o Współpracy Kulturalnej i Edukacyjnej (*Convenio de Cooperación Cultural y Educativa*) z 1982 roku⁷⁹⁶.

Porozumienie dwustronne o współpracy dla rozwoju zostało opracowane w zgodzie z priorytetami Narodowego Planu Rozwoju Kuby (*Plan Nacional de Desarrollo de Cuba*) i V Planu Kierowniczego Współpracy Hiszpańskiej (*Plan Director de la Cooperación Española*). Współpraca Hiszpańska (*La Cooperación Española*, CE⁷⁹⁷) zaadoptowała Cele Zrównoważonego Rozwoju agencji UNESCO jako własne „Cele Strategiczne”, aby skupić wszystkie wysiłki na ich osiągnięciu. Współpraca Hiszpańska komplementuje ponadto polityki narodowe Kuby wokół trzech „wyników rozwoju” (*resultados de desarrollo*, R.D.) oraz skonkretyzowanych „wynikach pośrednich” (*resultados intermedios*, R. I.)⁷⁹⁸.

Wspomniane trzy wyniki rozwoju są następujące:

R.D.1. Kuba rozwija zróżnicowaną, skuteczną, wydajną, zrównoważoną i sprawiedliwą strukturę produkcyjną uwzględniającą cechy terytoriów.

R.D.2. Umacnia się inkluzywne, nowoczesne, uporządkowane, pomyślne i zrównoważone rozwój terytorialny, który łączy wymiar narodowy i sektorowy z wymiarem lokalnym.

y Cooperación, Gobierno de España, <https://www.aecid.es/ES/Paginas/D%C3%B3nde%20Cooperamos/Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20Caribe/Maps-ALC.aspx> (dostęp 21.05.2021).

⁷⁹⁵ *Cuba y España firman acuerdo de cooperación internacional*, teleSURtv.net Noticias, 12.11.2019, <https://www.telesurtv.net/news/cuba-espana-firman-acuerdo-cooperacion-internacional-20191112-0034.html> (dostęp 14.05.2021); *Acuerdo para el Marco de Asociación País España Cuba 2019-2022 en materia de Cooperación Internacional para el Desarrollo*, s. 1, https://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/map_cuba_2019-2022.pdf (dostęp 14.05.2021).

⁷⁹⁶ *Acuerdo para el Marco de Asociación País España Cuba 2019-2022...*, op. cit., s. 1.

⁷⁹⁷ „Współpraca Hiszpańska jest sumą wszystkich tych osób, instytucji, zasobów i zdolności, które Hiszpania udostępnia krajom rozwijającym się, aby przyczynić się do ich rozwoju ludzkiego, wyeliminowaniem ubóstwa i pełnego korzystania z praw”. *Quiénes somos*, Cooperación Española, <https://www.cooperacionespanola.es/es/quienes-somos> (dostęp 17.05.2021).

⁷⁹⁸ *Acuerdo para el Marco de Asociación País España Cuba 2019-2022...*, op. cit., s. 1, 4-5.

R.D.3. Państwo gwarantuje przejrzysty, sprawny, skuteczny i wydajny system administracji publicznej⁷⁹⁹.

Jeżeli chodzi o wyniki pośrednie, z perspektywy rozważań niniejszej pracy szczególną uwagę przykuwa trzeci wynik rozwoju, a konkretnie jego czwarty i piąty wynik pośredni. Pierwszy z ostatnio wymienionych jest ukierunkowany na kształcenie wysoko wykwalifikowanego potencjału ludzkiego, innowacje naukowe, transfer technologii i badań poprzez zapewnienie rozwoju uniwersytetów, ich zasobów ludzkich oraz wyposażenia. Działania skupiają się wokół badań stosowanych, współpracy uniwersyteckiej i technicznej. Należy również umacniać współpracę międzyuniwersytecką oraz utrwalanie sojuszy pomiędzy hiszpańskimi i kubańskimi uniwersytetami w obszarze badań, uzyskiwania tytułów oraz organizacji wspólnych szkoleń. Głównym aktorem CE w tym zakresie jest AECID, a zaangażowane kubańskie instytucje to MINCEX, MES, MINED oraz uniwersytety⁸⁰⁰.

Piąty wynik pośredni trzeciego wyniku rozwoju stanowi o wzmocnieniu roli kształcenia zawodowego i orientacji zawodowej, które zapewniają całościowy, wszechstronny rozwój i nabywanie kwalifikacji przez obywateli zgodnie z potrzebami rozwojowymi państwa i każdego terytorium. Szczególną wagę przywiązuje się do rozszerzenia oferty kształcenia technicznego i zawodowego. W realizacji tego celu również główną rolę odgrywa hiszpańska AECID oraz kubańskie MINCEX, MES i MINED⁸⁰¹.

Warto przy tym dodać, że wyżej opisane wyniki pośrednie pokrywają się z Celem 16 Zrównoważonego Rozwoju agendy 2030 UNESCO (Pokój, Sprawiedliwość i Silne Instytucje), a konkretnie z zadaniem 16.6 (Rozwijać skuteczne, odpowiedzialne i przejrzyste instytucje na wszystkich szczeblach), a także Celem 4 (Edukacja Dobrej Jakości) i zadaniem 4.4 (Zwiększyć liczbę osób posiadających umiejętności techniczne i zawodowe potrzebne do uzyskania zatrudnienia)⁸⁰².

Do realizacji założeń ujętych w dwustronnym porozumieniu Hiszpania zobowiązuje się do udostępnienia Kubie następujących narzędzi współpracy:

1. współpraca dwustronna: m.in. projekty i programy, współpraca techniczna, program stypendialny, wezwanie do działań innowacyjnych na rzecz rozwoju i in.;

⁷⁹⁹Ibidem, s. 5, tłumaczenie własne.

⁸⁰⁰Ibidem, s. 8, 13.

⁸⁰¹Ibidem.

⁸⁰²Ibidem, s. 13; *Cele Zrównoważonego Rozwoju*, UNIC Warsaw, <https://www.un.org.pl/> (dostęp 17.05.2021).

2. praca z organizacjami pozarządowymi na rzecz rozwoju (hiszp. ONGD): wezwanie do projektów, umów i działań innowacyjnych na rzecz rozwoju;

3. współpraca za pośrednictwem organizacji multilateralnych: wsparcie funduszy, programów i projektów⁸⁰³.

Szacowany budżet został określony na 57,5 milionów euro i przewidywał delegowaną współpracę Unii Europejskiej, bilateralną współpracę AECID oraz projekty i umowy z organizacjami pozarządowymi na rzecz rozwoju. Ze swojej strony Kuba zobowiązała się do dostarczenia odpowiednich zasobów narodowych potrzebnych do realizacji założonych celów⁸⁰⁴.

Hiszpańskie Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Unii Europejskiej i Współpracy oraz agencja AECID oferują szereg stypendiów i lektoratów (*becas y lectorados* MAEC-AECID), które stanowią jeden z instrumentów hiszpańskiej polityki zagranicznej w obszarze współpracy, sztuki, edukacji i kultury. Na lata 2021-2022 AECID przygotowała cztery ogłoszenia: dwa dla obywateli Europy i Hiszpanii, jedno dla obywateli krajów partnerskich Współpracy Hiszpańskiej pochodzących z Afryki, Azji i Ameryki Łacińskiej oraz tzw. „Stypendia Wodne” (*Becas del Agua*) dla obywateli państw Ameryki Łacińskiej⁸⁰⁵.

W ten sposób Kubańczycy mogli aplikować o przyznanie stypendium na uczestnictwo w następujących programach: Program twórczości artystycznej i badań Królewskiej Akademii Hiszpanii w Rzymie (*Real Academia de España en Roma*, RAER) dla obywateli iberoamerykańskich (Program ROMAIB); Program studiów magisterskich dla funkcjonariuszy i pracowników systemów publicznych (w tym systemu edukacji i edukacji wyższej) państw włączonych do dwustronnych strategii V Planu Kierowniczego Współpracy Hiszpańskiej i niektórych organizacji międzynarodowych (Program MÁSTER); Program doskonałości kształcenia muzycznego w Wyższej Szkole Muzycznej Królowej Sofii (*Escuela Superior de Música Reina Sofía*, ESMRS) (Program MÚSICA); Program współpracy kształceniowej w siedzibach Akademii stowarzyszonych z Królewską Akademią Hiszpańską (*Real Academia Española*, RAE) w zakresie lingwistyki, leksykografii i filologii hiszpańskiej (Program ASALE)⁸⁰⁶.

⁸⁰³ *Acuerdo para el Marco de Asociación País España Cuba 2019-2022...*, op. cit., s. 9-10.

⁸⁰⁴ *Ibidem*, s. 10.

⁸⁰⁵ *Becas y lectorados MAEC-AECID: Convocatorias MAEC-AECID*, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, <https://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/convocatorias-maec-aecid> (dostęp 22.05.2021).

⁸⁰⁶ N. Mederos, *Agencia Española anuncia becas 2021/2022 a las que pueden optar cubanos*, Directorio Cubano, 02.01.2021, <https://www.directoriocubano.info/panorama/agencia-espanola-anuncia-becas-2021-2022-a-las-que-pueden-optar-cubanos/> (dostęp 22.05.2021); *Becas y lectorados MAEC-AECID: Becas para países socios de*

Dodatkowo Kubańczycy mogli również złożyć aplikację o udział w programie „Stipendia Wodne”, który oferuje możliwość podjęcia w Hiszpanii stacjonarnych studiów podyplomowych z zarządzania miejskim cyklem wodnym dla profesjonalistów z tego sektora z państw Ameryki Łacińskiej włączonych do V Planu Kierowniczego Współpracy Hiszpańskiej. Środki przyznane stypendystom zawierają miesięczną wypłatę w wysokości 1200 euro, czesne i opłaty administracyjne do 5000 euro, opłaty podróży do 1200 euro oraz ubezpieczenie zdrowotne i wypadkowe. Cele programu wpisują się w Cele Zrównoważonego Rozwoju Agendy 2030, takie jak stworzenie powszechnego i równego dostępu do wody pitnej (zadanie 6.1), zwiększenie zasięgu podstawowych usług sanitarnych i higienicznych (zadanie 6.2) oraz poprawa zintegrowanego zarządzania zasobami wodnymi (zadanie 6.5)⁸⁰⁷.

W skład Współpracy Hiszpańskiej wchodzi również takie instytucje, jak Fundacja Carolina (*Fundación Carolina*) oraz Fundacja Międzynarodowa i dla Iberoameryki ds. Administracji i Polityk Publicznych (*Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas*, FIIAPP)⁸⁰⁸.

Fundacja Carolina została utworzona za zgodą Rady Ministrów w 2000 roku w celu wzmocnienia stosunków kulturowych oraz współpracy w obszarze edukacji i nauki pomiędzy Hiszpanią i państwami Iberoamerykańskiej Wspólnoty Narodów (*Comunidad Iberoamericana de Naciones*) oraz innych, z którymi łączy ją szczególne więzi historyczne, kulturalne i geograficzne. Corocznie oferowane stypendia nakierowane są na potrzeby edukacyjne państw Ameryki Łacińskiej, a jednocześnie wzmocniają internacjonalizację hiszpańskich uniwersytetów i centrów badawczych. Fundacja jest instytucją publiczno-prywatną. Począwszy od 2015 roku skupiła swoje priorytety wokół Celów Zrównoważonego Rozwoju Agendy 2030, wzmocniając charakter społeczny oferowanych programów akademickich w trosce o rozwój środowiska naturalnego, innowacji społecznych i równości płci. Na rok akademicki 2021-2022 Fundacja zaoferowała 504 programy, w tym: 225 stypendiów na studia podyplomowe, 85 stypendiów na studia doktoranckie i krótkie pobyty

América Latina, África y Asia, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, <https://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/convocatorias-maec-aecid/becas-para-pa%C3%ADses-socios-de-am%C3%A9rica-latina-%C3%A1frica-y-asia> (dostęp 22.05.2021).

⁸⁰⁷*Becas y lectorados MAEC-AECID: Becas del Agua*, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, <https://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/convocatorias-maec-aecid/becas-del-agua> (dostęp 22.05.2021); *Becas del Agua de la Cooperación Española*, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, 06.04.2021, https://www.aecid.es/ES/FCAS/Paginas/Noticias/2021/2021_4_5_becasagua.aspx (dostęp 22.05.2021).

⁸⁰⁸*Becas y lectorados MAEC-AECID: Becas Cooperación Española MAEC-AECID*, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, <https://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados> (dostęp 22.05.2021).

podoktorskie, 27 stypendiów na mobilność nauczycieli, 37 stypendiów na studia instytucjonalne oraz 130 odnowień stypendiów na studia doktoranckie⁸⁰⁹.

Warto wymienić również stypendia badawcze zaoferowane przez Fundację Carolina i Iberoamerykański Sekretariat Generalny (*Secretaría General Iberoamericana*, SEGIB⁸¹⁰) w roku akademickim 2020-2021. Wpisują się w Iberoamerykańskie Ramy Mobilności Akademickiej (*Marco Iberoamericano de Movilidad Académica – Campus Iberoamérica*⁸¹¹). Celem projektu było wniesienie wkładu w kształcenie i szkolenie uczestników studiów magisterskich, doktoranckich oraz doktorów z państw należących do Iberoamerykańskiej Wspólnoty Narodów. Zdecydowana większość stypendiów (80%) przeznaczona była dla obywateli państw Ameryki Łacińskiej na pobyt o charakterze badawczym w Hiszpanii, a pozostałe (20%) dla Hiszpanów na tożsamy pobyt w Ameryce Łacińskiej⁸¹².

W lutym 2020 roku dyrektor Fundacji Carolina, José Antonio Sanahuja, oraz sekretarz generalny i kierownik, Hugo Camacho, wzięli ponadto udział w Zebraniu Ministrów i Wysokich Władz Szkolnictwa Wyższego w Iberoameryce oraz XII Międzynarodowym Kongresie Edukacji Wyższej „Uniwersytet 2020” w Hawanie. Podczas pobytu w stolicy Kuby spotkali się m.in. z Wicedyrektorem internacjonalizacji Uniwersytetu Hawańskiego, Maydą Goite, oraz dyrektorem współpracy międzynarodowej tej instytucji, Silvią González, celem wzmocnienia współpracy z Fundacją Carolina. W towarzystwie ambasadora Hiszpanii w Hawanie spotkali się również z byłymi stypendystami kubańskimi w siedzibie Ambasady⁸¹³.

⁸⁰⁹*Presentación*, Fundación Carolina, <https://www.fundacioncarolina.es/formacion/presentacion/> (dostęp 22.05.2021).

⁸¹⁰Iberoamerykański Sekretariat Generalny (*Secretaría General Iberoamericana*, SEGIB) to organizacja międzynarodowa powstała w 2003 roku w celu umocnienia przestrzeni dialogu iberoamerykańskiego. Jej członkami są państwa latynoamerykańskie hiszpańsko i portugalskojęzyczne oraz państwa Półwyspu Iberyjskiego, tj. Hiszpania, Portugalia i Andorra. SEGIB wspiera organizację Szczytów Iberoamerykańskich, a także Współpracę Iberoamerykańską w dziedzinie edukacji, spójności społecznej i kultury. *Quiénes somos*, SEGIB, <https://www.segib.org/quienes-somos/> (dostęp 23.05.2021).

⁸¹¹Iberoamerykańskie Ramy Mobilności Akademickiej – Campus Iberoamérica to inicjatywa wspierająca mobilność i wymianę studentów, nauczycieli i badaczy w regionie. Wraz z SEGIB, OEI oraz Iberoamerykańską Radą Uniwersytecką (*Consejo Universitario Iberoamericano*, CUIB) tworzy Iberoamerykańską Przestrzeń Wiedzy (*Espacio Iberoamericano del Conocimiento*, EIC). *Acerca de*, Campus Iberoamérica, <https://campusiberoamerica.net/es/acerca-de> (dostęp 23.05.2021).

⁸¹²*Programa Estancias de investigación SEGIB - Fundación Carolina 2020 - Destino España*, Campus Iberoamérica, <https://campusiberoamerica.net/es/programa-estancias-de-investigacion-segib-fundacion-carolina-2019-destino-espana> (dostęp 23.05.2021).

⁸¹³*Fundación Carolina participa en Cuba en diversos actos relacionados con la educación superior en Iberoamérica y la Agenda 2030*, Fundación Carolina Noticias, 17.02.2020, <https://www.fundacioncarolina.es/fundacion-carolina-participa-en-cuba-en-diversos-actos-relacionados-con-la-educacion-superior-en-iberoamerica-y-la-agenda-2030/> (dostęp 23.05.2021).

Fundacja Międzynarodowa i dla Iberoameryki ds. Administracji i Polityk Publicznych FIIAPP jest instytucją sektora publicznego, która zarządza projektami współpracy międzynarodowej w ramach Agendy 2030. Stanowi podmiot współpracy hiszpańskiej i europejskiej, pomagając instytucjom i państwom stowarzyszonym w procesie reform ich polityk publicznych⁸¹⁴. FIIAPP realizuje projekty także na Kubie, które są finansowane przez Unię Europejską. Aktualnie wdrożony jest projekt „Promocja źródeł odnawialnych i wydajności energetycznej na Kubie” (15 grudzień 2018 – 15 luty 2023), który jest częścią inicjatyw między Kubą i Unią Europejską: „Programu Wsparcia dla Energii na Kubie” oraz „Programu Wymiany ekspertów UE-Kuba”⁸¹⁵. Niedawno dobiegła końca druga faza projektu „Wsparcie dla modernizacji ekonomicznej na Kubie II – Wymiana ekspertów UE-Kuba” (20 grudzień 2016 – 20 czerwiec 2021), polegającego na wsparciu rządu kubańskiego w implementacji jego kierunków polityki społeczno-ekonomicznej za pomocą wymiany doświadczeń, wiedzy i dobrych praktyk w zarządzaniu administracją i politykami publicznymi. Inicjatywa przewidywała udział ekspertów w tej dziedzinie pochodzących z Kuby, Unii Europejskiej i państw trzecich. Jednym z obszarów działań była także jakość w zarządzaniu uniwersytetem⁸¹⁶.

Hiszpania odgrywa również istotną rolę jako członek Iberoamerykańskiego Stowarzyszenia Uniwersyteckiego Studiów Podyplomowych (*Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado*, AUIP), międzynarodowej organizacji pozarządowej non-profit poświęconej międzyuniwersyteckiej współpracy akademickiej z główną siedzibą w Salamance. Organizacja miała swój początek w powstaniu w 1988 roku Iberoamerykańskiego Uniwersytetu Studiów Podyplomowych (*Universidad Iberoamericana de Postgrado*, UIP) w ramach OEI (Organizacji Państw Iberoamerykańskich ds. Edukacji, Nauki i Kultury). W 1993 roku UIP uzyskało status stowarzyszenia i obecnie zrzesza 241 uniwersytetów i instytucji edukacji wyższej w 22 krajach iberoamerykańskich⁸¹⁷.

Najwięcej stowarzyszonych instytucji znajduje się w Kolumbii (49), Hiszpanii (48), Meksyku (28) i Argentynie (21). Na Kubie znajduje się 9 instytucji zrzeszonych z AUIP:

⁸¹⁴*Acerca de FIIAPP*, <https://www.fiiapp.org/acerca-de-fiiapp-main/> (dostęp 22.05.2021).

⁸¹⁵*Intercambio de experiencias y promoción de fuentes renovables y eficiencia energética en Cuba*, FIIAPP, https://www.fiiapp.org/proyectos_fiiapp/proyecto-cuba-renovables/ (dostęp 22.05.2021).

⁸¹⁶*Apoyo a la modernización económica de Cuba II - Intercambio de expertos Cuba - Unión Europea*, FIIAPP, https://www.fiiapp.org/proyectos_fiiapp/intercambio-expertos-union-europea-cuba/ (dostęp 22.05.2021); *Programa de Intercambio de Expertos Cuba-UE II*, LinkedIn, <https://es.linkedin.com/in/expertoscubaue> (dostęp 06.06.2021).

⁸¹⁷*Plan de Acción AUIP 2020/21*, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP, s. 8, <https://planesaccion.auiip.org/2020-2021/#p=8> (dostęp 21.05.2021).

Uniwersytet Hawański, Uniwersytet Ignacio Agramonte Loynaz w Camagüey, Uniwersytet Technologiczny José Antonio Echeverría w Hawanie, Uniwersytet Sztuki w Hawanie, Uniwersytet Nauk Informatycznych w Hawanie, Uniwersytet w Santiago de Cuba (*Universidad de Oriente*) i Uniwersytet Marta Abreu w Santa Clara (*Universidad Central Marta Abreu de las Villas*). Warto również dodać, że instytucjami współpracującymi z AUIP są Unia Europejska oraz instytucje rządowe wspólnot autonomicznych Hiszpanii: Rząd Andaluzji (*Junta de Andalucía*), Rząd Kastylii i León (*Junta de Castilla y León*), Rząd La Rioja (*Gobierno de La Rioja*) oraz Publiczne Służby Zatrudnienia Kastylii i León (*Servicio Público de Empleo de Castilla y León*)⁸¹⁸.

Działalność AUIP skupia się przede wszystkim na wspieraniu współpracy pomiędzy uniwersytetami i instytucjami edukacji wyższej państw stowarzyszonych w celu wzrostu jakości edukacji podyplomowej, rozwoju badań i innowacji oraz przekazywania uzyskanej wiedzy do środowiska produkcyjnego i społecznego. Do zadań stowarzyszenia należy promocja mobilności i wymiany nauczycieli, badaczy, absolwentów i studentów studiów podyplomowych pomiędzy zrzeszonymi państwami, organizowanie spotkań o charakterze akademickim, kulturowym, naukowym w celu wymiany wiedzy i doświadczeń oraz wydawanie wspólnych publikacji na temat polityk i tendencji w kształceniu podyplomowym. Duży nacisk kładzie się również na ochronę i wzbogacenie dziedzictwa kulturowo-edukacyjnego zaangażowanych instytucji oraz wspólnoty iberoamerykańskiej. Główne wartości wymieniane przez AUIP to transparentność i racjonalność (w zarządzaniu środkami ekonomicznymi), solidarność, wspólny szacunek i wzajemność w relacjach międzyinstytucjonalnych, równość oraz inkluzywność⁸¹⁹.

Stowarzyszenie dąży do międzynarodowego uznania jako sieci uniwersytetów społecznie zaangażowanych w jakość zaawansowanej edukacji wyższej oraz realizację Celów Zrównoważonego Rozwoju Agendy 2030. Plany działania AUIP są opracowywane na okres dwóch lat i skoncentrowane są wokół czterech głównych programów: Zaawansowane Kształcenie, Współpraca i Integracja, Doskonalenie podyplomowej oferty akademickiej oraz Zarządzanie i Rozwój Instytucjonalny. W Planie działania na lata 2020-2021 wymienia się takie wyzwania, jak poszukiwanie nowych sojuszy z instytucjami zarówno publicznymi, jak i prywatnymi; wzmacnianie międzynarodowej współpracy z innymi podmiotami

⁸¹⁸*Instituciones Asociadas a la AUIP. Cuba*, AUIP, <https://auiop.org/es/instituciones-asociadas/instituciones-asociadas1/372-cuba> (dostęp 21.05.2021).

⁸¹⁹*Plan de Acción AUIP 2020/21*, op. cit., s. 9, 12.

zaangażowanymi w realizację Celów Zrównoważonego Rozwoju, poszukiwanie nowych środków finansowych, które zapewnią stabilność w implementacji programów i uruchamianie nowych; równomierną dystrybucję regionalną środków oraz usprawnienie widoczności komunikacji stowarzyszenia w mediach społecznościowych⁸²⁰.

Wśród współoferowanych przez AUIP stypendiów w 2021 roku, dostępnych również dla kubańskich studentów, nauczycieli i badaczy związanych z instytucjami stowarzyszonymi z AUIP, można wyróżnić: Stypendia na rzecz Mobilności pomiędzy Uniwersytetami Andaluzijskimi i Iberoamerykańskimi (studia podyplomowe i doktoranckie)⁸²¹, Stypendia na Studia Magisterskie z opcją Doktoratu na Uniwersytecie Publicznym w Nawarze⁸²², Stypendia na Studia Magisterskie na Uniwersytecie w Maladze⁸²³ i wiele innych⁸²⁴.

Współpraca w zakresie edukacji wyższej pomiędzy Kubą i Hiszpanią przebiega także na poziomie rządowym. W lipcu 2019 roku hiszpański Minister Nauki, Innowacji i Uniwersytetów, Pedro Duque, oraz kubański Minister Edukacji Wyższej, José Ramón Saborido, spotkali się w Hawanie celem podpisania dwustronnego porozumienia o współpracy w dziedzinie nauki i edukacji. Obie strony wyraziły chęć zacieśnienia relacji w obszarze edukacji wyższej oraz wspólnych badań naukowych i obopólną wymianę badaczy. W zakresie edukacji wyższej w porozumieniu znalazły się zapisy o wymianie doświadczeń metodologicznych, programów, podręczników, publikacji pedagogicznych i innych materiałów, a także nawiązania bezpośredniej współpracy pomiędzy instytucjami edukacji wyższej i innymi centrami badawczymi. Na płaszczyźnie naukowej porozumienie przewidywało zwiększenie wzajemnej wymiany naukowców i badaczy, wspólnych badań naukowych, wymiany doświadczeń oraz organizacji konferencji naukowych na tematy ważne dla obu stron. Treść oraz warunki współpracy miały być uzgodnione przez zainteresowane instytucje Kuby i Hiszpanii⁸²⁵.

⁸²⁰Ibidem, s. 10, 13-14; *Programas de acción*, AUIP, <https://auiop.org/es/presentacion/programas-de-accion> (dostęp 21.05.2021).

⁸²¹*Becas AUIP de Movilidad entre Universidades Andaluzas e Iberoamericanas, 2021*, Becas Sin Fronteras, <https://becas-sin-fronteras.com/beca/becas-auiop-de-movilidad-entre-universidades-andaluzas-e-iberoamericanas-2017-11874/> (dostęp 23.05.2021).

⁸²²*Becas para cursar Másteres con opción a Doctorado en la Universidad Pública de Navarra - UPNA - Becas AUIP, 2021-2022*, Becas Sin Fronteras, <https://becas-sin-fronteras.com/beca/becas-para-cursar-masteres-con-opcion-a-doctorado-en-la-universidad-publica-de-navarra-upna-becas-auiop-a1523/> (dostęp 23.05.2021).

⁸²³*Becas para cursar Másteres Universitarios en la Universidad de Málaga 2021*, AUIP, <https://www.auiop.org/es/instituciones-asociadas/becas-auiop/2188-becas-auiop179> (dostęp 23.05.2021).

⁸²⁴*Becas AUIP: Convocatorias abiertas*, AUIP, <https://www.auiop.org/es/becasauip> (dostęp 23.05.2021).

⁸²⁵*España y Cuba refuerzan la colaboración en materia científica y de educación*, La Moncloa, Gobierno de España, Presidencia del Gobierno, 09.07.2019, <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/ciencia/Paginas/2019/090719-duque.aspx> (dostęp 01.08.2021).

Szeroko rozumiana współpraca edukacyjna, naukowa i kulturalna jest jednym z fundamentalnych elementów kooperacji Kuby i Unii Europejskiej opisanych w dwustronnym Porozumieniu o Dialogu Politycznym i Współpracy. Zapisy zawarte w porozumieniu sytuują wzajemny dialog i współpracę na polu wielostronnym, nadając im wymiar globalny.

W dążeniu do realizacji celów ustalonych w porozumieniu mogą brać udział różni aktorzy społeczni. Oprócz kubańskich instytucji rządowych we współpracy uczestniczą także organizacje międzynarodowe, agencje rozwoju państw członkowskich Unii Europejskiej oraz społeczeństwo obywatelskie obu stron.

Według danych publikacji Delegacji Unii Europejskiej na Kubie z 2019 roku aż 60% działań współpracy UE z Kubą wdrażane jest za pośrednictwem agencji ONZ, zwłaszcza Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (*United Nations Development Programme, UNDP*) oraz UNESCO⁸²⁶.

Jednym z celów kooperacji kubańsko-europejskiej jest wspieranie procesów integracyjnych i wzmacnianie współpracy regionalnej Kuby i państw Ameryki Łacińskiej i Karaibów oraz współpracy międzyregionalnej z Unią Europejską. Dotyczy to także tworzenia Wspólnej Przestrzeni Wiedzy oraz wspólnych inicjatyw na forach multilateralnych. Organizacja międzynarodowa skupiająca się na współpracy międzyregionalnej, Fundacja EU-LAC, dąży do utworzenia Wspólnego Obszaru Edukacji Wyższej UE-CELAC oraz umacniania Wspólnej Przestrzeni Badawczej poprzez m.in. realizowanie wspólnych programów i projektów, takich jak Horyzont Europa, Działania Marie Skłodowska-Curie i Erasmus+. Istotnym zagadnieniem jest także współpraca kulturalna, która ma służyć zbliżeniu kulturowemu, pogłębieniu wzajemnego zrozumienia i dialogu, budowania więzi, wzmacniania wzajemnego szacunku, usprawnienia dróg i efektów komunikacji oraz jest realizowana m.in. za pomocą akcji dyplomacji kulturalnej. Współpraca międzyregionalna przyczynia się też do wzrostu widoczności obu regionów, wzmocnienia ich pozycji międzynarodowej oraz realizacji wspólnych celów na poziomie globalnym.

Jak wyżej wspomniano we współpracy kubańsko-europejskiej biorą także udział agencje rozwoju państw członkowskich UE, wśród których szczególną rolę odgrywają instytucje działające w ramach polityki Współpracy Hiszpańskiej dla rozwoju, takie jak

⁸²⁶*Cooperación Unión Europea-Cuba*, Unión Europea Delegación en Cuba, La Habana 2019, s. 28, http://www.foroeuropacuba.org/docs/documents/2-03-20_09-03-50_cooperacion-union-europea_cuba.-contribuyendo-a-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible_compressed.pdf (dostęp 28.05.2021).

AECID, Fundacja Carolina oraz FIIAPP. Działania tych instytucji wspierają politykę europejską, również w dążeniu do realizacji Celów Zrównoważonego Rozwoju, a niektóre projekty są finansowane lub współfinansowane przez Unię Europejską. Ponadto Hiszpania aktywnie uczestniczy w takich międzynarodowych organizacjach, jak OEI (Organizacja Państw Iberoamerykańskich ds. Edukacji, Nauki i Kultury; zob. Rozdział 4.3.), AUIP (Iberoamerykańskie Stowarzyszenie Uniwersyteckie Studiów Podyplomowych) oraz SEGIB (Iberoamerykański Sekretariat Generalny), które również oferują lub współoferują stypendia edukacyjne lub badawcze.

Pomiędzy Kubą i Hiszpanią istnieje na poziomie rządowym porozumienie dwustronne o współpracy na rzecz rozwoju, podparte porozumieniami o współpracy naukowo-technicznej i edukacyjno-kulturalnej zawartymi na przełomie lat 70. i 80. ubiegłego wieku, które uwzględnia m.in. współpracę w zakresie rozwoju uniwersytetów oraz kształcenia zawodowego i technicznego. Porozumienie uzupełnia Narodowy Plan Rozwoju Kuby oraz dążenia do osiągnięcia Celów Zrównoważonego Rozwoju. Reasumując, Hiszpania jest jednym z najbardziej zaangażowanych państw członkowskich UE, które prowadzi własną dwustronną współpracę dla rozwoju z państwami Ameryki Łacińskiej, w tym z Kubą, uzupełniając zarazem politykę unijną.

W dwustronnej współpracy kubańsko-europejskiej partycypuje także społeczeństwo obywatelskie, w tym różnego rodzaju stowarzyszenia naukowo-techniczne, sportowe, kulturalne i inne, a także środowiska akademickie i centra badawcze. Przynosi to korzyści dla obu stron, gdyż dzielenie się doświadczeniami i dobrymi praktykami prowadzi do podniesienia jakości edukacji i badań naukowych, pogłębiania dialogu na polach nieformalnych oraz działań na rzecz rozwiązania wspólnych problemów. Współpraca dotyczy w dużej mierze wspierania wymiany studentów, badaczy i pracowników naukowych poprzez udział we wspólnych programach i projektach.

Kubańskim studentom i naukowcom oferuje możliwość zapoznania się z najnowszymi technologiami i metodami badań państw wysoko rozwiniętych. Z drugiej strony, Unia Europejska wzmacnia swoją widoczność w tym regionie świata, rozpowszechnia edukację i kulturę europejską oraz promuje europejskie uczelnie, zwiększając ich internacjonalizację i prestiż. Poza tym obie strony mogą skorzystać, dzieląc się własnym doświadczeniem i osiągnięciami w dziedzinie badań i nauki. Jak podaje Ambasador UE na Kubie, Alberto Navarro, Kuba posiada mocno osadzone wartości sprawiedliwości społecznej, duże

doświadczenie w obszarze współpracy międzynarodowej oraz wysoki poziom wiedzy i badań. W ocenie dyplomaty obie strony mogą dużo się od siebie nauczyć i osiągnąć znaczne postępy w bardziej sprawiedliwym i zrównoważonym rozwoju społecznym⁸²⁷.

Dwustronne Porozumienie o Dialogu Politycznym i Współpracy pomiędzy Kubą i Unią Europejską przewiduje współpracę w zakresie rozwoju i spójności społecznej oraz rozwoju ekonomicznego poprzez wymianę dobrych praktyk w obszarze różnych sektorów polityki społecznej oraz polityki ekonomicznej i handlowej. Jednym z celów porozumienia jest wspieranie procesu przemian społeczno-ekonomicznych na Kubie oraz jej włączenie do gospodarki światowej. Odgrywanie głównej roli jako aktora zewnętrznego w modernizacji kubańskiego społeczno-ekonomicznego modelu oraz realizacja celów handlowej części dwustronnego porozumienia przyczyniają się do tworzenia korzystniejszych warunków dla europejskich inwestycji.

Współpraca w dziedzinie nauki, technologii i innowacji, w tym wymiana informacji, badaczy i ekspertów oraz podejmowanie wspólnych inicjatyw, może przyczynić się do rozwoju społeczno-ekonomicznego oraz działań na rzecz środowiska naturalnego. Zdobyta wiedza z pewnością pomaga w kształtowaniu poszczególnych polityk sektorowych obu stron, co może przynieść korzyści na poziomie państwowym, regionalnym i międzyregionalnym. Stwarza także dodatkowe możliwości w walce przeciwko wspólnym problemom na tle globalnym, takich jak zmiana klimatu, problemy środowiska naturalnego, problemy żywieniowe, ubóstwo, nierówności społeczne i in., a tym samym łączeniu wysiłków w dążeniu do realizacji Celów Zrównoważonego Rozwoju.

Interesującym przykładem współdziałania europejskich i kubańskich środowisk akademickich jest Sieć Jean Monnet Forum Europa-Kuba, która pracuje nad wzmocnieniem dwustronnego porozumienia o dialogu i współpracy oraz efektywniejszej realizacji jego postanowień. Wspólnie prowadzone badania mają na celu dokładniejszą interpretację i wzmacnianie nie tylko stosunków pomiędzy UE i Kubą, ale również integracji regionalnej i międzyregionalnej. Poza tym prace badawcze skupiają się nad przebiegiem, zaplanowaniu i lepszą implementacją reform społeczno-ekonomicznych, polityk społecznych, struktur administracyjnych i instytucjonalnych na Kubie. Wreszcie wspólne badania starają się określić stopień włączenia Wyspy w stosunki międzyregionalne i dwustronne z UE i jej

⁸²⁷Ibidem, s. 7-8.

państwami członkowskimi, a także umiejscowić wzajemne stosunki w kontekście międzynarodowym i zidentyfikować oddziaływanie zewnętrznych aktorów⁸²⁸.

Powyższa charakterystyka stosunków edukacyjnych, naukowo-technicznych i kulturalnych Kuby i Unii Europejskiej dowodzi, że stanowią nieodłączną część łączącego je dwustronnego porozumienia w wymiarze społecznym, ekonomicznym i politycznym. Stworzone warunki współpracy pozwalają obu stronom na czerpanie korzyści we wszystkich tych wymiarach.

⁸²⁸Foro Europa-Cuba Jean Monnet Network, op. cit.

Zakończenie

Analiza zaprezentowanej w pracy problematyki dowiodła, że uwarunkowania historyczno-narodowe, polityczne, społeczne, kulturowe, geograficzne i demograficzne mają wpływ na funkcjonowanie systemów oświatowych, prowadzoną politykę oświatową danego państwa, regionu czy podmiotu politycznego również w kwestii szeroko rozumianej międzynarodowej współpracy edukacyjnej, naukowej i kulturowej.

Wpływ edukacji na rozwój społeczno-ekonomiczny państwa nie podlega dyskusji. Równy dostęp do wszystkich etapów edukacji może przyczynić się do bardziej sprawiedliwej dystrybucji dóbr i ograniczenia nierówności społeczno-ekonomicznych.

Ameryka Łacińska uważana jest za region o największych nierównościach społecznych na świecie. Ich początek upatruje się w kolonializmie, aczkolwiek po uzyskaniu niepodległości nie zostały wyeliminowane. Przed nierównościami nie zdołała się obronić również Kuba, chociaż nie są one tak diametralne jak w przypadku państw współczesnych. Pojawienie się kapitału prywatnego na Wyspie stwarza niebezpieczeństwo zwiększenia się nierówności społecznych, na co zwróciła także uwagę Katarzyna Dembicz podczas wirtualnego spotkania Forum Europa-Kuba Sieć Jean Monnet w lutym 2021 roku poświęconego najnowszym kubańskim reformom, zwłaszcza niedawnej unifikacji walutowej. Polska latynoamerykanistka wskazała jednak, że pandemia może zahamować szybkie bogacenie się sektora prywatnego. Dokonując porównania z polskimi reformami w okresie transformacji ustrojowej, zasygnalizowała również możliwość pojawienia się innych podobnych negatywnych efektów w perspektywie długoterminowej, takich jak zubożenie niektórych grup społecznych lub sektorów związanych z edukacją i służbą zdrowia na Kubie⁸²⁹. Jest to aspekt, który niewątpliwie należy obserwować w najbliższych latach.

W rozwoju społeczno-gospodarczym państwa szczególną rolę odgrywają uniwersytety, choć wcześniejsze etapy edukacji są fundamentalne dla integralnego rozwoju i możliwości podjęcia nauki na studiach wyższych. Nie można zapominać o wadze pozostałych etapów, jak kształcenie ustawiczne czy edukacja specjalna.

Z edukacją wyższą powiązana jest polityka nauki i innowacji. W Stanach Zjednoczonych polityka naukowa i rozwój technologii i innowacji uważane są za kluczowe

⁸²⁹ *Reformas en Cuba en tiempos de pandemia: retos en el año 0 de la reforma monetaria*, CIDOB Barcelona, 10.02.2021, <https://www.youtube.com/watch?v=0NB6SUpGUhs>, 1:03:30-1:07:25 (dostęp 08.07.2021).

dla prawidłowego rozwoju gospodarczego⁸³⁰. Stanowią również fundamentalną część unijnej polityki edukacyjnej – założenia Strategii Lizbońskiej miały na celu tworzenie konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju „Europa 2020” zakładała wykorzystanie badań i innowacji do rozwiązywania takich problemów, jak zmiany klimatu czy przeobrażenia demograficzne i wiele innych⁸³¹.

Pojęcie „polityka innowacyjna” zaczęło stopniowo rozprzestrzeniać się począwszy od lat 60., a szczególną popularność zyskało w latach 90. XX wieku, głównie dzięki działalności międzynarodowych organizacji i rządów krajowych⁸³². W okresie tym również większość państw Ameryki Łacińskiej skierowały swoje polityki naukowe na zwiększenie konkurencyjności narodowych gospodarek i ich światową integrację⁸³³.

Z polityką nauki, technologii i innowacji wiąże się pojęcie tzw. „trzeciej misji” uniwersytetu, która, ogólnie rzecz biorąc, polega na budowaniu i wzmacnianiu relacji z otaczającym go środowiskiem. Pozostałe dwie misje to działalność dydaktyczna i naukowo-badawcza. Często „trzecia misja” postrzegana bywa z perspektywy neoliberalnej głównie jako narzędzie do rozwoju przedsiębiorczości zorientowanej przede wszystkim na procesy rynkowe. Społeczna misja uniwersytetu powinna być jednak postrzegana w dużo szerszym ujęciu, również w kategoriach sprawiedliwości i spójności społecznej, pogłębianiu relacji ze społeczeństwem obywatelskim i budowaniu kapitału społecznego⁸³⁴.

Pomimo niezaprzeczalnym silnym związku edukacji wyższej z aspektami rozwoju ekonomicznego i rynkowego, Unia Europejska dąży w swojej polityce edukacyjnej do propagowania spójności i równości społecznej. Pojawiły się jednak w ostatnich latach niepokojące rosnące tendencje prywatyzacyjne w niektórych krajach europejskich, które mogą stanowić zagrożenie dla prawdziwej edukacji publicznej.

Społeczna funkcja uniwersytetu publicznego ma szczególną tradycję w państwach Ameryki Łacińskiej, która narodziła się w pierwszej połowie XX wieku wraz z wdrożeniem

⁸³⁰R. Rybkowski, *Polityka naukowa. Innowacyjność w polityce Stanów Zjednoczonych Ameryki*, Horyzonty Polityki, 2015, Vol. 6, Nr 16, s. 67, URL: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ojs-issn-2353-950X-year-2015-volume-6-issue-16-article-649> (dostęp 03.07.2021), DOI: 10.17399/HP.2015.061603.

⁸³¹P. Kumięga, *Rola uniwersytetów w rozwoju innowacji - trzecia misja uczelni*, Zarządzanie Publiczne, 2018, Nr 3(43), s. 339, URL: <https://www.ejournals.eu/Zarządzanie-Publiczne/2018/Zarządzanie-Publiczne-3-2018/art/12433/> (dostęp 03.07.2021), DOI: 10.4467/20843968ZP.18.022.8808.

⁸³²Ibidem.

⁸³³J. Núñez Jover, L. F. Montalvo Arriete, op. cit., s. 30.

⁸³⁴A. M. Kola, K. Leja, *Rozszerzona trzecia misja uniwersytetu na przykładzie jego relacji z podmiotami trzeciego sektora*, „e-mentor”, 2015, Nr 4(61), s. 4, URL: http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/61/art_04-12_Kola_Leja.pdf (dostęp 03.07.2021), DOI: 10.15219/em61.1201.

reformy uniwersyteckiej z Kordoby. Dotyczy ona także kubańskich uczelni wyższych i centrów badawczych, których działalność naukowa jest głęboko osadzona w interakcji ze społeczeństwem, głównie na poziomie lokalnym. Dla prawidłowego przebiegu rozwoju społeczno-ekonomicznego Kuby niezwykle ważny jest również aspekt internacjonalizacji edukacji wyższej, tj. wspierania współpracy międzynarodowej, która sprzyja integracji tego państwa na arenie międzynarodowej.

Kuba utrzymuje relacje edukacyjne, naukowe i kulturalne na poziomie regionalnym, międzyregionalnym i globalnym. W odniesieniu do omawianych w niniejszej pracy obszarów geograficznych można zaobserwować podobieństwa i różnice w charakterze podejmowanych inicjatyw, które mają swoje źródła w konkretnych uwarunkowaniach.

Charakter stosunków edukacyjnych Kuby i Stanów Zjednoczonych uwarunkowany jest historią ich konfliktu. Analiza historyczna ich przeobrażeń społecznych, politycznych i ekonomicznych pozwala na lepsze zrozumienie ewolucji i współczesnego charakteru ich polityk oświatowych. Kontekst historyczny ich wzajemnych relacji ułatwia z kolei ich interpretację w teraźniejszym ujęciu.

Polityki oświatowe Kuby i Stanów Zjednoczonych znacznie się różnią, co związane jest bezpośrednio z ustrojami politycznymi tych państw i wpływa na strukturę zarządzania i finansowania ich systemów edukacji. Kuba prowadzi politykę edukacyjną charakterystyczną dla państw o ustroju socjalistycznym, która przejawia się m.in. demokratycznym i świeckim charakterem oświaty, jej obowiązkowością, bezpłatnością i centralnym zarządzaniem. Opiera się na założeniach pedagogiki socjalistycznej oraz filozofii marksizmu-leninizmu, a także dorobku pedagogicznym i filozoficznym José Martí. Edukacja ma wymiar naukowy i społeczny, a w jej kultywowanie zaangażowane jest całe społeczeństwo.

W Stanach Zjednoczonych dominują dwie główne ideologie polityczne, liberalizm i konserwatyzm, dla których najlepszą podstawą jest ustrój oparty na gospodarce rynkowej. Charakterystyczną ideologią ekonomiczną w Stanach Zjednoczonych i innych państwach wysoko rozwiniętych, jest ideologia neoliberalna, która zauważa głównie ekonomiczne cele edukacji i jej powiązanie z rynkiem. Jedną z jej teorii jest teoria kapitału ludzkiego, która postrzega edukację jako (auto)inwestycję i dobro prywatne, a wytworzony w ten sposób kapitał staje się dobrem wspólnym. Nasiloną prywatyzacja instytucji oświatowych pogłębia jednak nierówności w dostępie do edukacji i jest sprzeczna z ideami równości i sprawiedliwości społecznej. W Stanach Zjednoczonych istotne miejsce zajmują prywatne

szkoły wyznaniowe, istnieje jednak oddzielenie państwa od kościoła. Również w tym kraju pojawiają się jednak inicjatywy w obronie równości edukacyjnej, zwalczania dyskryminacji i obrony edukacji publicznej.

Stany Zjednoczone wydają się być społeczeństwem o największej różnorodności i tolerancji kulturowej, religijnej i światopoglądowej, co przy zdecentralizowanym zarządzaniu przejawia się znacznym zróżnicowaniem strukturalnym i dotyczącym treści i programów nauczania, ale też dużą elastycznością. Istnieje przekonanie, że szkoła w tym kraju jest odpowiedzialnością społeczeństwa, które również powinno partycypować w kosztach. Tworzenie silnych więzi lokalnych społeczeństw (rodzin) ze szkołami są częścią kapitału społecznego.

Pomimo trwających od ponad sześciu dekad konfliktu pomiędzy Kubą i Stanami Zjednoczonymi i znacznymi różnicami w prowadzonych politykach edukacyjnych, pod koniec lat 70. ubiegłego wieku udało się im nawiązać współpracę w zakresie wymiany akademickiej, która szczególnie rozwinęła się podczas prezydentury Billa Clintona. Złagodzenie wzajemnych stosunków dzięki dialogowi Baracka Obamy i Raúla Castro stworzyło dogodne warunki dla rozwoju dyplomacji obywatelskiej w środowiskach akademickich na polach nieformalnych. Wspieranie wymiany edukacyjnej, naukowej i kulturalnej należy do wymienianych możliwych do podjęcia działań, które mogą przyczynić się do poprawienia obopólnych relacji. Dotyczy to m.in. wymiany młodzieży, która stwarza warunki do zbliżenia kulturowego, wzajemnego poznania i zrozumienia, co w konsekwencji może przyczynić się do stworzenia lepszych stosunków dla młodych pokoleń w przyszłości i przewyciężyć historyczny konflikt. Odnosi się to nie tylko do relacji Stanów Zjednoczonych z Kubą, ale także pozostałą częścią regionu latynoamerykańskiego.

Szczególnie ważną rolę w kwestii sporu Kuby i Stanów Zjednoczonych może odgrywać liczna społeczność pochodzenia kubańskiego zamieszkująca północnoamerykańskie państwo, zwłaszcza Florydę. Jej wpływ na kształtowanie relacji obu państw w kontekście obecnych rozważań, możliwe szanse, trudności i zagrożenia, stanowią interesujący aspekt do pogłębienia badań.

Polityka edukacyjna UE względem Kuby i całego regionu Ameryki Łacińskiej jest przede wszystkim polityką dla rozwoju, implementowaną w głównej mierze za pomocą agend ONZ. Unia Europejska wspiera zarówno procesy integracji międzyregionalnej, jak i integracji latynoamerykańskiej.

Kuba uczestniczy w różnego rodzaju programach rozwojowych, wymiany ekspertów, wymiany edukacyjnej, naukowej i kulturalnej. Środowiska akademickie obu stron prowadzą również wspólne badania na rzecz reform społeczno-ekonomicznych i instytucjonalnych oraz współpracy międzyregionalnej i globalnej integracji.

Stosunki Kuby z Unią Europejską nie zawsze były jednak tak zażyłe. Uwarunkowane były w dużej mierze polityką Stanów Zjednoczonych, sytuacją wewnętrzną na Wyspie oraz rozbieżnymi stanowiskami rządzących w państwach członkowskich. Dopiero począwszy od 2008 roku wzajemne stosunki uległy względnej stabilizacji i wspólny dialog został uwieńczony podpisaniem dwustronnego porozumienia w 2016 roku.

Współcześnie Unia Europejska jest jednym z najważniejszych partnerów Kuby, który wspiera modernizację jej modelu społeczno-ekonomicznego, a także zdecydowanie opowiada się przeciwko blokadzie ekonomicznej nałożonej na to państwo przez Stany Zjednoczone. W odróżnieniu do nich, UE stosuje wobec Kuby metodę tzw. „konstruktywnego zaangażowania” i nie aprobeuje stosowanych przez nie metod przymusowych. Odmienne podejście Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych do „sytuacji kubańskiej” uwarunkowane jest zatem ich wzajemnymi historycznymi doświadczeniami i przekłada się na ich szeroko rozumiane relacje edukacyjno-naukowe z Kubą. W obu przypadkach współpraca przebiega głównie na poziomie edukacji wyższej oraz znaczącą rolę odgrywa środowisko akademickie w badaniach nad rozwojem wzajemnych stosunków międzynarodowych.

Państwem członkowskim najbardziej zaangażowanym we współpracę z Kubą i pozostałym regionem Hispanoameryki jest Hiszpania ze względu na wspólne korzenie historyczne, kulturalne i językowe. Po utracie ostatnich kolonii, Kuby i Portoryko, w kręgach hiszpańskich intelektualistów narodziła się idea hispanoamerykanizmu, która z upływem czasu zaczęła być też rozumiana w perspektywie współpracy międzynarodowej i przełożyła się na politykę zagraniczną Hiszpanii wobec regionu. Dlatego wraz z przyjęciem do Wspólnoty Europejskiej 1 stycznia 1986, Hiszpania objęła główną rolę w budowaniu współpracy międzyregionalnej⁸³⁵.

Kuba jest czynnym aktorem w stosunkach edukacyjnych w Ameryce Łacińskiej zarówno na poziomie wyższym, jak i pozostałych obszarach. Wyróżniała się wysokimi wynikami edukacji na tle regionu jeszcze przed rewolucją w 1959 roku. Wielka Kampania Alfabetyzacji odniosła ogromny sukces na skalę regionalną w niestabilnej wówczas sytuacji

⁸³⁵M. F. Gawrycki, *Unia Europejska – Ameryka Łacińska i Karaiby...*, op. cit., s. 97-98.

politycznej i społeczno-ekonomicznej w regionie. Podczas gdy w Ameryce Łacińskiej w latach 80. XX wieku rozprzestrzeniały się reformy neoliberalne i procesy decentralizacji w szkolnictwie, na Kubie utrwał się socjalistyczny model edukacji.

Na początku XXI wieku pojawiły się w Ameryce Łacińskiej próby odnalezienia alternatywnych modeli skierowanych na zwiększenie równości w dostępie do edukacji i oporu przeciwko tendencjom merkantylistycznym w edukacji, wraz z napływem ruchów lewicowych w regionie. Można tutaj wymienić najbardziej radykalny przykład misji edukacyjnych w Wenezueli czy demokratyczne próby alternatywnych reform edukacji na gruncie polityk neoliberalnych w Chile i Argentynie⁸³⁶. Nadal jednak istnieją znaczne nierówności w dostępie do usług publicznych, w tym edukacji, zarówno wewnątrz poszczególnych państw (o czym świadczą np. niedawne protesty społeczne w Chile⁸³⁷), jak i na poziomie regionalnym. Pomimo poprawy w ostatnich dekadach wciąż zauważalne jest znaczne zróżnicowanie wartości takich wskaźników edukacyjnych, jak poziom alfabetyzacji czy skolaryzacja na poziomie edukacji przedszkolnej, podstawowej, średniej i wyższej.

Działalność naukowo-badawcza latynoamerykańskich uniwersytetów dla rozwoju innowacji wraz z ich „rozszerzeniem” w ramach funkcji społecznej może przyczynić się, na co wskazują badacze, do rozwoju produkcji rodzimych dóbr i usług⁸³⁸ oraz wiedzy potrzebnej do odpowiedniego rozwoju ekonomicznego i rozwiązywania problemów społecznych⁸³⁹. Może to pomóc w większym włączeniu społecznym, równiejszej dystrybucji zysków, a w konsekwencji ograniczeniu ubóstwa i nierówności społeczno-ekonomicznych⁸⁴⁰.

Państwa Ameryki Łacińskiej również opowiadają się przeciwko blokadzie ekonomicznej nałożonej na Kubę przez Stany Zjednoczone. Centra badawcze i inne instytucje oraz pracownicy naukowcy z całego regionu uczestniczą w działaniach dyplomacji obywatelskiej CRIES zmierzające do budowania pokoju i dialogu pomiędzy stronami w konflikcie. Ponadto niektóre organizacje integracji regionalnej, takie jak ALBA i CELAC zostały utworzone w celu zjednoczenia sił przeciwko nadmiernej ingerencji Stanów

⁸³⁶O. Pulido Chaves, *Pos-neoliberalismo y educación: nuevos escenarios y desafíos en las políticas educativas en América Latina*, Referencias, 2009, Año 6, Nr 25, LPP, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_25/referencias25.htm (dostęp 04.07.2021).

⁸³⁷V. Dannemann, *América Latina: Radiografía de la desigualdad*, DW, 26.01.2021, <https://www.dw.com/es/am%C3%A9rica-latina-radiograf%C3%ADa-de-la-desigualdad/a-56306983> (dostęp 06.07.2021).

⁸³⁸V. de J. Fontalvo de Reales, op. cit., s. 198; Ibidem, s. 199, za: A. Oppenheimer, op. cit., s. 11-13.

⁸³⁹J. Núñez Jover, L. F. Montalvo Arriete, op. cit., s. 30-31.

⁸⁴⁰J. Sutz, *Ciencia, Tecnología, Innovación e Inclusión Social: una agenda urgente para universidades y políticas*, Psicología, Conocimiento y Sociedad, 2010, Vol. 1, Nr 1, s. 3, 5, <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/19/10> (dostęp 06.07.2021).

Zjednoczonych. Warto przy tym przypomnieć, że w odróżnieniu od tych ostatnich, CELAC rozwinął aktywną współpracę z Unią Europejską.

Analiza porównawcza wskaźników edukacyjnych nie jest łatwym procesem ze względu na różnorodność stosowanych metod i aspektów branych pod uwagę przy ich obliczaniu, np. wiek uczestników. Brak niektórych danych lub ich aktualizacji dodatkowo utrudnia miarodajne porównanie. Mimo to w niniejszej pracy podjęto próbę analizy wybranych wskaźników edukacyjnych zarówno na poziomie państwowym, jak i regionalnym w różnych epokach czasowych z zamiarem określenia stopnia ich rozwoju (w tym spełnienia wytyczonych celów), a także porównania w perspektywie regionalnej. Jako ostatni etap tej części analizy poniżej zestawiono wybrane wskaźniki edukacyjne Banku Światowego dotyczące Kuby w aspekcie globalnym, w stosunku do omówionych w tej pracy państw i regionów:

Tabela 10: Wybrane wskaźniki edukacyjne Kuby w porównaniu z omawianymi obszarami na podstawie ostatnich dostępnych danych Banku Światowego

Państwo/ region	Alfabetyzacja dorosłych (15 lat i powyżej, %)	Edukacja przedszkolna (skolaryzacja brutto, %)	Edukacja podstawowa (skolaryzacja netto, %)	Edukacja średnia (ukończenie pierwszego etapu brutto, %)	Edukacja wyższa (skolaryzacja brutto, %)	Wydatki publiczne jako % PKB
Kuba	99,8 (2012)	97 (2019)	97,7 (2018)	93 (2018)	41,4 (2018)	12,8 (2010)
Wenezuela	97 (2016)	70 (2017)	87,4 (2017)	75 (2017)	79 (2009)	6,9 (2009)
Am. Lat.	94,3 (2019)	78 (2019)	93,7 (2018)	79,5 (2018)	52,7 (2018)	4,5 (2017)
USA	Brak danych	72 (2018)	94,6 (2017)	103,4 (2018)	88,3 (2018)	4,96 (2014)
UE	Brak danych	98 (2019)	96,8 (2017)	93,5 (2018)	71 (2018)	4,7 (2017) 4,6 (2018)*
Hiszpania	98,4 (2018)	96 (2018)	97 (2017)	97,8 (2018)	91 (2018)	4,2 (2017) 4,0 (2018)*

*dane *Monitor de la Educación y Formación de 2020. España*, European Commission, https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/spain_es.html (dostęp 14.06.2021).

Opracowanie własne na podstawie danych Banku Światowego: <https://datos.bancomundial.org/> (dostęp 07.07.2021).

Powyższa analiza ostatnich wskaźników edukacyjnych Kuby na tle omawianego obszaru pozwala na przypuszczenie, że tuż przed wybuchem pandemii nadal osiągała wysokie wyniki nie tylko na tle państw Ameryki Łacińskiej, ale również tych wysoko rozwiniętych w takich kategoriach, jak współczynnik skolaryzacji w edukacji przedszkolnej i podstawowej

oraz ukończenia podstawowego etapu szkoły średniej. Współczynnik skolaryzacji w edukacji wyższej odbiega znacznie od pozostałych państw, prawdopodobnie na skutek omówionej wcześniej reformy edukacji wyższej (Rozdział 2.3.). Trzeba jednak pamiętać, że współczynnik skolaryzacji i odsetek osób faktycznie kończących naukę zakończoną otrzymaniem dyplomu uczelni wyższej mogą się znacznie różnić. Zasadnicza jest także kwestia jakości oferowanej edukacji wyższej. Brak najnowszych danych w kwestii współczynnika alfabetyzacji i wydatków publicznych na edukację uniemożliwia ich prawidłową ocenę.

Biorąc do tego doświadczenie oraz aktywny udział tego państwa w inicjatywach edukacyjnych w regionie i na świecie, można dojść do wniosku, że jest wartościowym i wpływowym aktorem w budowaniu i wzmacnianiu współpracy edukacyjnej, naukowej i kulturowej. Korzyści płynące ze współpracy może wynieść zarówno Kuba, jak i pozostali partycypanci.

Dla Kuby może oznaczać wzmocnienie jej integracji światowej, a w konsekwencji, zwiększenie wsparcia i mediacji w konflikcie z USA ze strony Unii Europejskiej i Ameryki Łacińskiej. Z drugiej strony, nieformalny dialog prowadzony przez środowiska akademickie skłóconych stron oraz wymiany edukacyjne, naukowe i kulturalne mogą dodatkowo oddolnie wspomóc dojście do porozumienia na szczeblu rządowym.

Poza tym międzynarodowa współpraca edukacyjna stanowi dla Kuby szansę na skorzystanie z pomocy finansowych, wzrost poziomu edukacji, rozwój nauki, technologii i innowacji oraz działalności naukowo-badawczej, większy przepływ wiedzy i informacji, zwiększony udział społeczeństwa obywatelskiego oraz rozwój mentalnościowy. Priorytetem jest wyjście z kryzysu pogłębianego przez blokadę ekonomiczną nałożoną przez Stany Zjednoczone oraz wybuch pandemii COVID-19 i zapewnienie Kubańczykom spełnienie podstawowych potrzeb i dóbr, do których obecnie mają utrudniony dostęp. Dopiero wtedy będzie można kontynuować realny proces rozwoju społeczno-ekonomicznego społeczeństwa kubańskiego.

Zarówno Ameryka Łacińska, jak i Stany Zjednoczone i Unia Europejska mogą również zyskać w przypadku zniesienia embargo w wyniku ustabilizowania sytuacji polityczno-ekonomicznej. Poza tym Kuba może dzielić się swoim doświadczeniem naukowym i w dążeniu do zwiększenia równości i spójności społecznej oraz utrwalania stosunków na rzecz solidarności.

Zwłaszcza w odniesieniu do integracji Kuby i Ameryki Łacińskiej (wewnątrzpaństwowej i regionalnej) niezwykle ważne są wspólne badania naukowe i wymiana dobrych praktyk. Być może jest możliwe wspólne odnalezienie alternatywnego modelu lub modeli edukacji (opartych na pierwszeństwie edukacji publicznej), które przyczyniłyby się do zrównoważonego rozwoju społeczno-ekonomicznego, i które byłyby odzwierciedleniem własnej tożsamości narodowej i latynoamerykańskiej oraz szansą na przewyciężenie kompleksów z przeszłości. Szczególną rolę może pełnić w tym względzie społeczna funkcja latynoamerykańskiego uniwersytetu. Większa integracja regionalna i światowa nie musi oznaczać rezygnacji z własnych wartości i tradycji oraz uleganiu tendencjom globalnym. Parafrazując słowa José Martí cytowane wcześniej (Rozdział 4.2.), należy czerpać z innych, ale podstawa państwa powinna wyrastać z wnętrza narodu. Internacjonalizacja działań edukacyjnych, naukowych i kulturalnych może przyczynić się do znalezienia optymalnych rozwiązań na skalę światową, które powinny być zastosowane w konkretnej rzeczywistości i uwarunkowaniach historyczno-narodowych, społecznych, ekonomicznych i politycznych danego kraju.

Na zakończenie przedstawiono podsumowanie realizacji celów wytyczonych na początku pracy. Cel główny został spełniony: podjęto próbę określenia znaczenia polityki oświatowej Kuby, ze szczególnym uwzględnieniem międzynarodowej współpracy, w rozwoju jej wzajemnych relacji z wybranymi państwami. Zrealizowane zostały również następujące cele szczegółowe:

1. opisano ewolucję oraz współczesny charakter stosunków Kuby ze Stanami Zjednoczonymi, państwami Ameryki Łacińskiej i Unii Europejskiej,
2. zwrócono uwagę na rolę uwarunkowań społecznych, ekonomicznych, politycznych, historycznych i kulturowych w rozwoju systemu edukacji i polityki oświatowej Kuby oraz pozostałych omawianych obszarów, również w odniesieniu do ich relacji międzynarodowych,
3. ukazano znaczenie współpracy edukacyjnej, naukowej i kulturalnej w rozwoju społeczno-ekonomicznym Kuby oraz jej stosunków międzynarodowych ze Stanami Zjednoczonymi, Ameryką Łacińską i Unią Europejską, integracji regionalnej i międzyregionalnej,
4. wskazano potencjalne korzyści mogące wynikać ze wzajemnej współpracy edukacyjnej dla stron uczestniczących, uwzględniając przy tym wybrane elementy prognostyczne i wskazując na istotne aspekty wymagające dalszej obserwacji,

5. ukazano wagę równości w dostępie do edukacji na wszystkich poziomach dla zrównoważonego rozwoju,

6. zbadano rolę edukacji wyższej w społeczeństwie i gospodarce omawianych obszarów.

Odpowiedziano przy tym na postawione pytania badawcze:

1. Dzięki szczegółowej charakterystyce ewolucji polityki oświatowej oraz struktury i organizacji systemu edukacji Kuby, określono rolę edukacji w implementacji i utrzymaniu systemu socjalistycznego, w wymiarze wewnętrznym i międzynarodowym. Jeżeli chodzi o ten ostatni, podano przykłady działań kulturalnych Kuby w ramach polityki zagranicznej opartej na solidarności. Zwrócono także uwagę na ich potencjał w zwiększaniu dostępu do edukacji, przeciwdziałaniu problemom społeczno-ekonomicznym w regionie i na świecie oraz umacnianiu integracji latynoamerykańskiej.

2. Na tle przeobrażeń politycznych, ekonomicznych i społecznych omówiono najważniejsze reformy i tendencje w polityce edukacyjnej i naukowej Kuby w ostatnich latach. Przeanalizowano najnowsze wartości wybranych wskaźników edukacyjnych, a następnie zestawiono je z pozostałą częścią regionu Ameryki Łacińskiej oraz Stanami Zjednoczonymi i państwami Unii Europejskiej.

3. Szczególną uwagę poświęcono wyższemu poziomowi edukacji i jego internacjonalizacji, pokazując ich rolę w rozwoju społeczno-ekonomicznym Kuby.

4. Przedstawiono charakter współpracy edukacyjnej, naukowej i kulturowej Kuby ze Stanami Zjednoczonymi, państwami Ameryki Łacińskiej i Unii Europejskiej w kontekście ich relacji dyplomatycznych. Wskazano potencjalne szanse i korzyści na polu dwu- i wielostronnym, które mogą wynikać ze wzajemnej współpracy.

5. Opisano w jaki sposób czynniki historyczne, polityczne, ekonomiczne, społeczne i kulturowe uwarunkowały ewolucję i współczesny charakter polityk oświatowych omawianych państw, a także scharakteryzowano ich główne ideologie edukacyjne.

6. Porównano polityki oświatowe Kuby i Stanów Zjednoczonych, ze szczególnym uwzględnieniem sposobu organizacji, zarządzania i finansowania systemów oświatowych, stopnia i charakterze udziału lokalnych społeczeństw oraz dominujących ideologii w edukacji.

7. Pokazano jakie szanse i trudności mogą pojawić się na drodze kubańsko-amerykańskiej współpracy akademickiej dla ich wzajemnych stosunków dyplomatycznych, a także znaczenie wsparcia środowiska międzynarodowego.

8. Porównano i omówiono metody stosowane przez Stany Zjednoczone i Unię Europejską w polityce wobec Kuby.

9. Na gruncie podjętych rozważań ukazano wagę zwiększenia równości w dostępie do edukacji na wszystkich poziomach dla zrównoważonego rozwoju współczesnych społeczeństw.

Przyjęte na początku pracy hipotezy zostały zweryfikowane pozytywnie. W ten sposób potwierdzone zostało założenie, że międzynarodowa współpraca edukacyjna jest istotnym elementem polityki oświatowej Kuby. Jej duże doświadczenie oraz wysoki odsetek skolaryzacji na poziomie przedszkolnym, podstawowym i średnim, a także czynny udział we wspieraniu współpracy edukacyjnej, naukowej i kulturalnej w regionie i na świecie czynią ją ważnym aktorem w tym obszarze. Międzynarodowa współpraca umożliwia Kubie aktywne wspieranie działań edukacyjnych, naukowych i kulturalnych, które mają na celu pogłębianie integracji regionalnej, a w perspektywie długoterminowej mogą przyczynić się do zredukowania nierówności edukacyjnych i społeczno-ekonomicznych w regionie Ameryki Łacińskiej i Karaibów.

Współpraca edukacyjna, naukowa i kulturalna wzmacnia integrację i stosunki międzynarodowe Kuby i jest bardzo istotna dla jej prawidłowego rozwoju społeczno-ekonomicznego. Może dzięki temu pomóc w złagodzeniu negatywnych skutków ekonomicznej blokady nałożonej przez Stany Zjednoczone. Poza tym, zwłaszcza w odniesieniu do inicjatyw na poziomie edukacji wyższej i współpracy środowisk akademickich, stanowi potencjalną drogę do osiągnięcia porozumienia w konflikcie ze Stanami Zjednoczonymi i poprawić ich dwustronne stosunki dyplomatyczne, co może wpłynąć pozytywnie na relacje w całym regionie. Pogłębianie współpracy z Unią Europejską i jej państwami członkowskimi, w szczególności w obszarze edukacji wyższej i badań naukowych, zwiększają szanse na osiągnięcie pozytywnych wyników w zakresie działań na rzecz zrównoważonego rozwoju, integracji na linii Kuba-Ameryka Łacińska oraz Ameryka Łacińska-UE, a także pomyślnego przebiegu reform społeczno-ekonomicznych na Kubie.

Bibliografía

Literatura

- Acosta Gómez I., Pérez Carvajal N., Toledo Díaz P. O., Águila Consuegra M. E., *El movimiento de Pioneros Exploradores. Formas de funcionamiento y consecución de actividades*, TLATEMOANI Revista Académica de Investigación, 2019, Nr 30, s. 109-130, <https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/30/pioneros-exploradores.pdf> (dostęp 11.05.2020).
- Álvarez Figueroa O., *Cuba en la integración latinoamericana y caribeña: oportunidades y desafíos*, Cuadernos de Nuestra América, 2017, Vol. 27, Nr 49, CIPI, La Habana 2017, s. 133-146, http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cipi/20180201044335/CNA49_cuba.pdf (dostęp 19.01.2021).
- Álvarez Figueroa O., *El sistema educativo cubano en los noventa*, Papers: revista de sociología, 1997, Nr 52, s. 115-137, <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n52/02102862n52p115.pdf> (dostęp 12.04.2020).
- Alvear V., *La educación popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992*, Universidad de Berlín, Berlín 2002.
- Amores Carredano J. B., *La Iglesia en Cuba al final del período colonial*, Anuario de historia de la Iglesia, 1998, Nr 7, s. 67-85, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=236831> (dostęp 11.04.2020).
- Amores Carredano J. B., *La Sociedad Económica de la Habana y los intentos de reforma universitaria en Cuba (1793-1842)*, Estudios de historia social y económica de América, 1998, Nr 16-17, s. 369-394, <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/6198> (dostęp 21.07.2021).
- Amores Carredano J. B., *La Universidad de la Habana en el siglo XVIII: Tradición y Renovación*, Estudios de historia social y económica de América, 1998, Nr 16-17, s. 207-217, <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/6165> (dostęp 05.04.2020).
- Andini S., *Una mirada al lugar de los sujetos en el programa de alfabetización "Yo, sí puedo"*, Cuadernos de Educación, 2012, Vol. 10, Nr 10, s. 1-13, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=127243049&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 08.02.2021).
- Apple M. W., *Educating the "right" way. Markets, standards, god and inequality*, Routledge, New York 2006.
- Arboleya Cervera J., *Cuba y los cubanoamericanos. El fenómeno migratorio cubano*, Fondo Editorial Casa de las Américas, La Habana 2015.
- Armas Pérez L. de, *La polémica filosófica y la formación de la conciencia nacional en José de la Luz y Caballero. La polémica del método (I)*, ISLAS, Revista especializada en Humanidades y Ciencias Sociales, 2000, Nr 125, <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/821/720> (dostęp 06.04.2020).
- Artaraz K., *Cuba's Internationalism Revised: Exporting Literacy, ALBA, and a New Paradigm for South-South Collaboration*, Bulletin of Latin American Research, 2012, Nr 31 (Supplement), s. 22-37.
- Avalo Viamontes V., Martínez Deliz Z., *¿Es el Movimiento de Pioneros Exploradores una organización social especial? Razones epistemológicas que lo sustentan*, Didasc@lia: Didáctica y Educación, 2014, Vol. 5, Nr 1, s. 283-300, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584052> (dostęp 11.05.2020).

- Ayuso A., Gratius S., *Introducción*, [w:] *Nueva etapa entre Cuba y la UE. Escenarios de futuro*, A. Ayuso, S. Gratius (red.), CIDOB, Barcelona 2017, s. 81-87, https://intranet.eulacfoundation.org/es/system/files/nueva_etapa_entre_cuba_y_la_ue_escenarios_de_futuro_anna_ayuso_y_susanne_gratius_eds_1.pdf (dostęp 15.05.2021).
- Ayuso A., Gratius S., *Las respuestas de la Unión Europea a las transiciones inversas en Cuba y Venezuela*, Anuario Latinoamericano Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, 2020, Vol. 9, s. 89-112, URL: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.E0BCD922&authtype=shib&lang=pl&site=eds-live&scope=site> (dostęp 06.04.2021), DOI: 10.17951/al.2020.9.89-112.
- Ayuso A., Gratius S., *¿Nadar a contracorriente? El futuro del acuerdo de la Unión Europea con Cuba?* [w:] *Nueva etapa entre Cuba y la UE. Escenarios de futuro*, A. Ayuso, S. Gratius (red.), CIDOB, Barcelona 2017, s. 81-87, https://intranet.eulacfoundation.org/es/system/files/nueva_etapa_entre_cuba_y_la_ue_escenarios_de_futuro_anna_ayuso_y_susanne_gratius_eds_1.pdf (dostęp 15.05.2021).
- Ayuso A., Gratius S., Pellón R., *Reencuentro Cuba-UE, a la Tercera va La Vencida: Escenarios tras el acuerdo de cooperación*, Notes Internacionals, CIDOB, 2017, Nr 177, s. 1-5, https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/notes_internacionals/n1_177/reencuentro_cuba_ue_a_la_tercera_va_la_vencida_escenarios_tras_el_acuerdo_de_cooperacion (dostęp 07.03.2021).
- Barrow C. W., *Universities and the capitalist state: Corporate liberalism and the reconstruction of American higher education 1894-1928*, University of Wisconsin Press, Madison, WI 1990.
- Berg-Rodríguez A., *La reforma constitucional en Cuba en el marco de la aplicación provisional del Acuerdo UE-Cuba del 2016*, Oñati Socio-Legal Series, 2019, Vol. 9, Nr 6, s. 924-950, URL: <https://opo.iisj.net/index.php/osls/article/view/1171> (dostęp 07.03.2021), DOI: 10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1109, tłumaczenie własne.
- Bermúdez Torres C. A., *Proyectos de integración en América Latina durante el siglo XX. Una mirada a la integración regional en el siglo XXI*, Investigación y Desarrollo, 2011, Vol. 19, Nr 1, s. 212-253, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=67200013&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 23.01.2021).
- Bolívar S., *List z Jamajki*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Studiów Latinoamerykańskich CESLA, Warszawa 1990.
- Bray M., *Actors and Purposes in Comparative Education*, [w:] *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, M. Bray, B. Adamson, M. Mason (red.), Honk-Kong 2007.
- Brown M. B., *Más allá de la privatización en la educación superior de los Estados Unidos*, Cuadernos de Información y Comunicación, 2018, Vol. 23, s. 34-39, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsu&AN=133379620&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 06.07.2020), DOI: 10.5209/CIYC.60686.
- Cannon B., Rangel P., *Introducción: resurgimiento de la derecha en América Latina*, Revista CIDOB d'Afers Internacionals, 2020, Nr 126, s. 7-15, URL: <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/378595/471934> (dostęp 10.01.2020), DOI: 10.24241/rcai.2020.126.3.7.
- Carrasco González A., *Tendencias privatizadoras del modelo de financiación de la educación superior en Europa. Propuestas de la Unión Europea y análisis del acceso asequible*,

- Revista Española de Educación Comparada, 2021, Nr 37, s. 211-233, URL: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/28047/22585> (dostęp 16.06.2021), DOI: 10.5944/reec.37.2021.28047.
- Castro Ruz F., *La Historia me Absolverá*, s. 26-60, <http://www.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2009/05/la-historia-me-absolvera-fidel-castro.pdf> (dostęp 20.02.2015).
- Černý F. K., *Kuba jako obszar polskiej współpracy rozwojowej: działalność NGO*, [w:] *Relacje Polska-Kuba. Historia i współczesność*, K. Dembicz (red.), CESLA Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2013, s. 219-237.
- Černý F., *La UE ante el desafío de Cuba (1988-2013)*, [w:] *Cuba: ¿quo vadis?*, K. Dembicz (red.), Universidad de Varsovia, Centro de Estudios Latinoamericanos CESLA, Warszawa 2013.
- Chałasiński J., *Spółczesność i szkolnictwo Stanów Zjednoczonych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Coleman J., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, *American Journal of Sociology*, 1998, Nr 94.
- Concha Díaz M. V., Bakieva M., Jornet Meliá J. M., *Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL y C)*, Publicaciones, 2019, Nr 49(1), s. 113-136, URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7039523> (dostęp 18.02.2021), DOI: 10.30827/publicaciones.v49i1.9857.
- Cruz D. A., *Estado actual de la educación en Cuba*, *Revista de educación*, 1952, Vol. 1, Nr 3, Madrid, s. 278-282, <http://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1952/195203/1952re03informacionextranjera03.pdf?documentId=0901e72b81ee0865> (dostęp 13.04.2020).
- Cuba se abre a Obama, al comercio y al turismo*, *Puentes Entre el Comercio y el Desarrollo Sostenible*, 2016, Vol. 17, Nr 2, s. 31, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsu&AN=115451301&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 19.07.2020).
- Dávalos León L., *El Título III De La Ley Helms Burton desde el derecho internacional. Un nuevo elemento de tensión jurídica entre Estados Unidos y Cuba*, *Actualidad Jurídica (1578-956X)*, 2019, Nr 51, s. 161-169, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=137833903&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 11.07.2020).
- Dąbrowski M., *Inwestycje publiczne w edukację na rzecz przedsiębiorczości*, Rozprawa doktorska, Uniwersytet w Białymstoku Wydział Ekonomii i Zarządzania, Białystok 2016, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/5524/1/Inwestycje_publiczne_w_educakj%C4%99_na_rzecz_przedsi%C4%99biorczo%C5%9Bci.pdf (dostęp 23.12.2019).
- Díaz-Pompa F., García-Gutiérrez A., Hernández-Torres I., Lores-Leyva I., *El proceso de orientación familiar en Cuba. Su evolución histórica*, *Innovación Tecnológica*, 2013, Vol. 19, https://www.researchgate.net/publication/324418048_El_proceso_de_orientacion_familiar_en_Cuba_Su_evolucion_historica (dostęp 17.05.2020).
- Dobrzycki W., *Stosunki Międzynarodowe w Ameryce Łacińskiej. Historia i współczesność*, Fundacja Studiów Międzynarodowych, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000.
- Domínguez J. I., *La política exterior de Cuba y el sistema internacional*, [w:] *América Latina en el nuevo sistema internacional*, J. Tulchin, R. Espach (red.), Edicions Bellaterra, Barcelona 2004, s. 255-286.
- Dueñas Bravo N., Iglesias Hernández T. D., *La formación vocacional en la educación preuniversitaria: tendencias que han primado en Cuba*, *Mendive*, 2017, Vol. 15, Nr 4,

- s. 523-537, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320835> (dostęp 31.05.2020).
- Dziewulak D., *Polityka Oświatowa Wspólnoty Europejskiej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995.
- Dziewulak D., *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- El Tiempo*, 31.03.2013.
- Espinosa M. M., *Neoliberalismo en América Latina: una interpretación desde la ideología de Žižek*, *Sociológica*, 2013, Vol. 28, Nr 79, s. 51-78, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=91712448&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 05.01.2021).
- Espinosa Domínguez T., Villanueva Mendoza R. L., Rodríguez Fernández Y., *Papel del maestro en la formación vocacional y orientación profesional en la educación primaria*, *Roca: Revista Científico - Educacional de la provincia de Granma*, 2018, Vol. 14, Nr 3, s. 85-96, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759631> (dostęp 16.05.2020).
- Fernández F., Guzmán T., *La organización de pioneros “José Martí”. Antecedentes y evolución*, *EduSol*, 2005, Vol. 5, Nr 13, s. 19-37, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5844744> (dostęp 10.05.2020).
- Figuroa Araujo M., Prieto A., Gutiérrez R., *La Escuela secundaria básica en el campo: una innovación educativa en Cuba*, *Experiencias e Innovaciones en Educación*, Nr 7, Centro de Desarrollo Educativo La Habana, Editorial de la Unesco, París 1974, www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137580 (dostęp 10.05.2020).
- Fontalvo de Reales V. de J., *La educación como eje integrador del desarrollo de América Latina, en el marco de la globalización*, *Advocatus*, 2014, Vol. 22, Nr 22, s. 193-201, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=98275238&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 22.11.2020), DOI: 10.18041/0124-0102/a.22.3576.
- Franco García O., *Los círculos infantiles en Cuba: una obra de la revolución*, *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 2017, Vol. 3, Nr 1, s. 117-126, https://www.researchgate.net/publication/317127080_LOS_CIRCULOS_INFANTILES_EN_CUBA_UNA_OBRA_DE_LA_REVOLUCION/fulltext/59281ff8458515e3d46642b9/LOS-CIRCULOS-INFANTILES-EN-CUBA-UNA-OBRA-DE-LA-REVOLUCION.pdf (dostęp 01.05.2020).
- Gadotti M., *Perspectivas actuales de la Educación*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires 2003.
- Galeano E., *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI de España Editores, Madrid 2020.
- Gallegos M., *La educación en Latinoamérica y el Caribe: puntos críticos y utopías*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2005, Vol. XXXV, Nr 1-2, s. 7-34.
- Gancarz-Stasiak G., *Edukacja w Unii Europejskiej. Poradnik*, Wydawnictwo Telbit, Warszawa 2004.
- García-Gutiérrez J., Corrales Gaitero C., *Las políticas supranacionales de educación superior ante la «tercera misión» de la universidad*, *Revista Española de Educación Comparada*, 2021, Nr 37, s. 256-280, URL: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/issue/view/1424/385> (dostęp 16.06.2021), DOI: 10.5944/reec.37.2021.27535.
- García Sánchez B. Y., *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*, Universidad Distrital, Uptc, Rudecolombia, Bogotá 2007.

- García Sánchez B. Y., *Pensamiento de Simón Rodríguez: la educación como proyecto de inclusión social*, Revista Colombiana de Educación, 2010, Nr 59, s. 134-147, <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635252009.pdf> (dostęp 28.12.2020).
- Gawrycki M. F., *Kuba i rewolucja w Ameryce Łacińskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Gawrycki M. F., *Polityka zagraniczna Kuby*, [w:] *Polityka zagraniczna państw Ameryki Łacińskiej*, M. F. Gawrycki (red.), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
- Gawrycki M. F., *Unia Europejska – Ameryka Łacińska i Karaiby. Trudne partnerstwo dwóch regionów*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2004.
- Gawrycki M. F., *Wenezuela i rewolucja (boliwariańska) w Ameryce Łacińskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Gawrycki M. F., Bloch N., *Kuba*, Historia państw świata w XX i XXI wieku, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2010.
- Gawrycki M. F., Fijałkowska A., *Wenezuela w procesie (r)ewolucyjnych przemian*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2010.
- Gawrycki M. F., Lizak W., *Przestanki i uwarunkowania stosunków Kuby z państwami Afryki*, [w:] *Kuba i Afryka. Sojusz dla rewolucji*, M. F. Gawrycki, W. Lizak (red.), Zakład Studiów Pozaeuropejskich Instytutu Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
- Gębska M., *Polityka edukacyjna Banku Światowego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 2007.
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Impuls, Kraków 2011.
- Gmerek T., *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Gofron B., *Między ciągłością a zmianą: konserwatywne, liberalne i krytyczne ujęcie nierówności edukacyjnych*, Podstawy edukacji 2009, T. 2, s. 139-181, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Podstawy_Edukacji/Podstawy_Edukacji-r2009-t2/Podstawy_Edukacji-r2009-t2-s139-181/Podstawy_Edukacji-r2009-t2-s139-181.pdf (dostęp 25.01.2020).
- Gómez Treto R., *La iglesia católica durante la construcción del socialismo en Cuba*, Editorial Departamento Ecueménico de Investigaciones (DEI), Costa Rica 1987.
- Gonzalbo Aizpuru P., *Cuestiones de historia de la educación colonial*, Historia de la Educación, 1992, Vol. 11, s. 21-31, <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6937> (dostęp 20.12.2020).
- González González G. R., Fernández-Larrea M. G., *A propósito de la Reforma de Córdoba: aproximación al origen y evolución de la extensión universitaria en América Latina y Cuba*, Revista Cubana de Educación Superior, 2018, Vol. 37, Nr 1, s. 75-93, <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/199/242> (dostęp 29.12.2020).
- González González J. P., Reyes Velázquez R., *Desarrollo de la Educación en Cuba después del año 1959*, Revista Complutense de Educación, 2010, vol. 21, nr 1, s. 13-35, <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120013A/15175> (dostęp 04.04.2020).
- G. González Nuñez, *El Caribe anglófono en la política exterior de Cuba*, [w:] *El Caribe entre Europa y América: evolución y perspectivas*, L. Beltrán, A. Serbin (red.), Caracas 1992.

- J. Górniak, *Kapitał ludzki*, [w:] S. Czarnik, M. Dobrzyńska, J. Górniak, M. Jelonek, K. Keler, M. Kocór, A. Strzebońska, A. Szczucka, K. Turek, B. Worek, *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce, Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2011.
- Gratius S., *El papel de la Unión Europea en el triángulo Cuba, EE.UU. y Venezuela*, *IdeAs, Idées d'Amériques*, Jesień 2017 / Zima 2018, Nr 10, s. 1-18, URL: <http://journals.openedition.org/ideas/2154> (dostęp 05.04.2021), DOI: <https://doi.org/10.4000/ideas.2154>.
- Gratius S., *Europa y Estados Unidos ante los Derechos Humanos en Cuba*, *Araucaria*, 2008, Vol. 10, Nr 20, s. 175-193.
- Gratius S., Puente J. M., *¿Fin del proyecto alternativo ALBA? Una perspectiva política y económica*, *Revista de estudios políticos*, 2018, Nr 180, s. 229-252, URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6506810> (dostęp 06.12.2020), DOI: 10.18042/cepc/rep.180.08.
- Guadarrama González P., *Etapas principales de la educación superior en Cuba*, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 2005, Nr 7, s. 49-72, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2334921> (dostęp 20.05.2020).
- Guerra R., *Historia de la Nación Cubana*, T. VII, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana 1998.
- Gumuła T., Krasuski J., Majewski S., *Organizacja i funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych, cz. I, Współpraca międzynarodowa w dziedzinie oświaty. Antologia dokumentów i materiałów*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1994.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, GWP, Gdańsk 2003.
- Gwiazda A., *Koncepcja kapitału społecznego*, *Polityka Społeczna*, 2002, Nr 10.
- Harvey D., *Breve historia del neoliberalismo*, Ediciones Akal, Madrid 2007.
- Hernández Martínez J., *El conflicto Cuba-Estados Unidos: Asimetría histórica y límites político-jurídicos del cambio*, *Alegatos - Revista Jurídica de la Universidad Autónoma Metropolitana*, 2015, Nr 91, s. 637-656, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=114345629&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 11.07.2020).
- Herrera J. C., *Las cláusulas de integración en las constituciones de Suramérica: 200 años después de la Carta de Jamaica*, *Colombia Internacional*, 2016, Nr 86, s. 165-192, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=114034918&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 24.01.2021), DOI: 10.7440/colombiaint86.2016.06.
- Heywood A., *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, przeł. M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak, WN PWN, Warszawa 2007.
- Igelmo Zaldívar J., Laudo Castillo X., *Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI*, *UNED Madrid, Educación XXI*, 2017, Nr 20(1), s. 37-56, URL: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172002.pdf> (dostęp 19.02.2021), DOI: 10.5944/educXX1.11465.
- Inotai A., *Relaciones entre la Unión Europea y Cuba*, [w:] *CUBA 2009: Reflexiones en torno a los 50 años de la revolución de Castro*, A. Dembicz (red.), CESLA, Warszawa 2009.
- Knothe T., *Ameryka Łacińska w polityce USA 1945-1975*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1976.
- Kola A. M., Leja K., *Rozszerzona trzecia misja uniwersytetu na przykładzie jego relacji z podmiotami trzeciego sektora*, „e-mentor”, 2015, Nr 4(61), s. 4-12, URL: <http://www.e-mentor.pl>

- mentor.edu.pl/_pdf/61/art_04-12_Kola_Leja.pdf (dostęp 03.07.2021), DOI: 10.15219/em61.1201.
- Kozłowski M., *Kres nauk społecznych?* [w:] *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, P. Żuk (red.), Scholar, Warszawa 2012.
- Kruijt D., *Cuba y sus lazos con América Latina y el Caribe, 1959 - presente*, Revista Uruguaya de Ciencia Política, 2019, Vol. 28, Nr 1, s. 279-302, URL: <http://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/434> (dostęp 12.01.2020), DOI: 10.26851/RUCP.28.1.10.
- Krzywicka K., *Ameryka Łacińska u progu XXI wieku. Studia i szkice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Krzywicka K., *Kuba w środowisku międzynarodowym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.
- Krzywicka K., *La política de Cuba hacia América Latina*, [w:] *CUBA 2009, Reflexiones en torno a los 50 años de la revolución de Castro*, A. Dembicz (red.), CESLA, Warszawa 2009.
- Kumięga P., *Rola uniwersytetów w rozwoju innowacji – trzecia misja uczelni*, Zarządzanie Publiczne, 2018, Nr 3(43), s. 335-347, URL: <https://www.ejournals.eu/Zarzadzanie-Publiczne/2018/Zarzadzanie-Publiczne-3-2018/art/12433/> (dostęp 03.07.2021), DOI: 10.4467/20843968ZP.18.022.8808.
- Kusztelak A., *Polityka edukacyjna i oświatowa w polityce społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, Poznań 2015.
- Kwiek M., *The State, the Market, and Higher Education. Challenges for the New Century*, [w:] *The University, Globalization, Central Europe*, M. Kwiek (red.), Peter Lang, Frankfurt a/Main and New York 2003.
- Laguardia Martínez J., *La Reforma Económica en Cuba tras la aprobación de la nueva Constitución en 2019*, Revista de Ciencia Política, 2020, Vol. 40, Nr 2, s. 287-313, URL: <http://ojs.uc.cl/index.php/rcp/article/view/20409> (dostęp 14.11.2020), DOI: 10.4067/S0718-090X2020005000109.
- Lahera Martínez F., *José Agustín Caballero, pionero de la filosofía de la educación en Cuba*, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, marzec 2015, <https://www.eumed.net/rev/atlante/2015/03/jose-caballero.html> (dostęp 21.07.2020).
- Latoszek E., *Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030 i jej wpływ na wybrane polityki Unii Europejskiej*, Studia Europejskie, 2017, Nr 3, s. 97-116, https://www.ce.uw.edu.pl/pliki/pw/3-2017_Latoszek.pdf (dostęp 26.04.2021).
- Laviana Cuetos M. L., *Vigencia política de José Martí*, Americania: revista de estudios latinoamericanos de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, 2015, nr Extra 0, s. 169-179, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5214414> (dostęp 12.04.2020).
- López-Levy A., *Trump y Cuba: una política neoconservadora para contentar a Florida (Spanish)*, Anuario Internacional CIDOB, 2019, s. 277, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=137616675&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 18.07.2020).
- López Martín E., Expósito Casas E., *La financiación de la educación en Estados Unidos: análisis de la inversión en educación y su relación con el rendimiento académico*, Foro de Educación, 2013, Vol. 11, Nr 15, s. 149-165, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=93310334&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 26.01.2021), DOI: 10.14516/fde.2013.011.015.007.
- López Segrera F., *Cuba después del colapso de la Unión Soviética: sus relaciones con Estados Unidos en la nueva perspectiva estratégica*, Anuario de la Facultad de Derecho de

- Alcalá de Henares, 1996-1997, Vol. 6, s. 59-97, <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/6321> (dostęp 03.05.2020).
- Łukaszyk E., Pluta N., *Historia literatur iberoamerykańskich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 2010.
- Majewski S., *Przemiany oświaty i wychowania w Polsce w latach 1989-1995*, Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne, 1996, T. 11, s. 189-214, https://www.bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r1996-t11/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r1996-t11-s189-214/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r1996-t11-s189-214.pdf (dostęp 13.06.2021).
- Makowski J., Miętewska-Brynda J., *Związki akademickie i naukowe między Polską a Kubą. Doświadczenia i stan obecny*, [w:] *Relacje Polska-Kuba. Historia i współczesność*, K. Dembicz (red.), CESLA Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2013, s. 207-218.
- Martí J., *Maestros ambulantes*, [w:] *Obras Completas*, t. 8., Editorial Nacional de Cuba, La Habana 1963.
- Martí J., *Nuestra América*, Publicado en la Revista Ilustrada de Nueva York, Estados Unidos, el 10 de enero de 1891, y en el Partido Liberal, México, el 30 de enero de 1891, s. 133-139, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal27/14Marti.pdf> (dostęp 27.12.2020).
- Martí J., *Obras Completas*, t. XIII, Editora política, La Habana 1975.
- Martínez Díaz N., *La América contemporánea*, [w:] *Historia de América Latina*, G. Vázquez, N. Martínez Díaz (red.), Sociedad General Española de Librería (SGEL), Madrid 1990.
- Martínez Gil L., Alfonso Porraspita D., *Cuba en los mecanismos de cooperación universitarios Unión Europea-América Latina 2007-2013*, InterCambios, 2017, Vol. 4, Nr 1, s. 41-47, <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/112> (dostęp 24.05.2021).
- Martínez Gómez J. A., *Félix Varela: ética, patriotismo y libertad*, Estudios humanísticos. Historia, 2004, Nr 3, s. 65-88, <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/EEHHHistoria/article/view/3053> (dostęp 21.07.2021).
- Martínez Reinosa M., *Cuba and the United States: New Opportunities for Academic Diplomacy*, LASA FORUM, 2011, Vol. XLII, Nr 2, s. 4, <https://forum.lasaweb.org/files/vol42-issue2/OnTheProfession2.pdf> (dostęp 17.10.2020).
- Martinic S., *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina*, Revista Iberoamericana de Educación, 2001, Nr 27, s. 17-33.
- Mazińska M., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2004.
- Mazzina C., González Cambel M., *El acuerdo cubano-americano y la diplomacia del papa Francisco*, Comillas Journal of International Relations, 2017, Nr 10, s. 9-26, URL: <https://revistas.comillas.edu/index.php/internationalrelations/article/view/6054> (dostęp 19.07.2020), DOI: 10.14422/cir.i10.y2017.002.
- Mejías Sánchez Y., Duany Machado O. J., Toledo Fernández A. M., *Cuba y la cooperación solidaria en la formación de médicos del mundo*, Educación Médica Superior, 2010, Nr 24(1), s. 76-84, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=51381342&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 11.11.2020).

- Melosik Z., *Kultura, akademia i edukacja – modernistyczno/postmodernistyczne interpretacje*, Przegląd Pedagogiczny, 2011, Nr 1, s. 46-72, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/585> (dostęp 17.06.2021).
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Mercedes Rodríguez L., *Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate*, [w:] *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, N. Arata y M. Southwell (red.), UNIPE: Editorial Universitaria, Argentina 2014, s. 65-79, http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121044615/pdf_892.pdf (dostęp 19.12.2020).
- Mesa-Lago C., *Balance económico-social de 50 años de revolución en Cuba*, Ediciones Universidad de Salamanca, América Latina Hoy, 2009, Nr 52, s. 41-61, <https://revistas.usal.es/index.php/1130-2887/article/view/5675/5710> (dostęp 19.04.2020).
- Mesa-Lago C., *La economía cubana en el 60 aniversario de la revolución*, Anuario Internacional CIDOB, 2019, s. 256-265, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=137616669&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 19.04.2020).
- Mesa-Lago C., *Las reformas de Raúl Castro y el Congreso del Partido Comunista de Cuba: Avances, obstáculos y resultados*, Documentos CIDOB América Latina, 2011, Nr 35, s. 3, [https://www.cidob.org/publicaciones/series_pasadas/documentos/america_latina/las_reformas_de_raul_castro_y_el_congreso_del_partido_comunista_de_cuba_avances_obstaculos_y_resultados/\(language\)/esl-ES](https://www.cidob.org/publicaciones/series_pasadas/documentos/america_latina/las_reformas_de_raul_castro_y_el_congreso_del_partido_comunista_de_cuba_avances_obstaculos_y_resultados/(language)/esl-ES) (dostęp 27.06.2020).
- Morales Manzur J. C., Morales García L., *Origen y naturaleza de la Alternativa Bolivariana para las Américas*, Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial, 2007, Vol. 3, Nr 1, s. 55-86, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515216> (dostęp 06.12.2020).
- Nassif R., *Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)*, [w:] *El sistema educativo en América Latina*, R. Nassif, G. W. Rama, J. C. Tedesco (red.), UNESCO, CEPAL, PNUD, EDITORIAL KAPELUSZ S. A., Argentina 1984, s. 53-102, <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8549/S37019N268.pdf?sequence=1> (dostęp 19.12.2020).
- Newfield Ch., *The Great Mistake: How We Wrecked Public Universities and how We Can Fix Them*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD 2016.
- Nieto S., *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education (second edition)*, Longman Publishers, USA 1996.
- Niklewicz-Pijaczyńska M., Wachowska M., *Wiedza – kapitał ludzki – innowacje*, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław 2012.
- Nowak W., *Współpraca rozwojowa Kuby z krajami Południa*, Horyzonty Polityki, 2017, Vol. 8, Nr 24, s. 123-140.
- Nowak Z., *Skąd przyszli, kim są i dokąd zmierzają nauczyciele szkół publicznych?* [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydawnictwo "Libron", Kraków 2012, s. 145-159, <http://docplayer.pl/19313420-Z-zagadnien-profesjonalizacji-nauczycieli-wczesnej-edukacji-w-dobie-zmian.html> (dostęp 12.07.2021).
- Núñez Jover J., Montalvo Arriete L. F., *La política de ciencia, tecnología e innovación en Cuba y el papel de las universidades*, Revista Cubana de Educación Superior, 2015, Vol.

- 34, Nr 1, s. 29-43, <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/107> (dostęp 01.08.2021).
- Núñez Jover J., Ortiz Pérez H. R., Proenza Díaz T. i Rivas Diéguez A., *Políticas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación y desarrollo territorial: nuevas experiencias, nuevos enfoques*, CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad, 2020, Vol. 15, Nr 43, s. 187-208, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7593694> (dostęp 17.11.2020).
- Ogbu J. U., *Investment in Human Capital: Education and Development in Stockton, California and Gwembe, Zambia*, [w:] *Opportunity, Constraint, and Change: Essays in Honor of Elizabeth Colson*, J. Glazier, M. Lowy, K.T. Molohon i in. (red.), The Kroeber Anthropological Society Papers, 1984, 63, 64, s. 104-114.
- Olmos L., *Educación y política en el contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina*, Revista Iberoamericana de Educación, 2008, Nr 48, s. 167-185.
- Oppenheimer A., *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro*, Panamericana 2013.
- Ortiz E., *Unión Europea-Cuba: relación compleja, futuro incierto*, Anuario Español de Derecho Internacional, 2016, Vol. 32, s. 337-371, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsu&AN=121197105&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 07.03.2021), DOI: 10.15581/010.32.337-371.
- Ossenbach Sauter G., *Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)*, Revista Iberoamericana de Educación, 1993, Nr 1 (Estado y Educación), <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a04.htm> (dostęp 24.12.2020).
- Ossenbach Sauter G., *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, Alef de Bronce, Madrid 2001.
- Ossenbach Sauter G., *La educación en América y Filipinas*, [w:] *Historia de la educación en España y América. Volumen 3: La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, B. Delgado Criado (red.), Ediciones Morata, Madrid 1994, s. 505-508, https://books.google.pl/books?id=QDegTDTzMIAC&pg=PA505&dq=Plan+de+Instrucci%C3%B3n+P%C3%ABlica+de+la+Isla+de+Cuba&hl=pl&sa=X&ved=0ahUKEwiA_ZaskePoAhXBIYsKHWQVAXAQ6AEIMjAB#v=onepage&q=Plan%20de%20Instrucci%C3%B3n%20P%C3%ABlica%20de%20la%20Isla%20de%20Cuba&f=false (dostęp 12.04.2020).
- Ossenbach Sauter G., *Política educativa española para la Isla de Cuba en el siglo XIX (1837-1868)*, Historia de la educación: Revista interuniversitaria, 1983, Nr 2, s. 263-273, http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6531/6529 (dostęp 12.04.2020).
- Palevi Gómez Arévalo A., *Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo*, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 2010, Vol. XL, Nr 2, s. 115-152, https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2001_2010/r_texto/t_2010_2_06.pdf (dostęp 19.12.2020).
- Państwo a edukacja*, J. Kochanowicz, T. Tokarz (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Pape R. A., *Soft Balancing against the United States*, International Security, 2005, Nr 30(1), s. 7-45, <https://doi.org/10.1162/0162288054894607>.

- Pedroso Paula M. E., *Contribución de Félix Varela al desarrollo de la filosofía de la educación cubana*, Revista Caribeña de Ciencias Sociales, lipiec 2013, <https://www.eumed.net/rev/caribe/2013/07/felix-varela.html> (dostęp 21.07.2021).
- Pellón Azopardo R., *Retos y oportunidades en la implementación del nuevo acuerdo de diálogo y cooperación: una mirada desde Cuba*, [w:] *Nueva etapa entre Cuba y la UE. Escenarios de futuro*, A. Ayuso, S. Gratius (red.), CIDOB, Barcelona 2017, s. 81-87, https://intranet.eulacfoundation.org/es/system/files/nueva_etapa_entre_cuba_y_la_ue_escenarios_de_futuro_anna_ayuso_y_susanne_gratius_eds_1.pdf (dostęp 15.05.2021).
- Pérez L. A. Jr., *Ser cubano: identidad, nacionalidad y cultura*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana 2006.
- Pérez-Cruz F. de J., *La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba*, VARONA, Revista Científico-Metodológica, 2011, Nr 53, s. 10-23, <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635575003.pdf> (dostęp 07.02.2021).
- Pérez Cruz F. de J., *Raíces históricas del proyecto educativo martiano*, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 2011, Vol. 13, Nr 17, s. 199-236, <https://www.redalyc.org/pdf/869/86922615009.pdf> (dostęp 12.04.2020).
- Pérez Rodríguez C. R., *José Agustín Caballero, Iniciador de la pedagogía cubana*, Revista Varela, 2008, Vol. 8, Nr 21, <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/680> (dostęp 21.07.2021).
- Pęcherski M., *Polityka oświatowa*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1975.
- Pietrow A., *Włodzimierz Lenin o wychowaniu*, [w:] *Podstawy pedagogiki. Materiały do studiów pedagogicznych*, B. Suchodolski, W. Okoń, W. Szczerba (red.), Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1957, T. 1.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Impuls, Kraków 2014.
- Potulicka E., *Rynek w edukacji amerykańskiej jako teoria oraz ideologia*, Terazniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 2012, Nr 2(58), s. 23-36, [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej-r2012-t-n2_\(58\)/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej-r2012-t-n2_\(58\)-s23-36/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej-r2012-t-n2_\(58\)-s23-36.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej-r2012-t-n2_(58)/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej-r2012-t-n2_(58)-s23-36/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoeczno_pedagogicznej-r2012-t-n2_(58)-s23-36.pdf) (dostęp 25.07.2020).
- Price J., *Cuba: Un gran revuelo para un mercado pequeño*, Latin Trade, (Spanish), 2015, Vol. 23, Nr 2, s. 12, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bsu&AN=101987247&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 11.07.2020).
- Průcha J., *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych, podręcznik akademicki*, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Pulido Chaves O., *Pos-neoliberalismo y educación: nuevos escenarios y desafíos en las políticas educativas en América Latina*, Referencias, 2009, Año 6, Nr 25, LPP, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_25/referencias25.htm (dostęp 04.07.2021).

- Putnam R. D., *Bowling Alone: malejący społeczny kapitał Ameryki*, Nowa Res Publica, 1996, Nr 6(93).
- Quiroz A. W., *Educación y sociedad civil en Cuba: reflexiones en torno a un siglo de evolución*, [w:] *Jirones de hispanidad. España, Cuba, Puerto Rico y Filipinas, en la perspectiva de dos cambios de siglo*, M. E. de Vega, F. de Luis Martín, A. Morales Moya (red.), Ediciones Universidad de Salamanca 2004, <https://books.google.pl/books?id=0OKaXum1AA8C&pg=PA295&lpg=PA295&dq=machado+reformas+educacion+cuba&source=bl&ots=5Xq3XOL8B9&sig=ACfU3U3WgRTYd1DFui-8oB0JMEFIbU5eng&hl=pl&sa=X&ved=2ahUKEwjok87jp8roAhVq-SoKHawMAvAQ6AEwD3oECAsQOg#v=onepage&q=machado%20reformas%20educacion%20cuba&f=false> (dostęp 13.04.2020).
- Rabczuk W., *Europejskie spektrum edukacji – program Erasmus*, [w:] *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER – Erasmus*, S. Szczurkowska, M. Łopaciński (red.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2007.
- Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 2007.
- Radło M. J., *Strategia Lizbońska 2005-2010: Kluczowe wyzwania. Najważniejsze priorytety*, [w:] *Polska wobec redefinicji Strategii Lizbońskiej*, Zielona Księga PFSL Nr 1, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk-Warszawa 2005, s. 21-48, <http://www.radlo.org/slnwip.pdf> (dostęp 13.04.2015).
- Rodríguez S., *El libertador del medio día de América*, [w:] *Obras Completas*, Vol. 2, Editorial Arte, Caracas 1975.
- Rojas A., *Bolívar, la Educación y su Importancia*, Revista de la Universidad Nacional, 1946, Nr 6, s. 329-337, <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/13535> (dostęp 28.12.2020).
- Rojas R., Mora García J. P., *Políticas educativas en Venezuela (2000-2016): una mirada crítica*, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 2019, Vol. 21, Nr 32, s. 155-192, URL: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/9483/ (dostęp 06.01.2020), DOI: 10.19053/01227238.9483.
- Roldán Vera E., *Realidades y posibilidades en la historiografía de la educación latinoamericana: una perspectiva mexicana*, [w:] *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*, N. Arata y M. Southwell (red.), UNIPE: Editorial Universitaria, Argentina 2014, s. 65-79, http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121044615/pdf_892.pdf (dostęp 19.12.2020).
- Rousseau J. J., *Ekonomia polityczna*, [w:] J. J. Rousseau, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956.
- Roy J., *Las relaciones entre la UE y Cuba en el marco de la apertura de Barack Obama y Raúl Castro*, Análisis del Real Instituto Elcano (ARI), 2015, Nr 10, s. 1-8, <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/0980ae00475d3f739c51be12dd3b68de/ARI10-2015-Roy-relaciones-entre-UE-Cuba-en-marco-de-apertura-de-Barack-Obama-y-Raul-Castro.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=0980ae00475d3f739c51be12dd3b68de> (dostęp 19.07.2020).
- Ruvalcaba D. M., *La política exterior de las potencias latinoamericanas hacia la Caricom: los casos de Brasil, México, Colombia, Venezuela y Cuba*, Colombia Internacional, 2018, Nr 96, s. 87-114, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=132278318&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 12.01.2020), DOI: 10.7440/colombiaint96.2018.04.

- Rybkowski R., *Polityka naukowa. Innowacyjność w polityce Stanów Zjednoczonych Ameryki*, Horyzonty Polityki, 2015, Vol. 6, Nr 16, s. 63-74, URL: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ojs-issn-2353-950X-year-2015-volume-6-issue-16-article-649> (dostęp 03.07.2021), DOI: 10.17399/HP.2015.061603.
- Rycerz D., *Relacje kulturalne Polska – Kuba. Przeszłość i teraźniejszość*, [w:] *Relacje Polska-Kuba. Historia i współczesność*, K. Dembicz (red.), CESLA Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2013, s. 169-205.
- Sánchez Giraldo J. M., *El pensamiento pedagógico y político de Don Simón Rodríguez visto a la luz de la educación popular*, Tesis magistral, Universidad Andina Simón Bolívar, Bogotá 2009, http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930044611/El_pensamiento_pedagogico.pdf (dostęp 28.12.2020).
- Schultz T. W., *Investment in Human Capital*, The American Economic Review, 1961, Nr 51(1), s. 1-17.
- Serbin A., *La diplomacia ciudadana en América Latina y el Caribe: una actualización*, enero 2010.
- Serbin A., Bourse A., *A Challenging Dialogue Process: The Cuban-United States Academic Workshops (TACE)*, CRIES, Buenos Aires 2014, <http://www.cries.org/?p=2438> (dostęp 07.11.2020).
- Serrano Caballero E., *Cooperación de la Unión Europea-México para la cohesión social*, Revista de El Colegio de San Luis, 2014, Año IV, Nr 7, s. 70-100, <https://intranet.eulacfoundation.org/es/content/cooperaci%C3%B3n-de-la-union-europea-m%C3%A9xico-para-la-cohesi%C3%B3n-social> (dostęp 28.05.2021).
- Simpson R., *Francisco de Arango y Parreño: sus esfuerzos en pro de la educación científica y técnica en Cuba*, Revista de la Biblioteca Nacional "José Martí", 1976, Nr 18, s. 13-51.
- Smith K. B., *The ideology of education. The commonwealth, the market and America's schools*, SUNY, New York 2003.
- Snoch B., *Pedagogika porównawcza systemów oświatowych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1991.
- Sobczak A., *Teoria kapitału ludzkiego – konteksty edukacji i rynku pracy*, Przegląd Pedagogiczny 2018, Nr 2, s. 273-283, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/6036> (dostęp 12.07.2021).
- Sośnicki K., *Kierunki pedagogiczne w początkach XX w. i ich aspekt polityczny*, [w:] *Podstawy pedagogiki*, B. Suchodolski (red.), Warszawa: PZWS 1960.
- Sutz J., *Ciencia, Tecnología, Innovación e Inclusión Social: una agenda urgente para universidades y políticas*, Psicología, Conocimiento y Sociedad, 2010, Vol. 1, Nr 1, s. 3-49, <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/19/10> (dostęp 06.07.2021).
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, Chowanna, 2003, T. 1, s. 9-18, <https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2003-t1/Chowanna-r2003-t1-s9-18/Chowanna-r2003-t1-s9-18.pdf> (dostęp 17.06.2021).
- Tecuanhuey Sandoval A., Rivas Granados C. E., *Common Sense en el pensamiento independentista de Mier*, Historia mexicana, 2018, Vol. LXVII, Nr 3, URL: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/600/60054205002/html/index.html#fn112> (dostęp 21.02.2021), DOI: 10.24201/hm.v67i3.3526.

- Thieme J. K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku: Polska, Europa, USA*, Difin SA, Warszawa 2009.
- Tokarski Z., *Polityka edukacyjna w aspekcie polityki społecznej*, Polityka Społeczna 1988, Nr 11/12.
- Torres C. A., *Después de la tormenta neoliberal: la política educativa Latinoamericana entre la crítica y la utopía*, Revista Iberoamericana de Educación, 2008, Nr 48, s. 207-229.
- Tünnerman Berheim C., *La universidad y los desafíos del desarrollo y la democracia*, Editorial Millenium, Tegucigalpa 1993.
- Ugalde Zubiri A., *La posición común de la Unión Europea hacia Cuba a reconsideración (2008-2010)*, Política Internacional (Cuba), 2010, Nr XIV-XV, s. 168-191.
- Valido Alou A. M., *Las relaciones migratorias entre Cuba y Estados Unidos: incidencia en América Latina*, Revista CIDOB d'Afers Internacionals, 2017, Nr 117, s. 197-218, URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=128078145&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 11.07.2020), DOI: 10.24241/rcai.2017.117.3.197.
- Valiente Sandó P., Góngora Suárez G., Torres Díaz J. L., Otero Góngora Y., *La experiencia cubana en la formación del profesor universitario*, REDU: Revista de Docencia Universitaria, 2013, Vol. 11, Nr 3, s. 91-123, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4558076> (dostęp 12.06.2020).
- Valladares Ante D. M., *El Programa "Yo Sí Puedo". Una propuesta para erradicar el analfabetismo en la comunidad de Pesillo*, ALTERIDAD, Revista de Educación, 2007, Vol. 2, Nr 1, s. 18-27, <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746254002.pdf> (dostęp 08.02.2021).
- Váňová M., *Pedagogika porównawcza*, [w:] *Pedagogika. Tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, B. Śliwerski (red.), Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Varela F., *Observaciones sobre la Constitución Política de la Monarquía Española*, Obras de Félix Varela y Morales, Vol. VIII, [w:] *Félix Varela. Escritos Políticos*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana 1977.
- Velázquez Torres D., Castillo Villanueva L., *Aportaciones y colaboraciones de Cuba y México en educación superior. Hacia la conolidación de una relación académica bilateral*, [w:] *Cuba 2009. Reflexiones en torno a los 50 años de la revolución de Castro*, A. Dembicz (red.), CESLA Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2009, s. 339-358.
- Vila Merino E. S., *De la exclusión al derecho a la educación: desafíos del proceso educativo bolivariano*, [w:] *Venezuela como laboratorio de políticas públicas; seis miradas a la sociedad, la economía y la educación bolivariana*, E. S. Vila Merino (red.), CEDMA, Málaga 2007.
- Walt S. M., *Alliances: Balancing and Bandwagoning*, Cornell University, Cornell 1987.
- Włoch A., *Edukacja europejska. Założenia, perspektywy, funkcje społeczne. Krytyczne spojrzenie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.
- Wolanin T. R., *Aby żadne dziecko nie pozostało w tyle. Edukacja w USA*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o. o., Warszawa 2011.
- Wołczyk J., *Elementy polityki oświatowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
- Wołoszyn S., *Historyczny rozwój wychowania i pedagogiki* [w:] *Zarys pedagogiki*, B. Suchodolski (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, T. 1.
- Wong A., Hernández García L., Solís Peralta F., Batista Mainegra A., González Aportela O., *Investigar para educar. Experiencia de colaboración entre la Universidad de la Habana*,

- Cuba, y la Universidad Jean Piaget, de Veracruz, México*, Revista Cubana de Educación Superior, 2018, Nr 2, s. 63-77, <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/213/266> (dostęp 08.11.2020).
- Wronowska G., *Konwergencja czy dywergencja w obszarze kapitału ludzkiego?*, Marketing i Zarządzanie, 2018, Vol. 18, Nr 1(51), s. 397-408, URL: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbaz&AN=edsbaz.171544062&authtype=shib&lang=pl&site=eds-live&scope=site> (dostęp 16.06.2021), DOI: 10.18276/miz.2018.51-38.
- Wronowska G., *Polityka edukacyjna a potrzeby rynku pracy*, Studia Ekonomiczne / Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach 2017, Vol. 6, Nr 310, s. 191-200, <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbaz&AN=edsbaz.171470149&lang=pl&site=eds-live&scope=site> (dostęp 16.06.2021).
- Yunoy G., Gómez Orfanel G., *Ivan Illich o la desescolarización*, Revista de educación, Madrid, 1976, Nr 242, s. 105-120, <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/71530> (dostęp 19.02.2021).
- Zgliczyński W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, [w:] *Polityka oświatowa*, M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.), Studia BAS, 2010, Nr 2(22), s. 65-88, [https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/EFDDCE26CD280FBFC125776800260E16/\\$file/Polityka%20oswiatowa.pdf](https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/EFDDCE26CD280FBFC125776800260E16/$file/Polityka%20oswiatowa.pdf) (dostęp 10.04.2021).
- Zybert E. B., *Międzynarodowa i narodowa działalność informacyjna w zakresie edukacji*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1991.

Słowniki, encyklopedie i leksykony

- Bella–Lancastera system*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Bella-Lancastera-system;3875761.html> (dostęp 27.07.2021).
- Centralna Agencja Wywiadowcza*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Centralna-Agencja-Wywiadowcza;3884090.html> (dostęp 14.05.2021).
- Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar*, EcuRed, https://www.ecured.cu/Centro_de_Referencia_Latinoamericano_para_la_Educaci%C3%B3n_Preescolar (dostęp 27.02.2021).
- Dolch J., *Politik u. Pädagogik*, [w:] *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*. Leitung der Herausgabe Privatdozent Direktor Dr. Josef Spieler, Band 2, Freiburg im Breisgau: Herder 1932.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom 4., Wyd. Akad. Żak, Warszawa 2005.
- Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba*, EcuRed, https://www.ecured.cu/Junta_de_Acreditaci%C3%B3n_Nacional_de_la_Rep%C3%ABlica_de_Cuba (dostęp 10.02.2021).
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, Tom 4.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
- Otwarta metoda koordynacji*, EUR-Lex, https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html?locale=pl (dostęp 24.04.2021).

- Rada Wzajemnej Pomocy Gospodarczej*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Rada-Wzajemnej-Pomocy-Gospodarczej;3965334.html> (dostęp 14.05.2021).
- Układ Ogólny w sprawie Handlu Usługami*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Uklad-Ogolny-w-sprawie-Handlu-Uslugami;3990960.html> (dostęp 15.05.2021).

Źródła prawa

- 96/697/PESC: Posición común de 2 de diciembre de 1996 definida por el Consejo en virtud del artículo J.2 del Tratado de la Unión Europea, sobre Cuba*, Consejo de la Unión Europea 1996, <http://eur-lex.europa.eu/es/index.htm>.
- Acuerdo de alcance parcial de complementación económica Mercosur - Cuba*, ALADI, <http://www2.aladi.org/nsfaladi/textacdos.nsf/ca05a6ae01cc969583257d8100416d1e/f85abd0d9bde5004032578af005a1727?OpenDocument> (dostęp 23.01.2021).
- Acuerdo de Diálogo Político y de Cooperación entre la Unión Europea y sus Estados Miembros, por un lado, y la República de Cuba, por otro*, Diario Oficial de la Unión Europea, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:22016A1213\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:22016A1213(01)&from=ES) (dostęp 05.04.2021).
- Acuerdo entre Venezuela y Cuba para la aplicación del ALBA (Art. 2)*, I Cumbre, La Habana 2004, <http://www.portalalba.org/index.php/alba/documentos/1220-2004-12-14-i-cumbre-la-habana-cuba-acuerdo-entre-venezuela-y-cuba-para-la-aplicacion-del-alba> (dostęp 05.12.2020).
- Acuerdo para el Marco de Asociación País España Cuba 2019-2022 en materia de Cooperación Internacional para el Desarrollo*, https://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/map_cuba_2019-2022.pdf (dostęp 14.05.2021).
- Acuerdo para la Aplicación del ALBA-TCP*, III Cumbre, La Habana 2006, <http://www.portalalba.org/index.php/alba/documentos/1223-2006-04-28-y-29-iii-cumbre-la-habana-cuba-acuerdo-para-la-aplicacion-del-alba-tcp> (dostęp 05.12.2020).
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999*, <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2011/04/CONSTITUCION.pdf> (dostęp 06.01.2020).
- Constitución de la República de Cuba*, Gaceta Oficial de la República de Cuba, Nr 5 Extraordinaria de 10 de abril de 2019, s. 69-103, <http://www.vanguardia.cu/images/materiales/gobierno/constitucion/constitucion-de-la-republica-de-cuba.pdf> (dostęp 28.06.2020).
- Constitución de la República de Cuba de 1940*, <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2525/36.pdf> (dostęp 17.04.2020).
- Constitución de la República de Cuba. Tesis y Resolución*, Editado por el Departamento de Orientación Revolucionaria del Comité Central del Partido Comunista de Cuba, La Habana 1976.
- Convenio de Cooperación Cultural y Educativa entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de la República de Cuba*, La Habana 1974, http://www.imcine.gob.mx/wp-content/uploads/IMCINE/LEYES_Y_REGLAMENTOS/CONVENIOS_CULTURALES_Y_EDUCATIVOS/Convenio_de_Cooperaci_n_Cultural_y_Educativa_entre_el_Gobierno_de_los_Estados_Unidos_Mexicanos_y_el_Gobierno_de_la_Rep_blica_de_Cuba.pdf (dostęp 14.02.2021).

- Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, <https://docplayer.es/8312205-Convenio-regional-de-convalidacion-de-estudios-titulos-y-diplomas-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe.html> (dostęp 20.02.2021).
- Cumbres del Alba-TCP*, <http://www.portalalba.org/index.php/alba/documentos> (dostęp 05.12.2020).
- Deklaracja przywódców 27 państw członkowskich oraz Rady Europejskiej, Parlamentu Europejskiego i Komisji Europejskiej. Deklaracja rzymska*, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pl/STATEMENT_17_767 (dostęp 03.05.2021).
- Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Komunikat Komisji*, Komisja Europejska, Bruksela 2010, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PL:PDF> (dostęp 23.04.2021).
- Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów EMPT, Wzmocnienie tożsamości europejskiej dzięki edukacji i kulturze, Wkład Komisji Europejskiej w spotkanie przywódców w Göteborgu w dniu 17 listopada 2017 r.*, Strasburg 14.11.2017, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=COM:2017:673:FIN> (dostęp 26.04.2021).
- Ley de Instrucción Pública*, Gaceta de Madrid, 10.09.1857, Nr 1710, <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf> (dostęp 21.07.2021).
- Ley N.º 680 sobre la Primera Reforma Integral de la Enseñanza del 26 de diciembre de 1959*, <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/23c2910be9cbb60c73d7458bb242438aba18afa3.pdf> (dostęp 21.04.2020).
- Memorandum w sprawie roli oświaty w procesie jednoczenia Europy. Europejskie Forum Wolności w Oświacie, Helsinki 27 – 30 maja 1991 r.*, [w:] Gumuła T., Krasuski J., Majewski S., *Organizacja i funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych, cz. I, Współpraca międzynarodowa w dziedzinie oświaty. Antologia dokumentów i materiałów*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1994.
- Mercosur - Cuba ACE 62*, LegisComex, <https://www.legiscomex.com/Documentos/argentina-acuerdos-internacionales-ace-62-cuba> (dostęp 23.01.2021).
- Ministerial Declarations and Communiqués*, EHEA, <http://eha.info/page-ministerial-declarations-and-communiques> (dostęp 25.04.2021).
- Parlament Europejski: Deklaracja Podstawowych Praw i Swobód (12.04.1989)*, [w:] Gumuła T., Krasuski J., Majewski S., *Organizacja i funkcjonowanie współczesnych systemów edukacyjnych, cz. I, Współpraca międzynarodowa w dziedzinie oświaty. Antologia dokumentów i materiałów*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1994.
- Rome Ministerial Communiqué*, EHEA Rome 2020, 19.11.2020, http://eha.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf (dostęp 25.04.2021).
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1288/2013 z dnia 11 grudnia 2013 r. ustanawiające "Erasmus+": unijny program na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu oraz uchylające decyzje nr 1719/2006/WE, 1720/2006/WE i 1298/2008/WE*, EUR-Lex, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:02013R1288-20181005&from=EN> (dostęp 02.05.2021).
- Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (wersja skonsolidowana)*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2012, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=pl> (dostęp 18.04.2021).

- Traktat z Amsterdamu, Zmieniający Traktat o Unii Europejskiej, Traktaty ustanawiające Wspólnoty Europejskie i niektóre związane z nimi akty*, art. 2, http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/traktaty/Traktat_amsterdamski_PL_1.pdf (dostęp 19.04.2021).
- Traktat z Lizbony*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2007, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:306:FULL&from=PL> (dostęp 18.04.2021).
- Traktaty UE*, https://europa.eu/european-union/law/treaties_pl (dostęp 11.04.2021).
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (dostęp 02.05.2021).

Publikacje instytucji i organizacji edukacyjnych

- Curtis J. W., Thornton S., *Losing Focus: The Annual Report on the Economic Status of the Profession. 2013-14*, AAUP—American Association of University Professors, s. 4-38, https://www.aaup.org/sites/default/files/files/2014%20salary%20report/zreport_0.pdf (dostęp 29.09.2020).
- Kraśniewski A., *Proces Boloński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, http://czytelnia.frse.org.pl/media/proces_bolonski_FINAL.pdf (dostęp 25.04.2021).
- Kwalifikacje w Stanach Zjednoczonych Ameryki*, Instytut Badań Edukacyjnych IBE, s. 1-12, <http://www.krk-www.ibe.edu.pl/pl/ramy-na-swiecie> (dostęp 25.07.2020).
- Las dictaduras en el Cono Sur: Brasil, Chile, Uruguay y Argentina*, [w:] *El modelo neoliberal bajo dictadura y democracia (1973-1999). Atlas histórico de la América Latina y el Caribe*, Centro de Estudios de Integración Latinoamericana "Manuel Ugarte", s. 310-351, <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/tomo2/cap3.pdf#page=1> (dostęp 31.12.2020).
- Organizaciones de Integración Regional*, [w:] *Abordajes imprescindibles de Nuestra América. Atlas histórico de la América Latina y el Caribe*, Centro de Estudios de Integración Latinoamericana "Manuel Ugarte", s. 613-682, <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/abordajes/organizaciones-de-integracion-regional.pdf> (dostęp 31.12.2020).
- Taller Académico Cuba-Estados Unidos T.A.C.E. Oportunidades para las relaciones Cuba-Estados Unidos: Documento de trabajo. Propuestas para la colaboración en áreas de interés mutuo*, Noviembre 2012, Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales (CRIES), Buenos Aires 2013, <http://www.cries.org/wp-content/uploads/2013/06/tace-final-web.pdf> (dostęp 03.11.2020).

Publikacje międzynarodowych organizacji oświatowych

- Administración general y competencias*, [w:] *Sistema Educativo Nacional de Cuba: 1995*, Ministerio de Educación de Cuba y Organización de Estados Iberoamericanos [informe realizado por Miguel Varela Hernández ... (et. al.)], La Habana, Cuba, 1995, <https://www.oei.es/historico/quipu/cuba/cub02.pdf> (dostęp 04.04.2020).
- Atención y Educación de la Primera Infancia, Informe Regional, América Latina y el Caribe*, UNESCO, Informe preparado para la Conferencia Mundial Atención y Educación de la

- Primera Infancia, Moscú 2010, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189212_spa (dostęp 18.02.2021).
- Breve evolución histórica del sistema educativo*, [w:] *Sistema Educativo Nacional de Cuba: 1995*, Ministerio de Educación de Cuba y Organización de Estados Iberoamericanos [informe realizado por Miguel Varela Hernández ... (et. al.)], La Habana, Cuba, 1995, <https://www.oei.es/historico/quipu/cuba/cub02.pdf> (dostęp 04.04.2020).
- Convocatoria XII Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*, CELEP, UNESCO La Habana 2016, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Educacion_Inicial_2016.pdf (dostęp 27.02.2021).
- Datos mundiales de educación*, UNESCO, VII ed. 2010/2011, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf (dostęp 01.05.2020).
- Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, UNESCO 2016, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa (dostęp 10.02.2021).
- El desarrollo de la educación. Informe Nacional de Cuba*, Ministerio de Educación, Oficina Internacional de educación UNESCO, 2001, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/International/ICE/natrap/Cuba.pdf (dostęp 24.05.2020).
- Estructura del Sistema Educativo*, [w:] *Sistema Educativo Nacional de Cuba: 1995*, Ministerio de Educación de Cuba y Organización de Estados Iberoamericanos [informe realizado por Miguel Varela Hernández ... (et. al.)], La Habana, Cuba, 1995, <https://www.oei.es/historico/quipu/cuba/cub02.pdf> (dostęp 04.04.2020).
- Informe de seguimiento de la educación en el mundo, América Latina y el Caribe, Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, UNESCO 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615?posInSet=1&queryId=428b12ff-4888-4373-bce8-11b22fb483d5> (dostęp 10.01.2020).
- La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, Informe COVID-19, CEPAL-UNESCO, sierpień 2020, <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19> (dostęp 11.02.2021).
- OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, [w:] *El Sistema Iberoamericano. La cooperación al servicio de la comunidad*, SEGIB, https://www.segib.org/informeCODEI/assets/Cap01.03_La_OEI.pdf (dostęp 10.02.2021).
- Organización de la Educación Inicial*, Organización de Estados Iberoamericanos OEI 2002, <https://www.oei.es/historico/quipu/cuba/index.html> (dostęp 05.07.2020).
- Principios y legislación vigente fundamental para el sistema educativo*, [w:] *Sistema Educativo Nacional de Cuba: 1995*, Ministerio de Educación de Cuba y Organización de Estados Iberoamericanos [informe realizado por Miguel Varela Hernández ... (et. al.)], La Habana, Cuba, 1995, <https://www.oei.es/historico/quipu/cuba/cub02.pdf> (dostęp 04.04.2020).
- Proyecto Principal de Educación UNESCO/América Latina*, Boletín trimestral, 1962, Nr 13, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133328> (dostęp 19.04.2020).

Publikacje instytucji UE

- Cooperación entre la UE y América Latina a través de Erasmus+: oportunidades para América Latina*, Comisión Europea 2020, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/latinamerica-regional-erasmusplus-2019_es.pdf (dostęp 23.05.2021).
- Cooperación Unión Europea-Cuba*, Unión Europea Delegación en Cuba, La Habana 2019, http://www.foroeuropacuba.org/docs/documents/2-03-20_09-03-50_cooperacion-union-europea_cuba.-contribuyendo-a-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible_compressed.pdf (dostęp 28.05.2021).
- El Programa Erasmus+*, *Cooperación con las instituciones europeas de educación superior*, Comisión Europea, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo 2015, https://circabc.europa.eu/sd/a/f4d0841d-3c74-4f00-93cd-e9e5c998da50/HigherEducationBrochure_ES_BROCHURE_Repository.pdf (dostęp 28.05.2021).
- Erasmus+. Guía del Programa*, Comisión Europea, Versión 2 (2017), https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_es.pdf (dostęp 28.05.2021).
- Erasmus+ para la educación superior en Cuba*, Comisión Europea 2020, https://ec.europa.eu/assets/eac/erasmus-plus/factsheets/americacaribbean/cuba_erasmusplus_2019_es.pdf (dostęp 14.05.2021).
- Erasmus+. Przewodnik po programie*, Komisja Europejska 2021, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_pl (dostęp 03.05.2021).
- Erasmus Mundus 2009-2013, Programme Guide*, European Commission, Version 11/2013, https://wayback.archive-it.org/12090/20210123183457/https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/em_programmeguide_nov2013_en_1.pdf (dostęp 30.05.2021).
- Horyzont Europa. Kolejny program inwestycyjny UE w zakresie badań naukowych i innowacji (2021-2027)*, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/horizon_europe_pl_-_inwestycje_ktore_ksztaltuja_nasza_przyszlosc.pdf (dostęp 01.05.2021).
- Jean Monnet: la fuerza unificadora en la génesis de la Unión Europea*, Comisión Europea, https://europa.eu/european-union/sites/default/files/docs/body/jean_monnet_es.pdf (dostęp 10.05.2021).
- Monitor edukacji i kształcenia 2019. Polska*, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-poland_pl.pdf (dostęp 14.06.2021).
- Yotova B., *Acciones Marie Skłodowska-Curie en Horizonte Europa*, Comisión Europea 2021, https://www.horizonteeuropa.es/sites/default/files/noticias/1_MSCA-CILAC-conference-30-04-2021-final.pdf (dostęp 05.06.2021).

Publikacje rządowe

Kuba

- Castro F., *Carta al Presidente de la República Bolivariana de Venezuela Hugo Chávez Frías*, [w:] *La Educación Constituye Nuestro Escudo Invencible*, Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, La Habana 2005.

- Chávez Rodríguez J. A., Deler Ferrera G., *Antología del Pensamiento Educativo de la Revolución Cubana*, sello editor Educación Cubana, Ministerio de Educación, La Habana 2012, 3-4, http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/pedagogia_2013/Curso%204.pdf (dostęp 27.01.2019).
- Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruz, Primer ministro del Gobierno Revolucionario, a su llegada de la Organización de Naciones Unidas, en la concentración frente a Palacio, el 28 de septiembre de 1960*, <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1960/esp/f280960e.html> (dostęp 13.05.2020).
- Ferrer R., *La Ley de Nacionalización de la Enseñanza* [w:] *Alfabetización. Escuela Nacional*, Publicación del Ministerio de Educación, La Habana 1961.
- Gómez Fuentes V., *Los principios sociales aplicados a la organización y desarrollo de la gran Campaña Nacional de Alfabetización*, [w:] *Alfabetización. Escuela Nacional*, Publicación del Ministerio de Educación, La Habana 1961.
- Número de estudiantes internacionalmente móviles en la educación terciaria por país de origen y sexo*, [w:] *Estudiantes y docentes (CINE 5-8). Año escolar terminado en 2017, Encuesta de Educación Formal 2018*, Instituto de la Estadística de la UNESCO 2018, <http://www.onei.gob.cu/cuestionarios> (dostęp 10.11.2020).
- Pedagogía 2017, Encuentro internacional por la unidad de los educadores*, La Habana 2017, Ministerio de Educación de la República de Cuba, <http://www.pedagogiacuba.com/es/historia> (dostęp 23.05.2020).
- Tesis sobre Política Educativa, Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba*, Editora Política, La Habana 1978.

Pozostałe państwa

- Becas CONACYT para especialidades médicas en el extranjero 2020-2021*, https://www.conacyt.gob.mx/images/Becas/2020/Becas-de-Especialidad-Medica-en-el-Extranjero/CONVOCATORIA_EMExt_2020-2021.pdf (dostęp 14.02.2021).
- Informe Económico y Comercial. Cuba 2020*, Oficina Económica y Comercial de España en La Habana, <https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/estudios-de-mercados-y-otros-documentos-de-comercio-exterior/inf-economico-comercial-cuba-2020-doc2019815156.html> (dostęp 04.04.2021).

Źródła internetowe

- 23 países adoptaron el nuevo convenio de reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de educación superior en América Latina y el Caribe*, UNESCO IESALC, 13.07.2019, <https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/13/23-paises-adoptaron-el-nuevo-convenio-de-reconocimiento-de-estudios-titulos-y-diplomas-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe/> (dostęp 20.02.2021).
- Adianez Márquez M., *El intercambio académico entre Cuba y Estados Unidos, un recorrido histórico*, UNEAC 2016, <http://www.uneac.org.cu/noticias/el-intercambio-academico-entre-cuba-y-estados-unidos-un-recorrido-historico> (dostęp 17.10.2020).
- Alandete D., *EE.UU. incluye a Cuba en la lista de países que no cooperan en materia de terrorismo*, ABC Internacional, 14.05.2020, https://www.abc.es/internacional/abci-eeuu-incluye-cuba-lista-paises-no-cooperan-materia-terrorismo-202005141435_noticia.html (dostęp 07.11.2020).

- Barrios M., *Refuerzan colaboración entre universidades de Cuba y México*, Juventud Rebelde, 24.09.2019, <http://www.juventudrebelde.cu/index.php/cuba/2019-09-24/refuerzan-colaboracion-entre-universidades-de-cuba-y-mexico> (dostęp 30.07.2021).
- Bolivia se retira de la Alianza Bolivariana ALBA y estudia salida de Unasur*, La Vanguardia, 15.11.2019, <https://www.lavanguardia.com/politica/20191115/471629453237/bolivia-se-retira-de-la-alianza-bolivariana-alba-y-estudia-salida-de-unasur.html> (dostęp 06.12.2020).
- ¿Cómo son los préstamos para estudiantes universitarios en España?*, Aprendemas España, 04.07.2017, <https://www.aprendemas.com/es/blog/mundo-educativo/como-son-los-prestamos-para-estudiantes-universitarios-en-espana-75644> (dostęp 19.06.2021).
- Conceptualización de Proyecto y Empresa Grannacional en el Marco del ALBA*, America Latina en movimiento, 27.01.2008, <https://www.alainet.org/es/active/21866> (dostęp 19.02.2021).
- Cuba sale de la lista de países que patrocinan el terrorismo: ¿qué significa para la isla?*, BBC Mundo Noticias, 10.04.2015, https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150408_cuba_eeuu_lista_terrorismo_men (dostęp 07.11.2020).
- Cuba y EE.UU. se acercan desde la educación en Universidad 2020*, Escambray, 14.02.2020, <http://www.escambray.cu/2020/cuba-y-estados-unidos-se-acercan-desde-la-educacion-en-universidad-2020/> (dostęp 01.11.2020).
- Cuba y España firman acuerdo de cooperación internacional*, teleSURtv.net Noticias, 12.11.2019, <https://www.telesurtv.net/news/cuba-espana-firman-acuerdo-cooperacion-internacional-20191112-0034.html> (dostęp 14.05.2021).
- Dannemann V., *América Latina: Radiografía de la desigualdad*, DW, 26.01.2021, <https://www.dw.com/es/am%C3%A9rica-latina-radiograf%C3%ADa-de-la-desigualdad/a-56306983> (dostęp 06.07.2021).
- Educa a tu hijo: La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas*, UNICEF, CELEP i Ministerio de Educación de Cuba, 2004, La Iniciativa de Comunicación, <https://www.comminit.com/la/content/educa-tu-hijo> (dostęp 18.02.2021).
- Edukacja i kultura. Agenda Przywódców*, Rada Europejska, listopad 2017, https://www.consilium.europa.eu/media/35281/pl_leaders-agenda-note-on-education-and-culture.pdf (dostęp 26.04.2021).
- El BOE publica el acuerdo con las comunidades sobre las tasas universitarias*, CincoDías. El País, https://cincodias.elpais.com/cincodias/2020/06/03/economia/1591170001_446990.html (dostęp 15.06.2021).
- En Cuba se gradúan 200 estudiantes estadounidenses en Medicina*, Nodal, 30.07.2020, <https://www.nodal.am/2020/07/mas-de-200-estudiantes-estadounidense-ya-se-graduaron-de-medicina-en-cuba/> (dostęp 13.10.2020).
- Esteban Miguel Morales Domínguez*, UNEAC, <http://www.uneac.org.cu/autores/esteban-miguel-morales-dominguez> (dostęp 17.10.2020).
- Figueredo Reinaldo O., Javier Sifonte Díaz Y., Académicos de Cuba y Estados Unidos instan a fortalecer las relaciones entre las universidades*, CubaDebate Noticias, 14.02.2018, <http://www.cubadebate.cu/noticias/2018/02/14/academicos-de-cuba-y-estados-unidos-istan-a-fortalecer-las-relaciones-entre-las-universidades/#.X51OwohKjIW> (dostęp 31.10.2020).

- Fuente Á., *Yo sí puedo acabar con el analfabetismo*, El País, 12.01.2017, https://elpais.com/elpais/2017/01/11/planeta_futuro/1484157646_626884.html (dostęp 08.02.2021).
- Fundación Carolina participa en Cuba en diversos actos relacionados con la educación superior en Iberoamérica y la Agenda 2030, Fundación Carolina Noticias, 17.02.2020, <https://www.fundacioncarolina.es/fundacion-carolina-participa-en-cuba-en-diversos-actos-relacionados-con-la-educacion-superior-en-iberoamerica-y-la-agenda-2030/> (dostęp 23.05.2021).
- Gil T., *Trump vs Cuba: el duro impacto para la isla de las nuevas restricciones anunciadas por Estados Unidos*, BBC Mundo Noticias, 06.06.2019, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-48537443> (dostęp 18.07.2020).
- Herederó L., *Las diez huellas soviéticas en Cuba*, BBC Mundo Noticias, 11.08.2011, https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/08/110811_diez_huellas_soviéticas_cuba_lh (dostęp 23.05.2020).
- Janiot P., Neill M., *Se gradúan ocho estadounidenses en escuela de medicina en Cuba*, Panorama Mundial (CNN en Español), 25.07.2007, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nfh&AN=32U1697222435CNEP&lang=pl&site=ehost-live> (dostęp 13.10.2020).
- La Alba celebra regreso de Bolivia y estudia vacunación masiva contra covid, La Vanguardia, 15.12.2020, <https://www.lavanguardia.com/politica/20201215/6121581/alba-celebra-regreso-bolivia-estudia-vacunacion-masiva-covid.html> (dostęp 10.01.2020).
- La OEI y la UNESCO-IESALC trabajarán juntas para colaborar en la construcción del espacio iberoamericano del conocimiento, UNESCO, 11.02.2020, <https://es.unesco.org/news/oei-y-unesco-iesalc-trabajaran-juntas-colaborar-construccion-del-espacio-iberoamericano-del> (dostęp 11.02.2021).
- La UE mediará para retirar a Cuba de la lista de patrocinadores del terrorismo, Cubahora, 31.03.2021, <https://www.cubahora.cu/del-mundo/la-ue-mediara-para-retirar-a-cuba-de-la-lista-de-patrocinadores-del-terrorismo> (dostęp 05.04.2021).
- Llorente A., *4 cifras sobre la alfabetización en América Latina que quizá te sorprendan*, BBC News Mundo, 08.09.2018, [https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45453102#:~:text=94%25,%25\)%20y%20Honduras%20\(89%25\)](https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45453102#:~:text=94%25,%25)%20y%20Honduras%20(89%25)) (dostęp 08.02.2021).
- Más de diez millones de alfabetizados en todo el mundo por método cubano "Yo, sí puedo", CubaDebate, 03.02.2021, <http://www.cubadebate.cu/noticias/2021/02/03/mas-de-diez-millones-de-alfabetizados-en-todo-el-mundo-por-metodo-cubano-yo-si-puedo/> (dostęp 08.02.2021).
- Mazzini M., *Ustąpienie Evo Moralesa to boliwijski zamach stanu?* Polityka, 12.11.2019, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/swiat/1931716,1,ustapienie-evo-moralesa-to-boliwijski-zamach-stanu.read> (dostęp 06.12.2020).
- Mederos N., *Agencia Española anuncia becas 2021/2022 a las que pueden optar cubanos*, Directorio Cubano, 02.01.2021, <https://www.directoriocubano.info/panorama/agencia-espanola-anuncia-becas-2021-2022-a-las-que-pueden-optar-cubanos/> (dostęp 22.05.2021).
- Mor L. V., *Misiones cubanas en Venezuela: 18 años de solidaridad y humanidad*, Resumen Latinoamericano Corresponsalía Cuba, 03.03.2020, <https://www.cubaenresumen.org/2020/03/misiones-cubanas-en-venezuela-18-anos-de-solidaridad-y-humanidad/> (dostęp 09.02.2021).

- Muñoz Lima R, *Raúl Castro se va, ¿qué Cuba queda?*, DW, 15.04.2021, <https://www.dw.com/es/ra%C3%BA1-castro-se-va-qu%C3%A9-cuba-queda/a-57197627> (dostęp 10.05.2021).
- Nieformalne spotkanie szefów państw i rządów (17 listopada 2017)*, Rada Europejska, <https://www.consilium.europa.eu/pl/meetings/european-council/2017/11/17/> (dostęp 26.04.2021).
- Nombran al funcionario Luis Morlote nuevo presidente de la UNEAC en Cuba*, CiberCuba Noticias, 30.06.2019, <https://www.cibercuba.com/noticias/2019-06-30-u1-e199556-s27061-nombran-al-funcionario-luis-morlote-nuevo-presidente-uneac> (dostęp 17.10.2020).
- Patrinos H. A., *Por qué la educación es importante para el desarrollo económico*, Banco Mundial Blogs, 27.05.2016, <https://blogs.worldbank.org/es/voices/por-que-la-educacion-es-importante-para-el-desarrollo-economico> (dostęp 21.12.2019).
- Plan odbudowy dla Europy*, <https://www.consilium.europa.eu/pl/policies/eu-recovery-plan/> (dostęp 26.04.2021).
- Posiedzenie Wspólnej Rady UE-Kuba (15 maja 2018)*, Rada UE, <https://www.consilium.europa.eu/pl/meetings/international-ministerial-meetings/2018/05/15/cuba/> (dostęp 03.04.2021).
- Qué impacto tiene para Cuba volver a la lista de países patrocinadores del terrorismo del gobierno de EE.UU.*, BBC Mundo Noticias, 11.01.2021, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-55626048> (dostęp: 30.01.2021).
- Resultados del Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*, UNESCO, 28.07.2020, <https://es.unesco.org/news/resultados-analisis-curricular> (dostęp 28.02.2021).
- ¿Sabes cuánto cuesta estudiar en cada universidad Española?*, YAQ, 12.03.2019, <https://yaq.es/reportajes/cuanto-cuesta-estudiar-universidad> (dostęp 15.06.2021).
- Tesoro EEUU dice límite de remesas a Cuba no se aplicará a sector privado*, Reuters, 06.09.2019, <https://lta.reuters.com/articulo/eeuu-cuba-remesas-idLTAKCN1VR23T-OUSLT> (dostęp 18.07.2020).
- Trump arremete contra el intercambio cultural EEUU-Cuba*, CubaDebate Noticias, 04.11.2019, <http://www.cubadebate.cu/noticias/2019/11/04/trump-arremete-contra-el-intercambio-cultural-ee-uu-cuba/#.X552OohKjIU> (dostęp 01.11.2020).
- Trump vs. Cuba: fin de los viajes de turismo, limitación de remesas y otras 3 medidas con las que Estados Unidos busca aumentar la presión sobre la isla*, BBC Mundo, 17.04.2019, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-47970650> (dostęp 18.07.2020).
- Vicent M., *Cuba no ve señales de cambio con Biden respecto a Trump*, El País, 29.04.2021, <https://elpais.com/internacional/2021-04-29/cuba-no-ve-senales-de-cambio-respecto-a-trump.html> (dostęp 14.05.2021).
- Vicent M., *Cuba realiza la unificación monetaria pospuesta hace años y profundiza su reforma económica*, El País, 11.12.2020, <https://elpais.com/internacional/2020-12-11/cuba-realiza-la-unificacion-monetaria-pospuesta-hace-anos-y-profundiza-su-reforma-economica.html#:~:text=El%20Gobierno%20cubano%20dio%20un,24%20pesos%20cubanos%20por%20d%C3%B3lar.> (dostęp 31.01.2021).

Materiały audiowizualne

Reformas en Cuba en tiempos de pandemia: retos en el año 0 de la reforma monetaria, CIDOB Barcelona, 10.02.2021, <https://www.youtube.com/watch?v=0NB6SUpGUhs>, 1:03:30-1:07:25 (dostęp 08.07.2021).

Strony internetowe instytucji UE

América Latina y el Caribe, Parlamento Europeo, <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/176/america-latina-y-el-caribe> (dostęp 16.05.2021).

Edukacja na całe życie, Komisja Europejska, 14.11.2017, https://ec.europa.eu/poland/news/171113_education_pl (dostęp 03.05.2021).

ERA, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/strategy/era_es (dostęp 01.05.2021).

Erasmus+, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_pl (dostęp 02.05.2021).

España. Estructura y Organización del Sistema Educativo, Eurydice, European Commission, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-79_es (dostęp 15.06.2021).

España Overview, Eurydice, European Commission, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_es (dostęp 15.06.2021).

Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025, Komisja Europejska, 30.09.2020, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_20_1743 (dostęp 26.04.2021).

Kształcenie i szkolenie w UE, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/about-education-and-training-in-the-eu_pl (dostęp 15.06.2021).

Monitor de la Educación y Formación, Comisión Europea, https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_es (dostęp 14.06.2021).

Monitor de la Educación y Formación de 2020. España, European Commission, https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/spain_es.html (dostęp 14.06.2021).

Monitor de la Educación y Formación de 2020. Su país, European Commission, https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/countries_es.html (dostęp 19.06.2021).

Polityka UE w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_pl (dostęp 24.04.2021).

Wieloletnie Ramy Finansowe UE, Parlament Europejski, <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/29/wieloletnie-ramy-finansowe> (dostęp 14.06.2021).

Zalecenie Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Komisja Europejska, https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_pl (dostęp 24.04.2021).

Internetowe strony rządowe

Kuba

- Arce L. M., *Firman Cuba y México convenio de colaboración en materia educativa*, 18.12.2019, CubaDiplomática, MINREX, <http://misiones.minrex.gob.cu/es/articulo/firman-cuba-y-mexico-convenio-de-colaboracion-en-materia-educativa> (dostęp 14.02.2021).
- Casa Blanca de Estados Unidos prohíbe financiamiento de intercambio educativo y cultural con representantes estatales de Cuba*, Granma, 05.11.2019, <http://www.granma.cu/mundo/2019-11-05/casa-blanca-de-estados-unidos-prohibe-financiamiento-de-intercambio-educativo-y-cultural-con-representantes-estatales-cuba-05-11-2019-09-11-41> (dostęp 01.11.2020).
- Castro Ruz F., *Discurso pronunciado en la graduación del Instituto de Ciencias Médicas de La Habana*, 09-08-99, www.cuba.cu/gobierno/discursos/1999/esp/f090899e.html.
- Comunicado de prensa sobre la III Ronda del Diálogo de Medidas Coercitivas Unilaterales entre Cuba y la Unión Europea*, MINREX, <http://www.minrex.gob.cu/es/comunicado-de-prensa-sobre-la-iii-ronda-del-dialogo-de-medidas-coercitivas-unilaterales-entre-cuba> (dostęp 05.04.2021).
- Convenios*, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, <https://www.mes.gob.cu/es/convenios> (dostęp 10.11.2020).
- Dirección de relaciones internacionales*, Ministerio de Educación de la República de Cuba, <https://www.mined.gob.cu/relaciones-internacionales/direccion-de-relaciones-internacionales/> (dostęp 13.06.2020).
- Educación Primaria. Plan de Estudio*, Ministerio de Educación de la República de Cuba, <https://www.mined.gob.cu/primaria/plan-de-estudio-2/> (dostęp 02.05.2020).
- Educación Técnica y Profesional. Diseño Curricular*, Ministerio de Educación de la República de Cuba, <https://www.mined.gob.cu/tecnica-y-profesional/1030-2/> (dostęp 07.06.2020).
- El Caribe siempre podrá contar con el apoyo de Cuba*, Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Cuba, 09.12.2019, <http://www.minrex.gob.cu/es/el-caribe-siempre-podra-contar-con-el-apoyo-de-cuba> (dostęp 01.12.2020).
- Estudiantes extranjeros en Cuba*, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, <https://www.mes.gob.cu/es/estudiantes-extranjeros-en-cuba> (dostęp 10.11.2020).
- Formación Pedagógica. Ingreso*, Ministerio de Educación de la República de Cuba, <https://www.mined.gob.cu/formacion-pedagogica/ingreso/> (dostęp 11.06.2020).
- Internacionalización*, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, <https://www.mes.gob.cu/es/internacionalizacion-0> (dostęp 14.06.2020).
- Javier Moreno insta a Josep Borrell a que medie con el nuevo Gobierno de Estados Unidos para que excluya a Cuba de lista de estados que fomentan el terrorismo*, MINREX, <http://www.minrex.gob.cu/es/javier-moreno-insta-josep-borrell-que-medie-con-el-nuevo-gobierno-de-estados-unidos-para-que> (dostęp 05.04.2021).
- Milanés León E., *Luces cubanas en la Misión Sucre*, Granma, 09.11.2018, <http://www.granma.cu/mundo/2018-11-09/luces-cubanas-en-la-mision-sucre-09-11-2018-18-11-24> (dostęp 09.02.2021).
- Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba*, <https://www.mes.gob.cu/es/ministerio> (dostęp 13.06.2020).

Ofrece Cuba a Colombia mil becas para estudiar medicina, CubaDiplomática, MINREX, 16.03.2017, <http://misiones.minrex.gob.cu/es/articulo/ofrece-cuba-colombia-mil-becas-para-estudiar-medicina> (dostęp 21.02.2021).

Posgrado, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, <https://www.mes.gob.cu/es/postgrado> (dostęp 15.11.2020).

Programa de alfabetización Yo, sí puedo: una idea de Fidel, MINED, 26.08.2019, <https://www.mined.gob.cu/programa-de-alfabetizacion-yo-si-puedo-una-idea-de-fidel/> (dostęp 08.02.2021).

Proyectos internacionales, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, <https://www.mes.gob.cu/es/proyectos-internacionales> (dostęp 10.11.2020).

Ramos López G. L., *Ante los nuevos tiempos los CDR evolucionan, no claudican*, Granma, 27.09.2020, <http://www.granma.cu/cuba/2020-09-27/ante-los-nuevos-tiempos-los-cdr-evolucionan-no-claudican-27-09-2020-21-09-49> (dostęp 14.08.2021).

Relaciones internacionales, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, <https://www.mes.gob.cu/es/relaciones-internacionales> (dostęp 13.06.2020).

Representaciones Diplomáticas de Cuba en el Exterior, CubaDiplomática, MINREX, <http://www.cubadiplomatica.cu/es/cuba-polonia-bilaterales> (dostęp 10.07.2021).

Xiqués Cutiño D., *Los CDR, o el pueblo militante de la Revolución*, Granma, 27.09.2020, <http://www.granma.cu/cuba/2020-09-27/los-cdr-o-el-pueblo-militante-de-la-revolucion-27-09-2020-22-09-16> (dostęp 14.08.2021).

Państwa członkowskie UE

Becas del Agua de la Cooperación Española, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, 06.04.2021, https://www.aecid.es/ES/FCAS/Paginas/Noticias/2021/2021_4_5_becasagua.aspx (dostęp 22.05.2021).

Becas y ayudas para el estudio, Ajuntament de Barcelona, <https://ajuntament.barcelona.cat/joves/es/content/becas-y-ayudas-para-el-estudio> (dostęp 19.06.2021).

Becas y ayudas para estudiantes, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España, <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/estudiantes/becas-ayudas.html> (dostęp 19.06.2021).

Becas y lectorados MAEC-AECID: Becas Cooperación Española MAEC-AECID, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, <https://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados> (dostęp 22.05.2021).

Becas y lectorados MAEC-AECID: Becas del Agua, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, <https://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/convocatorias-maec-aecid/becas-del-agua> (dostęp 22.05.2021).

Becas y lectorados MAEC-AECID: Becas para países socios de América Latina, África y Asia, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, <https://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/convocatorias-maec-aecid/becas-para-paises-socios-de-am%C3%A9rica-latina-%C3%A1frica-y-asia> (dostęp 22.05.2021).

Becas y lectorados MAEC-AECID: Convocatorias MAEC-AECID, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, <https://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/convocatorias-maec-aecid> (dostęp 22.05.2021).

- Brexit: 1 lutego rozpoczyna się okres przejściowy między Wielką Brytanią a UE*, Ministerstwo Finansów, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, 31.01.2020, <https://www.gov.pl/web/finanse/brexit-1-lutego-rozpoczyna-sie-okres-przejsciowy-miedzy-wielka-brytania-a-ue> (dostęp 16.06.2021).
- Cooperación Educativa: Educación para el desarrollo*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España, <https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/ba/actividad-internacional/cooperacion-educativa/educacion-desarrollo.html> (dostęp 14.05.2021).
- Działania Marii Skłodowskiej-Curie – MSCA*, Krajowy Punkt Kontaktowy, PR Horyzont Europa, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, <https://www.kpk.gov.pl/horyzont-europa/excelence-science/msca> (dostęp 01.05.2021).
- España y Cuba refuerzan la colaboración en materia científica y de educación*, La Moncloa, Gobierno de España, Presidencia del Gobierno, 09.07.2019, <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/ciencia/Paginas/2019/090719-duque.aspx> (dostęp 01.08.2021).
- Horyzont Europa – nowy program ramowy badań i innowacji UE*, Krajowy Punkt Kontaktowy, PR Horyzont Europa, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, 04.02.2021, <https://www.kpk.gov.pl/horyzont-europa-nowy-program-ramowy-badan-i-innowacji> (dostęp 01.05.2021).
- KE przedstawiła nową ERA – Europejską Przestrzeń Badawczą*, Krajowy Punkt Kontaktowy, PR Horyzont Europa, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, 14.10.2020, <https://www.kpk.gov.pl/ke-przedstawila-nowa-era-europejska-przestrzen-badawcza> (dostęp 01.05.2021).
- Konferencja Ministrów Szkolnictwa Wyższego EOSW – Rzym 2020*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/konferencja-ministrow-szkolnictwa-wyzszego-eosw--rzym-2020> (dostęp 25.04.2021).
- Marcos de Asociación País*, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, <https://www.aecid.es/ES/Paginas/D%C3%B3nde%20Cooperamos/Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20Caribe/MAPs-ALC.aspx> (dostęp 21.05.2021).
- Polska na Kubie*, Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, <https://www.gov.pl/web/kuba/kuba> (dostęp 10.07.2021).
- Proces Boloński*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/proces-bolonski> (dostęp 24.04.2021).
- Wspólne Centrum Badawcze (JRC)*, Krajowy Punkt Kontaktowy, PR Horyzont Europa, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, <https://www.kpk.gov.pl/horyzont-europa/klastry/jrc> (dostęp 01.05.2021).

Stany Zjednoczone

- About ED: What we do*, U. S. Department of Education, <https://www2.ed.gov/about/what-we-do.html> (dostęp 26.07.2020).
- ERIC, Educational Resources Information Center*, IES, NCEE-National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, <https://ies.ed.gov/ncee/projects/eric.asp> (dostęp 31.10.2020).
- ERIC Enfocado (All About ERIC)*, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Las Cruces, N. Mex. 1982, s. 6-8, <https://eric.ed.gov/?id=ED215857> (dostęp 31.10.2020).

Estudiar en Estados Unidos, Embajada de los Estados Unidos en Cuba, <https://cu.usembassy.gov/es/education-culture-es/study-usa-es/> (dostęp 01.11.2020).

Exchange Programs, Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Department of State, https://exchanges.state.gov/non-us/search/solr/?f%5B0%5D=bundle%3Aexchange_program&f%5B1%5D=im_field_location%3A214&from_redirect=1 (dostęp 01.11.2020).

International Exchange Alumni, Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Department of State, <https://alumni.state.gov/> (dostęp 01.11.2020).

Liceum w USA, EducationUSA, <https://educationusa.pl/high-school/> (dostęp 27.07.2020).

Organization of U.S. Education: The School Level, U.S. Department of Education, <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-org-us.html> (dostęp 25.07.2020).

Pozostałe państwa

Convenio Cuba-Venezuela también es universitario, UCS, MPPS, 20.12.2018, <http://ucs.gob.ve/?p=3890> (dostęp 09.02.2021).

Convenio marco de intercambio cultural y educativo entre el Gobierno de Colombia y el Gobierno de Cuba, Ministerio de Educación Nacional de República de Colombia, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-140010.html> (dostęp 20.02.2021).

Retrato, COSUDE, <https://www.eda.admin.ch/deza/es/home/cosude/retrato.html> (dostęp 10.11.2020).

Inne źródła internetowe

I Congreso Mundial de Educación 2020. En defensa de la educación pública y contra el neoliberalismo educativo, CLACSO, <https://www.clacso.org/actividad/i-congreso-mundial-de-educacion-2020-en-defensa-de-la-educacion-publica-y-contra-el-neoliberalismo-educativo/> (dostęp 15.12.2020).

I Congreso Mundial de Educación 2020. Mariano Isla: Educación popular y pedagogía crítica en el quehacer de la asociación de pedagogos de Cuba, Otras Voces en Educación: Noticias, 27.09.2020, <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/361085> (dostęp 15.12.2020).

About Us, Quacquarelli Symonds, <https://www.qs.com/about-us/> (dostęp 31.01.2021).

About VLIR-UOS, https://www.vliruos.be/en/about_vlir_uos/2 (dostęp 10.11.2020).

Acerca de, Campus Iberoamérica, <https://campusiberoamerica.net/es/acerca-de> (dostęp 23.05.2021).

Acerca de FIIAPP, <https://www.fiiapp.org/acerca-de-fiiapp-main/> (dostęp 22.05.2021).

Acerca del Programa, Euroclima+, <https://euroclimaplus.org/inicio-es/quienes-somos> (dostęp 15.05.2021).

ACP-EU (Intra-ACP programmes): Cuba, <http://intra-acp-map.acp.int/countries/cu/?lang=EN> (dostęp 01.08.2021).

Amplia participación de UNESCO La Habana en Congreso Internacional Pedagogía 2013, http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/amplia_participacion_de_unesco_la_habana_en_congreso_intern/ (dostęp 23.05.2020).

Apoyo a la modernización económica de Cuba II - Intercambio de expertos Cuba - Unión Europea, FIIAPP, https://www.fiiapp.org/proyectos_fiiapp/intercambio-expertos-union-europea-cuba/ (dostęp 22.05.2021).

Atlas Mundial de Datos, <https://knoema.es/> (dostęp 27.02.2021).

Beca Colombia para extranjeros, 2020-01 - ICETEX, Becas Sin Fronteras, <https://becas-sin-fronteras.com/beca/beca-colombia-para-extranjeros-icetex-a1157/> (dostęp 21.02.2021).

Beca Paulo Freire + de doctorado para Investigador Junior, 2020, Becas Sin Fronteras, <https://becas-sin-fronteras.com/beca/beca-paulo-freire-plus-de-doctorado-para-investigador-junior-a1213/> (dostęp 21.02.2021).

Beca Paulo Freire + de doctorado para Investigador Senior, 2021, Becas Sin Fronteras, <https://becas-sin-fronteras.com/beca/beca-paulo-freire-plus-de-doctorado-para-investigador-senior-a1214/> (dostęp 21.02.2021).

Becas AUIP: Convocatorias abiertas, AUIP, <https://www.auiip.org/es/becasauip> (dostęp 23.05.2021).

Becas AUIP de Movilidad entre Universidades Andaluzas e Iberoamericanas, 2021, Becas Sin Fronteras, <https://becas-sin-fronteras.com/beca/becas-auip-de-movilidad-entre-universidades-andaluzas-e-iberoamericanas-2017-11874/> (dostęp 23.05.2021).

Becas para cursar Másteres con opción a Doctorado en la Universidad Pública de Navarra - UPNA - Becas AUIP, 2021-2022, Becas Sin Fronteras, <https://becas-sin-fronteras.com/beca/becas-para-cursar-masteres-con-opcion-a-doctorado-en-la-universidad-publica-de-navarra-upna-becas-auip-a1523/> (dostęp 23.05.2021).

Becas para cursar Másteres Universitarios en la Universidad de Málaga 2021, AUIP, <https://www.auiip.org/es/instituciones-asociadas/becas-auip/2188-becas-auip179> (dostęp 23.05.2021).

Biała Księga, EUR-Lex, https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/white_paper.html?locale=pl (dostęp 03.05.2021).

CELAC, <http://celacinternational.org/celac-4/> (dostęp 12.01.2020).

Cele Zrównoważonego Rozwoju, UNIC Warsaw, <https://www.un.org.pl/> (dostęp 17.05.2021).

Ciencia, Tecnología e Innovación, EU-LAC Foundation, <https://eulacfoundation.org/es/ciencia-tecnologia-e-innovacion> (dostęp 15.05.2021).

Comunidad Andina, <http://www.comunidadandina.org/> (dostęp 19.02.2021).

Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), <http://s017.sela.org/celac/quienes-somos/que-es-la-celac/la-calc-simiente-de-la-celac/> (dostęp 19.01.2020).

Congreso Universidad, <http://www.congresouniversidad.cu/> (dostęp 10.11.2020).

Cooperación interregional e inserción global, Foro Europa-Cuba Jean Monnet Network, <http://www.foroeuropacuba.org/es/cooperacion-interregional-insercion-global/> (dostęp 29.05.2021).

Cooperation Programme between Latin America, the Caribbean and the European Union on Drugs Policies, www.copolad.eu/en (dostęp 15.03.2021).

Cultura, EU-LAC Foundation, <https://eulacfoundation.org/es/cultura> (dostęp 15.05.2021).

Diplomacia Ciudadana, CRIES, http://www.cries.org/?page_id=62 (dostęp 03.11.2020).

Educa a tu Hijo, EcuRed, https://www.ecured.cu/Educa_a_tu_Hijo (dostęp 18.02.2021).

Educación, Banco Mundial, <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview> (dostęp 23.12.2019).

Educación Superior, EU-LAC Foundation, <https://eulacfoundation.org/es/educacion-superior> (dostęp 15.05.2021).

El péndulo latinoamericano, La Vanguardia, <https://www.lavanguardia.com/internacional/20181125/453134520775/giro-politico-latinoamerica-progresismo-conservadurismo-populismo.html> (dostęp 05.01.2021).

En defensa de la educación pública y contra el neoliberalismo educativo, Portal ALBA, <http://www.portalalba.org/index.php/areas/justicia-social/educacion/25196-en-defensa-de-la-educacion-publica-y-contra-el-neoliberalismo-educativo> (dostęp 15.12.2020).

Estados Miembros, Representantes Permanentes, OEA, http://www.oas.org/es/estados_miembros/autoridades.asp#Cuba (dostęp 24.11.2020).

Estudiantes internacionales, Portal de datos mundiales sobre la migración, <https://migrationdataportal.org/es/themes/estudiantes-internacionales> (dostęp 06.06.2021)

Euroclima+, www.euroclimaplus.org (dostęp 15.03.2021).

Eurydice, <https://eurydice.org.pl/o-nas/> (dostęp 01.05.2021).

Field Offices: La Habana, UNESCO, <https://es.unesco.org/fieldoffice/havana> (dostęp 10.02.2021).

Field Offices: Santiago, UNESCO, <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago> (dostęp 10.02.2021).

Full Members, EHEA, http://eha.info/page-full_members (dostęp 25.04.2021).

Gasto público Educación, Datos Macro, <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion> (dostęp 27.02.2021).

Gasto público en educación, total (% del PIB) - Latin America & Caribbean, Cuba, World, United States, Banco Mundial: Datos, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=ZJ-CU-1W-US> (dostęp 31.01.2021).

Grundtvig, niezawodowa edukacja dorosłych, <http://www.grundtvig.org/pl/o-programie/o-patronie-programu.html> (dostęp 02.05.2021).

Inscripción escolar, nivel preprimario (% bruto) - Latin America & Caribbean, Banco Mundial: Datos, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRE.ENRR?locations=ZJ> (dostęp 27.02.2021).

Inscripción escolar, nivel primario (% neto) - Cuba, Latin America & Caribbean, Banco Mundial: Datos, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRM.NENR?locations=CU-ZJ> (dostęp 05.07.2020).

Inscripción escolar, nivel secundario (% neto) - Cuba, Latin America & Caribbean, Banco Mundial: Datos, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.NENR?locations=CU-ZJ> (dostęp 05.07.2020).

Inscripción escolar, nivel terciario (% bruto) - Cuba, Latin America & Caribbean, Banco Mundial: Datos, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.TER.ENRR?locations=CU-ZJ> (dostęp 06.07.2020).

Institución: Historia, CIPI, <http://www.cipi.cu/pagina-basica/historia> (dostęp 29.05.2021).

Instituciones Asociadas a la AUIP. Cuba, AUIP, <https://auiop.org/es/instituciones-asociadas/instituciones-asociadas1/372-cuba> (dostęp 21.05.2021).

Intercambio de experiencias y promoción de fuentes renovables y eficiencia energética en Cuba, FIIAPP, https://www.fiiapp.org/proyectos_fiiapp/proyecto-cuba-renovables/ (dostęp 22.05.2021).

International (or internationally mobile) students, UNESCO Institute for Statistics UIS, <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/international-or-internationally-mobile-students> (dostęp 06.06.2021).

La educación transforma vidas, UNESCO, <https://es.unesco.org/themes/education> (dostęp 10.02.2021).

Liderar el ODS 4 - Educación 2030, UNESCO, <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030> (dostęp 10.02.2021).

Mapa de América político, <https://mapamundipolitico.com/america/> (dostę 05.01.2021).

Mapa Interactivo / Miembros, RIACES, <https://riaces.org/miembros-mapa-interactivo/> (dostę 13.12.2020).

Participantes, Foro Europa-Cuba Jean Monnet Network, <http://www.foroeuropacuba.org/es/participantes/> (dostę 29.05.2021).

Philip Brenner, American University Washington, <https://www.american.edu/sis/faculty/pbrenne.cfm> (dostę 07.11.2020).

Plan de Acción AUIP 2020/21, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP, <https://planesaccion.auiip.org/2020-2021/#p=8> (dostę 21.05.2021).

Presentación, Foro Europa-Cuba Jean Monnet Network, <http://www.foroeuropacuba.org/es/> (dostę 29.05.2021).

Presentación, Fundación Carolina, <https://www.fundacioncarolina.es/formacion/presentacion/> (dostę 22.05.2021).

Programa de Intercambio de Expertos Cuba-UE II, LinkedIn, <https://es.linkedin.com/in/expertoscubaue> (dostę 06.06.2021).

Programa Estancias de investigación SEGIB - Fundación Carolina 2020 - Destino España, Campus Iberoamérica, <https://campusiberoamerica.net/es/programa-estancias-de-investigacion-segib-fundacion-carolina-2019-destino-espana> (dostę 23.05.2021).

Programas de acción, AUIP, <https://auiip.org/es/presentacion/programas-de-accion> (dostę 21.05.2021).

QS World University Rankings, Top Universities, <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021> (dostę 31.01.2021).

QS World University Rankings – Methodology, Top Universities, <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> (dostę 31.01.2021).

Qué es CRIES, http://www.cries.org/?page_id=12 (dostę 03.11.2020).

Quiénes somos, Cooperación Española, <https://www.cooperacionespanola.es/es/quienes-somos> (dostę 17.05.2021).

Quiénes somos, OEI, <https://oei.int/es/quienes-somos/oei> (dostę 13.12.2020).

¿Quiénes somos?: Países del Mercosur, <https://www.mercosur.int/quienes-somos/paises-del-mercosur/> (dostę 23.01.2021).

Quiénes somos, SEGIB, <https://www.segib.org/quienes-somos/> (dostę 23.05.2021).

Quiénes somos: Sobre la Fundación, EU-LAC Foundation, <https://eulacfoundation.org/es/quienes-somos/sobre-la-fundacion> (dostę 15.05.2021).

Quiénes somos: Temas estratégicos, EU-LAC Foundation, <https://eulacfoundation.org/es/quienes-somos/temas> (dostę 15.05.2021).

Ruvalcaba D. M., Database WPI, World Power Index, 2019, <https://www.worldpowerindex.com/data-wpi/> (dostę 24.01.2021).

Sobre el IESALC. Palabras de su director, Dr. Francesc Pedró, UNESCO IESALC, <https://www.iesalc.unesco.org/sobre-el-iesalc/> (dostę 10.02.2021).

Tasa de alfabetización, total de adultos (% de personas de 15 años o más) - Cuba, Latin America & Caribbean, Venezuela, RB, Spain, Banco Mundial: Datos, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.ADT.LITR.ZS?locations=CU-ZJ-VE-ES> (dostę 07.07.2021).

Tasa de finalización del ciclo inferior de la educación secundaria, total (% del grupo etario pertinente) - Cuba, Latin America & Caribbean, Banco Mundial: Datos, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.CMPT.LO.ZS?locations=CU-ZJ> (dostę 18.02.2021).

Spis tabel

Tabela 1: Najważniejsze elementy pedagogiki José Martí.....	54
Tabela 2: System edukacji publicznej na Kubie przed wybuchem rewolucji w 1959 roku.....	56
Tabela 3: Etapy przemian edukacyjnych na Kubie w latach 1959-2005.....	74
Tabela 4: Struktura kubańskiego systemu oświatowego (edukacja przedszkolna, ogólna, techniczna i zawodowa oraz wyższa) na początku XXI wieku.....	75
Tabela 5: Światowy Ranking Uniwersytetów w 2021 roku.....	112
Tabela 6: Uczestnictwo Kuby w organizacjach integracji regionalnej Ameryki Łacińskiej i Karaibów.....	138
Tabela 7: Analfabetyzm w Ameryce Łacińskiej na tle odsetka ludności wiejskiej i dochodu na jednego mieszkańca w 1950 roku.....	169
Tabela 8: Wybrane wskaźniki edukacyjne jako średnia UE-27 w latach 2009-2019.....	223
Tabela 9: Wybrane wskaźniki edukacyjne w Hiszpanii w latach 2009-2019.....	226
Tabela 10: Wybrane wskaźniki edukacyjne Kuby w porównaniu z omawianymi obszarami na podstawie ostatnich dostępnych danych Banku Światowego.....	259

Spis wykresów

Wykres 1: Światowy wskaźnik siły państw o największych możliwościach w kontekście Wielkich Karaibów w latach 1975 i 2017.....	132
Wykres 2: Długość trwania rządów dyktatorialnych w Ameryce Południowej (w latach)....	153
Wykres 3: Wydatki na edukację jako % PKB w Ameryce Łacińskiej według ostatnich dostępnych danych.....	185

Spis map

Mapa 1: Mapa polityczna Iberoameryki w 2008 roku.....	156
-------------------------------------------------------	-----