



La carrera de Artes Escénicas ante la estandarización de la educación superior*

Marisol Campillay Llanos **

Iria Retuerto Mendaña ***

* La investigación es financiada por la Universidad Academia Humanismo Cristiano, a través del concurso de Fondos Institucionales de Investigación y Creación (FIC) (2019-2021).

** Doctora (c) en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica adjunta Facultad de Artes. Universidad Academia Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. [mcampillay@academia.cl](https://orcid.org/0000-0002-4716-0939). <https://orcid.org/0000-0002-4716-0939>.

*** Doctora (c) en Educación. Académica adjunta Facultad de Artes. Universidad Academia Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. iriaretuerto@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-2898-5249>.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es reconocer cómo las carreras de artes escénicas de universidades chilenas dialogan con los discursos de autoevaluación institucional y los procesos de acreditación. Para este propósito se realizó un estudio cualitativo de análisis de discurso en el cual participaron de entrevistas y discusiones grupales a 22 personas, entre directivos, docentes y estudiantes de carreras de artes escénicas. A partir de lo anterior, se identificaron tres tensiones en el discurso de las comunidades universitarias: la enseñanza universitaria de las artes versus tradiciones de conservatorio o aprendizaje de oficio, la formación docente y experiencia estudiantil y la necesidad de estandarización versus la variabilidad de metodologías en las artes escénicas. Se concluye con la urgencia de generar acciones específicas para que los procesos de autoevaluación institucional y acreditaciones puedan impulsar los proyectos de formación en artes escénicas en sus distintas dimensiones, carrera académica, investigación y progresión profesional.

Palabras clave: danza; teatro; artes escénicas; educación superior; acreditación; universidad

Performing Arts Career and the Standardization of Higher Education

Abstract

This article presents the research results whose objective is to recognize how the performing arts careers of Chilean universities dialogue with the discourses of institutional self-assessment and the accreditation processes. For this purpose, a qualitative study of discourse analysis was carried out in which 22 people participated in interviews and group discussions, including directors, teachers, and students of performing arts careers. Based on the foregoing, three tensions were identified in the discourse of the university communities: university teaching of the arts versus traditions of a conservatory or apprenticeship, teacher training, and student experience, and the need for standardization versus the variability of methodologies in performing Arts. It concludes with the urgency of generating specific actions so that the processes of institutional self-assessment and accreditations can promote training projects in the performing arts in its different dimensions, academic career, research, and professional progression.

Keywords: dance; theater; performing arts; higher education; accreditation; university

Carreira em Artes Cênicas frente à padronização do ensino superior

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo é reconhecer como as carreiras em artes cênicas das universidades chilenas dialogam com os discursos de autoavaliação institucional e os processos de acreditação. Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo de análise de discurso no qual 22 pessoas participaram de entrevistas e discussões em grupo, incluindo diretores, professores e alunos das carreiras de artes cênicas. Com base no exposto, foram identificadas três tensões no discurso das comunidades universitárias: o ensino universitário das artes versus tradições de conservatório ou estágio, a formação de professores e experiência do aluno e a necessidade de padronização versus variabilidade de metodologias nas artes cênicas. Conclui-se com a urgência de gerar ações específicas para que os processos de autoavaliação institucional e acreditações possam promover projetos de formação em artes cênicas em suas diferentes dimensões, carreira acadêmica, pesquisa e progressão profissional.

Palavras-chave: dança; teatro; artes cênicas; ensino superior; credenciamento; universidade

Introducción

Este artículo es el resultado de un proyecto de investigación¹ que se desarrolló en el marco de la discusión sobre los procesos de acreditación y los programas universitarios artísticos en Chile (Rodríguez, 2012; Villegas, 2014). En el 2006 se creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Sinaces), que hacia el 2018 experimentó cambios amparados en la promulgación de la Ley de Educación Superior (21.091), donde se estableció el carácter obligatorio de la acreditación para las instituciones universitarias. Debido a lo anterior, las culturas institucionales comienzan a desenvolverse en un campo organizacional de presión del “Estado evaluativo” (Brunner, 2015; Brunner y Uribe, 2011). En tal sentido, es lícito interrogarse cómo se resguardan las particularidades de las carreras artísticas al momento de responder a las acreditaciones.

A modo de evidencia, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) presentó en el 2007 un informe de la oferta académica de carreras artísticas en la educación superior. En dicho documento, se establece la pretensión de avanzar en un sistema de acreditación para la educación artística. Sin embargo, la instancia solo logró visibilizar la oferta nacional disponible en la materia. Para Villegas (2014), parte de las evidencias generadas por el CNCA fueron decisivas para identificar las particularidades del fenómeno de la educación artística. De ese modo, para el 2013 no existían carreras de artes escénicas acreditadas. No obstante, en la actualidad, según los datos proporcionados por el Servicio de Información de educación superior (SIES), existen 16, de las cuales un 40 % se encuentran acreditadas. Por lo tanto, las carreras de formación en artes escénicas —como son danza y teatro en Chile— han iniciado de forma paulatina su procesos de acreditación.

Documentos oficiales e investigaciones han señalado que las carreras artísticas presentan particularidades ante las actuales dinámicas universitarias que tienden a la auditoría de los procesos académicos (Ball, 2011; 2016; Chiapello, 2017). En primer lugar, en Chile, el Ministerio de la Cultura, Artes y el Patrimonio (MCPA), elaboró en el 2017 un documento llamado *Política Nacional de Artes Escénicas 2017-2022*, que incluye un análisis sobre la formación disciplinaria en teatro y danza. En tal documento se estableció que la formación en artes escénicas se realiza, además de las universidades, en un número importante de escuelas que no otorgan el título profesional, las que, si bien poseen un gran prestigio dentro del gremio artístico, no pueden proporcionar a sus estudiantes los beneficios de la educación superior. En un sentido similar, el CNCA ya había demostrado, en el 2013, que el 31,5 % de los bailarines de danza no habían estudiado en una institución universitaria. De este modo, se puede observar que la formación en danza no solo se ha desarrollado en la educación superior. En segundo lugar, Villegas (2020) señala que las carreras de arte no cuentan con académicos que mayoritariamente posean posgrados; de hecho, un número importante de los docentes son artistas de oficio, por tanto, los procesos de autoevaluación y/o autorregulación en torno al trabajo académico fácilmente podrían diferir de la exigencia actual de que los docentes desarrollen investigación de impacto: en palabras de Santos (2012), que cumplan con la llamada “tiranía del *paper*”.

En tercer lugar, la relevancia de la investigación y su relación con la indexación no debería ser un criterio preponderante en la evaluación de estos programas, puesto que la creación y

1 Fondo Institucional de Investigación y Creación (FIIC). Universidad Academia Humanismo Cristiano, Chile.

producción artística de impacto nacional también se podría considerar una actividad investigativa (Borgdorff, 2010; Sánchez, 2013). Por último, los procesos de autoevaluación y autorregulación tienden a producir una estandarización que puede terminar contraponiéndose a los procesos creativos de formación e impacto social de la función artística (Ginochio, 2017). Así, tanto en documentos oficiales como en investigaciones se reconocen las particularidades que presentan las carreras artísticas ante la cultura de la auditoría, reflejada en los procesos de autoevaluación institucional y acreditación.

Respecto a lo anterior, surge la pregunta que guía este estudio: ¿Cómo dialogan las carreras de artes escénicas de universidades chilenas con los discursos de autoevaluación institucional y los procesos de acreditación? Esto con el objetivo de indagar en los procesos de autorregulación de las carreras de artes escénicas a partir de los discursos de los actores involucrados. Para responder a esta pregunta, primero se presentará una discusión respecto a los estudios sobre carreras artísticas en la educación superior, luego se detallará el diseño metodológico y por último se presentarán las discusiones y conclusiones que darán cuenta de una serie de tensiones presentes en la relación de las carreras de artes escénicas con las actuales exigencias del Sinaces.

Las artes escénicas en la educación superior

Investigaciones internacionales y nacionales se refieren a la manera en que las universidades se ven afectadas por la cultura de la auditoría existente en la educación superior (Shore y Wright, 1999; Quijano, 2017). Si hacemos la lectura desde las artes escénicas, es fundamental tener en consideración los aspectos históricos y culturales de la danza y el teatro, como también estudios que exploren las particularidades de la formación artística.

En cuanto a la historia de la danza y el teatro con la universidad se pueden evidenciar dos momentos. El primero tiene su origen entre las décadas de 1940 a 1970, periodo en que el Estado, en un afán democratizador del arte, promueve la apertura de las carreras artísticas (Fernández, 1976). Esto se concentra en la Universidad de Chile con el Teatro Experimental, y la Escuela de Danza gracias a la gestión de la académica Andréa Hass (Cifuentes, 2007; Fernández, 1976; Pradenas, 2006). A este impulso del Estado se suman universidades privadas como la Pontificia Universidad Católica (PUC) con el Teatro Ensayo y el Teatro de la Universidad de Concepción

(UC) (Darrigrandi, 2001; Morel, 2013). En este primer momento, la creación de las carreras de artes escénicas no solo da cuenta del inicio de su institucionalización y profesionalización académica, sino que además es parte de un contexto cultural que responde a movimientos artísticos internacionales y se vincula fuertemente al escenario político nacional.

En un segundo momento, la dictadura cívico-militar promovió el cierre de carreras de teatro, la intervención de las escuelas y asesinatos a grandes referentes de las artes escénicas (Errazuriz, 2017). Por otra parte, la reforma a la educación superior que se llevó a cabo en 1981 configuró un sistema universitario sujeto al mercado (Rodríguez, 2012), que favoreció la apertura de las carreras de danza y teatro en universidades privadas. En este segundo momento de apertura de carreras, el Estado adquirió más bien un rol de evaluador y regulador a través del Sinaces (Brunner y Pedraja-Rejas, 2017). En síntesis, inicialmente las carreras de artes escénicas fueron promovidas por el Estado como un aporte a la cultura, y luego, el Estado se instaló como evaluador cuyo objetivo es resguardar la calidad educativa en sus distintos aspectos: docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión educativa (León y Peñafiel, 2014).

Respecto a estudios nacionales e internacionales, que han indagado en las particularidades de la formación universitaria en artes escénicas, se identifican diversas discusiones. Sobre los procesos investigativos en la formación, Grass (2011), en Chile, señala que las tensiones entre investigación-creación y práctica como investigación renuevan las metodologías teatrales. Asimismo, Camara e Islas (2007), desde México, incorporan en sus estudios la investigación-acción como una propuesta metodológica para la danza contemporánea. Ambas autoras relevan las posibilidades metodológicas de las artes escénicas. A pesar de lo anterior, la política de investigación es criticada por tener un énfasis en la producción científica del conocimiento, en desmedro de las artes y humanidades (Gainza y Ayala Munita, 2020; Muñoz-García y Chiappa, 2016).

Otra discusión tiene que ver con el artista-pedagogo. Montané (2009), en Barcelona, indica que los discursos de este profesorado tienden a romper con las lógicas estandarizadas propias de la docencia universitaria. Por otro lado, Ramírez (2019), en Chile, analiza el rol que asume un docente en escuelas de teatro, debido a que muchas veces este queda al debe con sus conocimientos pedagógicos, al

darles más relevancia a los actorales, la dramaturgia y la dirección. Estas tensiones en torno al artista pedagogo, es decir, entre un docente académico que se ajusta a las expectativas universitarias y un artista docente que experimenta tensiones en los procesos de estandarización, se evidencian en el contexto de la formación universitaria en artes escénicas.

Adicionalmente, en la evaluación a las artes escénicas, se destacan tres miradas. Martínez-López (2019), en España, indica que las diversas instancias evaluativas existentes en las instituciones de educación superior deberían apuntar a la búsqueda de nuevos criterios evaluativos. En un sentido similar, Contreras (2014), en Colombia, destaca que las acreditaciones generan un proceso de recontextualización curricular que renueva la formación artística. En complemento, Ginocchio (2017), en Perú, profundiza respecto a la evaluación del aprendizaje artístico y el desafío de resguardar la creatividad. Más aún, la autora finaliza su trabajo reconociendo en la literatura internacional dos tendencias sobre la evaluación en carreras artísticas: por un lado, aquellos autores que ven una oportunidad para elaborar instrumentos evaluativos en conjunto con la comunidad; por otro lado, una tendencia que critica los procesos de estandarización porque no tienen en cuenta a los actores educativos principales. Las tres experiencias señaladas plantean los aspectos positivos de la evaluación y cómo se puede llevar a cabo con el fin de salvaguardar el desarrollo del aprendizaje artístico.

Por último, en relación con la profesionalización de las artes escénicas en Chile, hay una amplia literatura sobre los aportes del teatro universitario a la cultura del país. Diversos autores indican la relevancia que este tuvo en la dramaturgia moderna (Darrigrandi, 2001; Hurtado, 2011; Morel, 2013) y destacan el vínculo entre las compañías de teatro y las escuelas universitarias (Albornoz, 2021). En cuanto a la danza, Koff y Limone (2012), en los Estados Unidos, manifiestan que la profesionalización se encuentra en tensión ante la certificación y la trayectoria laboral artística. Por último, los estudios relevan que las contradicciones entre disciplina y exigencias universitarias en la formación artística se distinguen en: la investigación, el artista-pedagogo, la evaluación y la profesionalización. Teniendo en consideración estas particularidades de las carreras de artes escénicas, y para comprender cómo dialogan con los discursos de autoevaluación institucional y los procesos de acreditación, a continuación se detalla la metodología que guía este estudio.

Metodología

La investigación se realizó siguiendo un enfoque cualitativo, que indagó acerca del funcionamiento organizacional de los programas universitarios de artes escénicas (Bisquerra, 2014). El diseño metodológico consistió en describir y otorgar significado a las deliberaciones que están aconteciendo en este espacio, utilizando el análisis del discurso (Dijk, 2016; Foucault, 1970). Este se considera una posibilidad de comprender los elementos de poder y conocimiento que subyacen a las relaciones sociales y la manera de construir realidades que poseen los sujetos ante el nuevo sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior.

Participantes

Para este estudio nos basamos en una clasificación de universidades propuesta por Reyes y Rosso (2013), quienes promueven una distinción entre universidades de acuerdo a posgrados e investigación. De este modo, la clasificación sería la siguiente: universidades de investigación y doctorados, universidades docentes con investigación y doctorados en áreas selectivas y universidades docentes. Considerando lo anterior, se escogieron carreras de artes escénicas en todas las universidades indicadas. Luego se seleccionaron estudiantes de los tres tipos de universidades para realizar dos discusiones grupales: una con estudiantes de teatro y una con estudiantes de danza. También se seleccionaron docentes y cargos directivos a quienes se les aplicaron entrevistas semiestructuradas.



Tabla 1. Participantes del estudio

Actores	Técnica de recolección	Danza	Teatro
Cargos directivos	Entrevistas semiestructuradas	Directora de universidad privada Directora de universidad pública	Director de universidad privada Director de universidad pública
Docentes honorarios/contratados	Entrevistas semiestructuradas	1 docente	3 docentes
Estudiantes	Discusión grupal	7 estudiantes de universidades públicas y privadas	7 estudiantes de universidades públicas y privadas

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Las tensiones mencionadas por la literatura especializada aparecen en los discursos de docentes, directivos y estudiantes analizados, algunas espontáneamente, otras reconocibles a partir de las respuestas a las preguntas formuladas. Las particularidades del contexto se evidencian, sin embargo, en los distintos énfasis que se generan, en las explicaciones o posibles caminos de resolución propuestos y en algunos temas emergentes. Revisaremos, a continuación, las especificidades de los discursos en torno a los puntos de tensión mencionados

Tensión n.º 1: Enseñanza universitaria de las artes versus tradiciones de conservatorio o aprendizaje de oficio

En una primera impresión, podríamos decir que, entre las y los entrevistados, esta es una disyuntiva resuelta. Se reconoce abiertamente un escenario que deja poco margen formativo más allá de la universidad. Las razones son varias; la primera, destacada fundamentalmente por estudiantes de teatro y de danza: la universidad permite optar a beneficios económicos como gratuidad, becas, crédito, mientras que las escuelas no universitarias no lo permiten: “Yo estudio con gratuidad entonces si yo quisiera estudiar en otro lugar quizás no podría” (Estudiante 7. Discusión grupal, octubre del 2019). La idea de la universidad como un hito relevante en el desarrollo de las personas, como un espacio que organiza una serie de etapas conducentes al desempeño profesional, aparece en todas las entrevistas. Esta característica es valorada de manera positiva, asumiendo que la institucionalización de los estudios superiores otorga una sensación de orden, seriedad, solidez y movilidad relevantes: “pasar ordenadamente, quizás esa necesidad de ir ordenadamente pasando etapas, lo encontré necesario en algún momento” (Estudiante 4. Discusión grupal, octubre del 2019). Asimismo “la diferencia con una academia o con una escuela es que la universidad sistematiza conocimientos con un cierto perfil que en nuestro caso es la danza contemporánea” (Estudiante 7. Discusión grupal, octubre del 2019).

La relevancia que ha tenido en la cultura reciente la educación superior como símbolo de desarrollo y de ascenso social se hace presente en las referencias a la elección de la universidad por encima de espacios informales de estudio y se puede comprobar también en el aumento sostenido de la matrícula desde el 2006 en instituciones universitarias (CNED, 2022). De hecho, tanto estudiantes como docentes mencionan la relevancia del título universitario. Al mismo tiempo que

reconocen que para desempeñar una profesión en las artes escénicas no es imprescindible, lo constatan como una expectativa social y familiar relevante. La misma precariedad del mundo profesional artístico es tal que el certificado aparece como un salvavidas, una herramienta que permite asegurar una mayor amplitud de accesos a espacios de trabajo: “Es importante estudiar en la universidad sobre todo en Chile porque la industria cultural no permite vivir del arte” (Docente 3. Entrevista, junio del 2020).

Las y los estudiantes destacan, además, que la universidad, en las artes, ofrece la posibilidad de explorar distintas técnicas, incluso distintos aspectos de una misma disciplina, como la interpretación, la dirección o la creación. Esto puede implicar cierta pérdida en términos de especialización, pero recoge la ventaja de la apertura a la disciplina completa: “En una escuela de teatro universitaria se aprende a hacer teatro más que tanto a actuar tan bien, por así decirlo” (Docente 1. Entrevista, junio del 2020). Implica, además, según los entrevistados, mayor profundidad porque son estudios más largos que en escuelas de oficio o conservatorios:

[...] lo que te proporciona una institución es un sentido de progreso, porque es diferente tomar por ejemplo ballet acá, moderno allá, acrobacia por aquí, claro, en cada de estos cursos uno va a aprender y obviamente te entrega la herramienta, pero en una institución todos esos cursos van en una línea o con un propósito, con un sentido. (Estudiante 2. Discusión grupal, octubre del 2020)

Por lo demás, se valora el espacio de reflexión teórica que ofrece la universidad, la cercanía con otras carreras artísticas, la constancia a la que obliga y la preparación que otorga para la autogestión en el mundo laboral. Todo ello es visto como un aporte formativo y al ejercicio futuro de la profesión: “La disciplina de la danza se expande no solo a la ejecución sino también a la problematización de la disciplina, la interacción con otras disciplinas” (Directivo 4. Entrevista, agosto del 2020).

Sin duda, la opción universitaria también implica pérdidas; la más destacada, según estudiantes y docentes, es la intensidad en lo práctico: “las clases son cada vez más cortas, se pierde lo práctico” (Docente 4. Entrevista, agosto del 2020); “las escuelas se dedican a una técnica, a enseñarte un tipo de teatro y la universidad es más amplia [...]

a veces picoteamos mucho, pero no profundizamos en algo” (Estudiante 5. Discusión grupal, octubre del 2020). A esto hay que agregar otra variable de la que advierten los docentes: hoy en día son escasas las alternativas a la universidad puesto que cada vez hay menos compañías estables donde formarse. Esto no implica, sin embargo, que el escenario de las carreras artísticas sea especialmente auspicioso. Uno de los entrevistados, con experiencia en dirección de carrera, señala que “todas las escuelas, en términos generales, estamos en crisis, no solamente en términos numéricos de cuántos estudiantes van a entrar sino también en la tensión natural que se produce al estar en una escuela de teatro al alero de una universidad porque sus lógicas son súper diferentes” (Directivo 1. Entrevista, agosto del 2020). En definitiva, la regulación del mercado deja a las universidades como alternativas triunfantes, pero en absoluto seguras.

El discurso de docentes y estudiantes respecto al valor de formarse en la universidad versus otras alternativas más especializadas se sitúa en premisas realistas, de conocimiento del contexto, más que en un valor sustancial de la formación misma. Si bien se rescata el carácter universalista de una formación universitaria, también se detectan carencias en la profundización misma del oficio. Sin embargo, la impresión de que no hay alternativa parece cerrar la discusión, y la formación universitaria de las artes escénicas es aceptada como legítima y necesaria, aunque se asume también que el arte solo se aprende con el ejercicio real y profundo de este, es decir, después de cualquier instancia formativa: “vas a aprender cuando te encuentres con la aspereza y la belleza de la escena en la que está inmerso tu país, antes de eso estás en una burbuja” (Docente 4. Entrevista, agosto del 2020)

Tensión n.º 2: Formación docente y experiencia estudiantil

Como señalábamos, la literatura especializada habla fundamentalmente de dos perfiles de docentes en las artes en la educación superior: el artista docente y el docente académico (Montané, 2009; Ramírez, 2019). El panorama chileno que arrojan las entrevistas realizadas permite hablar de un tercer tipo, el que se dedica fundamentalmente a la docencia, pero no se define ni se ajusta al perfil del académico. Esto se explica principalmente por dos razones: la precariedad de los equipos de docentes, que constituyen cuerpos académicos muy pequeños y con pocas jornadas. Quizás el ejemplo más sorprendente es el de una



universidad privada que contaba con una sola persona a cargo de una carrera artística y solo con media jornada.

Son pocos, por tanto, en este escenario, los que tienen el espacio y la solvencia para cumplir con los requisitos de posgrado, la realización de investigaciones y el número de artículos académicos que requiere una universidad neoliberal. Existe un tipo de docente que se define como tal, pero no está contratado en ninguna institución en particular, sino que organiza sus ingresos dando clases a honorarios en diversas universidades. Varios de ellos disfrutaban y toman muy en serio esa tarea, por lo que se definen como docentes, formadores de artistas, pero no necesariamente se proyectan en lo que implica una carrera académica. Si bien saben que las universidades en las que trabajan necesitan profesores con posgrados y con producción académica para cumplir con los estándares de aseguramiento de la calidad, aún no lo perciben como un impedimento para seguir desarrollando su labor; por ejemplo: “Tú no puedes cuestionar la cantidad de años que una persona lleva haciendo danza, porque esa es la profesión, por ejemplo, yo no tengo postítulos” (Directivo 3, agosto del 2020).

A esto hay que sumar que varios docentes entrevistados comentan las dificultades encontradas, por ejemplo, para cursar estudios de posgrado, fundamentalmente porque la oferta en general no responde a sus intereses de especialización desde sus propias disciplinas artísticas, y cuando se abren a temáticas más amplias, a menudo se encuentran prácticas y lógicas de análisis a las que no están acostumbrados y que no parecen coherentes con su formación y ejercicio artístico.

En definitiva, los docentes son conscientes de las exigencias cada vez más presentes en las universidades, pero a la vez se resisten a seguirlas desde una percepción de desajuste porque no se están contemplando los créditos propios de una carrera artística. Hay una sensación generalizada de adecuaciones forzadas y de la necesidad imperiosa de que los procesos de acreditación universitaria sean diferenciados y contemplen la realidad de una carrera formativa y profesional en artes. Esto se hace especialmente evidente en la discusión en torno a la investigación y su validación desde la práctica o la investigación artística. “Creo que la academia, en general, no da el ancho para la investigación artística [...] es un espacio que tiene que hacerse, no siento que sea un espacio que se ha construido” (Docente 4. Entrevista, agosto del 2020). Esta frase representa una impresión generalizada entre los entrevistados. Hay consenso en que los procesos creativos son procesos de investigación: “para mí la investigación en artes escénicas es hacer teatro” (Docente 1. Entrevista, agosto del 2020). Sin embargo, estos procesos no acaban de ser validados como investigaciones a la hora de, por ejemplo, postular a fondos de investigación científica o evaluación de desempeño, donde nuevamente se recurre al número de publicaciones: “¿dónde meto mi experiencia acá? No tengo ningún

paper, pero he hecho 20 obras. ¿Dónde lo pongo? Existe ese desfase en el currículum también, cómo está valorizado tu currículum en la academia” (Docente 4. Entrevista, agosto del 2020).

No obstante, este tipo de observaciones no implica necesariamente la desvalorización del formato de la escritura. Una de las entrevistadas, docente, rescata “el valor de escribir acerca de lo que uno hace” (Docente 3. Entrevista, junio del 2020), incluso para promoverlo en ámbitos de docencia. Hay un debate interesante que se podría dar en ese ámbito, pero la percepción general es que las instituciones no tienen una voluntad real de promoverlo: “Hay una sola persona en la universidad que, fuera de mí, está diciendo que las prácticas artísticas son investigaciones cuando se hacen procesos creativos” (Directivo 3. Entrevista, agosto del 2020). Si bien esta situación proviene de una universidad sin facultad de Artes y no es trasladable a universidades más grandes, con diversas carreras artísticas, hay en esa condición extrema una impresión observable, con niveles distintos, en otras experiencias.

Así, los intentos de ajuste en las carreras artísticas de los docentes se perciben como más nominales que reales. Las condiciones necesarias para que se produzca un verdadero acuerdo en ese ámbito parecen depender de dos factores frente a los cuales persiste cierto escepticismo: que se trabajen criterios de aseguramiento de la calidad específicos para las carreras de artes escénicas, o que se aumente la planta docente contratada, a fin de brindar mayor apoyo en administración y docencia para dedicar recursos a la elaboración de investigaciones y estudios de posgrado.

Más allá, entre los estudiantes el foco de la preocupación en torno al perfil docente no parece estar en la disyuntiva entre carrera artística y carrera académica, sino en otro lugar muy distinto y que ha adquirido relevancia en el último tiempo: el estilo de docencia. Se valoran características como la paciencia, la versatilidad para encontrar estrategias diversas:

[...] no basta solo con tener una buena carrera, como una buena trayectoria, un buen trabajo creativo, la pedagogía es algo más que se suma a eso [...] en nuestra escuela igual hay profesores que han sido buenos bailarines, intérpretes, creadores, teóricos, pero quizás pedagogos no [...] yo siento que algo se está trabajando, que es algo que se está viendo y sobre todo ahora con el tema de la educación no sexista, el tema del acoso, del abuso, está en cuestionamiento, constantemente. (Estudiante 7. Discusión grupal, octubre del 2019)

Efectivamente, estas exigencias aparecen muy vinculadas a un cambio de paradigma en la forma en que se enseñan las artes. “Ya esa docencia rigurosa con el látigo y el palo estirando las rodillas está absolutamente obsoleta” (Directivo 3. Entrevista, agosto del 2020). La constitución de nuevas relaciones entre docentes y estudiantes en artes implica un cambio sustantivo, una concepción distinta de las disciplinas que permite espacios de mayor autonomía y autoría por parte de los estudiantes. Pero en paralelo a ello se plantea también, por parte de algunos docentes, el riesgo de que la horizontalidad se confunda con una falta de consideración de los saberes de los profesores. Esto, particularmente en el escenario de la universidad neoliberal, donde ese espacio de escucha legítima ganado por los estudiantes podría transformarse en una expresión de intereses clientelistas vinculados a criterios de oferta y demanda, de mercado y de producto que son incompatibles con cualquier proyecto formativo. Expresiones particularmente crudas de estas expectativas se vivieron durante la cuarentena obligatoria por la pandemia de la covid-19:

[...] o sigues o te vas o te presentas o si no reprobabas, entonces está bien descarnado, la universidad da ese tipo de recursos, pero ahí pasa una suerte de clientelismo también, empieza como oye ya, pero yo también tengo problemas de conexión y yo también, y yo también [...]. (Directivo 1. Entrevista, agosto del 2022)

Además, se expresa, especialmente por parte de los estudiantes, una visión crítica de las universidades como negocios centrados en las ganancias y un escaso compromiso con impulsar las carreras artísticas: “creo



que debería haber un apoyo mayor, al menos en mi universidad, a las carreras de arte, porque existe un leve aprovechamiento de lo que ya está hecho, de lo que [...] no de lo que se puede impulsar, sino de lo que ya está hecho” (Estudiante 6. Discusión grupal, octubre del 2019).

Podemos decir que la tensión en torno a la formación y certificación de calidad de los docentes que enseñan en carreras de artes en Chile se encuentra hoy en un terreno transitorio, en una especie de antesala latente. Se sabe de las exigencias que implican los estándares de calidad, se detectan las incompatibilidades e inconsistencias que suponen respecto a la realidad de las artes escénicas en el país, se reivindica la relevancia de las trayectorias artísticas a la hora de enseñar y se está a la espera de que, ya sea el Estado o las universidades, tomen acciones efectivas de reconocimiento. Si no lo hacen, el escenario se vislumbra oscuro en cuanto a la calidad de la docencia universitaria y el reconocimiento de quienes la ejercen.

Tensión n.º 3: Necesidad de estandarización versus variabilidad de metodologías en las artes escénicas

En efecto, la sistematización y unificación de formatos en la oferta académica pareciera ser un rasgo distintivo percibido claramente por docentes y directivos en relación con los procesos de aseguramiento de la calidad. En términos generales, el discurso recoge el valor de ordenar el trabajo formativo. Cuando el orden implica estandarización, en cambio, empieza a aflorar la tensión.

Se destaca, por ejemplo, la existencia actual de programas de asignatura propuestos desde las mismas carreras, como un avance de los últimos años:

Yo me acuerdo claramente que el profe hacía el programa, describía la asignatura y definía contenido [...] Luego se entró en un proceso, a propósito de los procesos de acreditación, donde las escuelas empezaron a intentar definir cuáles eran los contenidos [...] y el profesor viene y se hace cargo de esos contenidos, desde sus propias metodologías. Esa lógica fue un proceso de años incorporarla porque la tradición de los profes, sobre todo de las asignaturas practicas era [...] yo hago más o menos aquello que yo sé hacer y por eso me están llamando también a hacer clase, porque soy yo. (Docente 1. Entrevista, junio del 2020)

Para algunos docentes, esto es sumamente relevante en el desarrollo de las carreras artísticas en las universidades porque permite definir con mayor claridad un perfil de carrera, pero también surgen voces que reivindican un espacio creativo propio en las metodologías, que refleja el aprendizaje desde la práctica con que cuenta cada docente: “el ramo tiene un descriptor [...] el descriptor define, digamos, el barrio, pero el profesor define la manzana dentro del barrio. Creo que ese ejercicio es súper importante” (Docente 2, Entrevista, junio del 2020).

El ámbito evaluativo es uno de los que expresa más claramente esta tensión entre estandarización y particularidad en las artes. Si bien algunos docentes rescatan la necesidad de objetivar los criterios, a veces excesivamente subjetivos en las artes, otros defienden que las artes no deberían ser evaluables. Los estudiantes entrevistados, por su parte, refuerzan la necesidad de formación pedagógica de los docentes, ejemplificándolo con el tema de las evaluaciones:

Creo que hay un problema con la evaluación en teatro que es un poco un beneficio y un atrás. Ese beneficio cae en que uno ve un producto integral y te relacionas con toda una totalidad y creo que la trampa acá es que [...] a veces quieren evaluar estas otras cosas que no tienen valor y que no tienen que ver con el contenido pasado. (Estudiante 6. Discusión grupal, octubre del 2019)

Más allá de los esfuerzos de ordenamiento y estandarización de los programas y las evaluaciones, se evidencian características propias de las metodologías de enseñanza profesional de las artes escénicas que vale la pena destacar. Lo vivencial es relevante, ya que varios docentes dan cuenta de cómo sus planificaciones se modifican frecuentemente al adaptarse a los distintos contextos de los grupos a los que enseñan. Sin duda, los últimos años en Chile y el mundo han obligado a la adaptabilidad, con la presencia de un

estallido social en el país a fines del 2019, que paralizó diversas actividades de cierre de semestre en las universidades, y posteriormente la pandemia de la covid-19, que obligó a un replanteamiento radical en la enseñanza de las artes. Una de las docentes destaca lo que sucede en la sala de clases como algo

[...] muy íntimo [...] que tiene que ver con cómo se habla, con cómo se escucha, como uno toca, se relaciona, como el ritmo de la clase [...] con un extraño potencial que se desata en presencia de cierto tipo de profesor, donde yo puedo verme bailando de una manera que yo no sabía que podía bailar, por la guía, por la presencia, por la mirada de otro [...] de alguna manera como que cada profe un poco es un artífice, que genera este espacio de seducción pedagógica. (Docente 3. Entrevista, junio del 2020)

Al enfrentarse al desafío de estandarización de las metodologías, se hacen más evidentes las implicancias formativas que tiene la manera en que se construyen las carreras artísticas. Se trata, en su mayoría, de generar un aprendizaje propio, autónomo de cada sujeto. Por eso parece inevitable que los docentes presenten también una particularidad en sus metodologías y que estas incluso varíen de un grupo a otro, atendiendo a que el proceso de aprendizaje, así como el oficio mismo, es de permanente descubrimiento. De hecho, al preguntarles por las metodologías a las que recurren en la enseñanza, nos encontramos no solo con propuestas diferentes, sino con nomenclaturas también distintas. Los términos que se escuchan en la enseñanza de la danza son, por ejemplo, exploración, educación corporal, estrategias de trabajo en común (Estudiantes 4 y 6. Discusión grupal, octubre del 2019), aprendizaje recíproco, trabajo por proyectos, imitación kinésica (Directivo 4. Entrevista, agosto del 2020), improvisación, desarrollo del movimiento (Docente 4. Entrevista, agosto del 2020). Respecto a las claves en la enseñanza del teatro, encontramos aprendizaje en el hacer (Docente 1. Entrevista, junio del 2020); responsabilidad común, dignificación de la profesión, toma de decisiones (Docente 2. Entrevista, junio del 2020); vínculo entre la teoría y la práctica, pasarlo bien en el escenario, apertura al imaginario emocional, reconocerse como herramienta para elaborar el presente (Docente 3. Entrevista, junio del 2020).

Nos encontramos, entonces, con que un cierto grado de variabilidad parece crucial y diferenciador en la enseñanza de las artes escénicas, en las que la experiencia pedagógica es, quizás, más particular que otras. Esto no implica que no haya claridad en los objetivos de enseñanza, o que no se busque una coherencia respecto a la forma de enseñar y el perfil de egreso declarado en la carrera, pero el aprendizaje de la interpretación y de la creación precisan, según los entrevistados, de un margen.

La rúbrica la vamos a usar, no estoy diciendo que dejemos de usar la rúbrica [...] para tratar de presentar ciertos parámetros lo más concretos posibles, para que sean lo más pedagógicos posibles para el estudiante, pero insisto, siempre es un camino a, porque uno siempre se va a topar con que, en algún punto, estamos en el terreno de la interpretación y de la subjetividad. (Directivo 2. Entrevista, agosto del 2020)

Discusión

Efectivamente, las artes escénicas se encuentran en un lugar de tensión en las universidades chilenas, tanto en las tradicionales, de carácter público, como en las privadas y formadas al alero de las lógicas de mercado. En estas últimas, las tensiones son también económicas, elemento en el que no se profundiza en este artículo, pero en general tiene como base el hecho de que las universidades aún las consideran carreras “secundarias” y les destinan menor inversión. Así, docentes y estudiantes son conscientes de las falencias de sus carreras, también de los desajustes o excepcionalidad de estas con relación al resto de la universidad, y saben también que esa excepcionalidad implica un terreno incierto, pero también una cierta libertad. Por eso, el término *tensión* se ajusta muy bien, porque no llega a haber un problema, pero tampoco deja de haberlo. A esta tensión se suma el peso de las disciplinas en las universidades. Gardner (2012) advierte sobre aquellas disciplinas que no solo se diferencian en su paradigma, sino en su estatus. Este estudio promueve la reflexión sobre el lugar de la danza y el teatro frente a otras disciplinas y cómo los académicos enfrentan esta situación. Asimismo, Bourdieu (2008) en la siguiente cita genera un marco de comprensión de esta jerarquía entre las disciplinas en las universidades:

En tanto que “capacitados”, cuya posición en el espacio social reposa principalmente en la posesión de capital cultural, especie dominada de capital, los profesores universitarios se sitúan más bien del lado del polo dominado del campo del poder y se oponen claramente a ese respecto a los patrones de la industria y del comercio. Pero, en tanto que poseedores de una forma institucionalizada de capital cultural, que les asegura una carrera burocrática e ingresos regulares, se oponen a los escritores y a los artistas; ocupando una posición temporalmente dominante en el campo de producción cultural, se distinguen por ello, en grados diversos según las facultades, de los ocupantes de los sectores menos institucionalizados y más heréticos de ese campo (y especialmente de los escritores y de los artistas, a los que se llama “libres” o *free lance* por oposición a aquellos que pertenecen a la universidad). (Bourdieu, 2008, p. 53)

Otro hallazgo relevante en este estudio tiene que ver con la carrera académica: efectivamente cada vez más profesores de teatro y danza cursan magíster, pero tampoco hay suficiente espacio para que se pueda pensar en el desarrollo de una carrera académica en las artes, asequible para quienes tengan interés en hacerla. La oferta de posgrados sigue siendo limitada, y las salidas profesionales para quienes cursen esa carrera también lo son. Se trata, en general, de docentes que se instalan en los equipos universitarios, y suelen estar a cargo de tareas administrativas y pedagógicas. La precariedad de recursos que las universidades destinan a las carreras de artes conduce a que las jornadas laborales que se dedican a sostener las carreras no dejen tiempo para ocuparse de otras actividades, como la investigación. El resto de los profesores, los que únicamente dan clases y no están contratados como parte del equipo responsable de ninguna universidad, aquellos que en Chile son conocidos como “profesores taxi” porque pululan entre distintas universidades, suelen mantener el foco en su carrera artística y pocos de ellos y ellas optan por la carrera académica (Simbürger y Neary, 2016).

De este modo, este estudio contribuye a identificar las características de la carrera académica incorporando la variable disciplinar. Es decir, una de las particularidades de la carrera académica en Artes Escénicas es el desarrollo

artístico, por tanto, a lo señalado por Veliz y Bernasconi (2019) en cuanto a que el trabajo académico se divide en docencia, investigación, gestión y vinculación con el medio, se sumaría el trabajo artístico. En el discurso de los participantes se identifica que la inclusión de esta variable no es considerada en este ideal académico que parecieran perseguir los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Por último, la investigación en artes parece tener, hasta el momento, un carácter eminentemente nominal. Existen pocas iniciativas institucionales, ya sea en las universidades o en los espacios de producción científica, que incluyan de manera explícita este ámbito. Sin embargo, sería relevante contar con ellas, ya que, a juzgar por los resultados de este estudio, su incorporación en el discurso institucional puede implicar su regulación y por tanto su inclusión concreta y efectiva, al menos en las esferas universitarias. Sin embargo, debe permear otras instancias institucionales estatales, como el Ministerio de Conocimiento, Ciencia, Tecnología e Innovación; este diálogo, al parecer, aún no se ha hecho efectivo según los participantes de nuestro estudio. No obstante, Gainza y Ayala Munita (2020) han señalado que estos avances institucionales se incorporaron en la creación del MCTCI, pues la asociación de investigadores en Artes y Humanidades (AYH) logró instalar en la discusión el lugar marginal que tenían en las políticas de investigación. Asimismo, Contreras (2013) indica: “Es necesario que los académicos involucrados en el trabajo de investigación práctica avancemos hacia la promoción de políticas públicas que poco a poco equiparen los derechos/deberes con los de la investigación clásica” (p. 14). A pesar de que en nuestro estudio aún esta discusión no se reconoce en términos prácticos, la literatura señala que existe un avance en los planteamientos en torno a la investigación y la práctica artística en las universidades chilenas.

Conclusión

Este estudio concluye que el diálogo entre las carreras y los discursos de autoevaluación institucional, así como también las exigencias de los procesos de acreditación evidencian una tensión que se identifica en los nudos señalados, pero que se genera por el tironeo de tres, y no dos fuerzas que jalen en direcciones distintas. Estas son, por un lado, las tradiciones formativas de las artes, en especial de las artes escénicas, disciplinas universitarias más jóvenes;

otra es la universidad neoliberal, con sus aspiraciones de estandarización y su escasa consideración por la particularidad de las artes; la tercera es el mercado neoliberal de las artes y la cultura, que provoca una informalidad laboral endémica donde la docencia aparece como una alternativa para suplir ingresos y para el desarrollo de la propia impronta, pero siempre de manera esporádica, con escasa posibilidad de convertirse en una alternativa permanente para los profesionales interesados. Cuando el ímpetu regulatorio de la universidad neoliberal trata de impulsar la carrera académica, el mercado de las artes y la cultura obliga al accionar permanente de proyectos y a la formación de artistas que se construyen sobre una rica experiencia en escena y en la generación de proyectos diversos, más que en la idea de una progresión profesional que vaya estableciendo jerarquías en la medida en que se acumula conocimiento y experiencia.

Referencias

- Albornoz, A. (2021). Memoria y reconstrucción de escena: Gustavo Meza y la dramaturgia chilena posgolpe. *Revista Actos*, 3(6), 3-18. <https://doi.org/10.25074/actos.v3i6.2160>
- Ball, S. (2011). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03219719>
- Ball, S. (2016). Subjectivity as a site of struggle: Refusing Neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Muralla.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Revista de Ciencias de la Danza*, 13, 25-46. <http://archivoarte.uclm.es/wp-content/uploads/2018/12/cairon-13.pdf>
- Bourdieu, P. (2008). *Homoacademicus*. Siglo XXI.
- Bravo, S., Fernández, E. y Bernasconi, A. (2020). La educación superior chilena y sus principales desafíos de la calidad en el siglo XXI: La pertinencia de la formación. En M. Corvera y G. Muñoz (Ed.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo* (pp. 378-395). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Brunner, J. (2015). *Medio siglo de transformaciones en la educación superior chilena: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CPPE)*. Ediciones UC.
- Brunner, J. y Pedraja-Rejas, L. (2017). Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 25(1), 2-7. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052017000100002>
- Brunner, J. y Uribe, D. (2011). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cámara, E. e Islas, H. (2007). *La enseñanza de la danza contemporánea: Una experiencia de investigación colectiva*. Cenedi Danza-INBA-Conaculta-Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/280>
- Chiapello, E. (2017). Critical accounting research and Neoliberalism. *Critical Perspectives on Accounting*, 43, 47-64. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2016.09.002>
- Cifuentes, M. (2007). *Historia social de la danza en Chile: Visiones, escuelas y discursos*. LOM.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2007). *Informe diagnóstico de la oferta académica de carreras artísticas de la educación superior chilena*. <https://www.circoteca.cl/wp-content/uploads/2019/08/Informe-diagnostico-de-la-oferta-acad%C3%A9mica-de-carreras-art%C3%ADsticas-en-la-educaci%C3%B3n-art%C3%ADstica-chilena-Texto-Consejo-Nacional-de-la-Cultura-y-las-Artes-2007.pdf>





- Consejo Nacional de Educación (CNEB). (2022). *Índices Educación Superior*. <https://www.cneb.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Contreras, C. (2014). Teatro y pedagogía: Recontextualización curricular de un programa de artes escénicas. *Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 8(12), 80-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279031194006>
- Contreras, M. J. (2013). La práctica como investigación: Nuevas metodologías para la academia latinoamericana. *Poiésis*, 21-22. <https://www.mariajosecontreras.com/docencia-investigacion>
- Darrigrandi, C. (2001). *Dramaturgia y género en el Chile de los sesenta*. LOM.
- Dijk, T. (2016). *Discurso y conocimiento*. Gedisa.
- Errazuriz, J. (2017). Control y disciplinamiento de la comunidad estudiantil en los primeros años del régimen militar (1973-1975): Los expedientes de Geografía y Teatro en la Universidad de Chile. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 8, 36-56. <https://historiadelaeducacion.cl/index.php?journal=home&page=article&op=view&path%5B%5D=18&path%5B%5D=14>
- Fernández, T. (1976). Apuntes para una historia del teatro chileno: Los teatros universitarios (1941-1973). *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 5, 331. <https://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/view/ALHI7676110331>
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno.
- Gainza, C. y Ayala Munita, M. (2020). Disputas en torno a la investigación en Chile: Itinerario político de la Asociación de Investigadores en Artes y Humanidades (2016-2019). *Atenea*, 522, 207-223. <https://doi.org/10.29393/At522-104DTCG20104>
- Gardner, S. (2012). Paradigmatic differences, power, and status: A qualitative investigation of faculty in one interdisciplinary research collaboration on sustainability science. *Sustainability Science*, 8, 241-252. <https://doi.org/10.1007/s11625-012-0182-4>
- Ginocchio, L. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. *Educación*, 26(51), 175-196. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.009>
- Grass, M. (2011). La investigación de los procesos de creación en la Escuela de Teatro UC. *Cátedra de Artes*, 9, 87-105. <http://catedradeartes.uc.cl/pdf/catedra9/grass%20catedra9.pdf>
- Hurtado, M. (2011). *Dramaturgia chilena 1890-1990: Autorías, textualidades e historicidad*. Frontera Sur Ediciones.
- Koff, S. y Limone, G. (2012) Professionalism in dance education. *Research in Dance Education*, 13(1), 83-97. [10.1080/14647893.2011.651114](https://doi.org/10.1080/14647893.2011.651114)
- León, J. y Peñafiel, A. (2014). Educación Superior en Chile: ¿Un sistema en crisis? En J. Brunner y C. Villalobos, (Ed.), *Políticas de educación superior en Iberoamérica 2009-2013* (pp. 281-323). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ley 20.129 (2006). Ley de Aseguramiento de la Calidad.
- Ley 21.091 (2018). Sobre Educación Superior.
- Martínez-López, C. (2019). Una experiencia encarnada de investigación escénica en estudios teatrales universitarios. *Educación Artística*, 10, 116-132. <http://dx.doi.org/10.7203/eai.10.14309>
- Montané, A. (2009). Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad. *Reire. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 2(2), 117-129. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2228>
- Morel, C. (2013). *Memoria histórica: Escuela de Teatro UC (1979-2009)*. En la senda de la Escuela de las Artes de la Comunicación. Adrede Editora.
- Muñoz-García, A. y Chiappa, R. (2016). Stretching the academic harness: Knowledge construction in the process of academic mobility in Chile. *Globalisation, Societies and Education*, 14(4), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1199318>
- Pradenas, L. (2006). *Teatro en Chile: Huellas y trayectorias*. Siglos XVI-XV. LOM Ediciones.
- Quijano, L. G. (2017). La universidad: ¿Empresa o utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 72, 221-241. <https://doi.org/10.17227/01203916.4650>

- Ramírez, K. (2019). Aporte del ejercicio de la metaobservación y el enfoque de la performatividad a la formación teatral. *Revista Actos*, 1(2), 81-92. <https://doi.org/10.25074/actos.v1i2.1540>
- Reyes, C. y Rosso, P. (2013). *Una nueva clasificación de las universidades chilenas*. Santelices, M.V. y Jamil, S. (Ed.). Clasificación de Instituciones de Educación Superior (pp. 135-153). Ministerio de Educación.
- Rodríguez, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿Culpable o inocente? *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 20(1), 126-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052012000100013>
- Sánchez, J. (2013). In-definiciones: El campo abierto de la investigación en Artes. *Jornadas de Investigación Facultad de Artes*, 19(2), 36-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/26282>
- Santos, J. (2012). Tiranía del *paper*: Imposición institucional de un tipo discursivo. *Revista Chilena de Literatura*, 82, 197-217. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952012000200011>
- Shore, C. y Wright, S. (1999). Audit culture and anthropology: Neo-liberalism in British higher education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(4), 557-575. <https://doi.org/10.2307/2661148>

- Simbürger, E. y Neary, M. (2016). Taxi professors: Academic labour in Chile, a critical-practical. *Workplace Journal for Academic Labor*, 28(28), 48-73. <https://doi.org/10.14288/workplace.v0i28.186212>
- Veliz, D. y Bernasconi, A. (2019). Los académicos en la educación superior Chilena. En A. Carrasco y L. Flores (Ed.), *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación en la educación chilena* (pp. 323-347). Ediciones UC.
- Villegas, I. (2014). Perfil y rol de las agencias de acreditación y pares evaluadores en el aseguramiento de la calidad de la enseñanza en carreras artísticas universitarias en Chile: Diagnóstico y propuesta de acción para procesos de acreditación. *Consejo Nacional de Educación CNEC*. <https://www.cned.cl/proyecto-de-investigacion/perfil-y-rol-de-las-agencias-de-acreditacion-y-pares-evaluadores-en-el>.
- Villegas, I. (2020). Artes visuales e investigación: ¿De qué hablan exactamente las universidades chilenas? *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 44. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1526>.

Fecha de recepción: 8 de junio de 2022

Fecha de aprobación: 21 de noviembre de 2022

Para citar este artículo

Campillay Llanos, M. y Retuerto Mendaña, I. (2023). Carrera de Artes Escénicas ante los criterios de aseguramiento de la calidad de la educación superior: tensiones y posibles acuerdos de sentido. *(pensamiento), (palabra)... Y obra*, (29), 4-22. <https://doi.org/10.17227/ppo.num29-16987>