

P.

puntos de referencia

CENTRO
DE ESTUDIOS
PÚBLICOS

EDICIÓN DIGITAL
N° 560,
ENERO 2021

HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

La investigación en ciencias sociales y humanidades: sus debates e impactos

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER

JULIO LABRAÑA



RESUMEN

- A nivel global, en los ámbitos académicos y de las políticas públicas de fomento de la investigación en las ciencias y humanidades, tiene lugar un intenso debate sobre cómo evaluar los resultados de esa investigación y su impacto en esos saberes.
- En este contexto adquiere relevancia la pregunta de cómo la política pública debe tratar a las disciplinas académicas; en particular, las ciencias naturales y exactas, ingenierías y tecnologías (STEM: *Science, technology, engineering and mathematics*) y las ciencias sociales y humanidades (CSH).
- Este debate tiene antecedentes históricos de larga duración; es coetáneo, en efecto, con la historia de las universidades desde su nacimiento, expresándose como una querrela entre las facultades por la jerarquía de las disciplinas y el modo en que ellas inciden en la riqueza y progreso de las naciones.
- Contemporáneamente, dicho debate ha pasado a formar parte del nuevo contrato social entre los Estados y gobiernos nacionales con las universidades, cuyo eje principal es la evaluación de los resultados de la investigación y su impacto, perspectiva que favorece a las disciplinas STEM en comparación con las CSH.
- Lo anterior presenta una serie de desafíos para las CSH, puestas ante la decisión de tener que dar cuenta del valor de los resultados de su investigación más allá de la academia o bien verse apartadas hacia posiciones cada vez más marginales al interior de las universidades.

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
josejoaquin.brunner@gmail.com

JULIO LABRAÑA. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
julio.labrana@mail.udp.cl

Las ideas presentadas en este artículo fueron elaboradas en el marco del Proyecto FONDECYT N° 1180746 - "Sistema Universitario Chileno: Gobernanza del Capitalismo Académico y Calidad de las Instituciones" (2018-2021).

1.

INTRODUCCIÓN

En las sociedades contemporáneas se ha instalado una brecha entre las disciplinas habitualmente llamadas STEM (*science, technology, engineering, mathematics*), que comandan la racionalización científico-técnica del mundo, y las ciencias sociales y humanidades (CSH), que aspiran a enriquecer la reflexividad de esas sociedades y la comprensión del fenómeno humano en su dimensión de sentidos intersubjetivos y significado cultural¹. Mientras las primeras aparecen inextricablemente unidas al crecimiento económico de las naciones, la productividad del trabajo y la competitividad de las empresas, las segundas enfrentan serias dificultades a la hora de tener que definir su contribución en términos del progreso material de las sociedades. En efecto, los resultados de las CSH son muchas veces intangibles, difíciles de identificar con precisión y más aún de medir, por lo cual también el impacto de estos saberes no se presta para una cuantificación ni se vincula en lo inmediato con retornos económicos o beneficios sociales. Esto torna frágil también la posición de las CSH frente a los poderes públicos que financian la investigación básica, los cuales, cada vez con mayor insistencia en el marco de la sociedad del conocimiento (Hornidge 2011), reclaman conocer cuáles son los beneficios concretos del conocimiento producido más allá de la academia, exigiendo a las disciplinas un retorno que justifique invertir en ellas. *Value for money* se vuelve así un criterio decisivo para las agencias administradoras de las ciencias.

Se ha instalado una brecha entre las disciplinas STEM (*science, technology, engineering, mathematics*) y las ciencias sociales y humanidades (CSH).

A pesar de esta desventajada posición, no cabe duda de que la investigación en las CSH contribuye al desarrollo de sus campos de saber disciplinario pero, además, genera importantes beneficios

¹ En el campo de estudios de la educación superior y en los estudios sobre las ciencias se emplean habitualmente estas agrupaciones disciplinarias como categorías distintivas desde el punto de vista epistemológico, de sus prácticas de producción de conocimiento, métodos de evaluación de los mismos y su impacto extra académico, así como de la organización de los sistemas nacionales de investigación y las correspondientes políticas de fomento (Olmos-Peñuela, Bennenworth y Castro-Martínez 2014) Lo dicho no implica desconocer las diferencias entre las disciplinas que concurren a formar estas agrupaciones y sus múltiples puntos de contacto interdisciplinarios o transdisciplinarios (Pedersen, 2016).

para la sociedad, la política y la cultura (Reale et al. 2018). Entre otros, hace avanzar la comprensión sobre cómo los humanos piensan, se comportan e interactúan, conocimiento que resulta crucial para el diseño de políticas e instituciones efectivas. Contribuye al discernimiento de quiénes somos, hacia dónde vamos y cómo nos relacionamos entre nosotros y con nuestro mundo, conocimientos requeridos para vivir plenamente y abordar aquellos desafíos más complejos de la existencia que no pueden reducirse a meros asuntos técnicos (Severinson 2017). Además, variados valores —como llevar vidas examinadas, alimentar el pensamiento crítico, la formación para la ciudadanía, la deliberación democrática, la comprensión histórica de los fenómenos, la convivencia entre religiones y culturas, la interrogación de la técnica y el entendimiento del cambio social, entre otros— se fundamentan en los saberes generados por la investigación de las CSH. Estos son inseparables del significado de la modernidad que se caracteriza justamente por “la necesidad de la sociedad de organizar sus prácticas e instituciones siguiendo reglas propias, así como de justificar racionalmente los valores en los que tales prácticas e instituciones descansan” (Chernilo y Cordero 2020).

El presente artículo revisa las bases históricas de la separación entre STEM y CSH dentro del mundo de los saberes académicos. Para ello adopta un enfoque de sociología de las organizaciones universitarias, centrándose en el papel que cumplen las facultades en la división del trabajo académico. Mediante este expediente busca mostrar cómo las CSH han sido expuestas a crecientes dificultades para justificar su contribución en los términos demandados por las políticas de ciencia y tecnología que suelen identificar al conocimiento con su impacto en la transformación del mundo y la creación de retornos económicos, atributos de las STEM.

La investigación en las CSH contribuye al desarrollo de sus campos de saber disciplinario pero, además, genera importantes beneficios para la sociedad, la política y la cultura.

Siguiendo la organización de los saberes académicos recorreremos algunos hitos de la progresiva distinción en las universidades entre STEM y CSH: la inicial arquitectura medieval de las facultades, la filosofía al mando de la razón, la integración de las artes mecánicas, el conflicto entre las dos culturas, la ciencia como una forma de capitalismo académico, y la emergencia del Estado evaluativo y la contabilidad de impactos de la investigación. En la conclusión resumimos estos desarrollos y apuntamos brevemente a los desafíos que ellos representan para los sistemas de producción científica y, en particular, las CSH contemporáneas.

2.

LA ARQUITECTURA MEDIEVAL DE LOS SABERES

En su origen medieval, la corporación universitaria se componía de cuatro facultades que eran otras tantas corporaciones internas: teología, derecho y medicina, llamadas facultades superiores, y artes (liberales), facultad inferior. La jerarquía entre ellas queda expresada así en una famosa metáfora de la época: la enseñanza de las artes proporciona la base del edificio de los saberes, derecho y medicina las paredes laterales y teología la parte superior del edificio. En juego estaban diversas valoraciones: la relación de cada una de estas disciplinas con la religión, su utilidad social y la dignidad propia de cada uno de estos saberes (Verger 1992). Además, influía el poder y el prestigio de las respectivas facultades, su cercanía con la nobleza, la remuneración de sus miembros y su precedencia en los ritos académicos.

La teología era la reina entre las facultades por ser su materia considerada la más digna, hecha de verdades incontrovertibles, tener los fines más nobles, la mayor utilidad, profesores de excelencia y estudiantes destacados y prometedores. Las artes, en cambio, eran percibidas como inferiores por ofrecer una formación propedéutica, el carácter heterogéneo y secular de sus materias y su vinculación con la cultura clásica pagana. A su interior, el orden de precedencia dentro de las artes era: poética, historia, gramática, dialéctica, matemática, geometría, música y astronomía o astrología (Leff 1992; Füssel, 2011).

Otra distinción importante era entre artes liberales y *artes mechanicae*, como arquitectura, agricultura, veterinaria, manufactura de aparatos, farmacia, construcción de navíos, etc., las que no fueron incorporadas inicialmente a la universidad por su vocación práctica y su limitado carácter teórico. De allí que fueran designadas también como *artes serviles* (por atender a necesidades humanas y no a su espíritu y razón, como las liberales). Asimismo se aproximaban a las *scientiae lucrativae*, cuando se suponía que la universidad debía responder al *amor sciendi* (búsqueda desinteresada de la verdad) (Rüegg 1992, 32-33).

En suma, tempranamente la universidad y sus facultades se organizaron en función del pensamiento especulativo y el conocimiento puro (un don de Dios y por eso no-lucrativo; un bien público, diríamos hoy), por un lado, y, por otro, de los poderes dominantes como institución formadora del alto clero y de los funcionarios del derecho y la salud (capital humano, decimos hoy).

3.

LA FILOSOFÍA AL MANDO DE LA RAZÓN

Esta impronta espiritual y política de la universidad medieval perduró hasta el siglo XIX, cuando secularizada por la razón moderna ella alcanza su culminación. En efecto, Immanuel Kant retoma la historia de las cuatro facultades originales, esas “pequeñas y diversas corporaciones entre las que se distribuyen los integrantes de la universidad en función de las distintas ramas del saber”, según las describe. Anticipándose en más de un siglo a la sociología de la educación, escribe: “no anduvo falta de inspiración aquel a quien se le ocurrió por primera vez la idea de tratar fabrilmente todo el conjunto del saber (propiamente las cabezas consagradas al mismo), proponiendo poner en práctica dicho proyecto mediante la división del trabajo entre tantos profesores o docentes públicos como disciplinas (*Wissenschaften*) hubiere” (Kant 1999 [1798]). Así reconocía —cuando ya estaba por acabar— el esquema medieval de facultades.

Sin embargo, Kant proponía al mismo tiempo una nueva estratificación jerárquica del conocimiento. Sostenía que aquellas facultades designadas como superiores eran tales nada más que desde la perspectiva del poder político, pues servían directamente a éste. En efecto, atendían al bien eterno de los súbditos, a su bien civil y su bien corporal, aspectos claves para el bienestar de la sociedad y por ende del máximo interés para la administración del poder. Por lo mismo, la formación de eclesiásticos, jurisperitos y médicos quedaba sujeta a estatutos profesionales consagrados por el Estado, al igual que este protegía el ejercicio de estas profesiones. A cambio, las respectivas facultades debían aceptar ciertas limitaciones a su autonomía.

Kant sostenía que aquellas facultades designadas como superiores eran tales nada más que desde la perspectiva del poder político, pues servían directamente a éste.

Distinto era el caso de la facultad inferior, la de artes o filosofía, cuyas disciplinas —designadas como *artes, humanidades, lettres, letras, lettere e filosofia* o *Geisteswissenschaften*— se hallaban referidas al logos, la palabra (Rüegg 2004a), y poseían una orientación puramente teórica, especulativa. Su única preocupación era la verdad; por lo mismo, debía gozar de una autonomía absoluta, pues la razón es libre de expresarse públicamente, de acuerdo con la argumentación kantiana. Incluso le correspondía controlar a las facultades superiores, cuyas disciplinas, orientadas hacia la utilidad práctica, dependían de “la verdad, condición primera y esencial del saber en general”, cuyo examen correspondía a la facultad inferior.

La idea de Kant y del círculo intelectual que junto a Wilhelm von Humboldt fundó la Universidad de Berlín en 1810, era que correspondía a la institución universitaria —en particular, a su facultad de filosofía— garantizar la unidad orgánica de las ciencias o los saberes (*Wissenschaften*). El programa fundacional de la universidad humboldtiana se articulaba, efectivamente, en torno al postulado del carácter holístico (unitario, orgánico) del conocimiento, junto a otros pilares como la unidad de la enseñanza e investigación, la prioridad funcional de la investigación, una cultura nacional inspirada por la *Bildung* (autocultivo dentro de un ideal humano de excelencia) y la promoción de esta cultura por el Estado (de ahí la noción de *Kulturstaat*) (Nybom 2003). Esta tarea correspondía a la filosofía, que Schelling llamaba ciencia de las ciencias, ciencia absoluta y universal, saber absoluto e incondicionado, base de una auténtica formación universitaria (Schelling 2008 [1803]).

4.

LA IRRUPCIÓN DE LAS ARTES MECÁNICAS

A lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX, las universidades se ven envueltas en un triple proceso de secularización, burocratización y especialización de los saberes (Rüegg 2004b). Además, se difunden alrededor del mundo, incorporan nuevos campos de saber e impulsan una división cada vez más fina del trabajo académico. Su organización interna abandona su carácter religioso, se vuelve cada vez más diferenciada, y los saberes pierden su unidad orgánica. Se crean así las facultades de ciencias naturales y exactas y las facultades de ingeniería y tecnología (las *artes mechanicae*); nacen las escuelas profesionales (*artes serviles* y todo tipo de *scientiae lucrativae*); el trabajo académico se profesionaliza y se reconoce a la ciencia como vocación (Weber 1979 [1917/1919]).

Las cuatro facultades tradicionales siguen una suerte diferente durante el siglo XIX. La facultad de teología pierde su primacía y se reduce —empujada por la secularización del conocimiento, aun en las universidades católicas— hacia los márgenes de la institución o queda excluida de ella. Las facultades de derecho y medicina prosperan; aquélla debido al destacado rol que ocupan sus

graduados entre las élites políticas e intelectuales, ésta por la progresiva expansión de su base científica, el status de los médicos en la sociedad y la creciente importancia de la salud pública entre las prioridades del Estado.

Con todo, los mayores cambios ocurren en la facultad de artes o filosofía. Por un lado, experimenta, a lo largo del siglo XIX, la secesión de las ciencias naturales (Rüegg 2004b, 454); por el otro, la secesión —al final del mismo siglo y comienzos del siguiente— de las *Geisteswissenschaften*, ciencias del espíritu, *sciences humaines* o *sciences de l'homme*, también conocidas como humanidades y a veces *moral sciences*. Se agrupan allí la filología clásica y moderna, la filosofía propiamente, la literatura, los estudios clásicos y, en un lugar clave, la historia; conjunto del cual se desprenden gradualmente las disciplinas más adelante denominadas ciencias sociales que, con el paso del tiempo, se agrupan en una facultad propia y aparte.

Coetáneamente, las facultades continúan multiplicándose; se crea la facultad de matemáticas y ciencias exactas (física, astronomía y química) y se establece una facultad o institutos de biología con sus variadas especialidades disciplinarias, y otra de geología o ciencias de la tierra. En cambio, medicina se mantiene como una facultad fundamental, con una base científica cada vez más expandida y una creciente importancia del conocimiento médico para la política de los gobiernos.

Otro fue el camino seguido por las ingenierías y la enseñanza técnica superior en las universidades europeas durante la segunda mitad del siglo XIX.

Otro fue el camino seguido por las ingenierías y la enseñanza técnica superior en las universidades europeas durante la segunda mitad del siglo XIX. A fin de cuentas, se trataba de disciplinas por completo ajenas al espíritu de las artes liberales y las profesiones de las facultades superiores; por el contrario, eran artes mecánicas, con vocación práctica, que se habían desarrollado en talleres y escuelas bajo un modelo de aprendizaje de oficios, sin base en la filosofía natural. Su recepción universitaria fue, por lo mismo, lenta; despertaban resistencia y solo pudieron abrirse paso en la medida que cultivaban una base teórica y se volvían importantes para la naciente industria, la economía y los gobiernos. La diferenciación de la enseñanza de las tecnologías —naval, agrícola, forestal, de la construcción, etc.— representó para tal efecto un paso adicional en la tecnificación del perfil académico de las universidades, que se vio fortalecido definitivamente, desde comienzos del siglo XX, con la instalación universitaria de la investigación en ciencias aplicadas y su interacción con las ciencias teóricas (Guagnini 2004). Esta combinación condujo al pleno reconocimiento de

las ingenierías dentro de la jerarquía del conocimiento y de las facultades al término de la Segunda Guerra Mundial, con el lanzamiento de las bombas atómicas como máxima expresión de su ambiguo potencial.

5.

EL CONFLICTO ENTRE LAS DOS CULTURAS

Mientras más crecían las disciplinas STEM, más estancadas aparecían aquellas de las CSH; las ciencias sociales todavía en etapa de legitimarse al interior de la universidad como disciplinas científicas y las humanidades, por su parte, a ratos aparecían como una facultad epigonal. Ambas agrupaciones de disciplinas aparecían así, frente a frente, como dos culturas, sobre todo tras el término de la Segunda Guerra Mundial. Esta había mostrado, por un lado, la creciente importancia de la ciencia y tecnología militares y, por el otro, había revelado una crisis del sentido de la humanidad y de lo humano, cuya oscura sombra se proyectaba ahora sobre las humanidades, como escribió Auden en su poema September 1, 1939: “*Accurate scholarship can / Unearth the whole offence / From Luther until now / That has driven a culture mad*”.

La publicación en 1945 de *Science, The Endless Frontier*, un informe preparado por Vannevar Bush, Director de la US Office of Scientific Research and Development bajo el gobierno de Franklin D. Roosevelt, expresa por primera vez la cultura afirmativa de las disciplinas STEM. Enfatiza la primacía de la investigación en ciencias básicas y la aplicación de ese conocimiento para fines prácticos, afirmando que “sin progreso científico no hay ningún avance que pueda garantizar nuestra salud, prosperidad y seguridad como nación en el mundo moderno” (Bush 1945).

Cabe destacar que la noción de dos culturas diferentes, incluso hostiles, venía formándose desde el siglo XIX, como quedó reflejado en la polémica entre un humanista inglés, Matthew Arnold, y un científico de esa misma nacionalidad, Thomas Henry Huxley, en el año 1882. Huxley argumentaba que una educación en las ciencias era tan válida como una educación en cultura clásica y merecía por eso un lugar prominente en el currículo escolar. Arnold, en tanto, sostenía que si bien el conocimiento científico poseía valor en su aplicación, una persona solo podía ser realmente educada si se hallaba familiarizada con la literatura, especialmente de las antiguas Grecia y Roma.

La polémica entre la cultura STEM y la cultura CSH alcanzó su expresión más recordada cuando el novelista C.P. Snow, un físico de origen, pronunció en 1959 en la Universidad de Cambridge su famosa conferencia *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, apuntando a la brecha que se había

abierto entre los científicos y los intelectuales literarios (*literary intellectuals*), representativos de las humanidades. Snow graficó esa brecha diciendo que hay científicos que apenas lograrían abrirse paso a través de una novela de Dickens y literatos que ignoraban la segunda ley de la termodinámica. Como señaló en aquella ocasión, creía en la sociedad industrial de la electrónica, la energía atómica y la automatización, mientras los literatos no sabían siquiera lo que era una máquina-herramienta y además, acotaba, se sienten orgullosos de su ignorancia.

Esta intervención provocó un áspero debate con F.R. Leavis, el catedrático de humanidades británico más reputado de esos años, quien en su respuesta a Snow cuestionó su ideología liberal optimista respecto del progreso de la civilización industrial, a la que acusó de ignorante y frívola. Cualquiera preocupación o duda que uno exprese a partir de ese progreso respecto del futuro humano, se quejó, que no sea formulada en términos de productividad, estándares de vida material, progreso sanitario o tecnológico, corría el riesgo de ser denunciada como una expresión de ludismo (Ortolano 2004).

6.

LA CIENCIA COMO UNA FORMA DE CAPITALISMO ACADÉMICO

A partir de ese momento, la brecha entre las dos culturas y su impacto en el ranking jerárquico de las disciplinas no ha dejado de profundizarse. En efecto, de ahí en adelante el conocimiento científico técnico es reconocido como una fuente de poder político y económico, de bienestar social e individual y de acumulación de capital global. Dado que las ciencias tienen su hogar en las universidades, estas instituciones reciben también una creciente atención de la política pública y la inversión fiscal.

A su turno, la ciencia se transforma en una empresa colectiva y deja de ser, salvo en el caso de las CSH, una actividad intelectual movida por la curiosidad individual o de pequeños grupos. Es el advenimiento de la *big science*, conducida por prioridades vinculadas a las estrategias nacionales de desarrollo económico y competitividad empresarial. Como resultado, el valor utilitario de STEM domina sin contrapeso en la esfera universitaria, fenómeno que se agudiza en el escenario actual de un régimen capitalista de conocimiento y aprendizaje (Slaughter y Rhoades 2004).

En efecto, con la creciente economización de la universidad y su transformación en una organización emprendedora (Clark 1998), el capitalismo académico penetra también sus estructuras internas —como facultades, departamentos y programas— que ahora deben competir en diversos mercados por recursos e insumos de variado tipo y, a la vez, dar cuenta de los resultados de su acción

ante la sociedad y el Estado. Este actúa como un organismo financiador, evaluador y regulador, priorizando la inversión en las disciplinas STEM.

Primero en Estados Unidos y otros países anglosajones desarrollados, y luego en otras partes del mundo industrializado y en desarrollo, las universidades experimentan un verdadero proceso de ‘transformación capitalista’ de su organización y cultura; surge el paradigma de la universidad emprendedora, con un fuerte componente gerencial en su gobierno y gestión, y el despliegue de una intensa racionalización en todas sus funciones y actividades.

7.

ESTADO EVALUATIVO Y CONTABILIDAD DE IMPACTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como una parte de ese proceso de racionalización y empresarialización se despliega una cultura de mediciones e indicadores y se difunde una visión cuantitativa de la producción y la productividad académicas. Efectivamente, las diferentes facultades deben adaptarse al cambiante entorno y a la presión de los procesos de racionalización capitalista y empresarialización evaluativa. Aquellas que acogen a las disciplinas STEM se ven favorecidas; en general, responden mejor a los estímulos del mercado, son más afines a la empresarialización de la institución universitaria y reciben especiales incentivos de las políticas públicas para desarrollarse en tal dirección. En ciertos momentos también las disciplinas de la economía y del *management* han aprovechado un clima similar de favoritismo. Por el contrario, las CSH tienden a retrotraerse en ambientes competitivos y de emprendimiento, al verse afectadas adversamente por las exigencias de mayor productividad cristalizadas en las métricas de producción, productividad e impacto.

Por lo que toca a los gobiernos de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se vuelcan a la elaboración de una amplia batería de instrumentos para medir la *performance* de las instituciones, sus departamentos y su personal académico a nivel individual, con el objeto de evaluar los resultados de la investigación, su impacto y beneficios para la sociedad (Capano y Pritoni 2019). Progresivamente adoptan el modelo de evaluaciones cuantitativas originado en el campo de la medición de las ciencias naturales y exactas, y ampliamente utilizado también por las ciencias médicas, y el modelo de evaluación del impacto económico, social y político de la investigación en esas disciplinas, todo lo cual refuerza la primacía jerárquica de las disciplinas STEM, mientras que las CSH se ven subvaloradas y experimentan una pérdida de poder relativo y, progresivamente, de confianza en sí mismas (Hazelkorn 2015), lo que agudiza la separación entre las dos culturas.

8.

CONCLUSIONES

¿Cuáles son entonces los desafíos que deben enfrentar las CSH, por un lado, y las políticas nacionales de investigación para este sector, por el otro?

Primero, en el campo específico de la academia la principal disyuntiva es si acaso las CSH deberán someterse a las mediciones bibliométricas aplicadas habitualmente a las demás disciplinas —número de publicaciones en *journals* indexados en las bases de corriente principal (*mainstream*) y contabilidad de citas según el *journal impact factor* (Nederhof 2006)— o podrán sujetarse a modalidades alternativas de medición. Existen activas redes a nivel internacional de practicantes de las CSH (ENRESHH 2015) que están desarrollando bases nacionales y regionales de datos *ad hoc* para este sector de disciplinas (Sivertsen 2014), las cuales consideran un número más amplio de revistas en los idiomas nacionales de las publicaciones, reconocen diversos medios de comunicación de resultados y otorgan un papel central a la evaluación por pares para juzgar respecto de la originalidad, relevancia y valor de las publicaciones (Guetzkow, Lamont y Mallard 2004). Por último, se incluyen además en la evaluación del impacto académico de las CSH sus variadas contribuciones a la formación de los estudiantes y su papel en el enriquecimiento de su experiencia formativa (Severinson 2017).


Existen activas redes a nivel internacional de practicantes de las CSH que están desarrollando bases nacionales y regionales de datos *ad hoc* para este sector de disciplinas.

Segundo, en relación con los impactos de la investigación de las CSH más allá del campo académico, estos se analizan en tres áreas: la sociedad civil, la esfera de la política y las políticas públicas, y la economía.

La identificación de los impactos en la sociedad civil es un tópico intensamente debatido entre sus practicantes. En varios países europeos se utilizan estudios de casos y la narrativa que resulta de

ellos es sometida a revisión por pares y expertos. Otros favorecen el seguimiento de interacciones productivas y de su trayectoria. Una interacción productiva ocurre cuando el sistema de las ciencias, en este caso las CSH, se encuentra con actores sociales, permitiendo que estos influyeran a los investigadores, generando valor científico como nuevas preguntas o métodos de investigación, al tiempo que los actores sociales obtienen beneficios consistentes en un capital de conocimiento, una tecnología social, una innovación organizacional, etc. (Olmos-Peñuela, Benneworth y Castro-Martínez 2014).

En la esfera de la política y las políticas públicas, los beneficiarios de esas interacciones pueden ser gobiernos nacionales y agencias estatales, partidos, organizaciones de la ciudadanía y movimientos sociales, entre otros. Se han identificado diversas modalidades de este tipo de impactos; en la implementación, revisión o evaluación de políticas para mejorar su efectividad; en las prácticas de provisión de servicios públicos para su mejoramiento continuo; y en la gestión de riesgos dentro del sector público para aumentar su capacidad de respuesta.



La identificación de los impactos en la sociedad civil es un tópico intensamente debatido entre sus practicantes.

Por último, los impactos económicos —como comercialización del conocimiento o aporte a la productividad y competitividad de las empresas— son seguramente la propuesta que provoca mayores resistencias y discusión dentro de las CSH. Dado el tipo de conocimientos que generan, su falta habitual de inmediatez, su carácter reflexivo y esencialmente no-instrumental, se alega que su contribución resulta difícilmente valorizable en términos inmediatos de mercado y no produce retorno económico, como ocurre en cambio con las patentes y licencias, *spillovers* y transferencia de conocimiento en el caso de las disciplinas STEM. Sin embargo, existiría otra serie de beneficios que las CSH acarrearán y que usualmente se pasan por alto, como generar nuevos conocimientos y entendimientos sobre problemas relevantes para el funcionamiento económico de las sociedades, facilitar una intermediación entre negocios y comunidades, señalar riesgos sociales asociados a las condiciones productivas, colaborar con poblaciones étnicas en sus procesos de integración a la sociedad, anticipar reacciones políticas y sociales, examinar comportamientos gubernamentales y de agencias públicas, estimular el pensamiento creativo y crítico en las organizaciones y las culturas empresariales y mejorar la comprensión de mercados globales y de conflictos socioculturales en que aquellos se desenvuelven (LSE Public Policy Group 2008).

Tercero. Persiste, sin embargo, el desafío más gravitante que consiste en cómo evaluar, dar cuenta y poner en valor las contribuciones menos tangibles -pero más importantes- de las CSH a la reflexividad de las sociedades y a los procesos culturales a nivel local, nacional, regional y global. De hecho, en el mundo contemporáneo existe una fuerte demanda por conocimiento sobre la condición humana y la pluralidad de las culturas, así como sobre el futuro de las civilizaciones actuales y las posibilidades de abordar las crisis que hoy envuelven al mundo. Muchos de estos tópicos suponen la contribución de las CSH. La investigación en estas disciplinas tiene, por lo mismo, un valor en sí, con independencia de su aparente falta de utilidad inmediata. La cuestión es si podrán subsistir en un ambiente académico en que son medidas casi exclusivamente por criterios de impacto económico y sin avanzar hacia políticas que, reconociendo las peculiaridades de las CSH, las incorporen como de interés estratégico para la sociedad.

REFERENCIAS

- Benneworth, P. y Jongbloed, B. W. 2010. Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *Higher education* 59(5), 567-588.
- Bush, V. 1945. *Science, the Endless Frontier. A Report to the President by Vannevar Bush, Director of the Office of Scientific Research and Development, July 1945*. Washington: United States Government Printing Office.
- Capano, G. y Pritoni, A. 2019. Varieties of hybrid systemic governance in European Higher Education. *Higher Education Quarterly* 73(1), 10-28.
- Chernilo, D. y Cordero, R. 2020. El problema de la secularización: cuatro miradas a la fragilidad de los órdenes sociales modernos. *Estudios Públicos* 159, 39-72.
- Clark, B. R. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press.
- ENRESHH. 2015. *Memorandum of Understanding for the Implementation of the COST Action "European Network for Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities" (ENRESSH) CA15137*. Brussels: ENRESHH.
- Füssel, M. 2011. The conflict of the Faculties: Hierarchies, values and social practices in early modern German universities (80-110). En Füssel, M., *History of Universities, Volume XXV/2*. Oxford: Oxford University Press.
- Guagnini, A. 2004. Technology (593-635). En Rüegg, W. (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*. Chippingham: Cambridge University Press.
- Guetzkow, J., Lamont, M., y Mallard, G. 2004. What is Originality in the Humanities and the Social Sciences? *American Sociological Review* 69(2), 190-212.

- Hazelkorn, E. 2015. Making an Impact: New Directions for Arts and Humanities Research. *Arts and Humanities in Higher Education* 14(1), 25-44.
- Kant, I. 1999 [1798]. *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Editorial Trotta.
- Leff, G. 1992. The faculty of arts (307-336). En De Ridder-Symoens, G. (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 1, Universities in the Middle Ages*. Chippenham: Cambridge University Press.
- LSE Public Policy Group. 2008. *Maximizing the social, policy and economic impacts of research in the humanities and social sciences. Report to the British Academy from the LSE Public Policy Group*. UK: The London School of Economics and Political Science. Disponible en: <http://www.lse.ac.uk/government/Assets/Documents/pdf/research-groups/ppg/legacy-pdf/BA-Final-Report-July-2008.pdf> [16 de noviembre de 2020].
- Merton, R. K. y Garfield, E. 1986. Foreword (vii-xiv). En D. de Solla Price, *Little Science, Big Science... and Beyond*. UK: The London School of Economics and Political Science.
- Nederhof, A. J. 2006. Bibliometric monitoring of research performance in the social sciences and the humanities: A review. *Scientometrics* 66(1), 81-100.
- Nybohm, T. 2003. The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University. *Higher Education Policy* 16, 141-159.
- Olmos-Peñuela, J., Benneworth, P., y Castro-Martinez, E. (2014). Are 'STEM from Mars and SSH from Venus'? Challenging disciplinary stereotypes of research's social value. *Science and Public Policy* 41(3), 384-400.
- Ortolano, G. 2004. Human Science or a Human Face? Social History and the 'Two Cultures' Controversy. *Journal of British Studies* 43(4), 482-505.
- Pedersen, D. B. (2016). Integrating social sciences and humanities in interdisciplinary research. *Palgrave Communications*, 2(1), 1-7.
- Reale, E., Avramov, D., Canhial, K., Donovan, C., Flecha, R., Holm, P. y Primeri, E. 2018. A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. *Research Evaluation* 27(4), 298-308.
- Robertson, S.L. 2008. *Producing Knowledge Economies: The World Bank, the KAM, Education and Development*. UK: Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol.
- Rüegg, W. 1992. Themes (3-34). En Ridder-Symoens, G. de (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 1, Universities in the Middle Ages*. Chippenham: Cambridge University Press.
- Rüegg, W. 2004a. Theology and the arts (393-458). En Rüegg, W. (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*. Chippenham: Cambridge University Press.
- Rüegg, W. 2004b. Themes (3-31). En Rüegg, W. (ed.), *A History of the University in Europe. Volume 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*. Chippenham: Cambridge University Press.
- Schelling, F. 2008 [1803]. *Lecciones sobre el Método de los Estudios Académicos*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Sivertsen, G. 2014. Scholarly publication patterns in the social sciences and humanities and their coverage in Scopus and Web of Science (598-604). En *Proceedings of the science and technology indicators conference*. Leiden: Universiteit Leiden.

Severinson, P. 2017. *Approaches to Assessing Impacts in the Humanities and Social Sciences*. Canada: The Federation for the Humanities and Social Sciences.

Slaughter, S. y Rhoades, G. 2004. *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Verger, J. 1992. Patterns (35-74). En Ridder-Symoens, G. de (ed.) *A History of the University in Europe. Volume I, Universities in the Middle Ages*. Chippenham: Cambridge University Press.

Weber, M. 1979 [1917/1919]. *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.



CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS

Cada artículo es responsabilidad de su autor y no refleja necesariamente la opinión del CEP.

Director: Leonidas Montes L.

Editor: Juan Luis Ossa S.C.

Diagramación: Pedro Sepúlveda V.

[VER EDICIONES ANTERIORES](#)

