

La enseñanza universitaria del Derecho en Cuba, sus dilemas ante la reforma que viene: ¿cuánto se gana y cuánto se pierde?

ROLANDO PAVÓ ACOSTA¹

RESUMEN

El debate sobre el contenido y métodos en la enseñanza del Derecho ha alcanzado renovada actualidad en el contexto internacional marcado por la Declaración de Bolonia de 1999. Este trabajo aporta un análisis sobre las tendencias y patologías existentes en la enseñanza universitaria del Derecho, los logros experimentados en Cuba, con énfasis en la labor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente con vistas a superar la enseñanza dogmática tradicional y lograr un equilibrio entre los diferentes componentes del proceso educativo. También se brinda un diagnóstico sobre los dilemas que derivan de la propuesta oficial de reforma a los planes de estudios, que parece inspirada en la Declaración de Bolonia, constatándose que habrían cambios positivos, otros sin grandes implicaciones, dados los avances alcanzados por Cuba en cuanto a métodos de enseñanza, pero también se generan desafíos como lo será garantizar lograr un nuevo diseño curricular bajo la reducción de la carrera de Derecho a cuatro años, con el cual no se afecten los niveles de calidad logrados en la formación de los juristas; otro desafío lo constituye satisfacer las necesidades de profesores y alumnos en cuanto a tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), y la ampliación de la oferta de posgrado académico.

¹ Licenciado en Derecho, Doctor en Ciencias Jurídicas, Profesor Titular de la Facultad de Derecho, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO EN CUBA, SUS DILEMAS ANTE LA REFORMA QUE VIENE: ¿CUÁNTO SE GANA Y CUÁNTO SE PIERDE?
ROLANDO PAVÓ ACOSTA

PALABRAS CLAVE

Enseñanza universitaria del Derecho - Enseñanza dogmática - Reforma a planes de estudios - Declaración de Bolonia - Calidad en la formación de los juristas.

The university teaching of law in Cuba, its dilemmas before the upcoming reform: how much is earned and how much is lost?

ABSTRACT

The debate on the content and methods in the teaching of Law has reached renovated present time in the international context marked by the Declaration of Bologna 1999. This work contributes an analysis on the tendencies and existent pathologies in the university teaching of Law, the achievements experienced in Cuba, with emphasis in the work of the Law School of the University of East with views to overcome the traditional dogmatic teaching and to achieve a balance among the different components of the educational process.

This article also offers a diagnosis on the dilemmas that derive from the official proposal of reformation to the study plans that it is inspired by the Declaration of Bologna, being verified that there would be positive changes, others without big implications, according to the advances reached by Cuba as for teaching methods, but challenges are also generated like it will be it to guarantee to achieve a new curricular design under the reduction from the Law career to four years, with which the levels of quality are not affected achieved in the formation of the jurists, another challenge constitutes it to satisfy the necessities of professors and students as for NTIC, and the amplification of the offer of academic graduate degree.

KEYWORDS

University teaching of Law - Dogmatic teaching - Reforms to study plans - Declaration of Bologna - Quality in the formation of the jurists.

I. INTRODUCCIÓN

No se concurre a los establecimientos para aprender todo lo *aprendible* sino muy singularmente para aprender a estudiar y para aprender a enseñar.

José DE LA LUZ Y CABALLERO, "Aforismo 568"

Los ecos de la Conferencia de Bolonia de 1999, entre otras múltiples repercusiones, han reavivado el debate sobre la formación de los estudiantes en carreras universitarias tradicionales como la de Derecho, tanto en lo que se refiere al contenido curricular de la carrera como a los métodos de su enseñanza y la duración de los estudios. En la Declaración de 19 de junio de 1999, los plenipotenciarios europeos se comprometieron a facilitar la movilidad y la capacidad de obtención de empleo por parte de los estudiantes y graduados universitarios y a elevar la competitividad de la educación superior europea. El documento dejaría poco espacio para su debate posterior y tendría una rápida implantación en el espacio europeo, y aunque destinado para regir en ese ámbito continental, ha irradiado hacia el amplio territorio de los países que fueron colonias europeas y que mantienen como expectativa la movilidad académica de sus estudiantes.

Uno de los impactos visibles de la asimilación de esa reforma para Cuba es la propuesta de que en el próximo plan de estudios la carrera universitaria de Derecho cubrirá solo cuatro años, lo que por supuesto tendría implicaciones en cuanto a contenido curricular, organización del proceso docente y métodos de enseñanza.

Todo indica que la anunciada reforma en el país sucederá inexorablemente y en plazo breve, y ante esa perspectiva, muchos dirían que ni valdría la pena empeñarse en el presente análisis, pues sería "cosa de nostálgicos", como "llorar sobre la leche derramada"; pero se puede pensar al contrario y proponerse, como se hace en el presente trabajo, aportar un diagnóstico en el que conste una evaluación acerca de lo logrado hasta este momento en el país en cuanto a la enseñanza jurídica universitaria y sobre sus retos y las perspectivas ante la reforma a los planes de estudios que se avecina, considerando que se implantaría sin una previa indagación sobre los logros del anterior plan en cuanto a ofrecer

respuestas a las demandas sociales que lo inspiraron, todo lo cual puede resultar de interés para pedagogos y juristas tanto de la Cuba de la posteridad como de otros contextos.

En la presente exposición,² primeramente se analizan las principales concepciones iusfilosóficas y sus impactos en las tendencias y patologías que han caracterizado a la enseñanza universitaria del Derecho en Latinoamérica, específicamente en cuanto a su contenido curricular, la organización del proceso docente y los métodos de enseñanza; a partir de tales premisas se destacan los avances experimentados en este sentido en las últimas décadas en Cuba, con énfasis en la Universidad de Oriente y, finalmente, se evalúan las implicaciones positivas y negativas, y los retos que tendrían las anunciadas reformas en el país.

II. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO A NIVEL INTERNACIONAL, FUNDAMENTALES TENDENCIAS Y PATOLOGÍAS

A. LAS PRINCIPALES TENDENCIAS EN EL PENSAMIENTO IUSFILOSÓFICO Y SU TRASCENDENCIA METODOLÓGICA EN LA CONTEMPORANEIDAD

La existencia de una determinada carrera universitaria –y a menudo su supresión–, su contenido curricular y los métodos de su enseñanza han sido decisiones derivadas de una mixtura de aspectos, entre los cuales destacan los de orden político y económico, expresados mediante actos jurídicos y administrativos. En el caso de la enseñanza universitaria del Derecho en el contexto contemporáneo, también ha sido determinante la asunción de ciertos paradigmas erigidos a partir de las principales tendencias del pensamiento jurídico, especialmente en la esfera de la Teoría, la Metodología y la Filosofía del Derecho.³ Iusnaturalismo, ius-

² Este trabajo es un resultado del proyecto de investigación “Didáctica del Derecho; enfoque general y particularidades en la enseñanza del Derecho Civil y de Familia en los diferentes modelos pedagógicos”, ejecutado por investigadores del área de Derecho Civil de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente, cuyo informe “Teoría y práctica del Derecho Civil, de Familia y Agrario; enfoque didáctico, técnico y de cultura jurídica” fue Premio Nacional de la Academia de Ciencias de Cuba en 2013 por el resultado científico de mayor aporte a las ciencias sociales.

³ PAVÓ ACOSTA, Rolando, “Las principales tendencias en el pensamiento iusfilosófico y su impronta en el contenido de la enseñanza del Derecho”, en CD-ROM, *Memorias Científico-Metodológicas de Derecho Civil y Familia (Parte IV)*, Departamento de Información Científica, Universidad de Oriente, 2010, p. 1.

positivismo formalista y realismo jurídico constituyen enfoques distintos sobre el Derecho, su objeto y sus métodos de investigación y de enseñanza. Históricamente, cada una de estas posiciones ha estimado estar en posesión de la verdad absoluta y ha significado un enfoque parcial, limitado y unilateral sobre qué es el Derecho, cómo conocerlo, aplicarlo y enseñarlo, y, por tanto, si lo que se pretende es arribar a una visión completa sobre el mismo, habría inexorablemente que apartarse de la ortodoxia y asumir de manera integradora los aportes de cada una de estas perspectivas.

B. EL IUSPOSITIVISMO FORMALISTA Y SU IMPRONTA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LATINOAMÉRICA

La enseñanza del Derecho desde las coordenadas del iuspositivismo formalista o normativista va a asumir un conjunto de rasgos,⁴ entre los cuales cabe subrayar los siguientes:

- La enseñanza del Derecho va a tener como forma de docencia predominante a la conferencia magistral y se preocupará únicamente por la instrucción sobre el Derecho positivo, conformando un modelo tradicional de enseñanza (cuyas notas son el verticalismo, autoritarismo, verbalismo e intelectualismo),⁵ que se corresponde con lo que el pedagogo brasileño Paulo Freire identificara como “concepción bancaria de la educación”, o enseñanza alienada basada en el esquema opresor-oprimido, “donde el estudiante repite como un papagayo los poquitos conocimientos que de alguna manera le deposita (o trata de depositar) el profesor”.⁶
- La enseñanza del Derecho va a tener como soporte didáctico a los manuales, donde se comentan e interpretan las leyes y las sentencias que las aplican y se recogen las definiciones sobre los conceptos

⁴ EISENMAN, Charles, “Los objetivos y la naturaleza de la enseñanza del Derecho”, en WITKER, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*, México D. F., Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 1976, p. 21.

⁵ WITKER, Jorge (comp.), “Docencia crítica y formación jurídica”, en *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*, México D. F., Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 1976, p. 222.

⁶ RODRÍGUEZ FERRARA, Mauricio, “La enseñanza del Derecho en los países de derecho escrito”, en *Dikaiosyne*, Mérida, Venezuela, año X, nro. 19, 2007, p. 115.

jurídicos más generales, necesarios para poder interpretar y aplicar dichas leyes, y las teorizaciones se van a desarrollar a partir del Derecho vigente, que se va a asumir acriticamente, como un Derecho válido.⁷

- Las habilidades profesionales que se desea formar en los juristas residen en la memorización de conceptos, la selección de la norma aplicable a cada situación, su interpretación concreta y su crítica solamente desde el punto de vista técnico-jurídico.

Tales rasgos configuran lo que se ha denominado como “enseñanza dogmática del Derecho”, la cual devino en el modelo tradicional, firmemente entronizado y enraizado en América Latina, aunque la crítica a este modelo ha sido cada vez más creciente, proyectándose sobre elementos como: el contenido de la enseñanza, los métodos de enseñanza, las carencias en la formación de habilidades en los alumnos, en el papel del profesor, las tecnologías educativas, los soportes didácticos de la enseñanza y en la eficiencia misma del proceso docente educativo.⁸ A este mismo respecto opinaba Valenzuela Fuenzalida que

No ha de recurrirse pues al procedimiento de memorización como forma de aprendizaje del alumno sino en el grado mínimo indispensable para su preparación, para acentuar, por el contrario, su formación en el desarrollo de la capacidad para rastrear, valorar e interpretar por sí mismo las fuentes, donde se contienen los conocimientos de que habrá de necesitar posteriormente.⁹

Refiriéndose a este rol pasivo de los estudiantes, Rodríguez Kauth subraya que resulta ilustrativo cómo los alumnos toman apuntes con tal

⁷ QUIROGA LAVIÉ, Humberto, “La enseñanza del Derecho”, en *Revista de la Universidad de Belgrano*, Buenos Aires, nro. 4, 1973, p. 187.

⁸ FIX ZAMUDIO, Héctor, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y en Latinoamérica”, en WITKER, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*, México D. F., Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 1976, pp. 82 y 83, y véase SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Rafael, “Algunas consideraciones sobre la docencia e investigación jurídica en México”, en VALENCIA CARMONA, Salvador (coord.), *Educación, ciencia y cultura*, México D. F., Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2004, pp. 299-303.

⁹ VALENZUELA FUENZALIDA, Rafael, “Metodología del aprendizaje del Derecho”, en WITKER, Jorge (comp.), *op. cit.*, pp. 115 y 116.

devoción que hasta copian los chistes con que el profesor pretende amenizar su clase, tomando apuntes de manera estricta sin hacer preguntas, siendo su presencia nominal, absolutamente pasiva, existiendo incluso profesores que dictan el conocimiento, y que al final del curso el alumno repite estilo coro todo lo que el profesor ha dictado.¹⁰

C. *EL IUSPOSITIVISMO REALISTA Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO*

El desarrollo del realismo jurídico en los Estados Unidos vino aparejado de una importante reforma de la enseñanza universitaria del Derecho a fines del siglo XIX. Para Christopher Columbus Langdell, profesor y decano de la Facultad de Derecho de Harvard: el estudio científico del Derecho debía consistir en el dominio de un número relativamente pequeño de principios y doctrinas básicas y se estimaba que la manera más segura y rápida de lograrlo era mediante el análisis de casos y sentencias cuidadosamente seleccionados en los cuales esas doctrinas y principios toman cuerpo. Se funda así un nuevo método de enseñanza del Derecho conocido como *Case Method*. El método se estructura a través de las siguientes operaciones: 1) la selección y recopilación de casos y sentencias, es decir, la elaboración del *Case Books*, como soporte fundamental del proceso docente; 2) la discusión participativa de los casos en el aula, entre los alumnos y el profesor, va a ser la forma de docencia fundamental y 3) la formación metodológica en los alumnos de la capacidad de argumentación de la decisión sobre el caso presente, a partir de la *ratio decidendi*, basada en el caso precedente.

El *case method* durante más de un siglo ha ocupado un lugar predominante en la enseñanza del Derecho en Norteamérica, pero ha sido creciente la crítica al respecto, precisamente por el enfoque demasiado formalista y la carencia de fundamentación teórica.¹¹ La aludida limitación reside en el descuido de la formación del pensamiento abstracto en los alumnos y del pensamiento teórico y metodológico en el razo-

¹⁰ RODRÍGUEZ KAUTH, Ángel, "Lectura psicosocial del aula universitaria hoy", en *Universidades*, México D. F., nro. 14, 1997, p. 56.

¹¹ SERNA DE LA GARZA, José María, "Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del Derecho en México", en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, año XXVII, nro. 111, 2004, p. 1048.

namiento jurídico, conduciendo a la formación de un jurista con perfil práctico, que solo vive apegado al dominio del Derecho vigente, pues los casos se resuelven desde una perspectiva de la técnica jurídica, aislandose dentro de los conocimientos prácticos de la rama jurídica aplicable al caso y, por lo general, con un bajo nivel de integración de todo el contenido del ordenamiento jurídico y aislando al Derecho de la Sociología, la Ciencia Política, la Economía, la Historia y el resto de las disciplinas sociales.¹²

D. LAS FUNDAMENTALES PATOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

El destacado jurista Charles Eisenman realizó uno de los estudios más trascendentes acerca del comportamiento de la enseñanza del Derecho en el mundo, en el cual identificó como tendencias y patologías de esta actividad la exageración del contenido normativo, teórico o práctico en la enseñanza,¹³ problema que con mayor o menor intensidad ha estado presente en los diferentes países. Tales patologías tienen relación con el hecho de asumir de manera ortodoxa y unilateral alguna de las posiciones iusfilosóficas ya aludidas; entre esos problemas subrayados por Eisenman cabe señalar:

- El *dogmatismo*, que deriva del iuspositivismo formalista, en el cual la única preocupación en la formación de los juristas es dotarlos de conocimientos sobre las leyes, con la consiguiente omisión de otros aspectos teóricos o prácticos.

El análisis histórico y comparativo de esta cuestión no dejaría dudas acerca del predominio del dogmatismo como problema mayor que ha afectado a la enseñanza del Derecho en Iberoamérica, donde no obstante las acertadas críticas que se han formulado, la conferencia magistral, la lección oral o verbalista ha continuado reinando.¹⁴

Para superar tal estado de cosas se ha propuesto asumir una concepción dinámica del aprendizaje del Derecho, lo que supone, entre otras cuestiones, imprimir a la enseñanza del Derecho un carácter pro-

¹² PÉREZ LLEDÓ, J. A., *Metodología Jurídica II. Pensamiento jurídico contemporáneo*, Alicante, Universidad de Alicante, 1997, p. 35.

¹³ EISENMAN, Charles, "Los objetivos y la naturaleza de la enseñanza del Derecho", en WITKER, Jorge (comp.), *op. cit.*, pp. 12 y 13.

¹⁴ SERNA DE LA GARZA, José María, *op. cit.*, p. 1047.

blemático y un aprendizaje activo, vincular los estudios jurídicos a la realidad social de nuestros países, unir el aprendizaje jurídico con el del resto de las ciencias sociales y concebir al Derecho como un instrumento necesario del progreso y el desarrollo.¹⁵

- El *practicismo*, que conduce al estudio casuístico del Derecho, ausente de generalizaciones y de conceptos y teorías generales sobre los fenómenos y procesos jurídicos, donde el interés se limita a producir juristas técnicos, solo dotados de la preparación práctica para la aplicación del Derecho, para la solución de casos concretos de una determinada realidad.

Todo indica que en algunas universidades de América Latina, sobre todo en los años 70 del siglo XX, avanza la tendencia a favor del practicismo, lo que deriva de la influencia del iuspositivismo realista norteamericano y de la reacción contra la enseñanza dogmática.

En relación con el practicismo o la enseñanza práctica, Eisenman señalaba que ella se caracteriza por que: 1) la enseñanza se centra en la solución de casos amparados en el Derecho nacional de un país y 2) las cualidades intelectuales que principalmente se pretenden desarrollar consisten en el razonamiento deductivo, es decir, se solucionan los casos partiendo de premisas generales contenidas en las normas legales escritas o en el Derecho precedente o la jurisprudencia, lo que incluye las habilidades prácticas para determinar el precepto general aplicable al caso, su interpretación y la inferencia lógica de la solución concreta al caso.¹⁶

La insistencia en la formación de un jurista práctico resulta una exigencia que ordinariamente deriva de demandas del mercado laboral, el sector empresarial, los bufetes de abogados y otros empleadores, lo que a menudo suele ser apoyado por los estudiantes, de ello deriva al final una paradoja, pues el jurista así formado puede resultar de limitado valor para el ejercicio de un derecho, acotado en un plazo indefinido, regido por la vigencia de determinadas normas jurídicas. En este sentido, apuntaba Eisenman, críticamente, que en este caso:

¹⁵ WITKER, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del Derecho*, México D. F., Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2004, pp. 76 y 77.

¹⁶ EISENMAN, Charles, *op. cit.*, p. 15.

Se limita el conocimiento al Derecho nacional y, sin embargo, el Derecho de otros países puede ser de verdadero valor profesional o práctico para ciertos grupos de personas, y hay situaciones en las que se producen conflictos de leyes y que requieren para resolverse de la aplicación de normas sacadas del Derecho Privado de otros países. A lo que se agrega el hecho de que hay abogados que se desempeñan en el ámbito del Derecho Comercial y deben necesariamente conocer sobre el Derecho sustantivo y procesal de países extranjeros.¹⁷

Se le ha imputado también al practicismo el hecho de que conduce a la formación de un jurista que solo sabe elaborar demandas, resoluciones, contratos y otros escritos de mediana complejidad, sobre todo auxiliándose de formularios y proformas.

– El *teoricismo o academicismo* donde, como una oposición extrema al practicismo, solo se presta atención al aprendizaje de conocimientos generales y abstractos sobre el Derecho (conceptos y teorías).

Se le critica a esta tendencia el hecho de que los estudios sobre las instituciones jurídicas aparecen divorciados de un contenido concreto y de la vida social, que se minimiza el interés por problemas relevantes como la eficacia social de las normas y que se descuida la formación de las habilidades profesionales prácticas.

E. HACIA UNA ENSEÑANZA JURÍDICA EQUILIBRADA

El profesor ecuatoriano Muñoz Llerena enfatizaba que “nuestras casas de estudios no podían limitarse en el área jurídica a impartir conocimientos acerca de las normas sustantivas o adjetivas que integran el Derecho Positivo, de esta manera podría darse un profesional estereotipado, difuso y mecánico”.¹⁸ Ubicado en estas mismas líneas del debate afirmaba con pleno fundamento el profesor Fix Zamudio que

En realidad, una inclinación excesiva por la enseñanza teórica, como ha ocurrido tradicionalmente, o bien por la práctica, como bien se ha pretendido en época más reciente, resulta perjudicial para la formación

¹⁷ *Ibid.*, p. 18.

¹⁸ MUÑOZ LLERENA, César, “El papel del jurista en su interrelación con otros profesionales”, en *Memorias de la VI Conferencia Latinoamericana de Facultades de Derecho*, Bogotá, Universidad de Externado, 1976, p. 92.

armónica de los estudiantes de Derecho, los cuales deben recibir una enseñanza equilibrada, ya que la teoría sin la práctica se transforma en una simple especulación, y la última sin la doctrina se traduce en una serie de datos pragmáticos carentes de sistematización.¹⁹

Eugenio María de Hostos hablaba de la plenitud de la enseñanza como meta de excelencia en el proceso formativo del hombre y de la importancia de incorporar los valores como elemento central de ese proceso.²⁰ Por tanto, la solución adecuada estaría en el equilibrio, en una enseñanza integradora del aprendizaje teórico, la investigación científica²¹ y la práctica formativa.

Pero resultaría subjetivo e inexacto atribuirle los aludidos males –dogmatismo, practicismo o teoricismo– a toda la enseñanza universitaria actual o reciente del Derecho que se realiza en todos los países, en cada asignatura, por parte de cada profesor; sería negar las lógicas diferencias, las innovaciones, los avances y sobre todo el carácter histórico concreto del proceso educativo, y sería negar los impactos, en la enseñanza universitaria del Derecho, del movimiento producido en los años 80 del siglo XX en los ámbitos de la didáctica, que fuera denominado como el constructivismo o aprendizaje por descubrimiento o de los métodos activos de enseñanza, o de la horizontalidad de la enseñanza, planteada por el reconocido pedagogo brasileño Paulo Freire, sobre todo en su obra *Pedagogía del oprimido* en 1969, todo lo cual ha significado una revuelta contra el aprendizaje tradicional, del cual ha derivado la introducción de métodos alternativos y de cambios en el papel del profesor y de los alumnos y sobre todo en las formas y métodos de docencia, que se desplaza desde la clase magistral hacia el debate en el aula, la realización de investigaciones, la solución de problemas teóricos y prácticos, todo lo cual ofrece mayores posibilidades de educar en vez de instruir, de formar los valores y el pensamiento creador y crítico.

¹⁹ FIX ZAMUDIO, Héctor, *op. cit.*, p. 152.

²⁰ LÓPEZ, Julio César, “Hostos: ¿la plenitud de la enseñanza o la enseñanza de la plenitud”, en *Barco de Papel*, Mayagüez, vol. V, nro. 2, 1997, p. 80.

²¹ FIX ZAMUDIO, Héctor, “En torno a los problemas de la Metodología del Derecho”, en *Metodología, docencia e investigación jurídica*, México D. F., Porrúa, 1999, p. 88.

En tal respecto, J. Witker ha sostenido con acierto que ante lo ilimitado del espectro del conocimiento científico y el vertiginoso avance de la tecnología, la educación discursiva periclita y se vuelve obsoleta, el centro de gravedad de la docencia se sitúa en el aprendizaje, en donde el maestro pasa a ser un limitado coordinador, nuevas categorías pedagógicas van a expresar mejor los fines del proceso educativo; aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser.²² Estas innovaciones han gozado del consenso en buena parte de los pedagogos; sin embargo, el avance en los ámbitos de la enseñanza jurídica ha sido tortuoso y naturalmente desigual debido al arraigo entre los juristas de los paradigmas del pensamiento jurídico anteriormente comentados, particularmente el iuspositivismo normativista.

III. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO EN CUBA; SUS LOGROS EN LA DIFÍCIL BÚSQUEDA DEL EQUILIBRIO

Cuba tuvo su primera universidad a inicios del siglo XVIII, cuando el 5 de enero de 1728 fue fundada la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana, al cuidado de los padres dominicos radicados en el Convento de San Juan de Letrán. En ese contexto, los estudios universitarios de Derecho estaban muy limitados en sus alcances, pues la metrópoli española trasladó a estas tierras, en un proceso de transculturación, junto con el Derecho Positivo y la doctrina jurídica, las concepciones escolásticas de la enseñanza tradicional predominante en la península.²³ Como sostiene mi colega del claustro, justamente en virtud del método escolástico aplicado, durante un largo tiempo, los catedráticos se llamaron lectores, pues sus lecciones se limitaban a un ejercicio de lectura de los textos, con una exégesis de los mismos.²⁴ Contra esas posiciones del escolasticismo medieval se erigió el pensamiento y

²² WITKER, Jorge, "Los problemas de la enseñanza del Derecho", en KAPLAN, Marcos (comp.), *Estado, Derecho y sociedad*, México D. F., UNAM, 1981, p. 189.

²³ OCHOA DEL RÍO, José Augusto, *El proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en la carrera de Derecho a través del ejercicio jurídico de la disciplina Civil y Familia*, tesis doctoral, Holguín, 2013, p. 11.

²⁴ MARTÍNEZ QUINTANA, Léster, *El Derecho Civil Romano y su difusión en Cuba durante los siglos XVIII y XIX, antes de la promulgación del Código Civil en 1889*, tesis doctoral, Santiago de Cuba, 2007, pp. 50-52.

la obra del Obispo Hechavarría y, sobre todo, del Padre Félix Varela, el cual se proclamó defensor del racionalismo, al expresar: “Tomé la escoba y empecé a barrer, determinado a no dejar el más mínimo polvo del escolasticismo”.²⁵ José de la Luz y Caballero –continuator de la obra de Félix Varela y al cual se considera como uno de los padres de la Pedagogía cubana– insistió en la necesidad de que la universidad eduque en vez de limitarse a instruir a los alumnos, y en este sentido sentenciaría en uno de sus célebres aforismos: “Para todo se necesita ciencia y conciencia”.²⁶ Siguiendo esa secuencia de magisterios, José Martí, jurista, literato y uno de los más ilustres pensadores del siglo XIX latinoamericano, afirmaría en 1883: “Que se trueque de escolasticismo en científico el espíritu de la educación”,²⁷ y también legaría a la Pedagogía cubana el principio acerca de la necesidad de la vinculación del estudio con el trabajo.²⁸

Es sobre la base de estas premisas teóricas que se ha erigido la concepción pedagógica cubana contemporánea, centrada en la aspiración de la formación del graduado universitario en una cultura general integral en vez del especialismo. A este respecto, diría Carlos Rafael Rodríguez, que la universidad que solo trabajara en la formación tecnicista produciría así científicos en profundidad pero poco amplios, desprovistos de cultura y hasta carentes de cultura.²⁹ Y también señalaba que

...tampoco es posible orientarse adecuadamente en los problemas de la ciencia particular a que nos dediquemos si no se posee en su sentido más amplio, una información al menos sumaria sobre el progreso científico en los demás campos esenciales (...) el alumno universitario al que tenemos que aspirar, es aquel que comienza a orientarse por sí mismo, que no cree en lo que le dicen que debe creer, sino en lo que pasa

²⁵ RODRÍGUEZ, Carlos Rafael, “Palabras en los 70”, en *La Universidad de La Habana al profesor de mérito Carlos Rafael Rodríguez en su septuagésimo aniversario*, La Habana, ENPES, 1983, p. 27.

²⁶ DE LA LUZ Y CABALLERO, José, “Aforismos”, en TORRES CUEVAS, Eduardo (comp.), *Historia del pensamiento cubano*, vol. 1, t. II, La Habana, Ciencias Sociales, 2006, p. 134.

²⁷ MARTÍ PÉREZ, José, “Educación científica”, en *Obras completas*, t. VIII, 2ª ed., La Habana, Ciencias Sociales, 1975, p. 278.

²⁸ *Idem*.

²⁹ RODRÍGUEZ, Carlos Rafael, *op. cit.*, p. 37.

a formar parte de sus convicciones por un proceso de asimilación de nuestros principios y nuestras ideas.³⁰

El siglo XX se caracterizó por la extensión de los estudios universitarios de Derecho hacia otras provincias, fuera de la capital, en un contexto matizado por la difusión inusitada del iuspositivismo formalista de matiz kelseniano, afirmándose el protagonismo de esta corriente en el panorama de la enseñanza jurídica en Cuba.

El 10 de octubre de 1947 se instituyó la Universidad de Oriente, la segunda universidad del país, teniendo como precedente mediato a la fundación en 1722 del Colegio San Basilio el Magno e inspirada en los deseos de ofrecer respuesta a las necesidades del progreso social y económico de la parte oriental del país, mediante un centro autónomo de enseñanza e investigación destinado al desarrollo de la alta cultura, el progreso de la ciencia, la técnica y la preparación profesional, la promoción y mejoramiento de los valores cívicos y morales, lo que se resume en el lema de su emblema "Ciencia y Conciencia".³¹ En ese entonces, la Universidad se integró por tres facultades, una de ellas fue la de Derecho y Ciencias Comerciales.³² Las clases fueron suspendidas a partir de 1956, en pleno apogeo de la dictadura del General Fulgencio Batista; luego, en el período 1959-60, hubo una breve reapertura; pero en 1961 se decide el cierre de los estudios jurídicos en esta y en las demás universidades por el Consejo Superior de Universidades,³³ salvo en la Universidad de La Habana donde entre los años 1965 y 1973 la exigua cifra de 286 graduados "muestra la falta de interés en los estudios de Derecho en nuestro país",³⁴ a ello se sumó la reducción de la carrera a cuatro

³⁰ *Ibid.*, pp. 40 y 44.

³¹ FERNÁNDEZ CAMPANIONI, Isel, "Decir es hacer cuando se dice a tiempo", en *Revista SIC, Literaria y Cultural*, nro. 35, 2007, pp. 29 y 30.

³² DE AGÜERO PRIETO, Carlos, "Breve reseña histórica de la Facultad de Derecho, de la Universidad de Oriente en su cincuentenario, 1947-1997", en *Barco de papel*, Mayagüez, nro. especial, 1998, p. 2.

³³ En la década del 50 se estudiaba Derecho en la Universidad de La Habana, en la de Santiago de Cuba y además en otras tres universidades no públicas ubicadas en La Habana como: la Universidad Católica Villanueva, la Universidad Masónica y la Universidad Popular "José Martí".

³⁴ Unión Nacional de Juristas de Cuba (UNJC), *Tesis sobre la vida jurídica del país*, La Habana, 1987, pp. 19 y 20.

años y la desaparición del currículo de algunas asignaturas como Filosofía del Derecho, Derecho Romano y Derecho Mercantil, y la reducción notable del contenido de muchas otras, todo lo cual delataba la existencia de erróneas concepciones sobre la necesidad de los juristas en el modelo de sociedad que se pretendía edificar. En 1973 se produjo la reapertura de la Escuela de Ciencias Jurídicas de Santiago de Cuba, inicialmente en la modalidad semipresencial y luego, en 1975, en la modalidad presencial.

Con el tiempo, y a pesar de las dificultades que suelen acompañar a una universidad del interior del país, la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente se fue convirtiendo en líder en la formación de los juristas y también en la educación de nivel de posgrado y en las investigaciones científicas en el territorio oriental del país; a este respecto es válido destacar que la carrera de Derecho de la Universidad de Oriente fue objeto de dos procesos externos de evaluación de la calidad con grado de Excelencia, en el 2005 y en el 2010. Se suma a ello, la acreditación de su programa de doctorado, con Mención de Honor a la Calidad del Posgrado Iberoamericano, por parte de la AUIP, en marzo de 2016; la excelencia del claustro de este centro también se refleja en la cifra de 24 doctores en ciencias jurídicas que representa el 45,28% del claustro propio de la Facultad (53 profesores), la gran mayoría de ellos con otros estudios de maestría, y del resto de los docentes,³⁵ 24 poseen título de maestría o especialidad de posgrado.

En lo que a planes de estudios se refiere, es necesario precisar que de 1975 a 1977 rigió el Plan de Estudios A, o de primera generación; de 1977 a 1990, rigió, aunque con diversas modificaciones sucesivas, el Plan de Estudios B; en 1990 se instauró el Plan de Estudios C; en 1995 comenzó a regir el denominado Plan de Estudios C Perfeccionado, y en el 2008, el Plan de Estudios D o de cuarta generación.

En el Plan de Estudios A, la carrera abarcaba cuatro años de estudio, con una reducción notable de horas y de asignaturas esenciales, que desaparecieron en medio del inconsciente radicalismo político propio de

³⁵ Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente, *Informe de Autoevaluación del Programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas presentado ante la Asociación de Universidades Iberoamericanas de Posgrado (AUIP)*, Santiago de Cuba, septiembre, 2015, p. 5.

ese contexto y, en consecuencia, a pesar de que estaban previstas algunas horas para la práctica laboral, repartidas en todos los años académicos, no dejaba de parecer esta una actividad impostada y carente de una concepción sistémica en el diseño curricular, en lo que se refiere a la integración de los componentes académico, laboral e investigativo.

El Plan de Estudios B vuelve a elevar a cinco años la duración de carrera; se proyectó hacia una mayor vinculación de los contenidos teóricos con los fenómenos cotidianos y, en consecuencia, en esta etapa se introdujeron las llamadas prácticas de producción, aumentándose el fondo de tiempo previsto para la formación práctica, y en este Plan aparecieron algunas precisiones sobre los métodos para el desarrollo de habilidades profesionales dentro de los tipos de clases; pero se mantuvieron las limitaciones, errores e insuficiencias del anterior plan de estudios en cuanto a la falta de una concepción sistémica del desarrollo de esas habilidades, pues sucedía que al ir el alumno de segundo año a hacer sus prácticas en el tribunal, no había vencido asignaturas requeridas de carácter sustantivo y de carácter procesal.³⁶ Como novedad aparecen en este plan nuevas asignaturas como: Derecho Civil. Parte General, Derecho Agrario y Derecho Marítimo.

Pese a estas nuevas concepciones, cabe subrayar que en los Planes A y B era apreciable la prevalencia del iuspositivismo formalista, cuestión que tiene que ver con reminiscencias del pasado y, probablemente, con la influencia del Derecho soviético en Cuba, que en lo que se refiere a su desarrollo teórico todavía en los 70 padecía del iuspositivismo formalista.³⁷

³⁶ PANADERO DE LA CRUZ, Ediltrudis y María Julia RODRÍGUEZ SAIF, "Modelo práctico para el programa de la asignatura Ejercicio Jurídico III de la disciplina integradora en la carrera de Derecho", en CD-ROM. *Memorias de la XII Conferencia Continental de la Asociación Americana de Juristas y el XV Congreso de la Asociación Internacional de Juristas Demócratas*, Unión Nacional de Juristas de Cuba, La Habana, Cuba, 2000, p. 4.

³⁷ MÓNDELO GARCÍA, José Walter, *El orden jurídico, la Constitución y la regla de reconocimiento*, tesis doctoral, Santiago de Cuba, 2003, p. 112; véase OCHOA DEL RÍO, José Augusto, *op. cit.*, pp. 14-16, y véase KUDRIATSEV, Vladimir, Andrei VASILIEV y Vladimir KASIMIRCHUK, "Sistema jurídico del socialismo", en Academia de Ciencias de la URSS, *El sistema jurídico del socialismo*, Moscú, Redacción de ciencias sociales contemporáneas, 1987, p. 16.

Del Plan C cabe subrayar que fuera concebido bajo el principio de enseñar Derecho y no solo legislación y, por tanto, se erigió a partir de la categoría sistema jurídico como objeto del trabajo del profesional del Derecho; a ese respecto aclara que este concepto no se limita al ordenamiento jurídico positivo, sino que engloba también a la realización del instrumento normativo a través de las actividades y mecanismos estatales de aplicación del Derecho, los actos notariales, contratos, convenios entre particulares, sentencias, laudos, etc.; en este enfoque era reconocible el aporte del profesor Julio Fernández Bulté quien en aquellos momentos presidía la Comisión Nacional de la Carrera de Derecho, así como la inspiración en algunas obras jurídicas soviéticas de mediados de los 80.

Asimismo, se declaraba la intención de superar la educación normativista, fortalecer el estudio científico y doctrinal, y el empleo de los estudios jurídicos comparados de normas, lo cual era expresión del nuevo contexto que enfrentaba el país a partir de 1990: apertura al comercio internacional, a la inversión extranjera y al turismo. También se remarcaba la prioridad de los aspectos de carácter educativo en el proceso de formación, en estrecha e indisoluble unidad con los instructivos, así como el vínculo entre el estudio y el trabajo en sus diferentes modalidades posibles, lo que se concretó en la tendencia a la disminución del número de horas de clases presenciales y el incremento de actividades investigativas, laborales y de autoaprendizaje. Todo ello "delataba la pretensión de sustituir el modelo de enseñanza jurídica tradicional por una docencia crítica".³⁸

Con ese mismo propósito de perfeccionar la formación de los estudiantes, sobre todo en lo que se refiere a la adquisición de las habilidades profesionales, en la Facultad de Derecho, en la Universidad de Oriente, en el curso académico 1987-88, se comenzó un experimento pedagógico inédito en Cuba, en la esfera de actuación del Derecho Civil, con un subgrupo de 40 estudiantes del tercer año, los que se vincularon directamente con la labor profesional de los abogados de los Bufetes Colectivos, de manera concentrada durante 200 horas (en 5 semanas). En el curso siguiente se generalizó a todos los estudiantes de tercer año, am-

³⁸ OCHOA DEL RÍO, José Augusto, *op. cit.*, p. 21.

pliándose el fondo de tiempo a 300 horas, y la vinculación se extendió a las salas de lo civil de los tribunales.³⁹ Esta experiencia se hizo extensiva en 1990 a la esfera de actuación del Derecho Penal⁴⁰ con estudiantes del cuarto año y, posteriormente, a la asesoría jurídica de empresas con estudiantes de quinto. El contacto directo de los estudiantes con la práctica de la profesión tenía lugar con la mediación de un profesional que operaba como tutor, a lo cual se unía el desarrollo de juegos de roles de carácter evaluativo y el hecho de que la evaluación final del ejercicio jurídico se verificaba mediante un examen integrador de los componentes teóricos, prácticos e investigativos. En la base de tal experiencia subyacía la concepción de asignaturas integradoras, en este caso, el Derecho Procesal Civil y el Derecho Procesal Penal;⁴¹ a tales efectos, se introdujeron modificaciones al plan de estudios aprovechando que la resolución 288 de 1988, del ministro de la Educación Superior, Reglamento Docente Metodológico, concedió facultades a los rectores de los Centros de Educación Superior para establecer –a propuesta de las Comisiones de Carrera de las Facultades– modificaciones a los Planes de Estudios de las carreras ya aprobados nacionalmente, de hasta un 10% del fondo total de tiempo, tanto en la organización del proceso docente como en el mapa curricular al Plan de Estudios. En cuanto al marco jurídico que contextualizaba esta experiencia, resulta digno de destaque que la resolución 288 de 1988 introdujo otros elementos que se proyectaban hacia la descentralización de algunas posibles decisiones en cuanto a programas de las asignaturas, al mapa curricular y al plan del proceso docente. Pero, al mismo tiempo, otras regulaciones se proyectaban hacia la centralización administrativa, lo que se visualiza en la defensa de la centralización y uniformidad de los planes de estudios de todas las universidades y del ordenamiento metodológico del proceso, a cuyos fines estaban institucionalizadas figuras como la de Centro Rector y la Comisión Nacional de la Carrera. En virtud de la primera de ellas, iba a

³⁹ PEÑA MULET, Roberto, “La disciplina integradora de la carrera de Derecho”, en *Barco de Papel*, Mayagüez, vol. I, nro. 2, 1997, p. 94.

⁴⁰ LARRAMENDI DOMÍNGUEZ, Edmundo, “La formación de jurista: experiencia de articulación de los componentes docente, laboral e investigativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de las materias penales”, en *Barco de Papel*, Mayagüez, nro. especial, 1998, p. 166.

⁴¹ PEÑA MULET, Roberto, *op. cit.*, p. 96.

quedar investida una de las Universidades del país con el poder de regir el desarrollo de la enseñanza de cada carrera a nivel nacional que, en el caso de la de Derecho, lógicamente iba a ser la Universidad de La Habana; ello se traduce también en que las relaciones entre las diferentes universidades se caracterizarían por su verticalidad. En cuanto a la Comisión Nacional de la Carrera, integrada por representantes de cada Facultad de Derecho del país, aunque se supone que fuera un órgano para adoptar las decisiones fundamentales de manera colegiada, en realidad, diversos factores objetivos y subjetivos frustrarían un tanto esas expectativas.

Tales circunstancias explican que la innovación introducida por la Universidad de Oriente concitara oposiciones, como que el plan de estudios se fragmentaba, y se diferenciaba en el Oriente del país, lo que dificultaría la movilidad de estudiantes entre las universidades, incluso se la imputaba a la propuesta oriental de un excesivo practicismo, que debilitaría la formación teórica de los estudiantes; este señalamiento constituyó una alerta digna de tener en cuenta, si no para desistir del nuevo modelo formativo de habilidades profesionales, sí para establecer límites racionales en las innovaciones que se estaban emprendiendo.

Pero en esta contradicción se generó cierto consenso acerca de la necesidad de perfeccionar la formación del jurista, logrando una mejor conjugación de todos sus componentes: formación teórica, de habilidades de práctica profesional e investigativas; este resultado se reflejó en la concepción del siguiente plan de estudios, que se denominó como Plan C Perfeccionado. En este sentido se apreció la asimilación de la experiencia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente y la concepción de una Disciplina Práctica Preprofesional Integradora, que ya en el Plan de Estudios C Perfeccionado pasaría a denominarse como Ejercicios Jurídicos Profesionales, disciplina que se va a concebir cual el hilo conductor y el espacio específico para la formación de las habilidades profesionales y para la integración de los diferentes componentes de la formación del estudiantes de Derecho, y que quedaría conformada por: Ejercicio Jurídico I (de familiarización en la labor de la Fiscalía y órganos de Gobierno y del Estado), II (vinculación práctica con el Derecho Constitucional), III (esfera de lo civil y de lo contencioso admi-

nistrativo) y IV (esfera de lo penal y de la asesoría jurídica y de la empresa), que iban a abarcar un total de 1508 horas. En estos ejercicios se presta atención al carácter integrador que debe tener la actividad a realizar, para que no se convierta en una suma de tareas aisladas de las diferentes asignaturas, sino que permita comprobar la utilidad de los conocimientos obtenidos y el desarrollo alcanzado mediante los componentes académico e investigativo del plan de estudios en la solución de los problemas profesionales.⁴² También aparecieron en mapa curricular en este Plan de Estudios asignaturas como Filosofía del Derecho y Derecho Ambiental.

En el plan de estudios de cuarta generación o Plan de Estudios D, el Ministerio de Educación Superior (MES) planteó como premisa reconocer como logros y conservar como aspectos positivos del Plan anterior: la concepción del modelo pedagógico del graduado universitario de perfil amplio y la vinculación entre el estudio y el trabajo. A tales efectos, propone una mayor flexibilización en la conformación del currículum de asignaturas, que se integraría por: 1) un currículum base aprobado nacionalmente por la comisión nacional de la carrera, que se integra por las materias tradicionales obligatorias y que ciertamente se han disminuido en cantidad y fondo horario en relación con las que contemplaban los planes de estudios anteriores; 2) un currículum de asignaturas optativas, determinadas descentralizadamente por cada centro de educación superior, que podía adoptarse incluso como un mecanismo para adecuar la formación del jurista a las características y necesidades de cada territorio; 3) otras asignaturas de libre elección por cada alumno. Otra de las innovaciones fue la defensa de la semipresencialidad en la enseñanza, favoreciéndose los trabajos independientes y los métodos interactivos apoyados en el aumento en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), lo cual supone enfatizar en el logro de un mayor nivel de esencialidad en los contenidos de las asignaturas.

Sin dudas, uno de los logros de este Plan de Estudios D ha sido la posibilidad de introducción de asignaturas optativas dentro del currículum, en consecuencia, en la Facultad de Derecho de la Universidad de

⁴² PANADERO DE LA CRUZ, Ediltrudis y María Julia RODRÍGUEZ SAIF, *op. cit.*, p. 8.

Oriente en los últimos cinco años se han estado impartiendo 21 asignaturas optativas, recibiendo los alumnos de Derecho al menos dos por cada semestre, que cubren más o menos el 10% del fondo de tiempo total de la carrera; entre estas asignaturas se encuentran: Pensamiento jurídico de José Martí, Literatura y Derecho, Derecho y Cine, Derecho, desarrollo humano y soberanía agroalimentaria, Derecho y Bioética, Derecho Penal accesorio, Derecho Inmobiliario y Registral, Género y Derecho, Derecho Penitenciario, Derecho de Daños, Sociología de la democracia, Desarrollo local y territorialidad, Política Fiscal, Oratoria Forense, Redacción de Instrumentos Jurídicos y otras.

Como se podrá apreciar, el Plan de Estudios D se proyecta hacia la armónica ligazón de la formación científica, la competencia profesional y la formación cultural, lo que debe coadyuvar a la formación integral del jurista como un verdadero humanista, aunque es justo reconocer la tendencia negativa hacia la sobrecarga del currículum, lo que puede estimarse que ha apuntado hacia cierto enciclopedismo jurídico y a la mezcla indiferenciada de los contenidos de pregrado y de posgrado, asociado a un volumen alto de exámenes finales.

En función de la formación científica y no simplemente normativista, las actividades docentes durante la carrera se han caracterizado por el empleo de los métodos activos de enseñanza, para evitar el dogmatismo, el memorismo y la vacuidad repetitiva. Sin embargo, ello no queda únicamente a expensas de la excelencia pedagógica personal de cada profesor, sino que se instrumenta en los programas de disciplinas y asignaturas, en las formas de evaluación y en la articulación del proceso docente que se apoya en formas de docencia activa, disminuyendo en lo posible las tradicionales conferencias, en favor de clases activas como seminarios, clases mixtas, clases prácticas, talleres, etc. Al mismo tiempo, en la confección de los objetivos se cuida de disminuir los puramente reproductivos, en favor de aquellos que requieren un esfuerzo creador por parte del estudiante. Las formas de evaluación se proyectan hacia a ese mismo propósito, disminuyéndose, el examen final, en favor de otras formas más sistemáticas, orgánicas, permanentes y activas de evaluación, como son, entre otras, las evaluaciones regulares y constantes, los trabajos de curso, los trabajos de control en clase y extraclases, pruebas parciales, además de que tanto en las evaluaciones de los distintos ejer-

cicios jurídicos como del ejercicio final de culminación de la carrera se atenderá juntamente al componente académico, al componente práctico y al de investigación científica.

De todo lo cual resulta que el paradigma o modelo ideal de enseñanza universitaria del Derecho que se logró implantar después de un largo proceso y muchas vicisitudes en una parte de nuestro país, principalmente en la Universidad de Oriente y en La Habana, se ha caracterizado por lograr la superación del dogmatismo, el practicismo y el teoricismo, consiguiéndose el equilibrio entre los diferentes componentes del proceso educativo, que ha garantizado una mayor eficiencia en el aprendizaje, reflejada en un adecuado nivel de dominio de la doctrina jurídica, de las habilidades técnicas profesionales e investigativas y del desarrollo de los valores éticos e ideológicos deseado.

VI. LOS ECOS DE BOLONIA. LOS DESAFÍOS DE LA REFORMA QUE VIENE

A. LA REFORMA DE BOLONIA: PLANTEAMIENTOS FUNDAMENTALES

Aunque a la reforma del sistema de educación superior europea se le ha conocido internacionalmente como la Declaración o Tratado de Bolonia, en realidad es el fruto de un complejo proceso, que tuvo como antecedentes inmediatos a las conferencias de rectores de universidades europeas, grupos de expertos y académicos, y particularmente a la reunión efectuada en Lisboa en 1997, en la cual se adoptó un acuerdo general que reconoció las cualificaciones obtenidas en educación superior en Europa dentro del campo académico y a la cual siguieron otras reuniones sucesivas en varias ciudades europeas de las autoridades responsables de la educación superior en el área, teniendo como principales momentos los siguientes:

- 1998: en la reunión realizada el 25 de mayo de 1998 en la Sorbona, se acordó establecer un marco común de calificaciones y ciclos de estudios en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), facilitar la movilidad de estudiantes y profesores en ese espacio, y un sistema común de titulaciones en cada ciclo de estudios.⁴³ La

⁴³ Declaración de la Sorbona, París, de 25-5-98.

construcción del Espacio Europeo de Educación Superior supone una magnífica oportunidad para que las universidades aborden un proceso de reforma que les permita adaptarse a la nueva realidad social que nos ha correspondido vivir, la denominada Sociedad del Conocimiento o Sociedad del Saber.⁴⁴ Solo cuatro países (Francia, Alemania, Italia, Reino Unido) firmaron inicialmente la Declaración de la Sorbona, aunque asistieron otros países, cuatro de los cuales la firmaron posteriormente.

- 1999: en la Reunión Conjunta de los Ministros Europeos de Educación, efectuada en Bolonia, el 19 de junio de 1999, se adoptó una Declaración, en la cual se ratificaron los compromisos acordados en la reunión de la Sorbona en 1998; dicha Declaración se proyecta hacia la homogeneización de la enseñanza universitaria y de los títulos profesionales que esta otorga, como vía clave para promocionar la competitividad del sistema de educación superior europeo y el desarrollo general del continente, la movilidad de los estudiantes y la capacidad de obtención de empleo, dentro del espacio europeo.⁴⁵ La Declaración fue firmada inicialmente por representantes de 30 países: 26 de los 27 estados miembros de la actual UE y 4 países altamente desarrollados de la Europa occidental (Noruega, Suiza, Islandia y Liechtenstein).
- 2001: en la reunión efectuada en Praga, se adhirieron Chipre, Turquía y Croacia.
- 2003: en Berlín, fueron aceptados: Rusia, tres países de la antigua Yugoslavia (Bosnia-Herzegovina, Serbia-Montenegro, que entonces aún eran un único país, y la exRepública Yugoslava de Macedonia), Albania, la Santa Sede y Andorra, elevando así el número total de países participantes a 40. En esta Conferencia de Berlín en 2003 se emitió un comunicado en el cual se adopta la definición de aprendizaje a lo largo de toda la vida (el *lifelong learning*).⁴⁶
- 2005: en Bergen, Noruega, se adhirieron Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania.

⁴⁴ MONTERO CUIEL, Marisa, “El proceso de Bolonia y las nuevas competencias”, en *Tejuelo*, nro. 9, 2010, p. 21.

⁴⁵ Declaración Conjunta de los ministros europeos de Educación, Bolonia, 19-6-99.

⁴⁶ MONTERO CUIEL, Marisa, *op. cit.*, p. 22.

- 2009: en la reunión de la Universidad de Lovaina, en abril de 2009, se emitió un Comunicado que confirmó que se habían realizado progresos en el proceso de creación del EEES, pero que no se habían cumplido todos los objetivos, y se extendió el proceso de preparación más allá de 2010, proponiéndose nuevas prioridades para los próximos 10 años.
- 2010: en la reunión de Viena se admitió a Kazajistán.

Con estas adhesiones y después de la separación entre Serbia y Montenegro, la Europa de Bolonia llegó a la cifra de 47 países.⁴⁷

Pero los avances en la proyectada reforma no han estado exentos de obstáculos y resistencias; en este sentido, cabe señalar que en el año 2008 se había aprobado el denominado Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente, que es una recomendación dirigida a los Estados miembros para que hasta el año 2010 realizaran los cambios requeridos en sus sistemas de titulaciones y fijó el 2012 como fecha de aplicación completa de todo lo acordado en Bolonia.⁴⁸

- 2010: se adoptó una Declaración en Budapest, en marzo de 2010, que marcó el final de la primera década del Proceso de Bolonia y constituyó el momento de presentación oficial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).⁴⁹

Los defensores de la reforma instituida por la Declaración de Bolonia de 1999 han argumentado que los alumnos aprenderán mejor y estarán mejor preparados, que podrán moverse más por Europa y que gozarán de mayores oportunidades de empleo, pero no han faltado las críticas de los opositores, las que se han centrado en que el surgimiento de un segundo ciclo de especialización, y su carácter casi obligatorio, “redunda en una prolongación de los estudios y en una elitización de la universidad, y la excesiva vinculación de los estudios con los requerimientos

⁴⁷ SALABURU, Pello (dir.), Guy HAUG y José-Ginés MORA, *España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 2011, pp. 66 y 67.

⁴⁸ VEGLIA, Daniela Beatriz y Valeria Gisela PÉREZ, “El proceso de Bolonia y su incidencia en el Mercosur”, p. 4, disponible [en línea] <www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/upload/redilaeje12.pdf>.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 5.

del sector productivo redundando en el deterioro de la función académica de la universidad".⁵⁰

En esa misma dirección también se ha expresado: "que dichas reformas pretenden una política de mercantilización del mundo universitario y de la eliminación de la universidad pública (...), sometiendo la educación superior a las necesidades del mercado y a las exigencias de las empresas, subordinando las arcas públicas al beneficio privado".⁵¹

Empero, tal vez una de las oposiciones más raigales a la Reforma de Bolonia es la que ha provenido de una buena parte del profesorado:

Muchos profesores se han limitado durante años a soltar en su hora de clase un discurso a sus alumnos, basado en una lectura apresurada de algún libro durante la tarde anterior (...) Recordemos que no en vano la propia inauguración de curso se abre en todas las universidades con una "lección magistral", que responde perfectamente a una concepción medieval de la universidad pero que tiene poco que ver con la forma en que hay que estudiar en el siglo XX".⁵²

Esta cuestión alude a lo que ya antes aquí se ha analizado en esta exposición: la supervivencia de la enseñanza dogmática, asociada, en el caso de la carrera de Derecho, al iuspositivismo formalista.

Como ha podido apreciarse, el proceso de Bolonia significa un ambicioso proyecto de convergencia de los sistemas universitarios de los países que componen el espacio europeo, pero a la vez se supone que irradie hacia todo el amplio territorio de los países que fueron colonias europeas, que constituye casi todo el planeta, y particularmente hacia América Latina, dadas las necesidades de promover la movilidad académica recíproca de estudiantes y profesores universitarios.

En la XV Conferencia Iberoamericana de Educación efectuada en Toledo en el 2005, se manifestó la intención de avanzar en la concertación para crear un espacio iberoamericano del conocimiento articulado en torno a la necesidad de transformación de la educación superior, la in-

⁵⁰ ESPINOZA, Oscar y Luis Eduardo GONZÁLEZ, "El impacto del Acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior en Chile", en *Revista Internacional de Educación Superior*, Campinas, vol. II, nro. 1, enero-abril, 2016, p. 92.

⁵¹ VEGLIA, Daniela Beatriz y Valeria Gisela PÉREZ, *op. cit.*, p. 6.

⁵² SALABURU, Pello (dir.) *et al.*, *op. cit.*, pp. 144 y 145.

investigación, el desarrollo y la innovación que dé respuesta a las necesidades de los países iberoamericanos.⁵³

Los criterios acerca de la asimilación de la Reforma de Bolonia en América Latina no resultan coincidentes, para muchos no está claro que sea beneficioso en todos sus componentes y ciertamente es inviable de implementar en la región en determinadas áreas, y para otros muchos, los objetivos establecidos en Bolonia constituyen aspiraciones que pueden guiar las políticas e irse logrando gradualmente en este ámbito.⁵⁴

Existe coincidencia en la valoración de que hasta la fecha el impacto de la Declaración de Bolonia en América Latina ha sido débil, limitado y lento, debido a toda una serie de resistencias y dificultades, algunas de orden legal pues, como que en casi todos los países de América Latina, por una ley orgánica constitucional está definida la licenciatura como requisito para el otorgamiento de títulos profesionales más prestigiosos, también existe bastante disparidad en los sistemas de educación superior y falta de avances suficientemente profundos en los mecanismos de integración regionales en toda una serie de esferas económicas y sociales. Por ejemplo, en cuanto a los países del Mercosur, se ha considerado que lo poco que se ha avanzado en ese orden constituyen más bien iniciativas institucionales particulares vinculadas sobre todo a programas de movilidad, sistemas de reconocimiento de estudios y sistemas de créditos.⁵⁵

No obstante, en algunos países ya se han estado produciendo trabajos investigativos, evaluando los impactos de la Reforma de Bolonia en su sistema de educación superior, arrojando que algunas experiencias y proyectos de su implementación han repercutido favorablemente en la educación superior nacional, por ejemplo, en Chile.⁵⁶

En el caso cubano, en los documentos oficiales que anuncian las reformas que se introducirían en los próximos planes de estudios,⁵⁷ no se ha señalado como fundamento a la Declaración de Bolonia, pero parece

⁵³ VEGLIA, Daniela Beatriz y Valeria Gisela PÉREZ, *op. cit.*, p. 7.

⁵⁴ ESPINOZA, Oscar y Luis Eduardo GONZÁLEZ, *op. cit.*, p. 111.

⁵⁵ VEGLIA, Daniela Beatriz y Valeria Gisela PÉREZ, *op. cit.*, p. 13.

⁵⁶ ESPINOZA, Oscar y Luis Eduardo GONZÁLEZ, *op. cit.*, p. 113.

⁵⁷ MES, *Carreras a cuatro años. Propuesta*, de 22-10-2015, y MES, *Documento base para el diseño de los Planes de Estudio E*, abril de 2016.

obvia la ascendencia, considerando que los funcionarios del Ministerio de Educación Superior han sostenido contactos oficiales, particularmente con las autoridades e instituciones académicas de Francia, y resultan visibles determinadas coincidencias en los documentos, que difícilmente puedan reputarse de casuales.

A efectos de evaluar los posibles impactos que tendrían las próximas reformas en la enseñanza del Derecho, resulta prudente considerar el panorama heterogéneo que presenta la formación de los juristas en Cuba –a pesar de que se trabaja nacionalmente con un mismo plan de estudios para todos los centros de estudios donde se imparte la carrera de Derecho–, en el cual pueden visualizarse tres niveles de calidad, atendiendo a factores como: la estructura de categorías docentes y el por ciento de profesores con grado de doctor y título de maestría, la capacidad del claustro para diseñar y ejecutar programas propios de doctorado y de maestría y especialidad, capacidad para producir literatura científica de apoyo a la docencia que imparte e índice de publicaciones por profesor. De manera que la anunciada reforma impactaría en grado distinto en los diferentes centros de educación superior donde se imparte el Derecho.

B. LOS DESAFÍOS DE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CUBA ANTE LAS PROPUESTAS DE BOLONIA

Veamos los desafíos fundamentales que implicaría la asimilación o recepción a corto plazo de la Reforma de Bolonia en la enseñanza universitaria del Derecho en Cuba, considerando las diferentes dimensiones en las que se ha proyectado la aludida reforma en Europa y estimando el estado actual del desarrollo de la enseñanza del Derecho en nuestro país.

1. *Un nuevo sistema de créditos*: en virtud del cual no solo se van a reconocer las horas de clase presenciales (teóricas y prácticas), sino también de las tutorías, los exámenes, las prácticas en empresas, así como la estimación del tiempo que el alumno precisa para el desarrollo del trabajo autónomo (estudio, trabajos, etc.).

El sistema de créditos solo está implantado oficialmente en Cuba para la enseñanza de posgrado en virtud de la Resolución 132, de 6 de

julio de 2004, dictada por el MES, pero no para el primer ciclo de formación universitaria; por eso esta proyección del espacio europeo, que no está aludida en la propuesta de reforma cubana, influiría favorablemente en la recepción de estudiantes procedentes de Europa y recíprocamente, y que se les reconozcan los créditos de esta formación también facilitaría a los estudiantes hacer estancias en el exterior para mejorar su formación (idiomática, por ejemplo). De ese modo, la colaboración entre universidades cubanas y extranjeras se favorecería, al igual que la visibilidad internacional de todas las universidades cubanas.

2. *Nuevas metodologías de enseñanza*: se prevé la puesta en práctica de nuevos métodos de enseñanza que ayuden y motiven a los estudiantes, aumentando la enseñanza práctica con la intervención activa del alumno (ejercicios, casos prácticos, trabajo en grupo, prácticas en aulas y profesionales), tutorías personales para reforzar el aprendizaje y nuevas tecnologías para apoyar el proceso educativo.

En este sentido, vale precisar que ya en la Resolución 220 de 1979, Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico, dictada por el MES, se implantaron oficialmente esos que ahora en la Reforma de Bolonia se denominan “nuevos métodos de enseñanza”, por ejemplo, al reconocer como tipos de clases, además de las conferencias, a los seminarios, clases prácticas, talleres, etc., y como actividades docentes, además de las clases a las prácticas de preprofesionales, sistema conservado y perfeccionado hasta llegar a la actualidad. Para que pueda tenerse una idea de lo que se ha avanzado a este respecto, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente desde hace unas dos décadas se ha generalizado como estilo que el fondo de tiempo dedicado a conferencias en cada asignatura, como promedio, sea alrededor del 20% del fondo total, y que la mayor porción se destine a seminarios y clases prácticas. Además, vale significar que en el actual plan de estudios las prácticas preprofesionales abarcan el 23,4% de las 3890 de fondo de tiempo total de la carrera de Derecho.

Empero, como ya se ha dicho anteriormente, en los centros de educación superior en Cuba donde se imparte la carrera de Derecho no se ha alcanzado el mismo nivel de eficiencia en el desarrollo de las competencias profesionales, por tanto, lograr alcanzar niveles satisfac-

torios en todas las universidades, con una reducción de la carrera a 4 años, sería un verdadero desafío para la gran mayoría de las universidades.

3. *Nuevos parámetros de calidad*: se implantan nuevos controles de calidad sobre los propios estudios de grado, con sus consiguientes parámetros sobre la evaluación y acreditación del profesorado, y sobre los procesos y renovaciones metodológicas.

En este punto vale subrayar que a diferencia de lo que ha venido aconteciendo en varios países de América Latina –en los cuales las tareas de evaluación y acreditación han tenido una presencia tardía y demorada,⁵⁸ aunque su institucionalización ha ido implantándose a ritmo creciente en la última década–, en Cuba ya desde inicios de la década de 1980 rigen regulaciones muy precisas sobre el sistema de categorías de los profesores (instructor, asistente, auxiliar y titular), sus requisitos, exámenes, tránsito y ratificaciones periódicas, sistema que ha venido funcionando con adecuado rigor. En cuanto a la evaluación de la calidad de los programas de estudios de las carreras y de los programas de posgrado, también está implantado el sistema de certificación desde hace dos décadas. De modo que esta propuesta europea introduciría muy poco de lo que no se hubiera ya logrado en la enseñanza del Derecho en Cuba. El desafío real será lograr la certificación de la calidad en todos los centros donde se imparte esta carrera.

4. *Nuevos sistemas de evaluación*: que se proyectan hacia la calificación no solo de los conocimientos del estudiante, sino también de las competencias que deberá adquirir tras el período de aprendizaje.

En este sentido, vale precisar que ya en la Resolución 105 de 1982, Reglamento sobre el sistema de evaluación en la educación superior, dictada por el MES, se declaró que la evaluación del aprendizaje tiene como objetivos comprobar los conocimientos, las habilidades y hábitos de los estudiantes, se pronunciaba por potenciar las evaluaciones sistemáticas y periódicas, y por la combinación adecuada de su carácter teórico y práctico, tendencia que fue desarrollada en los reglamentos

⁵⁸ PALLÁN FIGUEROA, Carlos, “Calidad, evaluación y acreditación en México”, en *Universidades*, México D. F., nro. 20, 2000, p. 9.

docentes que le sucedieron. Así que la propuesta europea en este sentido no parece que introduciría avances considerables en lo ya logrado en la enseñanza jurídica en Cuba, incluso es loable que si la propuesta europea plantea un proceso de enseñanza orientado hacia la formación de competencias profesionales, en cambio, la concepción cubana resulta de mayor alcance: se proyecta sobre los conocimientos, las habilidades y los valores.

5. *Nuevo sistema de titulación*, según el cual los estudiantes obtendrán al culminar el primer ciclo un diploma o certificado de graduado y una disminución del tiempo de formación en el primer ciclo de estudios en la Universidad.

Sistema antiguo	EEES (Nuevo sistema)		
Diplomaturas e Ing. Técnicas (3 años)	Grado (Primer ciclo)	Grados (4 años). Con solamente algunas excepciones, como Arquitectura (5 años) y Medicina (6 años)	Formación básica de nivel universitario
Licenciaturas e Ingenierías Superiores (4, 5 o 6 años)			
Doctorado	Posgrado (Segundo ciclo)	Másteres Oficiales (1 o 2 años)	Formación especializada
		Doctorado	Formación avanzada en técnicas de investigación

La Declaración de Bolonia propone un sistema estructurado en dos ciclos fundamentales, donde el acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado, con éxito, en un período mínimo de tres años. Ello implica no solo un cambio de nombre, pues tratándose de la profesión de jurista, donde el graduado para ejercer requiere legalmente de una licencia y una colegiatura, a partir de

la reforma los graduados de la universidad para poder ejercer dentro del campo de acción de la abogacía y en otros campos de este tipo requerirán posteriormente de otro ciclo de su formación y de otra titulación.

Esta cuestión resulta una de las más polémicas de la reforma de Bolonia, no se alude a ello en la propuesta cubana, pero de así suceder, su recepción generaría serios problemas de asimilación y aplicación en Cuba donde, hasta ahora, los graduados de Derecho han estado egresando –al menos en el modelo de enseñanza presencial y en las dos grandes universidades– con un nivel adecuado de habilidades del ejercicio profesional y, por otro lado, existen varias profesiones (fiscales, jueces, asesores legales de empresas y otras entidades estatales) en las cuales existe carencia de juristas para cubrir esas plazas, entonces, ¿qué sentido y beneficios tendría establecer que los graduados del primer ciclo de la universidad en la carrera de Derecho no puedan ejercer la profesión en esos campos de acción y que tengan que obtener otra ulterior titulación?

La disminución del tiempo de formación de los graduados de Derecho resulta igualmente una cuestión más polémica, si es que tal reducción conllevara obtener una titulación que no les sirva para ejercer su profesión en todos los campos de actuación, pues la Ley de Tribunales, la Ley de las Notarías, la Ley de la Fiscalía y el Decreto Ley que rige el ejercicio de la abogacía exigen el título de Licenciado en Derecho para ejercer esas profesiones jurídicas.

Por otra parte, la reducción del tiempo de la carrera implicaría la supresión de muchas de las asignaturas tanto de las que hoy son obligatorias como de las optativas (en la propuesta del MES se anuncia que las optativas pasarán a ocupar solo el 5% del fondo total del Plan de Estudios), y la reducción del fondo de tiempo en otras asignaturas; el peligro es que desaparezcan las materia básicas y de formación general (Historia, Historia del Derecho, Derecho Romano, Filosofía, Sociología del Derecho y otras).

En cuanto a Cuba, esta propuesta significa un verdadero desafío que no debe ser tomado a la ligera ni, por el contrario, asumirse como “el canto del cisne”. En principio, no se puede descartar la posibilidad de

poder conservar los avances alcanzados en la calidad en la formación del jurista, de acuerdo con el modelo configurado durante décadas por la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente y en la Universidad de La Habana, sobre todo en lo que se refiere a las habilidades profesionales, y mantener los actuales estándares de calidad de los graduados, lo que supone conformar un adecuado diseño curricular de la carrera ajustado a cuatro años, con el cual pudiera lograr resolverse definitivamente el problema de la enseñanza aún apegada al iuspositivismo normativista y a la enseñanza dogmática en muchos espacios donde aún se mantiene y, asociado a ello, el de la sobrecarga de asignaturas que exhibe el Plan de Estudios D de la carrera de Derecho, pues según datos brindados en el documento orientativo de la reforma, de 22 de octubre de 2015, hoy las carreras tienen unas 4800 horas como promedio y con la reforma se aspira a que queden entre 3000 y 3400 horas. La reducción de la carrera de licenciatura en Derecho implica reacomodos en la ecuación formada por los diferentes componentes de la formación de los juristas (teórica, práctica, investigativa, humanista y en perfiles afines), lo que supone un profundo trabajo científico y metodológico por parte de los claustros para no recaer en el dogmatismo, el teoricismo o el practicismo.

En las orientaciones emitidas por el MES, se remarca que se deben seleccionar los contenidos fundamentales para el logro de los objetivos previstos en la carrera, con una adecuada secuencia lógica y pedagógica, a partir de la determinación del eslabón de base de la profesión y los problemas más generales y frecuentes que en él se presentan, que ello contribuirá a una disminución de las horas lectivas a favor de un mayor tiempo de autopreparación de los estudiantes, y que ello iría asociado hacia el logro de un amplio y generalizado empleo de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones (NTIC) y a una orientación del proceso formativo hacia el aprendizaje del estudiante, potenciando una mayor autogestión del conocimiento. Al respecto de las NTIC, cabe destacar que “[h]an sido consideradas como herramientas que estimulan el proceso de automatización y descentralización de las actividades productivas e impulsoras del aumento de la información y de la difusión por diferentes vías (...) las nuevas generaciones se inclinan por el uso de los avances tecnológicos; telefonía celular, chats, blogs,

etc.”.⁵⁹ En este punto cabe visualizar otro desafío: se requiere de recursos y de una infraestructura de servicios a disposición de estudiantes y profesores en las universidades que aún no existen; los limitados recursos del país significan un escollo que de momento parece difícil de superar a corto plazo, aunque estas limitaciones no afectan en igual grado a todas las regiones del país. Pero los obstáculos no son solo de carácter objetivo, pues prevalecen decisiones que restringen considerablemente el uso de internet y tales servicios todavía se comercializan a precios realmente privativos.

Existe la paradoja de que se han fijado impedimentos para suprimir Filosofía y Sociedad, Economía Política I y II, Teoría Sociopolítica y la Educación Física I, II, III y IV; sin embargo, esto influiría en que sufran severos recortes otras materias relacionadas con el ejercicio profesional, en especial las que integran los ejercicios jurídicos, que han significado avances visibles en la formación de los juristas.

En cuanto a la potenciación de la independencia cognoscitiva y del protagonismo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, este propósito –por loable o necesario que resulte– también deviene en un serio desafío que encontraría no pocos obstáculos. A este respecto vale señalar que numerosos trabajos llaman la atención sobre la notable acentuación de ciertos valores y contravalores en esta etapa posmoderna a nivel global como: el éxito vital y económico, el individualismo, el utilitarismo, la realización del menor esfuerzo, el corto plazo por encima del largo plazo, la cantidad por encima de la calidad.⁶⁰

A este hecho habría que sumar los síntomas evidentes de que la calidad del estudiante que ha estado arribando a la universidad para cursar la carrera de Derecho, en cuanto a conocimientos precedentes y habilidades cognoscitivas, parece que ha estado disminuyendo, aunque en esta cuestión no caben etiquetamientos ni calificaciones absolutas para

⁵⁹ TORRES FERMAN, Irma y Francisco Javier BELTRÁN GUZMÁN, “Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de apoyo en los procesos de educación superior”, en *Revista cubana de educación superior*, La Habana, vol. 28, nro. 1-2, 2008, p. 81.

⁶⁰ CARRERA, Joan, “La revolución de cada día. Cristianismo, capitalismo y posmodernidad”, en *Cuadernos Cristianismo y Justicia*, Barcelona, nro. 189, junio de 2014, pp. 5 y 6.

todos. Los riesgos que supone trasladar a ese estudiante la mayor responsabilidad (de asistir al aula, estudiar, aprender con calidad, etc.) son reales, y el mayor desafío es que las autoridades universitarias ante los posibles fracasos de los estudiantes pretendan reenviar nuevamente una cuota excesiva de responsabilidad hacia el profesor.

6. *Necesidad de ampliación y diversificación de la oferta de formación del segundo ciclo (Título de maestría y de doctorado)*: está claro que la disminución de las ambiciones en la formación del graduado universitario implica potenciar el cometido del nivel de posgrado. En la Declaración de Bolonia se consigna como aspiración que las universidades respondan con prontitud y positivamente y que contribuyan de manera activa al éxito de la reforma.

Pero es obvio que las posibilidades de las universidades cubanas de asumir y cumplir en plazo breve o mediano tal compromiso dependen de múltiples factores, como lo sería la calificación de cada claustro; como ya antes se valoraba, realmente solo dos universidades poseen las condiciones requeridas para asumir en tal grado la formación de posgrado de los egresados de Derecho, lo cual deviene en un verdadero desafío para el resto de los centros de educación superior donde se imparte Derecho.

V. CONCLUSIONES

1. El objeto, contenido y métodos de la enseñanza universitaria del Derecho ha sido históricamente un problema que ha dependido de la asunción de determinados paradigmas, derivados de las principales tendencias del pensamiento iusfilosófico.

2. La exageración del contenido teórico o práctico en la enseñanza han sido problemas fundamentales que han estado presentes, con mayor o menor intensidad en el desempeño de la labor de la enseñanza en sus diferentes niveles. Tratándose de la enseñanza universitaria del Derecho, tales excesos se han manifestado en patologías como: el practicismo, el teoricismo, el dogmatismo, a los cuales se ha asociado el enfoque reduccionista sobre el Derecho, siendo el dogmatismo que deriva del iuspositivismo formalista el problema mayor que ha afectado a la enseñanza del Derecho en Iberoamérica, y aunque diversos autores

y en foros internacionales han señalado acertadas críticas a la lección oral o verbalista vinculadas al dogmatismo, este modelo sigue predominando, sin negar los logros y aportaciones que como excepción se han obtenido en algunas universidades de este ámbito.

3. En Cuba se han producido notables avances en la enseñanza universitaria del Derecho en las últimas décadas en el camino de superar el dogmatismo jurídico e implantar un modelo de enseñanza, caracterizado por su proyección hacia el equilibrio adecuado entre los diferentes componentes del proceso educativo (enseñanza teórica, práctica e investigación), en el que se ha potenciado la utilización de métodos problémicos en la educación, la formación de las competencias profesionales y la formación de una cultura general integral, todo lo cual ha propiciado logros indiscutibles en los niveles de calidad en el graduado, al menos en los principales centros de educación superior.

4. Los cambios anunciados oficialmente a los planes de estudios, en lo que se refiere a la carrera de Derecho, parecen inspirados en la Declaración de Bolonia, de lo cual derivan varios desafíos: la reducción de las carreras a 4 años implica realizar un profundo trabajo metodológico a efectos de poder sostener los logros del sistema actual de formación del jurista, configurado durante décadas por la Facultad de Derecho de las dos más grandes universidades del país, sobre todo en lo que se refiere a las habilidades profesionales y mantener los actuales estándares de calidad de los graduados. La potenciación de la independencia cognoscitiva y la responsabilidad de los estudiantes, asociadas a un mayor empleo de las NTIC, constituyen otros desafíos para este complejo proceso de cambios; la ampliación de la oferta de posgrado académico que complementa la formación del primer ciclo universitario parece otro desafío difícil de resolver a corto plazo.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRERA, Joan, "La revolución de cada día. Cristianismo, capitalismo y posmodernidad", en *Cuadernos Cristianismo y Justicia*, Barcelona, nro. 189, 2014.
- DE AGÜERO PRIETO, Carlos, "Breve reseña histórica de la Facultad de Derecho, de la Universidad de Oriente en su cincuentenario, 1947-1997", en *Barco de papel*, Mayagüez, nro. especial, 1998, pp. 2-6.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO EN CUBA, SUS DILEMAS ANTE LA REFORMA QUE VIENE: ¿CUÁNTO SE GANA Y CUÁNTO SE PIERDE?

ROLANDO PAVÓ ACOSTA

Declaración de la Sorbona, París, 25 de mayo de 1998, disponible [en línea] <https://www.madrimasd.org/uploads/acreditacion/.../rrii_declaracion_sorbona_98.pdf>.

Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, 19 de junio de 1999, disponible [en línea] <www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf>.

DE LA LUZ Y CABALLERO, José, "Aforismos", en TORRES CUEVAS, Eduardo, *Historia del pensamiento cubano*, vol. 1, t. II, La Habana, Ciencias Sociales, 2006, pp. 115-164.

EISENMAN, Charles, "Los objetivos y la naturaleza de la enseñanza del Derecho", en WITKER, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*, México D. F., Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 1976, pp. 11-60.

ESPINOZA, Oscar y Luis Eduardo GONZÁLEZ, "El impacto del Acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior en Chile", en *Revista Internacional de Educación Superior*, Campinas, vol. II, nro. 1, 2016, pp. 89-117, disponible [en línea] <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/download/7530/6394>>.

Facultad de Derecho, Universidad de Oriente, *Informe de Autoevaluación del Programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas presentado ante la Asociación de Universidades Iberoamericanas para el Posgrado (AUIP)*, Santiago de Cuba, septiembre de 2015.

FERNÁNDEZ CAMPANIONI, Isel, "Decir es hacer cuando se dice a tiempo", en *Revista SIC*, Santiago de Cuba, nro. 35, 2007, pp. 28-32.

FIX ZAMUDIO, Héctor, "Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y en Latinoamérica", en WITKER, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*, México D. F., Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 1976, pp. 77-92.

– "En torno a los problemas de la Metodología del Derecho", en *Metodología, docencia e investigación jurídica*, México D. F., Porrúa, 1999.

KUDRIATSEV, Vladimir, Andrei VASILIEV y Vladimir KASIMIRCHUK, "Sistema jurídico del socialismo", en Academia de Ciencias de la URSS, *El sistema jurídico del socialismo*, Moscú, Redacción de ciencias sociales contemporáneas, 1987, pp. 13-55.

LARRAMENDI DOMÍNGUEZ, Edmundo, "La formación del jurista: experiencia de articulación de los componentes docente, laboral e investigativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de las materias penales", en *Barco de Papel*, Mayagüez, nro. especial, 1998, pp. 165-170.

- LÓPEZ, Julio César, "Hostos: ¿la plenitud de la enseñanza o la enseñanza de la plenitud", en *Barco de Papel*, Mayagüez, vol. V, nro. 2, 1997, pp. 79-84.
- MARTÍNEZ QUINTANA, Léster, *El Derecho Civil Romano y su difusión en Cuba durante los siglos XVIII y XIX, antes de la promulgación del Código Civil en 1889*, tesis doctoral, Santiago de Cuba, 2007.
- MARTÍ PÉREZ, José, "Educación científica", en *Obras completas*, t. VIII, 2ª ed., La Habana, Ciencias Sociales, 1975, pp. 277-278.
- MES, *Carreras a cuatro años. Propuesta*, de 22-10-2015.
- *Documento Base para el diseño de los Planes de Estudio E*, abril de 2016.
- MÓNDELO GARCÍA, José Walter, *El orden jurídico, la Constitución y la regla de reconocimiento*, tesis doctoral, Santiago de Cuba, 2003.
- MONTERO CURIEL, Marisa, "El proceso de Bolonia y las nuevas competencias", en *Tejuelo*, nro. 9, 2010, pp. 19-37.
- MUÑOZ LLERENA, César, "El papel del jurista en su interrelación con otros profesionales", en *Memorias de la VI Conferencia Latinoamericana de Facultades de Derecho*, Bogotá, Universidad de Externado, 1976, p. 92.
- OCHOA DEL RÍO, José Augusto, *El proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en la carrera de Derecho a través del ejercicio jurídico de la disciplina Civil y Familia*, tesis doctoral, Holguín, 2013.
- PALLÁN FIGUEROA, Carlos, "Calidad, evaluación y acreditación en México", en *Universidades*, México D. F., nro. 20, 2000, pp. 3-10.
- PANADERO DE LA CRUZ, Ediltrudis y María Julia RODRÍGUEZ SAIF, "Modelo práctico para el programa de la asignatura Ejercicio Jurídico III de la disciplina integradora en la carrera de Derecho", en CD-ROM, *Memorias de la XII Conferencia Continental de la Asociación Americana de Juristas y el XV Congreso de la Asociación Internacional de Juristas Demócratas*, La Habana, 2000.
- PAVÓ ACOSTA, Rolando, "Las principales tendencias en el pensamiento iusfilosófico y su impronta en el contenido de la enseñanza del Derecho", en CD-ROM, *Memorias Científico-Metodológicas de Derecho Civil y Familia (Parte IV)*, Santiago de Cuba, Departamento de Información Científica de la Universidad de Oriente, 2010.
- PEÑA MULET, Roberto, "La disciplina integradora de la carrera de Derecho", en *Barco de Papel*, Mayagüez, vol. I, nro. 2, 1997, pp. 93-98.
- PÉREZ LLEDÓ, J. A., *Metodología Jurídica II. Pensamiento jurídico contemporáneo*, Universidad de Alicante, 1997.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO EN CUBA, SUS DILEMAS ANTE LA REFORMA QUE VIENE: ¿CUÁNTO SE GANA Y CUÁNTO SE PIERDE?

ROLANDO PAVÓ ACOSTA

- QUIROGA LAVIÉ, Humberto, "La enseñanza del Derecho", en *Revista de la Universidad de Belgrano*, Buenos Aires, nro. 4, 1973, pp. 187-211.
- RODRÍGUEZ, Carlos Rafael, "Palabras en los 70", en *La Universidad de La Habana al profesor de mérito Carlos Rafael Rodríguez en su septuagésimo aniversario*, La Habana, ENPES, 1983, pp. 21-49.
- RODRÍGUEZ FERRARA, Mauricio, "La enseñanza del Derecho en los países de derecho escrito", en *Dikaiosyne*, Mérida, Venezuela, año X, nro. 19, 2007, pp. 111-119.
- RODRÍGUEZ KAUTH, Ángel, "Lectura psicosocial del aula universitaria hoy", en *Universidades*, México D. F., nro. 14, 1997, pp. 49-57.
- SALABURU, Pello (dir.), Guy HAUG y José-Ginés MORA, *España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 2011.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Rafael, "Algunas consideraciones sobre la docencia e investigación jurídica en México", en VALENCIA CARMONA, Salvador (coord.), *Educación, ciencia y cultura*, México D. F., Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2004, pp. 277-312.
- SERNA DE LA GARZA, José María, "Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del Derecho en México", en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México D. F., año XXVII, nro. 111, 2004, pp. 1047-1082.
- TORRES FERMAN, Irma y Francisco Javier BELTRÁN GUZMÁN, "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de apoyo en los procesos de educación superior", en *Revista cubana de educación superior*, La Habana, vol. XXVIII, nro. 1-2, 2008, pp. 80-94.
- Unión Nacional de Juristas de Cuba, *Tesis sobre la vida jurídica del país*, La Habana, 1987.
- VALENZUELA FUENZALIDA, Rafael, "Metodología del aprendizaje del Derecho", en WITKER, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*, México D. F., Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 1976, pp. 113-126.
- VEGLIA, Daniela Beatriz y Valeria Gisela PÉREZ, "El proceso de Bolonia y su incidencia en el Mercosur", disponible [en línea] <www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/upload/redilaeje12.pdf>.
- WITKER, Jorge, "Los problemas de la enseñanza del Derecho", en KAPLAN, Marcos (comp.), *Estado, Derecho y sociedad*, México D. F., UNAM, 1981, pp. 187-197.

ACADEMIA
AÑO 14, NÚMERO 28, 2016, PP. 85-123. BUENOS AIRES, ARGENTINA (ISSN 1667-4154)

WITKER, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del Derecho*, México D. F., Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2004.

WITKER, Jorge (comp.), "Docencia crítica y formación jurídica", en *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*, México D. F., Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 1976, pp. 221-230.

Fecha de recepción: 19-5-2016.

Fecha de aceptación: 18-12-2016.