UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Aportaciones e influencia de mujeres investigadoras en las teorías de la comunicación: Una aproximación a la Escuela de Columbia (1935-1955)

D.ª María de la Esperanza Herrero Andreu

2024

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Aportaciones e influencia de mujeres investigadoras en las teorías de la comunicación: Una aproximación a la Escuela de Columbia (1935-1955)

Autor: D.ª María de la Esperanza Herrero Andreu

Director/es: D.ª Leonarda García Jiménez y D. Peter Simonson

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR
Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Esperanza Herrero Andreu

doctorando del Programa de Doctorado en

Gestión de la Información y la Comunicación en las Organizaciones

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Aportaciones e influencia de mujeres investigadoras en las teorías de la comunicación: Una aproximación a la Escuela de Columbia (1935-1955)

y dirigida por,

D./Dña. Leonarda García Jiménez

D./Dña. Peter Douglas Simonson

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 26 de agosto de 2024

Fdo.: Esperanza Herrero Andreu

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Proyecto PID2021-123143NB-I00 financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral es un logro colectivo. Es el resultado de un esfuerzo público materializado en forma de un contrato FPU del Ministerio de Universidades (ref. FPU19/04680) que me ha permitido dedicar los últimos cuatro años a formarme y a investigar sobre el rol de la mujer en las ciencias de la comunicación. A esta tesis he llegado a través de más de 25 años de educación pública, de colegios, institutos y universidades públicas en los que he aprendido a ser y a pensar y, sobre todo, a habitar un mundo solidario. Esta tesis es, entonces, el resultado de ese esfuerzo colectivo que es la educación pública, que no es sino la institucionalización del consenso en cuidarnos mutuamente y de ser mejores los unos junto a los otros —los unos ayudando a los otros— de lo que nunca podríamos ser por separado. Este es el resultado, en definitiva, de toda la confianza depositada en mí por mis maestras y maestros, profesoras y profesores, desde La Naranja y Monteazahar hasta el IES Poeta Sánchez Bautista y las universidades de Murcia y Carlos III de Madrid.

Esta tesis doctoral, además, es lo que es gracias al Programa Fulbright, que la convirtió en lo que es hoy en día. Sin la oportunidad que me dio Fulbright, indudablemente, esta tesis y yo seríamos hoy algo distinto. Agradezco a la Comisión Fulbright España y a la Fundación Séneca Región de Murcia la confianza que depositaron en mí y en este proyecto y la posibilidad que me dieron de crecer como persona y como investigadora durante seis meses en Columbia University (Nueva York). Porque ha sido gracias a ellos, esta tesis aspira, como ellos, a tender puentes y entendimiento entre España y Estados Unidos. Agradezco especialmente al profesor Peter Bearman y al centro de investigación INCITE, que me acogieron y me abrieron las puertas no solo de Columbia, sino también de la memoria del Bureau of Applied Social Research.

Gracias también a todas las personas que han hecho posible el desarrollo de esta tesis. A todos los entrevistados/as, por su generosidad, paciencia y su extraordinaria predisposición para relatar sus recuerdos más personales: a Lotte Bailyn, Robert Lazarsfeld, Shelley Mastran, Carol Lissance, Jonathan Cole, Mary Ella Feinleib, Denise Kandel y Jane Kendall. Entre todos ellos, agradezco especialmente a Harriet Zuckerman su interés, su ayuda continuada y esa conversación que compartimos sobre las mujeres

del Bureau *over a cup of coffee* mirando a Broadway. Gracias a las y los trabajadores de los archivos de Columbia University (Rare Book and Manuscript Library, Butler Library, Nueva York, EE.UU.), del archivo de la University of California en San Francisco (San Francisco, EE.UU.), de la NYPL (Biblioteca Pública de Nueva York, EE.UU.), de Harvard University (Archives y Schlesinger Library, Boston, EE.UU.), del Rockefeller Archive Center (Nueva York, EE.UU.), de la Universidad de Viena (Viena, Austria), de Utah State University (Logan, EE.UU.), de la Universidad de Goëthe-Frankfurt (Frankfurt, Alemania), de University of Nevada-Reno (Reno, EE.UU.) y de Yale University (New Haven, EE.UU.); por su amabilidad y ayuda para navegar los cientos de cajas de los archivos.

Gracias a quienes me han acompañado estos años en el mundo académico: a Lázaro, Marta y Maribel (porque qué serían los miércoles sin el chisme); y a Juanjo, por abrir el camino y marcar los pasos a seguir. Al proyecto FEMICOM y a todos sus miembros: gracias por ser una inspiración constante y un espacio emocionante para dar mis primeros pasos como investigadora. A Lea, Susana, Carmen, Lourdes, Juancho, Marisol, y a todos mis compañeros/as de la Facultad de Comunicación y Documentación de la Universidad de Murcia. A Pilar Medina y Susana Herrera, por su ayuda generosa. A mis compañeros de doctorado también en la distancia: Isa, Bea, Ona, Vítor, María, Laura y Jose. And a special thanks is due to Jeff Pooley and Dave Park for their support and belief in this project and in myself, and to the History of Media Studies Working Group for allowing such a needed space for intellectual dialogue and constructive feedback. Gracias también a los colegas internacionales que me guiaron en algún momento en esta tarea de hacer historia sobre Columbia: Elena Hristova y David Morrison. Y, especialmente, a mis alumnas y alumnos, sobre todo a la primera promoción de Media Studies de la Universidad de Murcia, que me enseñó lo bonito de la docencia. A María y a Marina, que siguen ahí, escuchando.

A mis abuelas, Mary Luz y Remedios. Por su presencia constante en mi vida y por todo el cariño que me han dado. A través de ellas, recuerdo que la historia de las mujeres es mucho más compleja y ocupa muchos más márgenes y muchas más periferias de las que nunca podremos llegar a relatar. Esto que escribo aquí es por ellas: porque fueron quienes fueron, porque son quienes son, hoy yo puedo estar aquí.

A mis dos directores de tesis, Pete y Leo. To Pete, who became a guide when I was lost in the archives at Columbia, and who believed that this thesis was possible just as it is right now. Thank you for sharing so much, so generously, with me in person and from afar. A Leo, por ser el inicio de todo, por su confianza y su acompañamiento en este camino que es la investigación predoctoral, y por la conversación continua con ella que ha sido esta tesis. A los dos, por enseñarme que el compromiso intelectual y los cuidados no están reñidos; por su acompañamiento en logros y tropiezos. Mis dos directores de tesis son las dos personas a las que más admiro intelectualmente hablando: les agradezco el privilegio que ha sido dialogar con ellos, simultáneamente, por escrito y en persona, en nuestras reuniones y en estas páginas. Thank you. Gracias.

A mi hermano, Guillermo, que es el mejor hermano pequeño que una hermana mayor puede tener (*after I thank everyone for giving money to the museum, I sing a song about the wonder that is Guille*). A mis padres, que son siempre, incondicionalmente y sin excepción, los primeros en creer en mí. Todo lo que soy es gracias a —y por— ellos tres.

RESUMEN

Esta tesis doctoral analiza las aportaciones, los roles y la influencia de mujeres investigadoras a la fundación de las teorías de la comunicación, y lo hace poniendo la mirada en la Escuela de Columbia (1935-1955), uno de los principales ensamblajes teóricos en la historia del campo. Su objetivo principal, por tanto, es recuperar la contribución y las figuras de mujeres investigadoras en la Escuela de Columbia como parte de la historia intelectual de la investigación en comunicación. Para responder a este objetivo, esta tesis plantea una serie de preguntas de investigación que articulan una aproximación teórica, metodológica y empírica a nuestro objeto de estudio. Así, la tesis desarrolla una aproximación teórica a la presencia y la ausencia de figuras y contribuciones femeninas en la historia intelectual del campo de la comunicación, enmarcada en las premisas y en las posibilidades de una epistemología comunicativa, democrática y caracterizada por los afectos. A continuación, se realiza una propuesta metodológica para la recuperación de las aportaciones de mujeres investigadoras a la historia del campo, a través de una triangulación que combina análisis de contenido cuantitativo, análisis archivístico-documental y entrevistas en profundidad. Así, en primer lugar, la tesis realiza un análisis de contenido cuantitativo con perspectiva de género sobre la producción bibliográfica de la Escuela de Columbia entre 1935 y 1955 (n=510). En segundo lugar, desarrolla un análisis archivístico-documental sobre materiales de archivo y documentos históricos de naturaleza científica, personal y/o administrativa (n=362) albergados en 11 archivos diferentes de Estados Unidos y Europa. En tercer lugar, se realiza una serie de entrevistas en profundidad con sujetos informantes relevantes (n=9), vinculados personal o profesionalmente con las mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia. De esta forma, los resultados desvelan una contribución significativa de las mujeres investigadoras a los trabajos producidos por la Escuela de Columbia (1935-1955) en términos cuantitativos. Además, la tesis recupera las biografías personales, profesionales y académicas de las 8 investigadoras más prolíficas de la Escuela de Columbia (Marjorie Fiske, Hazel Gaudet, Herta Herzog, Patricia Kendall, Jeanette Sayre Smith, Helen Dinerman, Katherine Wolf y Leila Sussmann). Finalmente, se propone una lectura transversal de la historia intelectual de la Escuela de Columbia con mirada de género, que introduce a las investigadoras en los relatos históricos y socio-emocionales del centro y que recupera, además, una serie de

contribuciones femeninas al acervo teórico de Columbia (a saber: two-step flow, focus group y perspectivas críticas). Las conclusiones del trabajo reclaman la necesidad de complejizar las historias disciplinares compartidas para construir un campo de investigación más plural, así como la relevancia de las figuras femeninas para lograr una comprensión más completa de la Escuela de Columbia y de la investigación en comunicación en general.

Palabras clave: Teorías de la comunicación; Mujeres investigadoras; Escuela de Columbia; Historia intelectual; Género

ABSTRACT

This doctoral dissertation explores the contributions, the roles, and the influence of women researchers to the foundation of communication research, and it does so by focusing on the Columbia School (1935-1955), one of the main theoretical assemblages in the history of the field. The dissertation's main objective, therefore, is to recover the contribution and figures of women researchers to the Columbia School as well as to the intellectual history of communication research. To respond to this objective, this thesis poses a series of research questions that articulate a theoretical, methodological and empirical approach to our object of study. Then, the thesis develops a theoretical approach to the presence and absence of female figures and contributions in the intellectual history of the field of communication, framed by the premises and possibilities of a communicative, democratic and affects-driven epistemology. Next, a methodology is proposed for the recovery of the contributions of women researchers to the history of the field, through a triangulation that combines quantitative content analysis, archival-documentary analysis, and in-depth interviews. Finally, the empirical analysis consists of, first, a gendered quantitative content analysis of the bibliographic production of the Columbia School between 1935 and 1955 (n=510). Second, an archival-documentary analysis of archival materials and historical documents of a scientific, personal and/or administrative nature (n=362) housed in 11 different archives. Thirdly, the conduction of in-depth interviews with relevant informant subjects (n=9), who were personally or professionally linked to women researchers at the Columbia School. Thus, the results reveal a significant contribution of women researchers to the work produced by the Columbia School (1935-1955) in quantitative terms. In addition, the personal, professional and academic biographies of the 8 most prolific women researchers of the Columbia School (Marjorie Fiske, Hazel Gaudet, Herta Herzog, Patricia Kendall, Jeanette Sayre Smith, Helen Dinerman, Katherine Wolf and Leila Sussmann) are recovered. Finally, a cross-sectional reading of the intellectual history of the Columbia School with a gendered gaze is shown, which introduces the female researchers to the historical and socio-emotional narratives of the center, and which also recovers a series of female contributions to Columbia's theoretical heritage (e.g., two-step flow, focus group and critical perspectives). The paper's conclusions raise the need to complexify shared disciplinary histories in order to build a more

pluralistic field of inquiry, as well as points to the relevance of female figures for a more complete understanding of the Columbia School and of communication research in general.

Keywords: Communication theories; Women researchers; Columbia School; Intellectual history; Gender

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN 1

Preguntas de investigación 4

Objetivos 5

PARA LEER ESTA TESIS DOCTORAL 7

NOTA DE LA AUTORA 9

CAPÍTULO 1 13

UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA SOBRE EL CONOCIMIENTO: HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA SOCIO-EMOCIONAL 13

1.1. La ciencia como empresa colectiva: el conocimiento desde la perspectiva de lo social 15

1.1.1. El individualismo moderno en la ciencia y el *sensus communis* arendtiano 21

1.1.2. El conocimiento y la ontología del mundo: la comunicación como ritual, el construccionismo social y el interaccionismo simbólico 24

1.1.2.1. Las posturas de la sociología de la ciencia ante el construccionismo: el Programa Fuerte, los estudios culturales de la ciencia y el agential realism 29

1.1.3. El conocimiento como diálogo: *fermenta cognitionis,* conocer para existir 34

1.2. Poder y conocimiento: aproximación a nuestra forma de ser y estar en el mundo 40

1.2.1. El concepto de poder: poder comunicativo, poder simbólico y el poder de la ciencia 45

1.2.1.1. El poder simbólico y la ciencia 47

1.2.1.2. Pouvoir/savoir: el poder y el conocimiento en el pensamiento de Foucault 49

1.2.2. Hacia otra noción de poder: el *power-with* y el poder de creación 52

1.3. La ciencia y el conocimiento como esperanza 59

1.3.1. "*We are not thrown into the world*": verdad absoluta, esperanza y desesperanza 63

1.3.1.1. La crítica a la razón instrumental 67

1.3.2. La postura del pragmatismo: el conocimiento como búsqueda de esperanza 68

1.3.2.1. La epistemología regulativa y la epistemología de la virtud 72

1.3.3. La esperanza del bien: el humanismo y la reflexión contra la banalidad del mal 74

1.3.4. Investigar y conocer como catarsis: lo subjetivo y la sanación 76

1.4. La ciencia como carta a la humanidad: la construcción del conocimiento desde la ética del amor 83

1.4.1. El amor como una forma de comunicación: encontrarse con el otro 84

1.4.2. Amar como arte, práctica y acción social 88

1.4.3. Fraternidad y solidaridad 92

1.4.4. La construcción de un hogar académico 95

1.4.5. Amor y conocimiento como realidades inseparables 101

1.4.5.1. La pluralidad epistemológica: una propuesta hacia el amor/conocimiento 104

1.4.5.2. Una epistemología del amor contra el mito de la investigación desapasionada *110*

1.5. A modo de conclusión **116**

CAPÍTULO 2 ..... **121**

LA HISTORIA INTELECTUAL DE LAS TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN DESDE UN ENFOQUE DEMOCRÁTICO Y DE GÉNERO: APROXIMACIONES A LA *MASS COMMUNICATION RESEARCH* **121**

2.1. Democratizar el diálogo histórico de la ciencia **122**

2.1.1. Deliberación y consenso en la tarea cognoscente 123

2.1.2. La cuestión democrática como principio articulador de la ciencia 125

2.1.3. La teoría de la acción comunicativa de Habermas 130

2.1.4. La democracia deliberativa como forma de democratizar la ciencia 132

2.1.4.1. El valor epistemológico de la democracia deliberativa y la verdad consensual *134*

2.1.5. La posibilidad de una historia de la ciencia inclusiva, esperanzadora y de la deliberación 138

2.2. La historia intelectual como punto de encuentro entre lo epistemológico y lo cultural **141**

2.2.1. La mujer como sujeto borrado: injusticias epistémicas y el efecto Matilda 146

2.2.2. Las historias intelectuales feministas 151

2.3. Las teorías de la comunicación: una aproximación al campo **155**

2.3.1. Sobre la historia intelectual del campo de la comunicación 158

2.3.1.1. Historias dominantes e historias contestadas *163*

2.3.1.2. La historia intelectual del campo de la comunicación en España *172*

2.3.2. Un campo *genderizado*: las mujeres como sujeto y objeto de la investigación en comunicación 178

2.4. La tradición de la Mass Communication Research y la Escuela de Columbia **183**

2.4.1. La Escuela de Columbia como ensamblaje epistemológico 187

2.4.2. ¿Qué sabemos de las mujeres en la Escuela de Columbia? 191

2.5. A modo de conclusión **194**

CAPÍTULO 3 ..... **197**

METODOLOGÍA: HACIA LA RECUPERACIÓN DE LA VOZ FEMENINA EN LOS MÁRGENES DE NUESTRA HISTORIA INTELECTUAL **197**

3.1. Introducción: preguntas de investigación y objetivos **198**

3.2. Definición, justificación y desarrollo metodológico **201**

3.2.1. Análisis de contenido cuantitativo: la producción científica sobre comunicación del BASR (1935-1955) desde una perspectiva de género 205

3.2.1.1. Desarrollo y etapas metodológicas *206*

3.2.1.1.1. Identificación del corpus y selección de la muestra 207

3.2.1.1.2. Elaboración de la ficha de análisis y diseño de las categorías 210

3.2.1.1.3. Procesamiento de datos 214

3.2.2. Análisis archivístico-documental con énfasis crítico-hermenéutico 214
3.2.2.1. Desarrollo y etapas metodológicas 218
3.2.2.1.1. Identificación de publicaciones y materiales archivísticos 218
3.2.2.1.2. Recopilación de materiales de archivo 222
3.2.2.1.3. Interpretación de los materiales de archivo desde una óptica crítico-hermenéutica 226
3.2.3. Entrevistas en profundidad: hacia una historia narrada de las mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia 230
3.2.3.1. La entrevista en profundidad: definición y justificación metodológica 231
3.2.3.1.1. Leyendo las entrevistas desde la historia oral 232
3.2.3.2. Desarrollo metodológico 233
3.2.3.2.1. Criterios para la delimitación de la muestra y selección muestral 234
3.2.3.2.2. Elaboración de la guía de la entrevista y aprobación ética 235
3.2.3.2.3. Realización de entrevistas 236
3.2.3.2.4. Transcripción 238
3.2.3.2.5. Interpretación de resultados y redes narrativas 239
3.3. A modo de conclusión 240
CAPÍTULO 4 245
RESULTADOS. LAS MUJERES INVESTIGADORAS EN LA ESCUELA DE COLUMBIA: UNA APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA, CIENTÍFICA Y SOCIO-EMOCIONAL 245
4.1. "Designed to be invisible": Análisis cuantitativo y descriptivo de la producción de la Escuela de Columbia desde una perspectiva de género 247
4.1.1. La producción bibliográfica de la Escuela de Columbia: contribuciones de mujeres investigadoras 248
4.1.1.1. Diferencias temporales: de presencia destacada a contribución residual 252
4.1.2. Trabajo publicado y trabajo sin publicar: mujeres invisibles y literatura gris 257
4.1.2.1. Tipos de publicación en el Bureau of Applied Social Research (1935-1955) 259
4.1.2.2. Trabajos marcados por el género: las mujeres como principales autoras de la literatura gris 260
4.1.3. Una aproximación al trabajo femenino: objetos de estudio y tipos de trabajo 265
4.1.4. Los principales nombres femeninos de la Escuela de Columbia (1935-1955) 270
4.1.4.1. Autorías únicas, coautorías y redes de colaboración 277
4.1.4.1.1. Coautorías femeninas 281
4.1.4.1.2. Coautorías mixtas 284
4.1.4.1.3. Redes de colaboración de las mujeres investigadoras 286
4.1.4.2. Las mujeres más prolíficas de la Escuela de Columbia 289
4.1.5. A modo de conclusión del análisis cuantitativo 291
4.2. Las mujeres de la Escuela de Columbia: aproximaciones biográficas 293
4.2.1. Marjorie Fiske (1914-1992): una madre fundadora de la investigación en comunicación 295
4.2.1.1. Notas biográficas 296
4.2.1.1.1. Los primeros años neoyorquinos (1935-1943) 297
4.2.1.1.2. El regreso al Bureau como senior researcher (1943-1955) 300
4.2.1.1.3. Los años en Alemania y la influencia crítica (1947-1948) 301

4.2.1.1.4. Voice of America y la dirección del comité en investigación de los medios (1948-1955) 303
4.2.1.1.5. California: biblioteconomía y comunicación interpersonal (1955-1992) 304
4.2.1.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas 308
4.2.1.2.1. La investigación sobre los medios de comunicación y las audiencias 309
4.2.1.2.2. Una primitiva metarreflexión sobre la investigación en comunicación 312
4.2.1.2.3. Comunicación mediática y comunicación interpersonal: primeros pasos hacia una mirada interpretativa 314
4.2.2. Hazel Gaudet Erskine (1908-1975): una voz progresista sin escuchar 317
4.2.2.1. Notas biográficas 318
4.2.2.1.1. Entre la inestabilidad laboral y la autoridad investigadora en el Bureau 319
4.2.2.1.2. Dentro y fuera del círculo del Bureau: investigación neoyorquina 321
4.2.2.1.3. Más allá de Nueva York: una vida investigadora y activista en Nevada 323
4.2.2.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas 326
4.2.2.2.1. Aparatos metodológicos para la investigación de audiencias 327
4.2.2.2.2. La investigación de la influencia interpersonal y la propuesta de la teoría del two-step flow 329
4.2.3. Herta Herzog (1910-2010): la investigadora que dio el giro hacia el paradigma de la audiencia activa 331
4.2.3.1. Notas biográficas 332
4.2.3.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas 338
4.2.3.2.1. Las metodologías cualitativas y el focus group 338
4.2.3.2.2. Influencia teórica 341
4.2.3.2.3. La mirada crítica 343
4.2.4. Patricia Kendall (1921-1990): “Even younger than the science of communications research” 345
4.2.4.1. Notas biográficas 346
4.2.4.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas 351
4.2.4.2.1. La definición del focus group 351
4.2.4.2.2. Las contribuciones (borradas) de Patricia Kendall a la consolidación de la investigación cualitativa 355
4.2.4.2.3. Una desconocida voz pionera en la sociología feminista de la ciencia 358
..... *358*
4.2.5. Helen Dinerman (1920-1974): los primeros pasos en el estudio de la influencia interpersonal 361
4.2.5.1. Notas biográficas 362
4.2.5.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas 366
4.2.5.2.1. Estudios de influencia interpersonal en el marco del two-step flow 367
4.2.5.2.2. Otras aproximaciones a la influencia interpersonal 369
4.2.5.2.3. Otras investigaciones sobre la comunicación 371
4.2.6. Jeanette Sayre Smith (1915-1974): una pionera en los estudios de estructura de la comunicación 373
4.2.6.1. Notas biográficas 373
4.2.6.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas 379
4.2.6.2.1. Contribución a las primeras investigaciones sobre audiencias (1937-1940) 380
4.2.6.2.2. Estudios sobre la estructura, propiedad y control de los medios (1941-1945) 380
4.2.7. Katherine (Käthe) Wolf (1907-1957): el psicoanálisis, la infancia y el cine 386

4.2.7.1. Notas biográficas ... *387*
4.2.7.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas ... *391*
4.2.7.2.1. La investigación del cine y las audiencias desde el Círculo de Viena ... 392
4.2.7.2.2. El cine como metodología en la psicología del desarrollo ... 394
4.2.7.2.3. Influencias teóricas en la investigación de la comunicación neoyorquina ... 395
4.2.8. Leila Sussmann (1922-2016): estudiando el *feedback* de la audiencia a través de la correspondencia ... 398
4.2.8.1. Notas biográficas ... *399*
4.2.8.1.1. Problemas para conseguir un puesto en la universidad ... 401
4.2.8.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas ... *404*
4.2.8.2.1. Primera etapa: medios de comunicación, relaciones públicas y *mail studies* ... 405
4.2.8.2.2. Segunda etapa: "*Dear FDR*": Leila Sussmann y los mail studies ... 406
4.2.8.2.3. La sociología de la danza mirada desde la comunicación ... 409
4.2.9. A modo de conclusión de las biografías de mujeres investigadoras ... 410
4.3. Lectura transversal de la presencia femenina en la Escuela de Columbia 411
4.3.1. Rasgos de la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia a partir de las figuras femeninas ... 412
4.3.1.1. Exclusiones y marginalizaciones de género ... *412*
4.3.1.2. La comunidad como elemento clave ... *416*
4.3.1.3. Las redes de apoyo femeninas como resistencia ... *423*
4.3.2. La contribución epistemológica femenina a la Escuela de Columbia ... 427
4.3.2.1. La propuesta de la teoría del two-step flow y el estudio de la influencia interpersonal ... *428*
4.3.2.2. El focus group como herramienta metodológica ... *435*
4.3.2.3. Rupturas críticas: la voz femenina como posible amplificadora de otras miradas sobre la comunicación ... *442*
4.3.3. A modo de conclusión de la lectura transversal ... 451
CAPÍTULO 5 ... 455
CONCLUSIONES ... 455
LIMITACIONES DE LA TESIS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ... 472
5.1. Limitaciones de la tesis ... 472
5.2. Futuras líneas de investigación ... 474
A MODO DE CIERRE DE LA TESIS DOCTORAL ... 476
CHAPTER 5 ... 479
CONCLUSIONS ... 479
LIMITATIONS OF THE THESIS AND FUTURE LINES OF RESEARCH ... 494
5.1. Limitations of the thesis ... 494
5.2. Future lines of research ... 495
AS A CLOSURE OF THIS DOCTORAL THESIS ... 497
BIBLIOGRAFÍA ... 501
ANEXO I: CORPUS 1 (Cp1) DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE AUTORÍA FEMENINA DE LA ESCUELA DE COLUMBIA (1935-1955) ... 569

ANEXO II: GUÍA BÁSICA DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD 573

ANEXO III: INFORME FAVORABLE DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD 575

ANEXO IV: AUTORAS DE LA ESCUELA DE COLUMBIA (1935-1955)..... 576

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Índice de tablas

Tabla 1. Fases de la triangulación metodológica 203
Tabla 2. Ficha de codificación del análisis de contenido cuantitativo 213
Tabla 3. Mujeres investigadoras objeto de análisis archivístico-documental 219
Tabla 4. Resumen de los fondos archivísticos y series consultadas 223
Tabla 5. Tipos de documentación para el análisis archivístico-documental 227
Tabla 6. Entrevistados/as, criterio de selección e información sobre las entrevistas 236
Tabla 7. Publicaciones del Bureau of Applied Social Research (1935-1955) según género de los/las autores/as 249
Tabla 8. Trabajos del Bureau of Applied Social Research (1935-1955) según su tipología 260
Tabla 9. Género en la autoría de las publicaciones del Bureau of Applied Social Research (1935-1955) según el tipo de trabajo (porcentajes sobre el total) 261
Tabla 10. Publicaciones del BASR (1935-1955) según su objeto de estudio 266
Tabla 11. Autores/as más prolíficos/as en la Escuela de Columbia (1935-1955) 273
Tabla 12. Autores/as con mayor número de autoría de informes (1935-1955) 275
Tabla 13. Autores/as con mayor número de autoría de artículos (1935-1955) 276
Tabla 14. Autores/as con mayor número de autoría de libros o monografías (1935-1955) 276
Tabla 15. Trabajos en coautoría en el BASR (1935-1955) según género de los autores/as 278
Tabla 16. 10 principales coautores/as de Paul F. Lazarsfeld (1935-1955) 281
Tabla 17. Trabajos de coautoría femenina en el BASR (1935-1955) por orden cronológico 283
Tabla 18. Distribución porcentual de las posiciones de autoría según el género de los autores 284
Tabla 19. Autoras de trabajos en coautoría y nombres de coautores/as (1935-1955) 287
Tabla 20. Mujeres investigadoras que produjeron más de un trabajo en el marco del Bureau of Applied Social Research (1935-1955) 290
Tabla 21. Tipologías de trabajo de las autoras más prolíficas de la Escuela de Columbia 291
Tabla 22. Selección de publicaciones de Marjorie Fiske 316
Tabla 23. Selección de publicaciones de Hazel Gaudet 330
Tabla 24. Selección de publicaciones de Herta Herzog 344

Tabla 25. Selección de publicaciones de Patricia Kendall 360
Tabla 26. Selección de publicaciones de Helen Dinerman 372
Tabla 27. Selección de publicaciones de Jeanette Sayre Smith 385
Tabla 28. Selección de publicaciones de Katherine Wolf 397
Tabla 29. Selección de publicaciones de Leila Sussmann 409

Índice de gráficos

Gráfico 1. Porcentaje de publicaciones del Bureau of Applied Social Research según el género de los/las autores/as (1935-1955) 250
Gráfico 2. Total de trabajos del Bureau of Applied Social Research según la década de producción (1935-1955) 254
Gráfico 3. Total anual de trabajos del Bureau of Applied Social Research con y sin participación femenina entre 1935 y 1955 255
Gráfico 4. Distribución porcentual de los trabajos producidos por el BASR según etapa y género de autoría 256
Gráfico 5. Tipos de trabajo del Bureau of Applied Social Research 259
Gráfico 6. Distribución porcentual de la producción bibliográfica del BASR (1935-1955) según tipología del trabajo 260
Gráfico 7. Distribución porcentual de los tipos de publicación según el género de los autores 262
Gráfico 8. Distribución porcentual de las contribuciones femeninas según tipología del trabajo 263
Gráfico 9. Distribución porcentual de las contribuciones masculinas según tipología del trabajo 263
Gráfico 10. Distirbución porcentual de los tipos de publicación según el género de los autores (combinando femenino y mixto) 265
Gráfico 11. Distribución porcentual de los trabajos producidos por el BASR entre 1935 y 1955 según el objeto de estudio 267
Gráfico 12. Porcentaje de la producción bibliográfica de cada género de autores/as dedicada a cada objeto de estudio 268
Gráfico 13. Distribución porcentual del género de la autoría según el objeto de estudio del trabajo 270
Gráfico 14. Género de los autores/as de la Escuela de Columbia (1935-1955) 271
Gráfico 15. Porcentaje que representan los/as autores/as más prolíficos/as de la Escuela de Columbia sobre el total de autores/as y sobre el total de la producción bibliográfica 272

Gráfico 16. Porcentaje de trabajos del BASR (1935-1955) según número de autores/as 278
Gráfico 17. Porcentaje de trabajos en autoría individual o en coautoría entre la producción femenina 280
Gráfico 18. Porcentaje de trabajos en autoría individual o en coautoría entre la producción masculina 280
Gráfico 19. Redes de coautoría femenina 282
Gráfico 20. Número de trabajos en coautoría mixta de cada autor/a en el Bureau of Applied Social Research (1935-1955) 285
Gráfico 21. Distribución porcentual de las tipologías de trabajo entre los textos del BASR (1935-1955) en coautoría mixta 286
Gráfico 22. Resumen de las redes de coautoría femenina y mixta 289
Gráfico 23. Redes interpersonales de amistad entre investigadores/as de la Escuela de Columbia a partir de la correspondencia 422

Índice de figuras

Figura 1. Distribución geográfica de los fondos archivísticos consultados 220
Figura 2. Resumen de propuesta de análisis archivístico-documental: lecturas individual y transversal 229
Figura 3. Marjorie Fiske (1935) 296
Figura 4. Nota manuscrita en una carta entre Lazarsfeld, Cantril y Stanton. 10 de enero de 1938. 297
Figura 5. Borrador de "The media and the child", con nota manuscrita por Marjorie Fiske 304
Figura 6. Marjorie Fiske (1976) 307
Figura 7. Hazel Gaudet (1940) 317
Figura 8. Hazel Gaudet Erskine (1954). 324
Figura 9. Registro de Herta Herzog en el listado de estudiantes de Charlotte Bühler 332
Figura 10. Guion de un focus group realizado sobre el personaje ficticio de Betty Crocker, con notas manuscritas por Herta Herzog 340
Figura 11. Patricia Kendall (1942). 346
Figura 12. Patricia Kendall (1943) 353
Figura 13. Memorándum sin destinatario escrito por Patricia Kendall 358
Figura 14. Extracto de un memorándum de Helen Dinerman a Paul Lazarsfeld 369
Figura 15. Jeanette Sayre Smith (1937) 374
Figura 16. Jeanette Sayre Smith (1942) trabajando como locutora de WBML 378

Figura 17. Registro de inmigración de Käthe Wolf en los archivos de Ellis Island (Nueva York) 389
Figura 18. Kathe Wolf (1946) 390
Figura 19. Anotación manuscrita de Katherine Wolf en un formulario en el que indica sus líneas de investigación 392
Figura 20. Leila Sussmann (1948) 398
Figura 21. Postal enviada por Leila Sussmann a Merton desde Barcelona 402
Figura 22. Telegrama de felicitación de Hazel Gaudet a Paul Lazarsfeld por su 50 cumpleaños 419
Figura 23. Fragmento del guion de la representación teatral humorística por el 50 cumpleaños de Paul Lazarsfeld 420
Figura 24. Fragmento del guion de la representación teatral humorística por el 50 cumpleaños de Paul Lazarsfeld (2) 421
Figura 25. Post-it manuscrito por Marjorie Fiske en el que contextualiza una carta de Katherine Wolf 426
Figura 26. Carpeta del proyecto B-0080 que contiene los memorandos escritos por Hazel Gaudet sobre el proyecto de Erie County 430
Figura 27. Primera página de un memorándum de Helen Schneider/Dinerman a Paul Lazarsfeld titulado “Personal influence vs. media influence” 433
Figura 28. Revisión de la propuesta de focus group sobre niños y radio por Dorothy L. McFadden 438
Figura 29. Reunión de trabajo en el Bureau of Applied Social Research (ca. 1945) .. 476

Estar al margen es ser parte del todo,
pero fuera del cuerpo principal.
bell hooks, *Teoría feminista: de los márgenes al centro*

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La comunicación articula nuestras miradas sobre el mundo tanto como articula nuestra posición dentro de él. La comunicación nos constituye como seres activos, seres con capacidad de hacer y de decir sobre un mundo que no nos viene dado, sino sobre el que tenemos capacidad de acción. Por encima de todo, la comunicación articula la posibilidad de existir junto a los otros y de superar, si bien por unos instantes, aquello que nos distancia de ellos. La investigación de la comunicación aparece históricamente para explorar estos intersticios. Es paradójico, en cualquier caso, que la historia intelectual dominante de la investigación en comunicación haya sido construida con escasa comunicación. Con el componente comunicativo, hemos perdido también la reflexión historiográfica y epistemológica sobre la pluralidad y la cooperación en la producción del conocimiento, pero, sobre todo, hemos construido historias unidimensionales que no son las historias de todos nosotros, sino las de unos pocos. Cuando nos contamos historias parciales sobre nosotros mismos en nuestra reflexión científica y también en nuestra docencia, condicionamos nuestro desarrollo epistemológico también hacia el futuro, construyendo centros y márgenes a partir de los que nos socializamos intelectualmente y que repetimos también en nuestro hacer.

La historia intelectual de la investigación en comunicación, como el propio campo, es una historia relativamente reciente. Pese a ello, se ha construido siguiendo las tendencias excluyentes de la historia de la ciencia: hablando del conocimiento y no de los conocimientos, y construyendo a partir de ese conocimiento (en singular) una historia que es el molde de medida de todos los conocimientos que la han configurado. La investigación en comunicación, no obstante, se ha gestado teóricamente en la intersección epistemológica de diferentes corrientes de pensamiento más o menos academicistas. La historia que recibimos y que perpetuamos en el campo de la comunicación, entonces, es solo una de todas las historias posibles. Con su perpetuación, en cualquier caso, proyectamos hacia el futuro solo algunas de las formas de ser y mirar posibles. Por el contrario, el verdadero desarrollo de la investigación en comunicación ha sido más plural y diverso de lo que nos hemos contado; un desarrollo intelectual que ha bebido de distintas fuentes teóricas, se ha servido de distintas tradiciones de pensamiento, y se ha

constituido fundamentalmente a través de un dinamismo interdisciplinar que ha abrazado múltiples aproximaciones sobre el fenómeno comunicativo.

En concreto, la historia del campo ha contribuido a eliminar de nuestro imaginario compartido a las mujeres investigadoras que lo habitaron desde sus orígenes. Por lo tanto, una de las tareas fundamentales de la historiografía crítica está en recuperar lo femenino en nuestros relatos disciplinares. Sin embargo, cuando hablamos de recuperar lo femenino, lo hacemos conscientes de la complejidad y la interseccionalidad de la feminidad. De esta manera, entendemos que las prácticas (epistemológicas, en nuestro caso) pueden ser femeninas o no, independientemente del género de quien las realiza y, consecuentemente, nos hacemos responsables de la imposibilidad de asimilación plena entre las prácticas realizadas por mujeres y las prácticas femeninas o feminizadas. Sea como fuere, este trabajo, que analiza a las mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia, se plantea como un primer paso en la dirección de hilvanar los flecos sueltos de la historia del campo de la comunicación, especialmente en lo que refiere a la exclusión de las voces disidentes en términos de género, recuperando, en primera instancia, a las mujeres borradas de nuestros orígenes. Por supuesto, la nuestra no se presenta como una visión excluyente, al contrario, entendemos que esta es solamente una puerta abierta para futuros análisis que, informados por ópticas que consideren la complejidad del género, el no-binarismo de género, la raza/etnia, las perspectivas LGBTIQ+, las (dis)capacidades o las distintas posiciones de vulnerabilidad, entre otras cuestiones, permitan profundizar en la interseccionalidad de las múltiples exclusiones en nuestra historia compartida.

Este objetivo no es definitivo. La reflexión histórica y epistemológica sobre el campo de la comunicación estará siempre por construir porque, como el mismo campo, la metarreflexión es siempre cambiante. Empeñarnos en lograr una definición definitiva de la investigación en comunicación y de su historia, en lograr la coherencia absoluta, nos condenaría a matar al campo: quizá lograríamos un relato coherente, pero también, a cambio, “a static field, a dead field” (Craig, 1999, p. 123). Por el contrario, la investigación de la comunicación está “very much alive” (Craig, 1999, p. 123). Nuestra tarea, entonces, es relatar su historia y su devenir de tal forma que permitamos la flexibilidad y no el determinismo, asumiendo que la unidad definitiva es imposible (e indeseable), pero construyendo relatos que alberguen espacio para las ambigüedades, la

complejidad y la diversidad también en nuestra historia intelectual. Historias que nos permitan, en suma, seguir buscando —y disfrutar de la tarea de la búsqueda— y relatando el campo, un campo que se nos presenta todavía abierto y esperanzador (porque la esperanza es, en suma, la creencia de que todavía tenemos algo que hacer y algo que decir en el mundo). En palabras de Albert Camus (Camus y Casares, 2023, p. 1178):

> Es posible, quizá, que la unidad conseguida, la claridad imperturbable de la verdad, sea la propia muerte. Bastaría entonces con saberlo y con adorar en silencio el misterio y la contradicción, sin más condición que la de no dejar la lucha y la búsqueda.

Nos embarcamos, en esta tesis doctoral, por tanto, en la recuperación del acervo femenino en la historia del campo de la comunicación. Lo hacemos volviendo a nuestros orígenes y explorando a las mujeres investigadoras que habitaron los primeros años de desarrollo de los estudios sobre medios de comunicación y audiencias. Lo hacemos desempolvando sus figuras y sus contribuciones, cuyas huellas encontramos en nuestros archivos y bibliotecas, en los pies de página de nuestros textos y en la memoria de quienes pertenecieron a sus círculos intelectuales, pero que permanecen desaparecidas de nuestros relatos científicos y docentes. Lo hacemos, sobre todo, con la convicción de que la historia de las mujeres que han investigado la comunicación es también parte de la historia común de todos nosotros y, por tanto, no puede ser eliminada, ni olvidada, ni condenada a los márgenes de nuestra historiografía. La historia de las mujeres es, en definitiva, una parte intrínseca de eso que compartimos. Así, recuperarla para todos es apostar por un campo que puede ser más plural, más habitable y, sobre todo, más justo con todos sus miembros.

Específicamente, nos centramos en la Escuela de Columbia (1935-1955), que constituye uno de los pilares epistemológicos e historiográficos de la investigación en comunicación, que forma parte de nuestros manuales docentes y, sobre todo, que funciona en el imaginario del campo como punto de inicio del estudio de los medios y las audiencias. Reinterpretamos la historia de Columbia desde una mirada informada por el género, tanto en lo referente a sus miembros (su comunidad epistemológica), como en lo que tiene que ver con sus contribuciones intelectuales a los cimientos del campo. Recuperamos, en Columbia, a un grupo de mujeres investigadoras cuyas aportaciones a la investigación en

comunicación son esenciales para comprender nuestros orígenes, para enriquecer nuestros relatos, para reclamar como nuestras también las historias de ellas, y, en fin, para entender y pensar la comunicación de manera más compleja.

Preguntas de investigación

Presentamos, entonces, las siguientes preguntas y subpreguntas de investigación que guiarán el desarrollo de esta tesis doctoral:

RQ1. ¿Cómo se articula la contribución de mujeres investigadoras a la historia intelectual de las teorías de la comunicación?

SRQ 1.1. ¿Cómo podemos entender el conocimiento como una práctica colectiva, cooperativa y atravesada por la comunicación?

SRQ 1.2. ¿De qué manera intervienen los significados socioculturales y los significados de género en la construcción del conocimiento?

SRQ 1.3. ¿Cuál ha sido la presencia de mujeres investigadoras en la historia intelectual de las teorías de la comunicación?

SRQ 1.4. ¿Cómo podemos analizar la presencia de mujeres investigadoras en la historia intelectual de las teorías de la comunicación desde una perspectiva tanto epistémica como social?

RQ 2. ¿Cuáles fueron las principales aportaciones de las mujeres investigadoras dentro de la Escuela de Columbia?

SRQ 2.1. ¿Cuál fue la producción investigadora femenina de la Escuela de Columbia en términos cuantitativos?

SRQ 2.2. ¿Cuáles fueron las principales características de la producción investigadora femenina en la Escuela de Columbia a partir de objetos de estudio y tipos de publicación?

SRQ 2.3. ¿Cuáles fueron las aportaciones científicas, teóricas y metodológicas más destacadas de las principales mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia?

RQ 3. ¿Quiénes fueron las mujeres investigadoras en el círculo de la Escuela de Columbia (1935-1955)?

SRQ 3.1. ¿Cuáles fueron las principales autoras que trabajaron e investigaron en el marco de la Escuela de Columbia?

SRQ 3.2. ¿Cómo se desarrollaron las vidas y las trayectorias personales de las mujeres más destacadas de la Escuela de Columbia?

SRQ 3.3. ¿Cómo se desarrollaron las carreras investigadoras, académicas y/o profesionales de las mujeres de la Escuela de Columbia?

RQ 4. ¿Cómo se constituyó la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia desde una perspectiva de género?

SRQ 4.1. ¿Cuáles fueron los roles desempeñados por las mujeres en la Escuela de Columbia?

SRQ 4.2. ¿Qué redes de colaboración existieron entre los y las principales investigadores/as de la Escuela de Columbia?

SRQ 4.3. ¿Qué lectura histórico-intelectual podemos hacer de la Escuela de Columbia a partir de sus voces femeninas desde una mirada socio-emocional?

Objetivos

Una vez planteadas las preguntas y subpreguntas de investigación, nos centramos ahora en los objetivos de esta tesis doctoral. Nuestro objetivo general es recuperar la contribución y los roles de mujeres investigadoras a la Escuela de Columbia. A partir de este objetivo y en relación a las preguntas de investigación, presentamos los siguientes objetivos específicos:

O1. Articular la recuperación de figuras femeninas en la historia intelectual de las teorías de la comunicación

O1.1. Desarrollar una aproximación teórica a la producción de conocimiento como una práctica colectiva, cooperativa y comunicativa

O1.2. Conceptualizar la relevancia de los significados sociales, culturales y de género en la construcción del conocimiento

O1.3. Proponer lecturas de la historia intelectual de las teorías de la comunicación que estén informadas por perspectivas de género

O1.4. Proponer un marco metodológico para la exploración de la historia intelectual desde una perspectiva de género

O2. Analizar la producción académica de las investigadoras en la Escuela de Columbia

O2.1. Analizar cuantitativamente la producción femenina de la Escuela de Columbia

O2.2. Estudiar de manera comparada la producción femenina y la masculina de la Escuela de Columbia a partir de sus principales objetos de estudio y tipos de publicación

O2.3. Investigar de manera crítica-hermenéutica las contribuciones científicas, teóricas y metodológicas de las principales investigadoras de la Escuela de Columbia

O3. Recuperar a las investigadoras que trabajaron en el contexto de Columbia en el periodo 1935-1955

O3.1 Determinar algunas de las principales figuras femeninas de la Escuela de Columbia a partir de criterios cuantitativos y cualitativos

O3.2. Recuperar las biografías y las trayectorias personales de las principales autoras de la Escuela de Columbia

O3.3. Analizar cómo se desarrollaron las carreras profesionales de las principales investigadoras de la Escuela de Columbia

O4. Proponer una lectura transversal de la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia desde una perspectiva de género

O4.1. Definir qué roles ocuparon las mujeres investigadoras dentro de la Escuela de Columbia

O4.2. Investigar las redes de colaboración protagonizadas por mujeres en la Escuela de Columbia

O4.3. Implementar una relectura epistemológica de las aportaciones de la Escuela de Columbia a partir de las voces femeninas

PARA LEER ESTA TESIS DOCTORAL

Para responder a estas preguntas de investigación y a estos objetivos, hemos estructurado la tesis doctoral en 5 capítulos. Los dos primeros capítulos (capítulo 1 y capítulo 2) constituyen nuestro marco teórico. En el capítulo 1, hemos desarrollado, primero, cuestiones epistemológicas más generales acerca del carácter colectivo de la tarea cognoscente; hemos reflexionado acerca de la vinculación del conocimiento con el poder, con la esperanza y con los afectos; y hemos propuesto concepciones y articulaciones de la tarea cognoscente y académica enmarcadas en estas premisas. En el capítulo 2, hemos abordado aspectos más concretos sobre la epistemología, la metarreflexión y la historia intelectual del campo de la comunicación, en primer lugar, y de la Escuela de Columbia, en segundo lugar. A la vez, nos hemos centrado en la influencia de los significados de género en el avance del conocimiento y en la reflexión historiográfica sobre el mismo, y hemos abordado, posteriormente, la situación de las mujeres en la historia intelectual de la comunicación.

A continuación, presentamos nuestra metodología para la exploración crítica de la historia intelectual de la investigación en comunicación (capítulo 3). En este capítulo, nos servimos de lo expuesto en apartados anteriores acerca de la necesidad de historiografías críticas e interpretativas sobre el campo para articular una propuesta metodológica de abordaje de las exclusiones epistemológicas en la investigación en comunicación. En concreto, nos centramos en responder a los objetivos y preguntas de investigación a partir de una triangulación metodológica que combina análisis de contenido cuantitativo de guías bibliográficas, análisis archivístico-documental y entrevistas en profundidad.

El capítulo 4 contiene los resultados de esta tesis doctoral. A su vez, este capítulo está dividido en tres apartados en los que exponemos, primero, una descripción de la bibliografía generada por la Escuela de Columbia, centrándonos específicamente en el género como variable (apartado 4.1). Segundo, recuperamos las biografías personales y profesionales de 8 de las mujeres investigadoras más destacadas de la Escuela de Columbia, a partir de la información recopilada en el análisis archivístico-documental y las entrevistas en profundidad. En cada biografía, introducimos una revisión interpretativa de las contribuciones de cada una de estas mujeres (apartado 4.2). Tercero, hacemos una lectura transversal de estas figuras y las ponemos en diálogo con los relatos

historiográficos sobre la Escuela de Columbia, tanto en lo referente a la comunidad epistemológica como en lo que tiene que ver con las contribuciones del centro a la investigación de la comunicación. Este último apartado nos sirve para proponer una lectura conjunta de la Escuela de Columbia más compleja y más plural en la que también están consideradas las figuras y las aportaciones de mujeres investigadoras (apartado 4.3).

En el capítulo 5, recogemos las principales conclusiones de esta investigación, así como limitaciones de la tesis doctoral y futuras líneas de investigación y de trabajo. La tesis cierra con una bibliografía de referencias y con una bibliografía diferenciada de materiales archivísticos consultados para esta investigación.

NOTA DE LA AUTORA

Esta tesis doctoral opta a la Mención de Doctorado Internacional por la Universidad de Murcia. A estos efectos, incluye un apartado (Conclusiones) en inglés y en español; será evaluada por evaluadores internacionales; consta en su tribunal evaluador con al menos un miembro de fuera de España; y en su elaboración se ha realizado una estancia investigadora internacional. Esta estancia de seis meses en Columbia University (Nueva York, Estados Unidos), realizada entre enero y julio de 2023, fue financiada por una beca Fulbright - Fundación Séneca (referencia: 01/FLB/0021). Entre los objetivos de la Comisión Fulbright España está "intercambiar ideas y contribuir a encontrar soluciones a retos e intereses de alcance global" y establecer puentes entre España y Estados Unidos que permitan "incrementar el entendimiento mutuo entre las naciones" con la intención de "aportar un poco más de conocimiento, un poco más de razón y un poco más de compasión a los asuntos mundiales y aumentar de esa manera la posibilidad de que al fin las naciones aprendan a vivir en paz y amistad" (Comisión Fulbright España, 2024).

Además, el objetivo de esta tesis es el análisis historiográfico e intelectual de la Escuela de Columbia, uno de los principales ensamblajes teóricos del campo de la comunicación, sita en Estados Unidos, que forma parte esencial de los currículos de teorías de la comunicación en España (Lazcano-Peña, 2014), y que, además, se constituye como uno de los pilares teóricos a partir de los que, posteriormente, ya a finales del siglo XX, se construyó el campo de la investigación de la comunicación español (García-Jiménez, 2007; Saperas, 1992; Rodrigo-Alsina, 2001).

Por todos los motivos aquí expuestos, esta tesis se plantea como un puente entre el campo de la comunicación en Estados Unidos y en España y, como tal, **respetará los originales en inglés y en español en su citación**. Esto es especialmente relevante en el caso de citas literales de documentos históricos y archivísticos, así como en las respuestas a entrevistas, en las que hemos respetado el inglés original para evitar tapar la voz de nuestros sujetos de estudio y/o sujetos informantes, así como por motivos de economía en la redacción. Esta decisión se ha extendido también a la inclusión de citas bibliográficas directas en inglés, que aparecerán en el texto, salvo excepciones, sin traducir al español. En los casos en los que así se crea conveniente, se introducirán notas al pie o aclaraciones en el texto.

CAPÍTULO 1

UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA SOBRE EL CONOCIMIENTO: HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA SOCIO-EMOCIONAL

CAPÍTULO 1

UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA SOBRE EL CONOCIMIENTO: HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA SOCIO-EMOCIONAL

> I came to theory because I was hurting—the pain within me was so intense that I could not go on living. I came to theory desperate, wanting to comprehend—to grasp what was happening around and within me. Most importantly, I wanted to make the hurt go away. I saw in theory then a location for healing.
>
> — bell hooks, *Teaching to transgress*

Si el conocimiento es, tal y como plantea bell hooks, un espacio para la —de— sanación, todos tenemos que poder formar parte de y tener acceso a él. Todos tenemos que poder acceder a la esperanza que el conocimiento nos promete, porque conocer es inscribirnos en la realidad; conocer es reconocernos. Solo conociendo podemos ser seres de pleno derecho que no solo *están en* sino que *forman parte* del mundo, individuos con potestad sobre sí mismos, plenamente conectados con los otros y con nuestro entorno. Un conocimiento en el que no participamos todos y a cuya construcción no tenemos acceso en igualdad de condiciones, que es incapaz de explicar las experiencias de todos nosotros o nuestro lugar en el mundo, es un conocimiento tan injusto como incompleto.

El conocimiento que producimos no es otra cosa que una forma de relacionarnos con el mundo. De observar la realidad y, sobre todo, de dar un sentido compartido a lo que observamos y a nuestra vida en común. La manera en la que generamos sentido a partir de nuestra relación con el mundo condiciona profundamente cómo somos y cómo nos entendemos individualmente y en sociedad. El conocimiento es la herramienta compartida a través de la que negociamos nuestras vidas y que delimita las fronteras de lo posible, de lo real y de lo imaginable. En el conocimiento está contenida plenamente nuestra esperanza de poder comprender la vida en todas sus dimensiones.

Porque es un espacio compartido, a la vez, el conocimiento es en sí mismo consecuencia de la vida en comunidad. Como tal, el conocimiento, en general, y el conocimiento científico, en particular, son el reflejo de toda una historia del pensamiento desarrollada en torno a la cuestión existencial y a la relación entre el ser humano y su entorno. A través de la ciencia, los seres humanos han canalizado su deseo de "domar la naturaleza y remodelar la sociedad" (Bunge, 1983), de manera que la cuestión del dominio ha marcado históricamente la relación del ser humano con el mundo; y el conocimiento, tal y como lo comprendemos, es, consecuentemente, producto de esta forma de entrar en contacto con *lo otro* (sea lo natural o lo social).

Así, la ciencia y el conocimiento, como toda actividad humana, están condicionadas "por el hecho de que los hombres viven juntos" (Arendt, 2020, p. 37) y, sobre todo, por el hecho de que, viviendo juntos, pueden —son capaces de— superar la distancia que los separa, superar su separatidad (Fromm, 1982), y unirse a los otros a través de la comunicación. En definitiva, "ninguna clase de vida humana … resulta posible sin un mundo que directa o indirectamente testifica la presencia de otros seres humanos" (Arendt, 2020, p. 37). Además de una herramienta de dominio, el conocimiento es también un espacio en común en el que existimos junto a los demás, donde nos reconocemos mutuamente, que nos permite realizarnos como seres humanos. Precisamente, porque alberga un espacio para la comprensión mutua, el conocimiento es habitado simultáneamente por los afectos, entre los que destacan sobremanera, desde una perspectiva epistemológica, la esperanza y el amor. Esto es así hasta tal punto que la esperanza del ser humano es impensable sin la posibilidad de conocer junto a los demás, de caminar hacia algún lugar con ellos, de relatarse a sí mismo su propia historia, de comprender que sus experiencias son también experiencias del conjunto de la humanidad.

Ahora bien, el conocimiento, sobre todo cuando está articulado a través de la actividad científica, ha estado definido en el pensamiento occidental en torno a lógicas altamente individualistas, que han negado sistemáticamente el valor epistemológico de lo común, de lo dialógico, de lo subjetivo y de las emociones y, consecuentemente, han reducido la capacidad de la ciencia —especialmente de la ciencia social— de explicar el mundo de manera completa. El saber que nos relega esta forma de conocer es profundamente excluyente, sesgado y desesperanzador. Un conocimiento que, al contrario, garantice la

esperanza de —y cree espacio para— todos nosotros debe ser nuestro objetivo fundamental.

Por todos estos motivos, el presente capítulo plantea el carácter colectivo de la producción de conocimiento, analizando cómo esta tarea está atravesada por dinámicas de poder, pero también las posibilidades que tiene de articularse para responder a los anhelos existenciales del ser humano con respecto al mundo y con respecto a sus iguales. En último lugar, proponemos una epistemología que ubica a la comunicación como un elemento fundamental de la tarea cognoscente. En definitiva, esta aproximación nos permitirá entender que el conocimiento puede nacer de lo que nos une, de la comunicación, del diálogo y de la puesta en común.

1.1. La ciencia como empresa colectiva: el conocimiento desde la perspectiva de lo social

La ciencia es una forma de conocimiento, un "estilo de pensamiento y de acción … el más reciente, el más universal y el más provechoso de todos los estilos" (Bunge, 1983, p. 19). El producto de la ciencia es el conocimiento científico: una forma de saber que, por su reconocido estatus, por su "naturaleza especial" (Bunge, 1983, p. 20), es superior al resto de saberes ordinarios (Pereira, 2019; Peña Cedillo, 2009). Bunge (1983) plantea que la ciencia no es una forma sofisticada de saber ordinario, sino un modelo de conocimiento distinto. La ciencia es, así, un corpus de "conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por lo consiguiente falible" a través del que el ser humano logra "una reconstrucción conceptual del mundo que es cada vez más amplia, profunda y exacta" (Bunge, 2013, p. 6) y, en general, logra poder "distinguir lo verdadero de lo falso" (Descartes, 2019, p. 50). El conocimiento científico al que llegamos mediante la ciencia es un "sistema de ideas establecidas provisionalmente" (Bunge, 2013, p. 6); y la investigación científica, nos dirá Bunge (1983 y 2013), es la actividad que nos permite alcanzar dicho conocimiento, que se nos presenta como objetivo y verdadero.

La ciencia nos acerca, entonces, a la posibilidad de conocer de manera certera, y lo hace organizando nuestro pensamiento a través del método científico, que es "el rasgo característico de la ciencia" —hasta tal punto que "donde no hay método científico no

hay ciencia"—, y que puede "utilizarse en todos los campos del conocimiento" (Bunge, 1983, pp. 29 y 38). El método científico del que nos habla Bunge (1983) y que marca la ciencia moderna, hunde sus raíces en el pensamiento cartesiano (Descartes, 2019) y en la fe en la razón como herramienta para salvar la distancia entre el sujeto cognoscente —el ser humano— y los objetos cognoscibles —el mundo—. Precisamente, la epistemología tradicional entiende el conocimiento como un sujeto cognoscente que observa el mundo (Zollman, 2013); un agente epistémico cuyo punto de vista privilegiado aúna todos los puntos de vista posibles (Ceruti, como se cita en Montuori, 1998). Lo que ese sujeto observa es la realidad para todos los sujetos. Por ende, la epistemología tradicional se sustenta en la convicción de que existe una realidad ahí fuera, susceptible de ser conocida y con una verdad propia, que podemos alcanzar únicamente siguiendo el camino de la ciencia. A través del método científico y, sobre todo, a través del conocimiento sistemático del mundo que de este se desencadena, durante los últimos siglos el ser humano ha logrado, progresivamente, aumentar su conocimiento, su bienestar y su poder (Bunge, 1983) y, en definitiva, "enseñorearse [del mundo] para hacerlo más confortable" (Bunge, 2013, p. 6).

El empleo que Bunge (2013) hace del término "enseñorearse" es tremendamente revelador de la manera en la que el ser humano ha desarrollado lo científico. A través de la ciencia, hemos logrado convertirnos, en palabras de Descartes, en "dueños y poseedores de la naturaleza" (Descartes, 2019, p. 135), precisamente porque el conocimiento científico no tiene un fin exclusivamente cognitivo, sino que también se aplica para lograr fines prácticos (Bunge, 1983): es en ese preciso momento en el que el saber de la ciencia entra en contacto directo con la vida social y abandona la mera contemplación. A priori, los objetivos de estas formas de conocer son radicalmente distintos: la ciencia pura, de la abstracción, preocupada por las leyes naturales, solo busca "entender las cosas mejor"; mientras que la ciencia aplicada "desea mejorar nuestro dominio" (Bunge, 1983, p. 43). Bunge (1983) reconoce que esta distinción es una falacia, por cuanto es necesario que el conocimiento exista antes de poder ser aplicado, de manera que el deseo de dominio está ya en la misma acción cognoscente, incluso cuando se da en torno a lo que el autor denomina ciencia pura. Así, la comprensión tradicional del conocimiento es, en esencia, completamente instrumental (Montuori, 1998). El propio Bunge (1983) entiende que cuando el saber se genera y se aplica con un fin utilitario se convierte en ciencia aplicada, que es la que, en última

instancia, vincula la ciencia con lo social. Mediante esa vinculación, dice el autor, puede el conocimiento científico "degenerar en ciencia impura" (Bunge, 1983, p. 43). Los problemas de la ciencia impura son producto del sesgo social y no evidencian, para Bunge, necesidad alguna de cuestionar nuestro enfoque epistemológico, lo que explica que la cuestión de la desviación científica sea siempre objeto de la sociología de la ciencia y no de la filosofía del conocimiento (Bunge, 1983). En general, desde esta perspectiva, toda cuestión social, todo cuestionamiento de la existencia de una única manera objetiva de mirar al mundo, es considerada como una —potencial— impureza, subjetividad o sesgo. Así, la concepción dominante de la ciencia consolida un pensamiento epistemológico excluyente, que simplifica la realidad en lógicas de verdadero-falso (Montuori, 1998). Precisamente por ello, rara vez hace la epistemología tradicional mención alguna al valor social del conocimiento (Zollman, 2013); o a la posibilidad de que existan múltiples puntos de vista de observación del mundo válidos (Montuori, 1998). La visión moderna de la ciencia se ha desarrollado y consolidado en torno a esta precisa idea del conocedor único y de su punto de observación privilegiado.

En efecto, el uso instrumental que el ser humano ha hecho y hace de la ciencia está decididamente encaminado a gestionar y negociar, desde el dominio, su relación con la naturaleza y su lugar en el mundo. La epistemología tradicional entiende que, precisamente a través del método científico cartesiano (Descartes, 2019), de su posterior desarrollo y perfeccionamiento[1], y, sobre todo, a través de las matemáticas, el ser humano ha logrado no solo adueñarse del mundo sino descubrir "Nature's own language" (Rorty, 1981, p. 571). Esto es lo que se ha dado en denominar "isomorphism between reason and reality" (Lloyd, 1979, p. 23); es decir, la convicción de que el pensamiento racional se corresponde con la realidad del mundo[2]. Este es el principio articulador de la epistemología realista: la certeza de que existe un mundo físico que está conectado con nuestros estados mentales cuando nos despojamos de lo irracional. Una vez que asume esto, convencido de que es capaz no solo de actuar sobre sino también de entender el mundo, el ser humano tiene la certeza de que existe "un acuerdo fundamental entre las leyes de la naturaleza … y las leyes de las matemáticas"

[1] Apunta Bunge (1983) que el método científico está en continua mejora y que sus reglas son aún siempre perfectibles.

[2] Pese a que Lloyd (1979) identifica el origen cartesiano de esta idea, Descartes no encuentra un isomorfismo per se, sino que supera el abismo entre el pensamiento y la realidad hablando de la existencia de Dios. Es Dios el que, para el pensamiento cartesiano, equipara el contenido de la mente humana a la realidad de mundo (Lloyd, 1979).

(Descartes, como se cita en Arendt, 1984, p. 17), lo que, en realidad, significa que, con el lenguaje matemático, el ser humano "colocó a la naturaleza bajo las condiciones de su propia mente" (Arendt, 2020, p. 293).

El isomorfismo entre la razón y la realidad que Lloyd (1979, p. 23) destaca en el pensamiento cartesiano supone la posibilidad misma de construir un conocimiento verdadero que sea, además, aplicable al mundo, que tenga que ver con él; que, eliminando la ambigüedad y la confusión, nos diga "what is going on and how to 'handle' it" (Montuori, 1998, p. 7). Que nos sea útil. Para Descartes, dicho isomorfismo solo es posible porque existe una distinción entre el cuerpo y el alma (Descartes, 2019); mientras el alma —la mente— nos da acceso a la "claridad absoluta" (Lloyd, 1979, p. 23) del conocimiento verdadero, el cuerpo es espacio de la distorsión. Encerrándonos en nuestra mente, mediante la introspección, podremos conocer la verdad del mundo. Este dualismo cartesiano, entonces, opone el intelecto a las emociones; la razón a la imaginación; y el alma al cuerpo (Lloyd, 1979, p. 24). En efecto, según el pensamiento de Descartes, el conocimiento científico y la razón nos permiten alcanzar lo verdadero —la verdad absoluta— porque nos despojan de toda percepción "contaminada" por la subjetividad de los conocedores, por lo social, por lo emocional, por las pasiones y, en general, por todo lo no racional. Lo irracional, entonces, no tiene uso alguno para gestionar nuestra relación con el mundo, y queda negado, o lo que es lo mismo, desaparece completamente porque no sirve para construir un conocimiento útil, sino que genera uno demasiado complejo y paradójico como para ser utilizado para resolver nuestros problemas (Montuori, 1998). Toda capacidad creativa, afectiva y libre del ser humano desaparece desde esta perspectiva (Dolz y Roguero, 2012), de manera que se consolida la fe en el valor privilegiado de la individualidad y la negación de que lo social pueda tener valor epistémico alguno. La concepción occidental de la razón es, de esta forma, excluyente, rígida e "incompleta" (Lloyd, 1979, p. 18) y, no obstante, será esta precisa concepción de la razón la que articulará el desarrollo posterior de la epistemología, del pensamiento y de la propia actividad científica.

Así, cuando la actividad científica asimila las leyes de lo natural a las condiciones de nuestra mente, lo que hace es reducir la incertidumbre a la que nos enfrentamos. Asume, así, para sí, la tarea de articular el progreso y la mejora de la vida humana, erigiéndose como nuestra herramienta definitiva para influir en el mundo. Con ello, da un paso

definitivo hacia la visión del mundo como una realidad contingente y, consecuentemente, mejorable (Contreras Peláez, 2003) y consolida el antropocentrismo, permitiendo que el ser humano se emancipe de los relatos mitológicos y religiosos y abrace a la evidencia científica como centro de todo debate social. El interés del ser humano en el mundo de lo natural, sistematizado a través de la ciencia moderna, articula nuestro desarrollo como especie y nos ha conducido a la que, hasta el momento, es la mejor de nuestras posibilidades existenciales, con la mayor cota de bienestar social de la historia (Pinker, 16 de febrero de 2022). El uso instrumental del conocimiento ha sido exitoso en muchos sentidos (Montuori, 1998). Esto es así hasta tal punto que la ciencia ha alcanzado un estatus enormemente privilegiado en las sociedades occidentales contemporáneas, estatus que la convierte en institución superior al resto de instituciones y que hace de su saber y de sus métodos un principio rector de la vida comunitaria.

Con este espíritu antropocéntrico, reconociendo su poder de acción sobre el mundo, el ser humano no solo se interesó ya por el dominio de lo natural sino, más aún, por la gestión de las condiciones de su propia vida en comunidad, que creyó poder explicar y abordar también de manera sistemática y racional. Las ciencias sociales y las humanidades surgieron entonces, siguiendo el modelo de la ciencia natural, como herramienta para dar respuesta a la situación del ser humano en el mundo con respecto a sí mismo (Gómez Vargas, 2008). A pesar de que antes del siglo XVI no existía una clara distinción entre el estudio de lo humano y el estudio de lo natural (Gómez Vargas, 2008), el nacimiento del método científico moderno separó radicalmente a la filosofía de las ciencias naturales. En efecto, el *Discurso del método* cartesiano aparta a la filosofía y al estudio de las letras del camino hacia el conocimiento verdadero, entendiendo que es imposible "construir nada sólido sobre fundamentos tan poco firmes" como los valores paradójicos que sustentan las ciencias de lo humano y lo social (Descartes, 2019, p. 72). No sería hasta el siglo XIX cuando el estudio de lo sociocultural resurgiría, ahora ya a la sombra de las ciencias naturales (Gómez Vargas, 2008). Autores como Comte (1975) o Durkheim (2005) articularían, entonces, la posibilidad de aproximarse al fenómeno social desde un enfoque científico objetivo (Gómez Vargas, 2008). Partiendo de esta concepción, se consolida en la ciencia social el pensamiento positivista, que entiende que el método científico y la evidencia empírica son las únicas formas de conocimiento verdadero (Macionis y Gerber, 2017) y

que niega, de nuevo, cualquier valor epistemológico de lo no estrictamente racional. El positivismo de Comte (1975) asume que lo social opera con sus propias leyes de la misma forma que lo natural obedece a las leyes de la naturaleza, y que la única forma de descifrar acertadamente las leyes de lo social es el método científico (Macionis y Gerber, 2017). De esta convicción, nace la propuesta de que el ser humano se enfrente a lo social de la misma forma que se enfrenta a lo natural, para así arrojar luz y certeza sobre "las cuestiones más oscuras" (Durkheim, 2005, p. 40) de la humanidad, esto es, las cuestiones sociales que la ciencia natural no puede resolver. Con su intención de tratar a los hechos sociales como "cosa", Durkheim (2005, p. 37) perfeccionó el positivismo de Comte (1975) y planteó la necesidad y la posibilidad de estudiar lo social "desde fuera" (2006, p. 41). A la vez, equiparó el fenómeno humano al fenómeno natural y sentó las bases de las ciencias sociales desde una perspectiva objetivista basada en la observación y la comprobación. Así, las ciencias sociales se vieron profundamente influenciadas, también en su origen, por una concepción de lo social como elemento contaminante. Pese a ello, posteriormente, se han desarrollado oscilando de continuo entre el positivismo y lo hermenéutico (Gómez Vargas, 2008). La exclusión que, ya en un primer momento, se hace de las cuestiones subjetivas, incluso en el análisis de lo social, nos muestra la imagen de una ciencia moderna construida en torno al individualismo que nos ha explicado el conocimiento como, fundamentalmente, una suerte de revelación del mundo a un conocedor determinado, y que ha negado que el conocimiento se pueda expresar de distintas maneras y desde distintas ópticas (Montuori, 1998), o que pueda ser una tarea colectiva.

Cuando la epistemología tradicional asimila la validez del conocimiento a su utilidad para influir en el mundo, articula la promesa de mejorar —en el sentido humanista del término— el mundo de lo natural y de lo humano, una promesa que quedó estructurada en torno a la idea de un "progreso prometeico-secular"[3], o lo que es lo mismo, la creencia en "la evolución necesaria y gradual del conjunto de la especie … hacia algún tipo de perfección o de plenitud" (Contreras Peláez, 2003, pp. 240 y 243). Esta no es

[3] La idea ilustrada de progreso es el resultado de la secularización de la idea cristiana de una "providencia trascendente", de manera que la esperanza en lo trascendente pasa a ser, con el pensamiento ilustrado, la esperanza en un progreso humano "autónomo y autosostenido" (Contreras Peláez, 2003, p. 240). El antropocentrismo se convierte, entonces, en la clave a partir de la que se comprenderá al individuo occidental en los siglos posteriores: la autoafirmación humana y la confianza plena en las capacidades de los seres humanos son, según Blumenberg (en Contreras Peláez, 2003) los motivos centrales de la concepción de progreso de la que hablamos.

sino la convicción, una vez superado el relato religioso, de que la esperanza del ser humano no reside en la promesa de la trascendencia divina, sino en sus propias capacidades y en su autonomía, de manera que, con la ciencia, "el hombre moderno transforma conscientemente el mundo, en su propio beneficio" (Contreras Peláez, 2003, p. 242) y, con ello, se adueña de su propio porvenir. Como empresa colectiva, la ciencia articula así la potestad humana sobre el mundo.

En cualquier caso, apostando decididamente por el individualismo y por la existencia de un único punto válido de observación del mundo, la epistemología tradicional ha negado históricamente, por una parte, la posibilidad de una pluralidad epistemológica sustentada en la existencia de múltiples observadores de la realidad y, por otra, la oportunidad de servirse del valor que, para construir el conocimiento, tiene la puesta en común de todas estas perspectivas sobre la realidad, es decir, el valor epistémico de la comunicación (Montuori, 1998) entendida como puesta en común y realidad simbólica.

1.1.1. El individualismo moderno en la ciencia y el *sensus communis* arendtiano

La noción del conocimiento como una actividad individual hunde sus raíces en la concepción "tan antigua como la filosofía occidental" del pensamiento como un acto pasivo, de quietud, que se realiza en soledad y según la cual "la actividad pensante … solo sirve para abrir los ojos del espíritu … el pensar tiende a y culmina en la contemplación" (Arendt, 1984, pp. 16-17). Como vemos, el valor colaborativo y comunicativo del conocimiento no ha tenido un espacio consolidado en el pensamiento occidental. De esta convicción individualista que menciona Arendt, surgirá el individualismo racional cartesiano (Lloyd, 1979; Descartes, 2019), arraigado en la convicción de que "no hay tanta perfección en las obras compuestas de varias piezas y hechas por las manos de diversos maestros como en las que han sido trabajadas por uno solo" (Descartes, 2019, p. 64) y de que la introspección racional es la única vía hacia la certeza. En efecto, el *cogito* cartesiano estableció las líneas en las que se desarrollarían la filosofía moderna y la aproximación occidental al conocimiento en adelante, y lo hizo siguiendo —y consolidando—toda una tradición filosófica previa en la que los procesos racionales nacen de una capacidad estrictamente individual (Arendt, 1984). Esta tradición entiende que, en el mundo del conocimiento, lo social es, en todo caso, la mera

compañía —necesaria por imborrable— que permite que los individuos desarrollen sus capacidades privadas (Dewey, 1998). Tanto es así, que Tollefsen (2002) llega a hablar de un claro "sesgo individualista" en la reflexión epistemológica occidental que ha condicionado toda nuestra comprensión del mundo.

Las raíces del individualismo occidental no solo tienen un componente epistemológico, sino también sociopolítico y cultural. Así, cuando la corriente filosófica que inspiró la Revolución Científica desencadenó en el "eclipse de la trascendencia" (Arendt, 2020, p. 282), los valores racionales, humanistas, antropocéntricos y del progreso que habían articulado el Renacimiento devinieron en una pérdida de fe en la existencia de mundos cognoscibles más allá de lo sensible[4], de manera que el marco de referencia que organizaba el pensamiento occidental cayó (Arendt, 1984). Lejos de producir un retorno del individuo a lo terrenal y a la unión con sus iguales, este fenómeno favoreció aún más el individualismo y el solipsismo, de manera que, en palabras de Arendt, los seres humanos "no fueron devueltos al mundo sino a sí mismos" (Arendt, 2020, p. 282). El cambio socioeconómico de la Modernidad convirtió la vida, definitivamente, en un asunto del individuo. El resultado de este proceso fue la "alienación del mundo", que ha alejado al ser humano de la vida social, de la cuestión del cuidado, del afecto y de la preocupación por los otros y que ha sido, según Arendt, "la marca de contraste de la Época Moderna" (Arendt, 2020, p. 283). Aquí encontramos el origen del individualismo contemporáneo, un individualismo que no solo es evidente ya en lo epistemológico sino, además, en lo político: la preocupación de los individuos ya no es otra que la preocupación por ellos mismos, lo que produce un "intento de reducir todas las experiencias, tanto con el mundo como con otros seres humanos, a las propias del hombre consigo mismo" (Arendt, 2020, p. 282).

[4] Hannah Arendt plantea cómo la Modernidad trae consigo el fin de la creencia en "el más allá" (Arendt, 2020, p. 282), tanto en un sentido religioso como secular. Esto es lo que Hegel denominó "el sentimiento de 'Dios ha muerto'" (como se cita en Arendt, 1984, p. 19) que, en realidad, no es sino la muerte de las "verdades eternas", lo que implica que ha llegado a su fin "la idea … de que aquello que no se obtiene por los sentidos —Dios o el Ser, o los Primeros Principios y Causas (*archai*) o las Ideas— posee más realidad, verdad o significado que aquello que aparece" (Arendt, 1984, p. 21). De esto se desencadena la caída del "marco de referencia en el que se orienta nuestro pensamiento" (Arendt, 1984, p. 22) hasta tal punto que desaparece el sentido, lo que nos conduce al nihilismo. Esta es para Arendt una cuestión no solo epistemológica sino, sobre todo, política, que ha marcado a la humanidad en los últimos siglos.

Este contexto social y filosófico, entonces, fue caldo de cultivo para un desarrollo de la ciencia moderna occidental que ha continuado negando el valor epistémico de lo social y lo comunitario y, sobre todo, la validez epistemológica de lo subjetivo, de lo emocional y de las pasiones. La interrelación entre lo científico y lo social, desde esta perspectiva, existe, pero es profundamente unidireccional: solo puede darse desde lo científico hacia lo social, pero nunca de lo social a lo científico puesto que es en lo social, recordamos, donde habita la distorsión. En palabras de Delanty (2002, p. 83), el concepto moderno de ciencia entiende que el saber científico "could enlighten society, but could not be enlightened by the non-scientific".

La epistemología tradicional ha restado importancia no solo a la naturaleza social del ser humano, sino, sobre todo, a la concepción del conocimiento como una tarea colectiva co-construida. Desde la perspectiva clásica, el conocimiento es todo lo que sucede, a través de los procesos mentales, dentro de la mente de un sujeto (Tollefsen, 2002). De esta manera, la concepción moderna del conocimiento ha estado profundamente marcada por el solipsismo, es decir, la "convicción crucial de la Modernidad de que solo se puede conocer lo que uno mismo hace" (Arendt, 1984, p. 17). El solipsismo, arraigado en el convencimiento de que la introspección es el camino hacia la verdad, es uno de los principales problemas de la concepción moderna de la ciencia y la razón. Tanto es así, que Hannah Arendt (1984, p. 63) afirma que "el solipsismo … ha sido la falacia más persistente, y probablemente más perniciosa de toda la historia de la filosofía". La concepción cartesiana de que solo existe un "Yo pensante", dirá Arendt (1984), está profundamente desconectada de la propia existencia humana porque nos habla de "un Hombre", en singular, profundamente aislado, "como si no fuesen los hombres, sino el Hombre, el único habitante del planeta" (1984, p. 63). Esta manera de comprender el conocimiento lo despoja de todo componente humano hasta tal punto que la filosofía no nos habla de los seres humanos conocedores sino del "pensamiento hecho carne … la encarnación de la capacidad de pensar" (Arendt, 1984, p. 64). Para Arendt, este vacío solipsista solo es superable a partir del concepto de *sensus communis* que la autora rescata del pensamiento de Santo Tomás de Aquino: la realidad de nuestras percepciones solo es tal porque la compartimos con otros que la verifican (Arendt, 1984). El *sensus communis* es "una especie de sexto sentido que necesito para coordinar los otros cinco … [que] sitúa las sensaciones de mis cinco sentidos estrictamente privados … en un mundo común que otros comparten" (Arendt,

1984, p. 65). La realidad que conocemos o que creemos conocer, entonces, solo es tal porque la compartimos con los demás y de esta manera el conocimiento puede ser una cuestión reconocida como profundamente comunitaria. Sin los otros, no hay certeza posible. Lo que aquí hace Arendt (1984) no es otra cosa que reivindicar el valor epistemológico de la comunicación. La naturaleza del conocimiento, desde esta óptica, no se reduce ya a la cuestión estrictamente privada de la actividad mental del sujeto cognoscente, sino que se convierte en un asunto colectivo, de la humanidad, de un conjunto de conocedores que se reconocen cohabitantes de una realidad compartida.

1.1.2. El conocimiento y la ontología del mundo: la comunicación como ritual, el construccionismo social y el interaccionismo simbólico

Cuando hablamos de la naturaleza del conocimiento, en realidad, estamos hablando sobre la ontología del mundo. Con respecto a esta cuestión, encontramos dos corrientes distintas en la teoría del conocimiento: realismo y construccionismo (Arias Maldonado, 2011). El realismo refleja toda una corriente filosófica, históricamente predominante en el pensamiento occidental que, influida por el método cartesiano, por el racionalismo y por el positivismo, entiende a la naturaleza como una entidad independiente del conocedor, que está "*ahí fuera*"[5] (Arias Maldonado, 2011, p. 286). Esta perspectiva es la que venimos desarrollando hasta el momento, y entiende que la labor del ser humano y de la ciencia es descifrar el lenguaje de la realidad tal y como la percibe con sus sentidos. El construccionismo, por otra parte, es una corriente más reciente[6] que niega que la realidad del mundo exista de forma independiente a los conocedores. Lo que el construccionismo plantea, entonces, no es una negación de la existencia de una realidad objetiva, sino la imposibilidad de que los conocedores puedan acceder a ella (Arias Maldonado, 2011; Andrews, 2012). Andrews (2012) entiende que, puesto que no nos habla de la realidad sino de nuestra posibilidad de conocerla, la del construccionismo no es tanto una propuesta ontológica como epistemológica, si bien supone a todas luces un punto de inflexión en nuestra comprensión de la ontología del mundo. Para el construccionismo, entonces, lo que conocemos del mundo es una construcción social que generamos a través del lenguaje y la cultura, lo que implica que la realidad, tal y

[5] Cursiva en el original
[6] Giambattista Vico hablaría, no obstante, ya del construccionismo a finales del siglo XVII (ver Vico, 2006).

como la entendemos, ya no existe fuera de nosotros, sino que está "*aquí dentro*"[7] (Arias Maldonado, 2011, p. 286). Esta distinción entre el realismo y el construccionismo es fundamental en la teoría del conocimiento y no solo marca una postura con respecto al conocimiento y a la realidad, sino que, según Arias Maldonado (2011), también determina nuestras distintas orientaciones morales y las condiciones de nuestra relación con el mundo que habitamos. Entendiendo que el realismo, en un principio[8], está articulado en torno al racionalismo y al individualismo epistemológico y, consecuentemente, niega todo valor epistémico de lo social y de la comunicación, abordaremos, a continuación, los aspectos esenciales del construccionismo para entender cómo puede articularse, a través de ella, en efecto, una perspectiva del conocimiento como tarea social.

El construccionismo social es una teoría sociológica que entiende que la realidad está construida socialmente y que, consecuentemente, la sociología debe ocuparse de estudiar cómo se articula dicha construcción (Berger y Luckmann, 1996). Así, los planteamientos del construccionismo social se reflejan también en el interaccionismo simbólico (Mead, 1972 y 2007) que entiende que no solo la constitución de los significados sociales, sino también la de nuestra identidad personal y social, dependen, íntimamente, de un proceso comunicativo que es el que los dota de sentido. Desde estas perspectivas, la construcción de la realidad —como red de significados—, y la conformación de la identidad de los individuos, son resultado de dinámicas sociales y comunicativas (Berger y Luckmann, 1996; Mead, 2007). De la misma manera, dirá el interaccionismo simbólico que, solamente porque compartimos una serie de significados, es posible la vida en sociedad y junto a los otros. Para Berger y Luckmann (1996), las instituciones sociales son, así, el resultado de la interacción entre sus miembros. Estas interacciones, una vez externalizadas y objetivizadas, son consideradas realidades objetivas y las nuevas generaciones son socializadas "into (and through) such institutions" (Lynch, 2016, p. 101), de manera que los individuos internalizan las normas y significados sociales y, a partir de ellas, circunscriben sus acciones. Los individuos, entonces, tienden a asumir que sus realidades son objetivas, inmutables y que están sustentadas por leyes naturales (o sobrenaturales) (Lynch, 2016).

[7] Cursiva en el original
[8] Carreras (2009) apunta al surgimiento de corrientes de realismo social en los años 80.

El construccionismo, el construccionismo social y el interaccionismo simbólico son propuestas sustentadas en una concepción de la comunicación como ritual simbólico como la que propone Carey (1989). Es necesario, entonces, girar la mirada hacia la comunicación porque, al estudiar la comunicación, estamos estudiando "the actual process wherein significant symbolic forms are created, apprehended and used" (Carey, 1989, p. 30). Frente al paradigma transaccional predominante, que asume la comunicación como un mero intercambio de mensajes entre emisor y receptor, Carey (1989) plantea una visión de la comunicación radicalmente opuesta. Para Carey (1989), la visión ritualística de los procesos comunicativos entiende que la comunicación está profundamente vinculada con lo común y lo compartido, de manera que es "the sacred ceremony that draws persons together in fellowship and commonality" (1989, p.18) y no tanto un mecanismo por el que intercambiamos un mensaje a los otros. En efecto, como Carey, Berger y Luckmann (1996) entienden que "el vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo" (1996, p. 191). Desde esta perspectiva, "communication is a symbolic process whereby reality is produced, maintained, repaired and transformed" (Carey, 1989, p. 23), lo que quiere decir que es, precisamente, a partir de la comunicación, así entendida, como, efectivamente, construimos los significados sociales y nuestra propia identidad.

A través de su concepción ritualística, entendemos que la comunicación nos permite unirnos a los demás y construir una realidad junto a ellos. Siendo así, la comunicación es el acto social por excelencia a través del que existimos en comunidad y a través del que construimos y mantenemos un espacio común, ordenado y con sentido en el que relacionarnos (Carey, 1989). El propio Carey (1989, p. 22) entiende que la comunicación es "the basis of human fellowship; it produces the social bonds … that tie men together and make associated life possible" y, siguiendo a Dewey (1916, como se cita en Carey, 1989, p. 22), apunta que "communication is the way in which [people] come to possess things in common … consensus demands communication". El conocimiento es la máxima expresión de ese "algo" que poseemos en común y que determina las posibilidades de nuestra existencia social.

No obstante, atendiendo precisamente a la cuestión del conocimiento, uno de los principales apuntes de Carey (1989) en su definición de la perspectiva ritualística de los procesos comunicativos vincula estrechamente esta perspectiva comunicativa con la

cultura, con lo cultural, y, así, la aleja de lo científico: dirá Carey, siguiendo toda la corriente epistemológica tradicional que niega el valor epistemológico de lo social, que, mientras que la ciencia produce "culture-free truth", la cultura nos lleva al "ethnocentric error" (1989, p. 20). El conocimiento que construimos y que compartimos a través de la comunicación será, entonces, desde esta perspectiva, profundamente cultural, estará contaminado por lo social —tal y como planteaba la corriente cartesiana— y, por lo tanto, permanecerá alejado de esa verdad absoluta y objetiva con la que trabaja la ciencia. Cuando nos embarcamos en un proceso comunicativo entendido como ritual, estamos necesariamente creando realidades compartidas que son culturales y que, como consecuencia, no pueden ser consideradas verdades absolutas (Carey, 1989).

Precisamente, utilizando lo científico como metáfora para su argumentación, el propio Carey (1989) apunta que la visión transaccional de la comunicación es la que está ligada a una visión del conocimiento científico como algo aséptico, hasta tal punto que, así entendido, el conocimiento científico niega el valor de la construcción de vínculos sociales y la naturaleza humana y social del individuo. Detrás de esa visión, en efecto, encontramos la percepción que la epistemología tradicional y el realismo tienen del conocimiento científico como una transmisión directa de información desde el mundo —lo conocido— hacia los sujetos conocedores. Para la epistemología tradicional y el realismo, el objetivo de la ciencia es, consecuentemente, descifrar los mensajes que recibimos de la naturaleza y, desde esta visión, ha articulado el avance de la ciencia moderna durante los últimos tres siglos. No obstante, incluso a pesar de que ha sido esta concepción transaccional de la comunicación la que ha desencadenado un desarrollo social y científico sin parangón en nuestras sociedades, Carey (1989) apunta a la posibilidad de que esté agotada. Agotada, así, como forma de construir conocimiento, una visión transaccional de la comunicación "could no longer go forward without disastrous intellectual and social consequences" (Carey, 1989, p. 23). En efecto, cuando Berger y Luckmann (1996) desarrollan el construccionismo social lo hacen también desde una perspectiva amplia, abarcando la generalidad de lo sociocultural y sin hacer referencia explícita al origen social del conocimiento científico, que, como Carey (1989), consideran ajeno a la construcción cultural de los significados. A pesar de ello, Berger y Luckmann sí sugirieron que ciertas doctrinas aparentemente objetivas "could, and should, be construed as contingent social constructions" (Lynch, 2016, p. 110).

En cualquier caso, es la reflexión de Carey (1989) la que sirve como pilar para el desarrollo de las propuestas epistemológicas y de la sociología del conocimiento articuladas en torno al construccionismo social que abordaremos más adelante. Todas ellas superan la visión del autor que niega que la comunicación pueda generar conocimiento científico válido, al entender que no existe tal cosa como una verdad absoluta de la naturaleza que pueda ser alcanzada por nuestro conocimiento (Andrews, 2012). Sea como fuere, la construcción social del conocimiento, tal y como la entienden los estudios construccionistas (Lynch, 2016), solo es posible en un marco en el que entendamos la comunicación como un ritual simbólico. Si bien el objetivo inicial del construccionismo social no es explicar el origen social del conocimiento científico, desempeñará un rol fundamental en la consolidación del análisis del conocimiento desde una perspectiva sociológica (Gergen, 1994; Bloor, 2003; Barad, 1996 y 2001; Rouse, 1993, 1999 y 2001), y se convertirá en un marco interpretativo fundamental para los estudios de la ciencia, la tecnología, las humanidades, la sociología, la antropología y la teoría de la comunicación (Lynch, 2016).

En definitiva, lo que nos dice la teoría construccionista del conocimiento, oponiéndose a las perspectivas realistas imperantes hasta el momento, es que "todos los hechos científicos, descubrimientos y teorías están socialmente construidos" (Clarke y Gerson, 1990, p. 181) y son, en definitiva, "el producto de la gente haciendo cosas junta" (Becker, como se cita en Clarke y Gerson, 1990, p. 181). Adopta, así, una postura indeterminista que, articulada en torno a la reflexión de Carey (1989), ya no entiende que el mundo sea un emisor que nos comunica un mensaje que debemos decodificar (concepción transaccional de la comunicación), sino que plantea que, en realidad, lo que hace la ciencia es someter a la naturaleza a las condiciones de la mente humana (Arendt, 2020). De esta manera, entienden que la ontología del mundo no ha de ser descubierta y que, consecuentemente, el método científico y el lenguaje matemático no son, como plantea la epistemología tradicional, herramientas para decodificar o "hablar" el lenguaje de la naturaleza. La verdad del mundo, dirán, es en realidad el resultado de la construcción social (Gergen, 1994) que se desencadena a partir de una relación comunicativa ritualística entre las personas. Nuestro conocimiento representa una determinada manera de ver y de organizar el mundo a partir de una serie de compromisos colectivos (Clarke y Gerson, 1990), que no son posibles sino mediante la interacción comunicativa entre las personas, mediante la construcción de ese espacio

común de la vida del que nos habla Carey (1989). El nexo entre la comunicación y las perspectivas construccionistas es, por tanto, indisoluble.

1.1.2.1. Las posturas de la sociología de la ciencia ante el construccionismo: el Programa Fuerte, los estudios culturales de la ciencia y el *agential realism*

Asumiendo la tarea de analizar los aspectos sociales de la empresa científica, la sociología de la ciencia se ha desarrollado en torno a dos perspectivas: la primera, más conservadora, representada, sobre todo, por el pensamiento funcionalista de Merton, ha asumido que el conocimiento queda fuera de los límites de la sociología y se ha limitado a estudiar los aspectos sociales de las comunidades científicas. La segunda, inspirada por el construccionismo social, ha planteado la posibilidad de realizar una sociología del conocimiento, consolidada por propuestas como la de David Bloor y su Programa Fuerte (Bloor, 2003). Encontramos, no obstante, posturas intermedias que tratan de negociar la dicotomía entre el realismo y el construccionismo.

Así, la corriente predominante en la historia de la sociología de la ciencia es el pensamiento funcionalista mertoniano (Merton, 1937, 1942, 1968, 1972 y 1973). Merton, considerado uno de los sociólogos de la ciencia más influyentes de la historia, desarrolla una perspectiva de análisis de la ciencia desde lo sociológico que está profundamente vinculada a las perspectivas realistas del conocimiento. Así, el planteamiento de Merton es que la sociología solo puede encargarse de estudiar a la comunidad científica como organización social, pero nunca la generación del conocimiento, que deja en manos de la epistemología y la filosofía. Así, Merton niega la posibilidad de una sociología del conocimiento, que considera una tarea "fruitless" y "excessive" (Merton, 1937, p. 493) y pone su foco en estudiar cómo las ideas de prestigio, estatus, reconocimiento o el llamado "reward system" [sistema de recompensa] (Bourdieu, 2003) articulan a las comunidades científicas.

Bourdieu (1994b y 2003) es especialmente crítico con el pensamiento mertoniano, que considera poco profundo, por cuanto el sociólogo norteamericano niega que la estructura social pueda tener algún tipo de influencia en las comunidades científicas. Reinterpretando la sociología de la ciencia, Bourdieu (1994b, p. 135) nos dice que toda

"elección científica" es también "una estrategia política" orientada a maximizar el beneficio, el prestigio o el reconocimiento con respecto a los pares. Para Bourdieu (1994b, p. 138), la autoridad científica es "una especie particular de capital que puede ser acumulado, transmitido e incluso reconvertido en otras especies bajo ciertas condiciones". Negar que las relaciones entre los científicos son también sociopolíticas e identitarias, implica, para Bourdieu (1994b, p. 137) "la transfiguración de la representación del universo científico que a los detentadores del orden científico les conviene imponer". Al contrario, el campo científico está marcado por una lucha simbólica "más o menos desigual entre agentes desigualmente provistos de capital específico" (Bourdieu, 1994b, p. 144), dependiente, a su vez, del resto de estructuras sociales. Precisamente por eso, el conocimiento que las comunidades científicas generan está también profundamente marcado por lo social: las cuestiones que tradicionalmente se han considerado puramente epistemológicas juegan también un rol esencial en el análisis sociológico de la ciencia.

En cualquier caso, el pensamiento mertoniano sería confrontado directamente por el planteamiento de Bloor (2003), quien propone un Programa Fuerte de la sociología del conocimiento mediante el que asume que "la conformación de los contenidos del conocimiento fluye del proceso social" (2003, p. 26). Así, la propuesta de Bloor (2003) bebe directamente del construccionismo social de Berger y Luckmann (1996) a pesar de que Bloor nunca llegó a utilizar la expresión "construcción social" (Lynch, 2016). Asumir que la producción del conocimiento es una empresa social, entiende Bloor (2003), nos permitirá dejar de percibir lo social, lo psicológico y lo biográfico como "residuo irracional" (Bloor, 2003, p. 41) y entender que lo científico no es un "caso especial" (2003, p. 34) ni un saber dogmático inaccesible para la sociología. De esta forma, podremos hacer una crítica sociológica al conocimiento generado y denunciar cómo también el contenido de la ciencia está condicionado por los sujetos que lo producen y, consecuentemente, reproduce la desigualdad social. Para Bloor (2003) el principal problema de las posturas mertonianas es que asumen que la capacidad cognoscente es independiente de los valores psicológicos o sociológicos que atañen a cada persona y que la actividad intelectual está producida, exclusivamente, por una determinada habilidad intelectual de los individuos. Esto, de nuevo, deshumaniza el conocimiento: diría Arendt (1984) que nos habla de un pensar que existe por encima de los propios pensadores.

Las dos perspectivas que venimos desarrollando, por supuesto, desatan un profundo debate entre los partidarios de una aproximación realista al conocimiento y quienes abogan por una postura construccionista (Lynch, 2016). Un debate que tiene que ver, precisamente, con la cuestión de la ontología del mundo que venimos planteando. Si el realismo es cuestionado por solipsista y dogmático, la principal crítica que reciben las posturas construccionistas es el relativismo al que conducen (Andrews, 2012). Para salvar este conflicto, surgen alternativas como los estudios culturales de la ciencia (Rouse, 1993 y 2001) o la propuesta de Karen Barad (1996) de encontrar un punto intermedio entre ambas corrientes, que no es sino lo que Arias Maldonado (2011) llama un construccionismo moderado.

En primer lugar, los estudios culturales de la ciencia conforman una aproximación interdisciplinar al estudio del conocimiento científico que aúna la teoría feminista, la historia, la antropología, el psicoanálisis, la sociología y la filosofía de la ciencia (Rouse, 1993; 1999 y 2001; Lynch, 2016). Entienden que la práctica científica está conformada por patrones de interacción con el mundo que son relevantes y que están históricamente situados (Rouse, 2001) y ponen el foco en "the traffic between the establishment of knowledge and those cultural practices and formations which philosophers of science have often regarded as 'external' to knowledge" (Rouse, 1993, p. 4). A la vez, sin embargo, plantean que no existe un nexo entre el contenido de la ciencia y su contexto sociocultural, de manera que la producción del conocimiento no es puramente racional, pero tampoco está condicionada por lo social, sino que depende de cuestiones puramente discursivas y narrativas (Rouse, 2001). En su propuesta de unos estudios culturales de la ciencia como programa sociológico y filosófico, Rouse (1999) entiende que existe un aspecto natural del mundo pero que su significado solo emerge a partir de la interacción entre los conocedores. De esta forma, los estudios culturales de la ciencia adoptan una postura intermedia y, si bien no tratan de reemplazar el estudio epistemológico de lo interno de la ciencia, tampoco dan plena autoridad epistémica al conocimiento científico (Rouse, 1993). A la vez, dejan abierta la posibilidad de cuestionar el sesgo social de los significados que compartimos y la objetividad del conocimiento. Este planteamiento es, según Rouse (1999), la única manera de reconciliar lo irreconciliable, superando un dualismo (realismo-construccionismo) que no conduce a ninguna parte. A partir de los estudios culturales de la ciencia, logramos

reconocer los logros científicos sin entender la ciencia como un espacio autojustificado y autorregulado, que escapa de todo análisis sociológico. Solo así logramos superar, nos dirá Rouse (1999), por una parte, el anticientificismo de ciertas posturas construccionistas y, por otra, el carácter dogmático que esconde la defensa realista de la autonomía de la ciencia.

Por otra parte, también en esta dirección, la propuesta de Karen Barad (1996) de aunar la perspectiva realista y la perspectiva construccionista apuesta por la idea de que "there are cultural and natural/material causes for knowledge claims" (1996, p. 162). Con esta intención integradora, la autora propone un "agential realism"[9] que asuma que la ontología del mundo, en efecto, puede ser conocida y descubierta en el sentido realista de la expresión, pero que las herramientas con las que nos aproximamos a ella pueden ser, a su vez, una construcción social. Así, Barad (1996, p. 186) entiende que el dualismo, las dicotomías y la oposición binaria —cuestiones que articulan profundamente nuestra forma de conocer y que hunden sus raíces en el pensamiento filosófico occidental— no tienen un estatus natural, o lo que es lo mismo, son producto de lo social y de la manera histórica que tenemos de entender el mundo. Para la autora, la distinción cartesiana entre el objeto conocido y el sujeto conocedor es una quimera: el observador no tiene potestad total sobre aquello que conoce (dirá Barad que el universo siempre "*kicks back*"), de la misma forma que lo observado no está comunicándose con el conocedor a través de ningún lenguaje. El conocimiento, plantea Barad (1996, p. 188), no es tan simple ni "tan inocente"; bien al contrario, desde la perspectiva de Barad, el conocimiento es una danza, completamente dinámica y cambiante, entre el conocedor y lo conocido. Lo es porque lo conocido no es apriorístico, no tiene un significado previo que tengamos que descubrir, sino que existe a partir de su significación discursiva, o lo que es lo mismo, existe cuando construimos colectivamente su significado. Barad se sirve de una cita de Janette Winterson para explicar, entonces, cómo funciona el conocimiento en la relación entre el observador y lo observado: "That is how I know you, you are what I know"[10] (Winterson, como se cita en Barad, 1996, p. 188). O lo que es lo mismo: la materia y el significado son inseparables, lo natural y lo social tienen que ser estudiados a la vez (Barad, 2001).

[9] Este concepto no ha sido traducido al castellano, por lo que utilizamos la terminología original en inglés. En cualquier caso, podría entenderse como "realismo agencial".
[10] "Así es como te conozco, tú eres lo que conozco"

Para Barad (2001), una cuestión central es el concepto de "entanglement" (entrelazamiento). A partir de este concepto, Barad (2001) propone, siguiendo al interaccionismo simbólico, la idea de que los individuos no existen en su individualidad, sino que se construyen a partir de sus interacciones y su interrelación. De la misma manera, lo natural no existe —no tiene significado, desde la concepción humana del término— sino una vez que entramos en interrelación con ello, y, como tal, es dinámico. De esta forma, esta propuesta aúna algunos de los principios del construccionismo social y otros de las posturas realistas para afirmar que "just because science is exposed as being socially constructed doesn't mean that it doesn't work" (Barad, 1996, p. 186). Precisamente por este motivo, Barad (1996) también deja un espacio a la crítica del conocimiento generado y entiende que el trabajo de las epistemologías críticas y las propuestas de la epistemología feminista, que cuestionan la objetividad de la epistemología tradicional, está completamente justificado. Más aún, la autora plantea que su "agential realism" es una propuesta convencidamente feminista que, integrando el realismo y el construccionismo social, otorga a la teoría feminista —y al resto de teorías liberadoras— una herramienta válida para cuestionar la objetividad y la autoridad de la razón y de la ciencia moderna. Así, para Barad (1996) la ciencia tiene que ser, ante todo, objeto de reflexión crítica y no puede constituirse como un saber dogmático e inaccesible.

La aportación fundamental de las propuestas intermedias de Barad (1996 y 2001) y Rouse (1993, 1999 y 2001) es que no solo no niegan, sino que reconocen el valor epistemológico de la comunicación. Se desprenden del solipsismo y del individualismo y nos presentan el conocimiento como una forma de interacción entre las personas y entre las personas y el mundo. A la misma vez, no caen en el anticientificismo, ni niegan que exista cierta correspondencia entre lo que conocemos y la realidad del mundo, sino que, yendo más allá, entienden que el conocimiento no es solo nuestro patrimonio común, no es solo lo que nos permite existir en comunidad y compartir significados, sino que, además, nos permite actuar de manera efectiva en el mundo.

1.1.3. El conocimiento como diálogo: *fermenta cognitionis*, conocer para existir

En cualquier caso, hasta el momento venimos desarrollando la cuestión del conocimiento como la labor de encontrar esa verdad, esa posición correcta, ese principio indubitable que imponer en el mundo para reducir la incertidumbre. Esta es una concepción a todas luces instrumental del conocimiento, dirá Montuori (1998), porque está siempre encaminada hacia un objetivo, hacia la resolución de un problema, hacia la consolidación de nuestro dominio en el mundo. Esta manera de entender el conocimiento es solo "a single narrow wavelength of the full spectrum of knowledge" (Tulku, como se cita en Montuori, 1998, p. 24). Frente a ella, Montuori (1998) apuesta por entender que el conocimiento, además de un instrumento, puede ser también una manera de existir, que podemos conocer por amor al conocimiento, que podemos disfrutar conociendo (Montuori, 2008), lo que no significa sino entender que el conocimiento puede ser un lugar de creación, de exploración, de debate y de encuentro con los otros y con el mundo.

Así, más allá de la cuestión sociológica y filosófica de la construcción social del conocimiento que venimos abordando, para entender cómo la ciencia es, en efecto, una empresa colectiva, nos proponemos también mirar al conocimiento científico no ya desde la óptica ontológica de la naturaleza del mundo o la óptica epistemológica del conocimiento producido, sino desde la perspectiva social del *conocer* como actividad profundamente humana y, consecuentemente, profundamente comunicativa. Ponemos, entonces, la mirada en las actividades cognitivas de la exploración del mundo más que en el contenido epistémico (Chappell, 2018). Así, planteamos también entender el conocimiento desde una perspectiva socio-cultural, como una labor colectiva, comunitaria y cooperativa y, para ello, nos servimos del argumentario del construccionismo social para poner el foco no tanto en su producto, el conocimiento, como en el propio proceso de conocer.

De esta forma, volvemos al planteamiento de Carey (1989) sobre la comunicación entendida como ritual para recuperar la noción de la comunicación como aquello que nos une a los otros, lo que permite que tengamos algo en común y lo que, por encima de todo, permite que tengamos una noción de humanidad, en el sentido de colectividad

compartida. Este sentido del término está en la propia raíz latina de la palabra comunicar: "*communicare*", que significa compartir y poner en común y "*communis*", que significa comunidad (García-Jiménez, 2019). Cuando entendemos el conocimiento no como resultado —no como fin, ni siquiera como medio— sino como proceso, estamos planteando también que el conocimiento es lo que se da y se genera cuando nos comunicamos con los demás, que nos implica a todos. Desde esta óptica, el conocimiento está en el diálogo. Y con esta perspectiva, abordamos la función social del conocimiento no solo para comprender el mundo, sino también para permitir la vida en comunidad. O lo que es lo mismo, entendemos cómo el conocer, cuando se da junto a los otros, es parte intrínseca de lo humano. De esta manera, estamos superando la concepción instrumental del conocimiento (Montuori, 1998) y abogando por un amor por el *conocer*, lo que, en última instancia, no es sino una forma de amor al mundo y de amor a la humanidad.

Poniendo el foco en el proceso y no en el resultado, podemos entender el conocimiento siguiendo la metáfora del camino hacia Ítaca del que habla Kavafis (1982, p. 43):

> Cuando emprendas tu viaje hacia Ítaca,
> debes rogar que el viaje sea largo
> lleno de peripecias, lleno de experiencias.
> …
> Acude a muchas ciudades del Egipto
> para aprender, y aprender de quienes saben.
> Conserva siempre en tu alma la idea de Ítaca:
> llegar allí, he aquí tu destino.
> Mas no hagas con prisa tu camino
> mejor será que dure muchos años.

Ítaca se convierte en el conocimiento como resultado —el deseo de certeza que orienta nuestro camino—, y el viaje hacia ella es el proceso de conocer, que es el acto verdaderamente humano en el que podemos entender el conocimiento como diálogo, como el *caminar* y no como el destino. En efecto, apunta Montuori (2008, p. 25) que, siendo conscientes de que el resultado de nuestro proceso de conocimiento puede ser

desagradable y de que podemos "eat bitter"[11], aun así, continuamos —debemos continuar— conociendo, y articulando maneras imaginativas y colaborativas de seguir el camino, porque ahí, en el camino, está la felicidad (Montuori, 2008) que el conocimiento nos puede brindar.

Así entendido, el conocimiento es la manera que tenemos de formar parte del mundo, o lo que es lo mismo, de vivir en él. Heidegger hablaba de "estar en el mundo" (*in-der-welt-sein*) al referirse a la cuestión existencial humana: somos porque estamos en el mundo (Fernández López, 2016). Esta es una concepción superada por Hannah Arendt, quien propuso "estar con otros, estar juntos" (*mit-sein*) (Fernández López, 2016), como forma de estar en el mundo, o lo que es lo mismo, "ser entre los hombres", algo que se corresponde con la locución latina *inter homines esse* que hacía referencia, precisamente, al acto de vivir (Arendt, 2020, p. 60). Esto es así hasta tal punto en el pensamiento arendtiano que, para Hannah Arendt, sin la presencia de los otros "estaríamos condenados a vagar desesperados, sin dirección fija, en la oscuridad de nuestro solitario corazón, atrapados en sus contradicciones y equívocos, oscuridad que solo desaparece con la luz de la esfera pública mediante la presencia de los demás" (Arendt, 2020, p. 257). La unión a los demás es la única forma de estar en el mundo. En esta línea, llegando incluso más allá, Freire (1998, p. 33) entiende que "to be in the world necessarily implies being *with* the world and *with* others"[12].

Solo podemos estar en el mundo si estamos junto a los otros, si somos con ellos. Y, además, solo podemos estar en el mundo si estamos *con* el mundo. Y, de esta manera, nuestra existencia tiene que ver con negociar ese intersticio que "nos une y nos separa" a los unos de los otros, que no es otra cosa que el propio mundo: la realidad (Arendt, 2020, p. 62). Explorando el intersticio junto a los otros, estamos *conociendo*, en un acto que es continuo y que no acaba. Cuando Fromm (1982, p. 2) se refiere al estado de separación existencial del ser humano como "separatidad"[13], entiende que únicamente

[11] Montuori (2008, p. 25) se sirve de un proverbio chino que plantea que debemos enfrentarnos a las dificultades con buen humor y continuar a pesar de lo difícil del camino. La traducción literal del inglés al español sería "comer [algo] amargo", de manera que la idea fundamental del proverbio es que solo probando lo amargo podremos, en algún momento, probar lo dulce (Peterson, julio 2019).
[12] Cursivas en el original
[13] El concepto de separatidad aparece en Fromm (1982, p. 2) y es la traducción al español del término inglés *separateness*. En una nota, la traductora plantea otra posible traducción como "estado de separación".

superando dicha "separatidad" podemos inscribirnos en la vida y esta superación solo puede surgir del amor, que supone, como la comunicación, encontrarse con el otro. Conocer el mundo, estar en él y con él, entonces, también tiene que ver con esa negociación de la distancia que nos separa de los otros y del propio mundo, y es, por eso, una labor colectiva en la que la comunicación, como aquello que nos permite acceder al otro (Shepherd, 2006), como aquello que nos permite tener algo en común (Carey, 1989), juega un rol fundamental. Podemos entender el conocimiento, así, como diálogo porque, a pesar de que el "pensar" es un acto privado, un diálogo interno, una forma de comunicación intrapersonal, la realidad es que las decisiones que un individuo toma no son nunca privadas y están siempre condicionadas por el proceso comunicativo, social, que las ha precedido (Gastil, 2006) y, de la misma manera, lo compartido previamente —la interacción previa— es necesario y determinante para poder generar conocimiento inteligible (Clair, 2006). Como hemos visto, negar que el conocimiento es comunicación implica entender que los conocedores están aislados y en soledad en el mundo, lo que es lo mismo que negar la naturaleza sociopolítica de la vida humana: frente a esto, lo que conocemos tiene que ser —es— patrimonio común, compartido con los otros, solo así podemos habitar la realidad (Arendt, 1984).

Podemos, entonces, hablar del conocimiento como diálogo si seguimos lo planteado por Hannah Arendt leyendo a Lessing, es decir, no como un diálogo platónico "del yo consigo mismo", sino como un "diálogo anticipado con los otros", que (nos) libera de la soledad (Arendt, 2017, p. 20). En su texto "Sobre la humanidad en tiempos de oscuridad: Reflexiones sobre Lessing", Arendt (2017) atribuye a Lessing la idea de los *fermenta cognitionis*[14], que no son otra cosa que la intención de ser levadura del conocimiento o levadura del saber; de favorecer el pensamiento independiente en los otros; de, en definitiva, generar conocimiento que *genere* conocimiento. Los *fermenta cognitionis* de los que nos habla Arendt (2017 p. 20) "no pretendían comunicar conclusiones sino estimular a otros [al] pensamiento" y de esta forma, tienen que ver con ese *proceso de conocer* del que hablamos, más que con el conocimiento per se. Este concepto entronca con el pensamiento de Freire (1998, p. 31), quien aboga, por su parte, por la "educación de la curiosidad", esto es, por la curiosidad compartida como motor

[14] La traducción literal del latín sería "levadura del conocimiento". A pesar de que, en su texto, Arendt (2017) atribuye esta concepción a Lessing, la literatura posterior habla de los *fermenta cognitionis* como un concepto arendtiano (Lafer, 2017).

del conocimiento: tenemos que producir un conocimiento que, al crecer con/en los otros, se redefina a sí mismo para continuar creciendo. El objetivo aquí no es la imposición, sino el crecimiento mutuo y la negociación del mundo. El individualismo queda así subsumido a lo cooperativo. Desde esta perspectiva, no hay una verdad determinada a la que llegar, puesto que eso "termina necesariamente el movimiento del pensamiento" (Arendt, 2017, p. 20); así entendido, el conocimiento está siempre en el proceso, en el *caminar hacia*: solo así puede el conocimiento ser esperanza.

La propuesta de *fermenta cognitionis* de Arendt supera el individualismo y el solipsismo de la ciencia moderna y del pensamiento filosófico cartesiano; supera el egocentrismo del conocedor y convierte al saber en un proyecto no solo social sino, porque supera nuestra propia vida, un proyecto ahistórico: del conjunto de la humanidad. Un proyecto que, porque es convivencial (Montuori, 2008), nos pone continuamente en diálogo con nuestros predecesores y con quienes nos sucederán. En efecto, para Freire (1998), conocer el mundo es consecuencia necesaria de la comunicación con los otros, una comunicación que es —debe ser— continua y dinámica. A la vez, entendiendo que el foco ha de estar en el proceso de conocer, como vemos, el planteamiento de Arendt dialoga directamente con la propuesta de Freire (1998, p. 32), quien además apuntaba: "It is necessary that we should always be expecting that a new knowledge will arise, transcending another that, in being new, would become old". Esto no implica, no obstante, entender el conocimiento como una *construcción sobre*, o lo que es lo mismo, como una acumulación, visión esta negada por la perspectiva kuhniana (Kuhn, 2006), sino bien al contrario, entenderlo, en esencia, como un diálogo continuo, como una co-construcción que no es necesariamente acumulativa, pero sí continuada. Precisamente, siguiendo a Kuhn para rechazar que el conocimiento sea acumulativo, podemos abogar, como ya hiciera Morin (en Dolz y Roguero, 2012, pp. 100-101), por la construcción de "una teoría sobre qué es el desarrollo humano … [en la que] lo importante ya no es el crecimiento lineal, 'cuanto más mejor', sino el equilibrio, la armonía, el dinamismo, la diversidad".

Detrás de esta concepción continua, colectiva y ahistórica del conocimiento está también la idea de caminar "a hombros de gigantes"[15], que, en esencia, nos presenta el

[15] Del latín "*anos gigantum humeris insidentes*", esta frase, popularizada por Isaac Newton en una carta a Robert Hooke enviada en 1675, se refiere al conocimiento científico como progreso

conocimiento como un patrimonio común y compartido. No utilizamos tanto esta expresión como idea de progreso acumulativo sino más bien en la convicción de que el conocimiento, cualquiera que sea su naturaleza, es lo común a toda la humanidad, incluso aunque no haya un fin que alcanzar. En última instancia, esta idea queda recogida por Pagès (2021) cuando, siguiendo a Canetti, plantea que "el saber está vivo cuando se puede decir en voz alta" lo que para la autora significa que el saber está vivo solo cuando —solo porque— es compartido: "Llevamos hablando de mil cosas desde hace un montón de años … son las voces entrecruzadas, mezcladas en confusión, siempre en debate o en diálogo, que escuchamos en eco sonoro". El saber sobrevive porque es patrimonio común. Solo así se entiende la existencia de la academia como institución: ante la promesa de que el saber que generamos generará más saber y ante la convicción de que el conocimiento es un proceso, lo que justifica la educación, la mentorización, la existencia de las comunidades intelectuales y la intención de perdurar en el tiempo de la institución científica. Entendiendo así y no de otra manera, el conocimiento es una labor conjunta y una construcción colectiva, dialógica y compartida. A partir de esta propuesta de Arendt (2017) y Freire (1998), podemos comprender la ciencia y el conocimiento, en esencia, como un diálogo.

Esta concepción puede ser también desarrollada desde la óptica del pensamiento de Fromm (1982), quien, como Arendt (2020), entiende que, además de estar condenado a la separatidad, el individuo contemporáneo, por su adhesión a las formas de vida capitalistas, está enajenado de los otros, de la naturaleza y de sí mismo. En su búsqueda de la certeza y del beneficio individual, el ser humano occidental ha dejado a un lado la cuestión puramente humana del acto —hablaríamos, en este caso, del acto de conocer— . Habiendo entendido que solo es posible conocer con los demás —el conocimiento no existe en el aislamiento— entramos ahora en otra dimensión en la que, además, solo tiene sentido conocer *con* los demás, junto a ellos. Conocer no es una forma de domesticar sino, siguiendo las propuestas de Fromm (1982), es una forma de compartir el mundo y la vida con los otros y, yendo más allá, es un proyecto de lo común. Entonces, es a través del conocimiento como edificamos el mundo que compartimos: comprendiendo, "aceptamos la realidad, nos reconciliamos con ella" (Arendt, como se

intelectual y a la necesidad de recurrir a los que han venido antes para ver más lejos, para construir más conocimiento. La frase fue posteriormente acuñada por Robert Merton en su sociología del conocimiento.

cita en Fernández López, 2016, p. 107). Cuando construimos un mundo junto a los demás, superamos la soledad a la que nos condena el nacimiento y podemos embarcarnos en el "*amor mundi*" del que nos habla Arendt (2020), que no es sino la celebración de la vida en común de los seres humanos: el amor a la vida, impensable en soledad.

De esta forma, el conocimiento generado funciona de la misma forma que la memoria colectiva de la que nos habla Blair (2006), esto es, como un fenómeno comunitario y colectivo, que nos proporciona los pre-entendimientos, el trasfondo sociocultural y el acervo necesarios para pertenecer al mundo y para poder relacionarnos con los otros. Desde la perspectiva del individuo, conocer es una manera de poder existir (diría Freire (1998) de estar *con* el mundo y estar *con* los otros); desde la perspectiva de lo social, conocer es construir junto a los demás un espacio de lo común. Es por este motivo que podemos hablar del conocimiento como un lugar no solo de dominio —concepción tradicional, esta, del conocimiento científico— sino, yendo más allá, como un espacio que alberga en su plenitud la esperanza de la humanidad.

1.2. Poder y conocimiento: aproximación a nuestra forma de ser y estar en el mundo

Cuando Bunge (2013) nos habla de utilizar la ciencia para "enseñorearnos" de la naturaleza, refleja toda una tradición filosófica en la que la relación del ser humano con el mundo es, ante todo, una relación de domesticación. La domesticación es una forma de dominio muy concreta que implica no solo imposición de la voluntad propia con respecto a otro, sino utilización de ese otro para el beneficio propio. La metáfora de la domesticación refleja precisamente cuál ha sido el uso que el ser humano ha hecho de la ciencia: cuando nos planteamos ser dueños de la naturaleza o enseñorearnos de ella (Descartes 2019; Bunge, 2013), estamos, en realidad, pretendiendo domesticarla. Esta es la visión instrumental del conocimiento que venimos desarrollando llevada a su máxima expresión.

En general, el poder ha sido considerado el concepto central de las ciencias sociales, completamente ubicuo, omnipresente y esencial para comprender al ser humano (Clegg y Haugaard, 2009) y su relación con sus semejantes y con el mundo. Tanto es así, que el

estudio de lo social y de la filosofía es impensable sin reconocer la importancia que el poder tiene en las sociedades contemporáneas y cómo esta explica la "naturaleza opresiva y dominante" de la vida humana (Wartenberg, 1992, p. xi), sobre todo, en el pensamiento occidental. El poder es entonces, en definitiva, "inherente" a la existencia de las comunidades sociales y políticas (Arendt, 2006, p. 71) y a la relación entre los individuos, pero también al propio ser humano.

La del conocimiento y el poder es, por tanto, una relación intrínseca y necesaria, que tiene que ver con la vida humana, con su relación con el entorno y con la manera en la que el ser humano se ha explicado su propia existencia. Fromm (2020) plantea que la existencia humana, en la filosofía occidental, profundamente influenciada por el pensamiento judeo-cristiano, está siempre explicada en torno al nexo entre conocimiento y poder. En efecto, la reflexión filosófica y sociológica sobre el conocimiento y el poder, como veremos a continuación, ha sido y continúa siendo amplia (Foucault, 1980b; Bourdieu, 2003 y 2008; Hartsock, 2019; Spivak, 1992). El poder, entendido como dominio y vinculado al conocimiento, está en las raíces de la manera en la que el ser humano ha relatado su existencia: siguiendo a Fromm (2020), vemos que algunos pasajes de la Biblia[16] ya entienden al ser humano como "*dominus*[17] de la creación" (García-Rodríguez, 2021, p. 475), de manera que, desde esta óptica, el dominio que el ser humano ejerce sobre el mundo está legitimado por el deseo divino. Así abordada, la relación del ser humano con su entorno no es simbiótica, sino de subyugación. El dominio del ser humano sobre el resto de seres no es sino su propia esencia. Esta noción será, por supuesto, profundamente influyente en la reflexión escolástica, y su secularización condicionará, posteriormente, también el pensamiento filosófico renacentista. De esta manera, en la tradición filosófica occidental, el ser humano es, ante todas las cosas, un ser dominador.

El dominio del que nos habla el relato religioso judeo-cristiano es un dominio inherente al ser humano, que surge de su posición, por naturaleza, predominante en el mundo y

[16] El *Génesis*, texto profundamente influyente en el pensamiento occidental, relata desde el principio la posición del ser humano en el mundo, ante todas las cosas, como dominador: "¡Fructificad y multiplicaos; llenad la tierra, *dominadla y gobernad* sobre los peces del mar, sobre las aves de los cielos y sobre todo ser vivo que surja sobre la tierra! … ¡He aquí que *os entrego* todas las plantas que dan semilla que haya sobre la tierra … y todas las aves del cielo y todos los animales se arrastran por la tierra, todo lo que contenga vida y todas las hierbas verdes *os servirán de alimento*!" (Alonso López, 2021). Las cursivas son mías.
[17] Maestro, propietario, dueño o señor.

que es, como planteamos, consecuencia de la voluntad divina que lo legitima. Así, vemos, siguiendo a Fromm (2020), que, desde la perspectiva de la tradición religiosa, la cuestión del ser humano como conocedor llegará después, cuando el ser humano come del árbol del bien y del mal, y conoce[18]. Antes que conocedor, pues, el ser humano es explicado como dominador: si el dominio es su naturaleza, el conocimiento es, por otra parte, el fruto de su hacer. En el relato religioso judeo-cristiano, entonces, el conocimiento es el castigo y la condena del ser humano; y los actos de conocer y de dominar son independientes, es decir, el dominio antecede al conocimiento y no depende de él. Una vez que conocen, el relato religioso entiende que los seres humanos son *como dioses*[19], lo que implica que el individuo existe en el mundo en una suerte de *imitatio Dei*[20] y "compartiendo con él [Dios] la soberanía del mundo" (Fromm, 2020, p. 89), pero sin llegar a ser un dios, puesto que es mortal (Fromm, 2020).

En este sentido, el pensamiento antropocéntrico renacentista supera la distinción bíblica —perpetuada por el pensamiento escolástico medieval (García-Rodríguez, 2021)— entre poder y conocimiento. El conocimiento será ahora la vía de contacto del ser humano con su entorno, la manera que tiene de implicarse con lo que hay más allá de sí mismo. Cuando el ser humano se emancipa del relato religioso, asume el conocimiento como herramienta de poder, de manera que el acto de conocer ya "no es la historia de la 'caída' del ser humano, sino de su despertar, y, por consiguiente, del comienzo de su elevación" (Fromm, 2020, pp. 91-92). En efecto, si conocer, para el relato religioso, es "la Caída", es "la autoafirmación humana" para el pensamiento laico de la Ilustración (Contreras Peláez, 2003, p. 242), cuya influencia llega hasta nuestros días. Es el conocimiento el que, dándole libertad, permite que el ser humano se haga, efectivamente, "plenamente humano" (Fromm, 2020, pp. 92) y que domine. Desde este momento, el conocimiento es la tarea de las personas en el mundo; y, desarrollándolo, "estamos haciendo —en palabras de Hannah Arendt (2020, p. 297)— lo que hasta ahora se consideraba prerrogativa de la acción divina", y con esa concepción sobre el mundo y

[18] "Es que Elohim sabe que el día que comáis de él se os abrirán los ojos, y seréis como dioses, conocedores del bien y del mal" (Alonso López, 2021).
[19] La promesa de la serpiente es que "el día que comáis de él se os abrirán los ojos, y seréis como dioses, conocedores del bien y del mal". La expresión seréis como dioses en latín se tradujo como *eritis sicut dei* (Alonso López, 2021).
[20] La idea de *imitatio Dei* implica que el ser humano vive aproximándose a Dios, lo que no solo quiere decir que tenga una posición de dominio sobre el mundo, sino también que vive en torno a "las reglas de acción" que la tradición religiosa asocia a Dios, como el amor o la justicia (Fromm, 2020, pp. 85-87).

sobre nuestro cuasi-divino lugar en él, estamos relacionándonos con la naturaleza, aun cuando somos conscientes de que tenemos el poder de destruir todo en ella, toda la vida que nos rodea, e incluso la nuestra propia (Arendt, 2020).

Desde la perspectiva del antropocentrismo, el objetivo del progreso humano no es alcanzar la trascendencia sino "la libertad y la independencia … deber la propia existencia exclusivamente a uno mismo" (Fromm, 2020, p. 98). El pensamiento moderno, por lo tanto, rechaza la idea de que el mundo haya sido hecho a medida del ser humano y que este tenga ninguna forma de privilegio sobre él, y, al hacerlo, convierte la relación del ser humano con la naturaleza en una relación en la que la supervivencia del primero reside en su capacidad de dominar (García-Rodríguez, 2021). El conocimiento es la herramienta esencial para ejecutar dicho dominio. El acto de conocimiento, ahora, es un acto de emancipación a través del que el ser humano rompe su vínculo con la naturaleza, deja de ser su prisionero y se autolibera. Cuando el conocimiento nos emancipa de la naturaleza y de lo trascendente, nos permite obrar a nuestro antojo y deliberadamente. Desde esta concepción, la búsqueda de certeza del ser humano se convierte en una búsqueda de poder sobre su propia vida, que está marcada por la incertidumbre. Ante la incertidumbre existencial, la certeza es en sí misma la forma de dominio. Así, una vez que hemos descubierto la manera de cuantificar y manipular los fenómenos naturales y, sobre todo, una vez que hemos sido capaces de lograr "el dominio del cuerpo a través del control de las pasiones" (García-Rodríguez, 2021, p. 478), podemos disponer de la naturaleza para nuestro beneficio de manera ilimitada. La consecuencia extrema de esta concepción mecanicista ha sido el abuso de la naturaleza, articulado en torno a la idea de que, salvo el ser humano, ninguna otra forma de vida experimenta sentimientos: la teoría de las *bêtes-machines*[21] justifica éticamente toda actitud de dominio hacia la naturaleza (García-Rodríguez, 2021), llevando el antropocentrismo a un extremo destructivo.

El acto de conocimiento, así entendido, rompe la armonía del ser humano con el mundo y del ser humano consigo mismo, y lo introduce en un estado individualista de "conflicto y lucha" (Fromm, 2020, p. 111). Esta misma emancipación, entonces, sume

[21] Teoría de Malebranche (como se cita en García-Rodríguez, 2021) que entiende que los animales son máquinas, carentes de sentimientos y, consecuentemente, susceptibles de ser utilizados para el beneficio humano e, incluso, susceptibles de maltrato.

al ser humano en un estado de profunda soledad, de desvinculación y emancipación de la naturaleza y de los otros seres humanos, en el que "el hombre tiene conciencia de los riesgos y peligros de su existencia, pero sus defensas son insuficientes … su conocimiento es fragmentario" (Fromm, 2020, p. 98) y se encuentra solo contra un mundo del que no puede hacer desaparecer la incertidumbre. La única solución que Fromm encuentra a esta indefensión existencial del ser humano es caminar hacia la independencia no cortando vínculos, sino creándolos: "La independencia es posible solamente si, y según el grado en que, el ser humano asume activamente el mundo, se relaciona con él, y de este modo se hace uno con él" (Fromm, 2020, p. 99). En efecto, el conocimiento, la autoconciencia de la propia existencia y de las limitaciones de la misma, dan al ser humano la certeza de que "está solo y separado de sus semejantes y la naturaleza" de manera que "su deseo más apasionado es el de retornar al mundo de la unión" a pesar de que "no hay modo de regresar atrás" (Fromm, 2020, p. 111). El ser humano se enfrenta así a la dicotomía existencial de "estar dentro de la naturaleza y trascenderla" y asume que "solamente puede resolver esta dicotomía yendo hacia delante" (Fromm, 2020, p. 112).

Efectivamente, lo que Fromm (2020) trata de exponer es la imposibilidad de estar en el mundo en un estado continuo de dominación, "conflicto y lucha" (2020, p. 111). Esta forma de entender la existencia humana es un callejón sin salida, precisamente porque estar en el mundo necesita de un estar *con* el mundo y *con* los otros (Freire, 1998). Ante esta situación, la existencia humana solo es posible mediante y a través del amor entendido como unión de los seres (Fromm, 1982). Fromm (2020) supera así el individualismo moderno y la alienación del mundo de la que nos habla Arendt (2020), para plantear que el conocimiento debe construirse siempre de la mano de los otros y no contra ellos; a favor de la naturaleza y no contra ella. Solo así podremos compartir el mundo de la vida y los saberes acerca del mismo (Pizzi, 2012). La existencia humana es imposible —va camino de la autodestrucción (Holly-Stocking, 1999)— sin una simbiosis con su entorno y con sus iguales.

1.2.1. El concepto de poder: poder comunicativo, poder simbólico y el poder de la ciencia

El pensamiento occidental ha entendido al poder, tradicionalmente, como una capacidad que se posee, individual o colectivamente, de controlar, dominar o someter a los demás. Esta es también la concepción weberiana del poder, entendido como la capacidad de influir sobre las acciones de los otros a través de la coerción o la violencia (Habermas, 1977). Desde la perspectiva weberiana, el poder puede ser ejercido de distintas formas, de manera que "power means every chance within a social relationship to assert one's will even against opposition" (Weber, como se cita en Habermas, 1977). En general, el poder se sustenta en un desigual acceso a los recursos —cualquiera que sea su naturaleza— que condiciona la relación entre las personas y que somete a los unos a la voluntad de los otros. Clegg y Haugaard (2009) sitúan en *El Príncipe* de Maquiavelo el origen de esta concepción occidental del poder, que se ha definido posteriormente como *power-over*, un concepto inicialmente acuñado por Hanna Pitkin (como se cita en Göhler, 2009, p. 28). El *power-over* del que nos habla Göhler (2009) es una forma de poder que *se ejerce sobre* los demás, es decir, que tiene a otro individuo o varios de ellos como recipiente. Esta visión coercitiva del poder es la que explica todas las formas estructurales de desigualdad social; el poder en las organizaciones políticas y también las dinámicas de poder en las relaciones interpersonales (Hendricks, 2009; Berger, 2005; Pansardi y Bindi, 2021).

La teoría feminista entiende que esta concepción de poder es, además, la que nos ayuda "a hablar sobre la dominación masculina" (Hartsock, 2019, p. 40) o a explicar el patriarcado (Hartsock, 1980). Se trata de una noción del poder que, en efecto, queda asociada a la masculinidad hegemónica[22] (Connell, 1987; Connell y Messerschmidt, 2005) y en la que autores como Berger (2005) han identificado un reflejo claro de las relaciones de género. Sin embargo, el *power-over* también es fundamental para estudiar formas institucionalizadas de discriminación como el racismo o la homofobia; el propio

[22] La masculinidad hegemónica, nos dirá Connell (1987), se construye no tanto por sí misma como en relación a la feminidad y a las otras masculinidades subordinadas, frente a las que adquiere una posición privilegiada. Precisamente por esto, el poder opresivo es inherente a la masculinidad hegemónica heterosexual, que sistemáticamente subordina al resto de identidades de género. Connell y Messerschmidt (2005) puntualizarán más tarde que no todos los hombres que ocupan posiciones de poder muestran una masculinidad hegemónica. En cualquier caso, volviendo a Connell (1987) vemos que es el concepto de poder como dominio (*power-over*) el que explica el patriarcado y las nociones androcéntricas de la vida y la academia, como desarrollaremos más adelante (ver capítulo 2).

Berger (2005) plantea que es esta misma forma de poder la que sustenta los sistemas capitalistas, construidos sobre la idea de la competición individualista salvaje. En formas extremas, este poder es el que conduce a —o genera— violencia, agresión o belicismo.

Por lo general, cuando hablamos de *power-over*, lo entendemos, fundamentalmente, asociado a una relación de dominio, en la que, además, también intervienen aspectos como el control, la instrumentalización o la consideración del interés individual por encima del interés del otro o los otros (Berger, 2005). El *power-over*, entendido como dominio, tiene que ver y se perpetúa a través de la capacidad de ejercer la violencia, real o simbólica, contra los demás —la violencia es el medio último para el ejercicio del poder (Clegg y Haugaard, 2009)—. Airaksinen (1992) va más allá y plantea que, porque está perfectamente integrado en nuestra comprensión de la vida social, el *power-over* puede ser, o no, sutil, de manera que los individuos que lo ejercen o que se ven influidos por él pueden no ser conscientes del poder que están ejerciendo o recibiendo. En muchas ocasiones, cuando este poder se presenta en una relación interpersonal, tiene que ver con los significados sociales compartidos sobre los roles que ocupan cada uno de los individuos; en otras ocasiones, el poder se genera internamente a la propia relación debido a una desigualdad comunicativa, de recursos cognitivos, de desigual acceso a la fuerza, o a ciertas formas de capital simbólico. Harvey (2015) se referirá a esto como "opresión civilizada".

Sin embargo, alejándose de la concepción weberiana del poder como una posesión o una capacidad, Habermas (1977) va más allá y construye, a partir del pensamiento de Hannah Arendt, el concepto comunicativo de poder. Si Weber nos habla del poder como imposición, Arendt nos plantea la posibilidad de entender el poder como resultado de actuar en concierto. Entonces, siguiendo a Arendt (como se cita en Habermas, 1977, p. 4), "power corresponds to the human ability not just to act but to act in concert. Power is never the property of an individual; it belongs to a group and remains in existence only so long as the group keeps together". El planteamiento de Arendt (2006) marca un antes y un después al entender que el poder, en efecto, emana de la unión entre las personas. A partir de esto, entonces, entiende Habermas que el poder no es una posesión, sino el resultado de un "common will" (1977, p. 4) que se genera en un proceso comunicativo. Esta concepción está profundamente convencida, entonces, de

que el poder surge de la interacción y, consecuentemente, no tiene por qué ser necesariamente fruto de una relación opresiva. Este concepto nos sirve para explicar, por ejemplo, cómo el poder de un líder es el resultado de la decisión de un grupo de personas de apoyarlo, esto es, cómo el poder del individuo emana de la comunidad (Habermas, 1977). Esta idea de poder comunicativo nos explica el poder a nivel político, en los sistemas de gobierno y en los sistemas sociales y entronca directamente con la reflexión política sobre la democracia.

Si bien esta reflexión de Habermas (1977) siguiendo a Hannah Arendt (2006) es esencial para entender, como veremos más adelante, la posibilidad de que existan formas de poder no opresivas, lo cierto es que nos sirve, en cualquier caso, también para entender otra dimensión del *power-over*. De esta manera, podemos entender que el poder que un individuo tiene para someter a otros a su voluntad no siempre nace de su capacidad ni de una imposición, sino del común deseo de los otros de que sea él quien ostente dicho poder. Nos mantendremos, de momento, en la concepción del poder como dominio, o *power-over*, dado que es la predominante en el pensamiento occidental. Desarrollaremos, a partir de ella, las cuestiones del poder simbólico (Bourdieu, 1979 y 2000b) y de la díada poder/conocimiento (Foucault, 1980b).

1.2.1.1. El poder simbólico y la ciencia

El concepto de poder simbólico ha sido principalmente desarrollado por Bourdieu (1979 y 2000b) y está intrínsecamente ligado con la reflexión sobre la construcción social de la realidad que venimos exponiendo. El poder simbólico es, para Bourdieu (2000b, pp. 4-5):

> Poder de constituir lo dado por la enunciación, de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo y, por ello, la acción sobre el mundo, por lo tanto el mundo; poder casi mágico que permite obtener el equivalente de lo que es obtenido por la fuerza (física o económica) … se define en y por una relación determinada entre los que ejercen el poder y los que los sufren, es decir, en la estructura misma del campo donde se produce y se reproduce la creencia. Lo que hace el poder de las palabras y las palabras de orden, poder de mantener el orden o de subvertirlo, es la creencia en la

> legitimidad de las palabras y de quien las pronuncia, creencia cuya producción no es competencia de las palabras.

El poder simbólico es, en esencia, una forma de *power-over* en la que la desigualdad no tiene que ver con el acceso a la fuerza, sino con la posibilidad de determinar las condiciones de lo real: el dominio de los otros se estructura aquí a partir de la legitimidad, lo que implica que el poder que se posee tiene que ver con la autoridad o, en definitiva, con el propio "poder de construcción de la realidad" (Bourdieu, 2000b, p. 2).

Como veníamos desarrollando, la actividad científica es un lugar privilegiado para la producción de poder simbólico con respecto a la realidad social. La ciencia puede ser considerada, en sí misma, un sistema simbólico (Carey, 1989), tal y como venimos planteando a través de las visiones de Berger y Luckmann (1996) sobre la construcción social del conocimiento. Lo que nos apela, entonces, de la reflexión sobre el poder simbólico es cómo este entronca con la empresa científica. Desde esta perspectiva, siguiendo a Bourdieu (2000b, p. 3), diríamos que la ciencia es un "campo de producción y de circulación relativamente autónomo" en el que un grupo de personas y, más concretamente, "un cuerpo de especialistas", produce un discurso a partir del que se determinan las condiciones de la realidad[23]. Desde esta perspectiva, la producción del discurso científico genera sentido compartido y lo hace dependiendo del acuerdo colectivo, de manera que las interacciones de los científicos generan una serie de marcos de referencia que se institucionalizan (Rodríguez Estrada, 2016). Esta es la noción de la actividad científica que nace, según Grossberg (2009), de apostar por formas alternativas, no positivistas, de ver la ciencia y de entenderla como un sistema comunicativo. De la misma manera que Carey (1989) entiende la cultura como un ritual comunicativo, la producción de conocimiento científico es también "a symbolic process whereby reality is produced, maintained, repaired, and transformed" (1989, p. 23) y, también, como la cultura, es un "process of struggle and conflict, at once agonistic and antagonistic" (Carey, 1997, p. 272). Como sistema simbólico, pese a sus condiciones

[23] En cualquier caso, Silvio Waisbord (2018) complejizará esta cuestión al hablar de los nuevos retos para la configuración social de las verdades con el cuestionamiento contemporáneo del conocimiento científico.

particulares (Barad, 2006), la ciencia es un instrumento para la construcción de la realidad tanto como lo son la religión, el arte o el lenguaje (Bourdieu, 1979).

Entender, de este modo, a través del poder simbólico, la relación entre el poder y la producción del conocimiento, nos permite enmarcar la reflexión de Foucault sobre la díada poder/conocimiento.

1.2.1.2. *Pouvoir/savoir*: el poder y el conocimiento en el pensamiento de Foucault

La díada poder/conocimiento foucaultiana [*pouvoir/savoir* en el francés original, *power/knowledge* en su traducción al inglés en Foucault (1980b)] es clave para la comprensión de la vinculación filosófica entre el conocimiento y el poder. En cualquier caso, antes de abordar la relación entre el poder y el conocimiento en el pensamiento foucaultiano recuperaremos la apreciación de Spivak (1992) sobre la pérdida de sentido que la díada *pouvoir/savoir* sufre en su traducción a otros idiomas, sobre todo al inglés. Cuando Foucault nos habla de *pouvoir/savoir* no hace referencia —o, al menos, no exclusivamente— al poder como sustantivo, sino a "poder", como verbo. La traducción original al inglés (ver Foucault, 1980b) convirtió *pouvoir* en *power* (sustantivo que significa poder) y de esta manera tornó la díada estática, haciendo que perdiera el sentido original de posibilidad de acción (Spivak, 1992). Reformulando la díada para los lectores no franceses, Spivak (1992, p. 158) propone entenderla de la siguiente manera: "*Pouvoir/savoir*, being able to do something, only as you are able to make sense of it". O lo que es lo mismo, la comprensión como motor de nuestra capacidad de acción. Sin conocimiento, nos dirá Foucault (1980b), no solo no tenemos poder, sino que no *podemos* actuar.

De esta manera, Foucault (1980b) nos arroja ya una concepción radicalmente opuesta a la lógica del *power-over* que venimos explorando: el poder, y, sobre todo, el poder que emana del conocimiento, no tiene tanto que ver con la capacidad que se posee de someter a los otros (un poder con respecto a los otros), como con la capacidad de actuar con respecto a uno mismo (un poder que se tiene con respecto a las propias posibilidades vitales). La reflexión sociológica sobre el concepto de poder ha nombrado

a este poder respecto a uno mismo "*power-to*"[24] (Göhler, 2009), distinguiéndolo de las formas de poder opresivas con respecto a terceros.

Así, la principal contribución de Foucault al pensamiento sobre el poder es su concepción como relación dinámica y no como elemento en posesión estático: el poder es algo que está en todas partes, que circula, que se ejerce a través de los individuos y no sobre ellos: los individuos son "vehicles of power, not its points of application" o son, incluso, un efecto del poder (Foucault, 1980b, p. 98). Esta visión del poder implica que "it is never localised here or there, never in anybody's hands, never appropriated as a commodity or piece of wealth. Power is employed and exercised through a net-like organisation" (Foucault, 1980b, p. 98). Detrás de esta idea subyace la concepción de lo social como algo necesariamente articulado en torno al poder, inseparable del mismo: el poder no es un elemento que distorsiona o que condiciona la vida humana: es la misma vida humana. De esta forma, entiende Foucault que "el poder no se da, ni se intercambia, ni se retoma, sino que se ejerce y solo existe en acto" (Foucault, 2002, p. 28). El poder, entonces, se ejerce a través del discurso, algo que nos remite directamente a la reflexión de Bourdieu (2000b) sobre el poder simbólico: las relaciones de poder que articulan nuestras sociedades no pueden ser desvinculadas de la producción y la circulación del discurso hasta tal punto que "there can be no possible exercise of power without a certain economy of discourses of truth" (Foucault, 1980b, p. 93). Con esta noción, si bien Foucault niega la concepción del poder como algo que se posee y lo entiende como un proceso dinámico que se ejerce continuamente a través de mecanismos sutiles, el filósofo francés no se desprende por completo de la noción del poder como una herramienta para el sometimiento de la voluntad: pese a que no es su intención principal, Foucault nos sigue hablando del *power-over*.

Yendo más allá, ahondando en la complejidad del fenómeno, pese a haber advertido que el poder es "una relación de fuerza en sí mismo … es esencialmente lo que reprime … ¿no hay que analizarlo en primer lugar y, ante todo, en términos de combate, enfrentamiento y guerra?" (Foucault, 2002, p. 28), Foucault sí que plantea la existencia de formas productivas y formas destructivas de poder, con lo que, en cierto momento, desvincula el poder del mero acto de represión y lo inscribe también en la producción

[24] Poder para (algo).

(de conocimiento, de formas de resistencia…) (Foucault, 1980b; Spivak, 1992). Para el pensador francés, entonces, la fortaleza y la ubicuidad del poder en la realidad humana se debe a su alta complejidad, especialmente cuando lo entiende en comunión con el conocimiento:

> Power would be a fragile thing if its only function were to repress, if it worked only through the mode of censorship, exclusion, blockage and repression, in the manner of a great Superego, exercising itself only in a negative way … power is strong this is because, as we are beginning to realise, it produces effects at the level of desire-and also at the level of knowledge (Foucault, 1980b, p. 59).

Esta concepción foucaultiana del poder desde una visión productiva nos lo plantea como el *leitmotiv* de todo conocimiento, de manera que Foucault entiende que, si conocemos, si tomamos la decisión de conocer, es porque existe en nosotros un deseo de poder. Poder y conocimiento quedan, pues, perpetuamente interconectados en la argumentación foucaultiana de manera que "there is no point in dreaming of a time when knowledge will cease to depend on power" y viceversa (Foucault, 1980b, p. 52). En efecto, a través de la díada poder/conocimiento, Foucault nos plantea que el conocimiento es resultado de un ejercicio de poder (dominar algo implica conocerlo) y que, a su vez, el poder es una función del conocimiento; en sus palabras: "The exercise of power perpetually creates knowledge and, conversely, knowledge constantly induces effects of power" (Foucault, 1980b, p. 52).

Aunque, como hemos visto, siguiendo esta lógica, el filósofo francés trata de argumentar la existencia de formas de poder productivas además de las formas de poder destructivas, yerra cuando desvincula el nivel del deseo ("the level of desire") de la censura, la exclusión, bloqueo y represión ("censorship, exclusion, blockage and repression") (Foucault, 1980b, p. 59). Foucault entiende que, cuando el poder funciona en el nivel del deseo, su función es esencialmente productiva y no destructiva (produce conocimiento, diríamos); sin embargo, el deseo del que nos habla —ese que nos lleva a generar conocimiento— tal y como él lo concibe, es, en realidad, otra forma de represión, por cuanto es un deseo *de dominio* y de influencia sobre algo y, esto, en esencia, implica una relación destructiva y no constructiva con lo conocido. Pese a ello,

la visión de Foucault no es en esencia negativa, pero sí jerárquica. Aunque el poder actúa de una forma productiva (generando), lo que produce solo es otra forma de opresión y, por lo tanto, más dominio —en este caso, simbólico—. De esta manera, volvemos a la concepción inicial, también del propio filósofo francés, que entiende que "el mecanismo del poder es, fundamental y esencialmente, la represión" (Foucault, 2002, p. 27).

En efecto, como veremos a continuación (ver apartado 1.2.2.), Foucault estaba en lo cierto al plantear que el poder no se limita solo al acto de dominio sobre lo otro; como también lo estaba al plantear la existencia de formas de poder productivas y creativas (Foucault, 1980b). No obstante, sus reflexiones no llegan a desarrollar cómo el conocimiento y el poder pueden relacionarse en una forma de no-dominio. Esta noción va a ser retomada por la teoría feminista (Hartsock, 2019) y por la reflexión teórica sobre el poder creativo (Pansardi y Bindi, 2021; Hendricks, 2009; Berger, 2005; Follet, 1940) que van a abogar por un poder que no solo produce, sino que crea —y, precisamente porque crea, no destruye. A partir de esta noción, articulamos, a continuación, la propuesta teórica de una forma de poder no destructiva.

1.2.2. Hacia otra noción de poder: el *power-with*[25] y el poder de creación

Como venimos comprobando, la vinculación entre el conocimiento y el poder se ha entendido, por encima de todo, como un nexo articulador del dominio —del dominio de los seres humanos con respecto a la naturaleza, a otros seres, e incluso a sí mismos—. El conocimiento es, entonces, entendido como una fuerza emancipadora, si bien asume que la emancipación es solo posible subyugando. Sin embargo, cuando, en la cita con la que abrimos este capítulo, bell hooks nos habla de encontrar en el conocimiento "a location for healing" (hooks, 1994, p. 59), refleja un poder profundamente humano del saber: aboga por un conocimiento que ya no solo busca conocer, comprender y dominar, sino que, yendo más allá, poniendo al ser humano en el centro, busca conocer y comprender para sanar; para mejorar la vida, para dar esperanza, para encontrar maneras de sobrevivir. El conocimiento, así entendido, nos permite conocer, conocernos y comprender el mundo que nos rodea, pero, sobre todo, dar un sentido a lo que nos

[25] Poder con/junto a (algo/alguien).

pasa y a lo que somos. El planteamiento de hooks nos da la posibilidad, entonces, de entender que el proceso de conocer —y el conocimiento que generamos— funcionan como un espacio en común, que compartimos con los otros, un espacio empoderador[26] en sí mismo, cuyo valor no reside en las posibilidades de dominio y control que nos ofrece, sino en la oportunidad que nos da de construir(nos) junto a los otros.

Así, volvemos a la cuestión del *proceso* de conocer como forma comunicativa (ver apartado 1.1.3) para plantear que es ahí, así entendido, como el conocimiento puede ser y conllevar un poder creador. Como proceso compartido, el conocimiento genera poder en un sentido político porque es una herramienta emancipadora (Freire, 2007 y 2017) y porque nos permite tener la posibilidad de actuar en el mundo (Foucault, 1980b). La única manera de concebir el conocimiento de manera transformadora, la única manera posible de entenderlo como un fin en sí mismo, es la cooperación (Montuori, 1998).

La cuestión de la sanación ("*healing*") es central al pensamiento de hooks (1994; 2020; 2021). La autora la utiliza frecuentemente en su obra, si bien, por lo general, la sanación de la que habla hooks va siempre unida a la vida en común con los demás: "Es muy raro, si no imposible, que alguien se cure en estado de aislamiento. La curación es un acto comunitario" (hooks, 2021, p. 232). Incluso llega más allá y plantea que la curación solo es posible a través del amor, de la misma manera que solo es posible cuando sabemos "salir de nosotros mismos … pasar del yo al nosotros" (hooks, 2021, p. 234). La sanación para hooks es, por encima de todo, el resultado de la cooperación, la colaboración y el amor entre las personas (hooks, 2021). En su libro *Teaching to transgress*, la autora la usa para hacer referencia, siguiendo a Freire (2007 y 2017), a una suerte de emancipación de los sectores oprimidos de la sociedad a través del saber (hooks, 1994). Plantear el conocimiento como un proceso y entenderlo como una forma de cooperación entre las personas nos permite también verlo como una vía hacia la emancipación. Esta idea no supone, no obstante, negar la vinculación intrínseca entre conocimiento y poder, dado que esto supondría "un rechazo ingenuo a enfrentarse a la realidad" (hooks, 2020, p. 142). Lo que nos muestra es la posibilidad de, superando la noción del poder como dominio (*power-over*), y abogando por una nueva visión,

[26] El concepto de empoderamiento que utilizaremos en adelante tiene que ver con el proceso por el cual un individuo o un grupo de individuos generan un poder para sí mismos que no implica dominio con respecto a otros, sino autoafirmación, confianza y fuerza con respecto a su propia vida individual o colectiva.

inspirada en parte por la teoría feminista, asumir que pueda existir un poder "que es creativ[o] y que valora la vida" en lugar de destruirla, de manera que negamos que sea necesario "dominar y controlar a los demás" (hooks, 2020, pp. 140 y 143) y apostamos, bien al contrario, por la unión entre las personas, por la comunidad (hooks, 2021). Conocimiento y poder siguen, entonces, unidos, pero desde una visión radicalmente opuesta: no como destrucción, sino como creación; asumiendo, así, que "la salvación del mundo está en la comunidad, pasa a través de ella" (Scott Peck, como se cita en hooks, 2021, p. 151). Desde esta perspectiva, la relación del conocedor con lo conocido y las relaciones surgidas del conocimiento no serán impositivas, sino dialógicas (Freire, 2007).

En la teoría feminista, el poder ha sido un concepto teórico "profundamente contestado" (Hartsock, 1990, p. 157). Es, en efecto, la reflexión feminista la que, en palabras de Simone de Beauvoir y entendiendo que la liberación de la mujer no será posible dentro de los marcos jerárquicos y opresivos de nuestra concepción tradicional de poder, apunta, de manera pionera, que "el objetivo no solo es que las mujeres tomen el poder de las manos de los hombres, ya que esto no cambiaría nada sobre el mundo. Es una cuestión precisamente de destruir esa noción de poder" (De Beauvoir, 2003, p. 190). El pensamiento de Simone de Beauvoir está inspirado por una ética de la fraternidad que sugiere que solo a través de la unión y la cooperación entre las personas será posible la libertad, especialmente la libertad de la mujer. En el final de *El segundo sexo*, la autora lo afirma así:

> En el seno del mundo dado le corresponde al hombre hacer triunfar el reino de la libertad; para lograr esta victoria suprema es necesario, entre otras cosas, que más allá de sus diferenciaciones naturales los hombres y mujeres afirmen sin equívocos su fraternidad (de Beauvoir, 2019, p. 825).

Con esta reflexión, de Beauvoir articula ya una unión entre la teoría feminista y el concepto de poder creativo que llega hasta nuestros días. Esta propuesta tiene un claro antecedente en la intención de Mary Parker Follett[27] (1940, p. 79) de buscar, en nuestras

[27] Mary Parker Follett fue una trabajadora social estadounidense de la primera mitad del siglo XX. Además de compartir contexto temporal con las mujeres que recuperamos en esta tesis (ver capítulo 4), Follett ha sufrido también borrados historiográficos en la historia intelectual del trabajo social, no solo por ser una mujer investigadora sino, además, por sus

relaciones sociales, formas de poder "co-active, not coercive", o lo que ella denominó formas de "*power-with*". Con la influencia determinante de una parte de la reflexión feminista del último medio siglo, el concepto de *power-with* adquiere cada vez más relevancia en la investigación sociológica y en los estudios sobre el poder (Pansardi y Bindi, 2021; Hartsock, 2019; Hendricks, 2009; Berger, 2005; Göhler, 2009).

Así, aunque la reflexión sociológica y política se ha servido del término *power-with* de Follet (Pansardi y Bindi, 2021; Hendricks, 2009; Berger, 2005), otros autores se han referido a esta forma de poder alternativa como "energía e iniciativa" (Hartsock, 2019, p. 59), como acto de creación (Dewey como se cita en Rorty, 1981), como dialogicidad (Freire, 2007; Montuori, 1998 y 2008), o como poder liberador (hooks, 2020; Hartsock, 1980). La idea fundamental detrás del *power-with* es que el poder emana de la unión, la interconexión, el acercamiento, la comprensión y la cooperación entre los individuos en términos de respeto y no de opresión. Es la convicción de que la mayor capacidad de acción humana es la que emana de la comunidad colaborativa de personas; que la mayor fuerza que nos lleva a actuar y a crear es siempre la vinculación a los demás y no la oposición a ellos. Es un concepto de poder que queda alejado de la lógica del dominio sobre los otros; pone a la vida en el centro y se construye a partir de una ética del amor, el cuidado y la empatía.

La cuestión del poder cooperativo o *power-with* es abordada por Hartsock (1980) como el resultado, compartido por muchas personas, de un proceso de interacción: algo que se puede generar, pero no poseer, y que, consecuentemente, no está limitado a unos pocos, sino que es accesible para todos nosotros, dadas las condiciones adecuadas. Esta noción de poder tiene un trasfondo profundamente comunicativo que nos remite a la propuesta habermasiana del poder comunicativo (Habermas, 1977). El concepto de poder comunicativo de Habermas y Arendt (Habermas, 1977), que hemos desarrollado en el marco del *power-over*, adquiere una nueva dimensión cuando lo aplicamos al estudio del *power-with*. Como hemos visto, Habermas se sirve del pensamiento arendtiano para plantear una noción comunicativa del poder según la cual existe la posibilidad de generar poder a partir de la comunicación, siempre que quienes están involucrados en ella estén orientados al acuerdo y no al beneficio individual (Habermas, 1977). En

aproximaciones epistemológicas críticas con el poder opresivo. En palabras de Feldheim (2003), Mary Parker Follett "has been lost and found repeatedly over the past half century".

efecto, este poder se genera "cuando las personas se reúnen y 'actúan de común acuerdo'" (Arendt, 2020, p. 264), lo que convierte al poder en "un fin en sí mismo" (Arendt, 2006, p. 40), de manera que no es el medio para conseguir un beneficio. Solo así puede ser entendido, efectivamente, como empoderamiento colectivo. De esta manera, comprometida con la solidaridad y fraternidad, esta forma de poder está inspirada por la idea de que, cuando una actividad colectiva se realiza alienando a unas personas de otras a través de la desconfianza y frenando "el intercambio público de ideas", dicha actividad solo puede degenerar en violencia —sea esta simbólica o no— (Habermas, 1977, p. 10). El poder cooperativo, el *power-with*, entonces, solo es plausible en espacios donde el diálogo y la conversación sean protegidos.

Entender que hay una posibilidad de poder creativo que emana de la unión entre las personas implica adoptar una visión profundamente comunitaria de la vida (hooks, 2021), así como la asunción de que "cooperative action achieves community goals" (Nevin, 2010). En cualquier caso, no se trata de una concepción anárquica: esta visión del poder no es incompatible con la jerarquía, al contrario, la propuesta de Hartsock (1980), seguida posteriormente por hooks (2020), es la de entender que, en el trabajo realizado en común, incluso en aquel que está inscrito en organizaciones jerárquicas, existe un espacio para el empoderamiento común en el que el poder no nace ni se nutre del dominio, sino del apoyo y el reconocimiento interpersonal. La autoridad existe cuando miramos al poder como cooperación, pero es una autoridad moral, anclada en cuestiones como la responsabilidad, el respeto, la capacidad y la voluntad de diálogo (Melé y Rosanas, 2003). En esta concepción, la fuerza motora es el amor (en el sentido de "reconocimiento del otro" que veremos en el apartado 1.4), de forma que el poder, cuando surge de la unión, puede ser entendido como el fruto de "la necesidad de actividad y de logros, la necesidad de interactuar de manera efectiva con nuestro entorno" (Hartsock, 1980, p. 15). Se trata de un poder que nace de lo que Freire (2007) denomina relaciones dialógicas, pero también de la creencia en el cuidado como acto que genera a la vez poder propio y poder en los otros[28].

Precisamente la cuestión del cuidado y, sobre todo, la del "community care" o cuidado comunitario (Nishida, 2016) viene al centro de la reflexión sobre el poder como

[28] Emmanuel Levinas (1993) desarrollaría también un sustento ético del cuidar, entendido como la responsabilidad hacia el otro.

creación: cuidando a los demás, procurando que estos sean capaces de tener poder por sí mismos, estamos ganando poder para nosotros mismos y, sobre todo, para la comunidad. Para Fromm (1982) el cuidado es un elemento fundamental, intrínseco a todas las formas de amor. Sin el cuidado, no existe una relación verdaderamente simbiótica con lo otro, puesto que el cuidado implica la negación e, incluso, la compensación de los efectos del dominio. El cuidado es la preocupación activa por el otro y solo dentro de una relación marcada por el cuidado mutuo podrá darse una forma cooperativa de poder.

Con respecto al valor de esta forma de poder para la tarea del conocimiento, la propia Hartsock (1980), en la línea de Dewey (como se cita en Rorty, 1981), plantea que solo una noción creativa y no destructiva del poder puede explicar de manera efectiva y clara cuál es y cómo debe ser la relación de la humanidad con el mundo: una relación profundamente fraternal y simbiótica. Así, lo que conseguimos a través del conocimiento, cuando no buscamos dominar, es eso a lo que Freire (1998, p. 33) se refiere como "perfeccionar nuestra presencia en el mundo". Esta concepción nos sirve, entonces, para abordar el conocimiento no como un acto de dominio sobre la naturaleza sino como un acto de *empoderamiento a través de* ella, de simbiosis, en el que lo conocido no es conocido para ser utilizado, sino para ser asumido como algo propio: conocemos, entonces, para "apropiarnos de los objetos naturales de tal manera que no solo nosotros sino también los propios objetos sean transformados" (Hartsock, 1980, p. 16).

La concepción del conocimiento como vía hacia una relación de simbiosis entre los seres humanos entre sí y de los seres humanos con su entorno que hemos planteado entronca también con las reflexiones de Dewey (como se cita en Rorty, 1981) sobre el conocimiento entendido como solidaridad humana y con la reflexión teórica sobre la cuestión de la fraternidad (Domènech, 1993 y 2019). Rorty expone que, frente a la concepción del conocimiento como poder (*power/knowledge*) de Foucault, los planteamientos de Dewey recogen una visión mucho menos opresora y más esperanzadora del conocimiento, según la cual "the will to truth is not the urge to dominate but the urge to create, to attain working harmony among diverse desires" (Rorty, 1981, p. 585). Esta definición de Rorty nos ubica de lleno en las concepciones deliberativas del conocimiento que veremos en el capítulo 2, según las cuales el saber es

comunicativo, consensual, y debe nacer del acuerdo y la armonía entre los individuos. La manera de generar poder colaborativo, entonces, pasa por la capacidad de debate y de vida en comunidad (Dewey, 2016). Si bien esta visión es criticada por ser "too good to be true… too naive" (Rorty, 1981, p. 585), supone un punto de inflexión: es un primer paso hacia una visión de la humanidad en términos de hermandad y fraternidad, hacia la "notion of a common human nature, or a common set of moral principles which binds us all" y, sobre todo, hacia la posibilidad de la existencia de "hope, and a… vital sense of human solidarity" (Rorty, 1981, pp. 585 y 588). En efecto, entender el conocimiento no como opresión sino como creación es una puerta abierta hacia la esperanza.

Cuando hooks (1994) habla sobre la teoría como liberación y sanación, lo hace consciente de que no es la teoría en sí la que sirve como herramienta emancipadora, sino la manera en la que esta se genera o el uso que se hace de ella, de forma que la clave está no tanto en el conocimiento como en el modo en que una sociedad concreta —o una comunidad epistemológica— ejerce el poder a través de él. Si bien las teorías posmodernas critican la intención totalizadora y universalizadora de la epistemología moderna, el planteamiento de hooks (1994) entronca más con el de Nancy Hartsock (1990) cuando esta última entiende que, para lograr la liberación de los oprimidos —la emancipación a través del conocimiento (hooks, 1994; Fals Borda, 1996; Freire, 2017)—, no basta con la pretensión posmoderna de asumir que todo conocimiento es contingente y negar la existencia de verdades absolutas o siquiera parciales. Al contrario, Hartsock aboga por la necesidad de desarrollar un conocimiento sistemático del mundo como única vía para cambiarlo; un conocimiento que debe ser construido por todos y accesible para todos y cuya lógica, por lo tanto, debe ser la del *power-with*. Para la autora, "aquellos de nosotros que no somos parte de la raza, clase o género dominante, que no somos parte de la minoría que controla nuestro mundo, tenemos que saber cómo funciona [el mundo]" (Hartsock, 1990, p. 159). En la comprensión del mundo, en la construcción de conocimiento, entonces, no basta con los conocimientos parciales y contingentes de las epistemologías posmodernas, sino que es necesario un conocimiento global, común a todos y en cuya construcción y comunicación participen —participemos— todos. Un conocimiento que permita la disidencia, pero, sobre todo, que sea generado a partir del debate y de la convicción de que es posible, indispensable y necesaria la vida en comunidad (Dewey, 2016).

La participación en el conocimiento y la posibilidad de generar un saber que nos permita (re)conocernos mejor como individuos, pero también que permita desafiar las lógicas de poder opresivo que él mismo establece, es la respuesta adecuada ante la cuestión del dominio. A través de ella, podemos no solo concebir un poder creativo y cooperativo, sino entender que este poder puede —debe— servirse del conocimiento para desafiar el dominio (Berger, 2005). Cuando hablamos de las teorías como salvación (hooks, 1994), entendemos que el conocimiento no puede limitarse a hacer una descripción aséptica del mundo, sino que, en busca de la esperanza, debe también, siempre, contribuir positivamente a la mejora de todo aquello que estudia. Cuando el conocimiento se limita a describir la realidad, no funciona como herramienta de cambio sino como perpetuador de la desigualdad. Es esta la verdadera concepción esperanzadora del conocimiento: el saber como salvación del ser humano, pero también como salvación del individuo. Para lograr un conocimiento que no solo no nos destruya, sino que nos salve, debemos construirlo desde la convicción de que es posible conocer —y conocernos— desde la ética del amor, de que es posible conocer mediante el amor al conocimiento, y esto implica, pues, un rechazo al sistema de valores del dominio que organiza nuestra vida social y una apuesta decidida por la construcción en común.

1.3. La ciencia y el conocimiento como esperanza

La vida humana no es posible sin esperanza. No es posible en la individualidad, como tampoco lo es en lo social: no se puede ser humano sin tener esperanza; tampoco se puede vivir en comunidad sin una esperanza compartida con los demás. La esperanza es *conditio sine qua non* para la vida, tanto es así que "cuando la esperanza fenece, la vida termina, de hecho o virtualmente" (Fromm, 1980, p. 11). Y, sin embargo, la esperanza no se da en la pasividad, sino que requiere siempre del movimiento, porque es "un estado, una forma de ser" (Fromm, 1980, p. 10), una forma de estar en y con el mundo. Fromm (1980) llega incluso más allá, entendiendo que la esperanza es una actividad, es el estado de "estar activo", que no quiere decir estar ocupado en el sentido capitalista del término[29], sino "estar presto en todo momento para lo que todavía no nace" (Fromm,

[29] Fromm (1980, p. 10) entiende que la ocupación de la que nos habla la sociedad capitalista es una forma de ser incitado a vivir exclusivamente a partir de los impulsos externos (de la actividad impuesta por la vida en el capitalismo), pero una forma de vivir que no implica sino "huir de la angustia que provoca el enfrentarse a sí mismo".

1980, p. 8). Así entendida, la esperanza es la actitud positiva y activa del individuo hacia el mundo y hacia los otros. La convicción de que podemos caminar —y caminamos— hacia un mundo mejor, una realidad mejor. De otra manera, la esperanza surge de la convicción de que tenemos capacidad de acción, de que tenemos algo que decir, de que podemos interceder en el mundo, de que podemos alcanzar —pero, sobre todo, de que podemos contribuir a alcanzar— un fin deseado, un mundo o una vida mejor. Precisamente así, para Fromm (1980), la esperanza es imposible sin una idea de resurrección secularizada que él entiende como "[no] la creación de *otra* realidad después de la realidad de *esta* vida, sino la transformación de *esta*[30] realidad encaminada a aumentar la vida" (Fromm, 1980, p. 13). La esperanza, entonces, está siempre en el proceso —en el camino, en la vida— puesto que es el proceso, y no el fin, el que mantiene abierto el universo de las posibilidades.

En la esperanza, la mirada está siempre puesta en el acto de vivir, una idea que queda ilustrada mediante las primeras líneas del poema de Pasolini, "Il pianto della scavatrice": "Solo el amar, solo el conocer / cuenta, no el haber amado, / no el haber conocido"[31] (Pasolini, 1956). Desde esta perspectiva, hay en la esperanza, siempre, un *todavía* que la lleva a erigirse por encima de cualquier fin concreto. Los fines reales de la esperanza son abstractos: la verdadera esperanza está en la misma vida. Recuperando la Ítaca de Kavafis, nos dirá Mallios (2012, p. 307) que los fines tangibles, lo que ansiamos, son en realidad la excusa que encontramos para caminar y hallar, en el camino, esos otros fines distantes (la felicidad, el amor, el éxito, la prosperidad). La esperanza está, entonces, en articular el camino en torno a esos fines; siempre en el proceso y nunca en el fin a alcanzar. De esta manera, los fines tangibles son, en realidad, fruto del deseo y por eso la esperanza verdadera no se tiene nunca con respecto a ellos. En el pensamiento de Ortega y Gasset (2001), el deseo nos pone en movimiento, pero acaba en el momento en el que alcanzamos lo deseado, es decir, "fenece al satisfacerse" (2001, p. 15). En efecto, ese acto de "ir hacia" lo que deseamos —Ítaca— nos da esperanza (Mallios, 2012), pero se trata de una esperanza falsa, puesto que acaba en el momento en el que alcanzamos el objeto de nuestro deseo: "Ítaca te brindó tan hermoso viaje, / sin ella no habrías emprendido el camino / pero no tiene ya nada que

[30] Cursivas en el original
[31] En el original en italiano: Solo l'amare, solo il conoscere / conta, non l'aver amato, / non l'aver conosciuto.

darte" (Kavafis, 1982). La esperanza real tiene más que ver con lo que Ortega y Gasset (2001) entiende como el amor, es decir, con el movimiento centrífugo con respecto a lo amado que nunca acaba, que se mantiene en un flujo constante. Hay que amar a Ítaca, pero no desearla, porque desearla nos lleva a anhelar el fin del camino y, al contrario, amarla convierte al camino en la razón misma de vivir. En el amor, la felicidad está en el movimiento hacia lo amado, que es el motivo del viaje. La esperanza real es, entonces, la del amor, y, como tal, tiene que estar insertada en nuestra propia experiencia vital: la esperanza de poder ser junto a los otros nunca acaba. Mientras estamos vivos, hay esperanza.

A pesar de que, desde esta concepción, podríamos entenderla como únicamente dependiente del individuo, la esperanza nunca reside exclusivamente en nosotros mismos y siempre tiene que ver con los demás. De esta forma, la esperanza nace de un proceso deliberativo —individual y colectivo— consciente (Jarymowicz y Bar-Tal, 2006) que se tiene con respecto a esos principios abstractos de los que hablamos como la existencia, la vida, la cultura o la propia sociedad, y que se sustenta en la convicción de que existe —y se sigue— un camino hacia la salvación[32]. Como el significado, la esperanza está co-construida, lo que quiere decir que es de los individuos, pero nunca puede estar individualmente formada; y es colectiva, pero nunca está colectivamente determinada (Shepherd, 2001a). Puede, efectivamente, existir una esperanza íntima en los individuos, pero no puede ser real ni realizable si no hay comunidad, si no hay otros junto a los que estar y junto a los que imaginar algo más o negociar la manera de buscarlo. Incluso cuando hablamos de la esperanza de que nos quieran o de que nos comprendan (Fromm, 1980), que, a priori, solo tiene que ver con nuestro deseo íntimo, se trata de una esperanza que depende de los demás, de nuestra vida en comunión con las otras personas. Sin la comunidad, sin los otros, no hay salvación posible, solo condena a la separación y el aislamiento (Fromm, 1982; hooks, 2021). Es por este motivo por el que la esperanza está profundamente vinculada a la comunicación, que

[32] El concepto secular de salvación al que hacemos referencia al hablar de la esperanza está sustentado en la idea de que la salvación es posible más allá de una concepción religiosa de la vida. Coleman y Arrowood (2015, p. 12) entienden la salvación secular como "algo disponible en el aquí y en el ahora, basado en las creencias y comportamientos de uno mismo". De esta forma, el concepto de salvación que empleamos aquí tiene que ver con la existencia de una condena previa, la separatidad de la que nos habla Fromm (1982) y la posibilidad —la necesidad— de los seres humanos de superar este estado. Solo superando la separatidad, solo en comunidad (hooks, 2021), podremos acceder a esos fines distantes y abstractos de los que nos habla Mallios (2012): la felicidad, el amor, el éxito o la prosperidad.

articula la promesa de que, existiendo espacio para el diálogo, existe siempre, al menos, la posibilidad de acceder al amor, a la felicidad o al reconocimiento, de resolver los problemas, de acercarnos a la integración social y de lograr, mediante la cooperación, un cambio efectivo en el mundo en el que vivimos (Hardy, 2014). En palabras de Montuori (2008, p. 18), "there is always a hope that understanding can make a difference, and that this difference will make a difference". Precisamente porque la esperanza está siempre en el proceso, la posibilidad de comunicación está íntimamente ligada con el mantenimiento de la esperanza (Shepherd, 2001a y 2006).

En efecto, la esperanza que compartimos con los demás es siempre resultado de la comunicación (Barge, 2001 y 2003) y, a su vez, la comunicación alberga siempre un espacio para la esperanza (Shepherd, 2006; Hardy, 2014) porque nos brinda la posibilidad de construir una serie de mundos posibles que "mantengan la creencia de que el futuro está abierto" y de que puede ser cambiado (Barge, 2003, p. 64). En otras palabras, de que existe una cierta capacidad de agentividad y de acción humana y social. Shepherd (2006, p. 25) va incluso más allá y apunta, siguiendo la idea de salvación como superación de la separatidad, que la esperanza humana está plenamente contenida en lo que él llama "*being-together*", que resulta de la comunicación entendida como trascendencia. El *being-together* del que nos habla Shepherd es el acto por el que, unidos al otro mediante la comunicación, estamos en el proceso continuo de "*always-becoming*, and *always-becoming* more together" (Shepherd, 2006, p. 25). Para Shepherd (2001a y 2006), entonces, la esperanza reside en el poder que surge de nuestra capacidad de comunicarnos con los otros, de trascender nuestro yo y entrar en contacto con el yo del otro, puesto que es solamente esta capacidad y no otra la que nos presenta el mundo como dinámico y cambiante y nos promete que podemos lograr una "deeper connection", que no es sino una "deeper participation in life" (Montuori, 2008, p. 18).

Con respecto a la cuestión epistemológica, vemos que la esperanza que surge de la capacidad de comunicación es "our escape from nihilism" (Shepherd, 2001a), y lo es porque nos da la certeza de que, en efecto, existe la posibilidad de generar un poder creativo (Shepherd, 2001a) junto a los otros, de crear más conocimiento (Montuori, 2008). Volvemos, entonces, de nuevo, a la cuestión del poder que venimos explorando y entendemos que esta esperanza no está nunca en la posibilidad de dominar (*power-over*), sino en la de unión a los demás (*power-with*), que es la verdadera forma creativa

y no destructiva de relación. Apreciamos, de esta manera, que el mundo en el que vivimos es solo uno de tantos posibles, y que todos participamos de manera activa en la construcción de su significado. No estamos, entonces, en un "fixed universe" (Shepherd, 2001a), sino en un mundo que, como nos dicen el pragmatismo y las perspectivas construccionistas, no está predeterminado; no habitamos un lugar que nos viene dado, sino que lo construimos, y, consecuentemente, ese universo alberga toda posibilidad de esperanza. Koopman (2006, p. 107) plantea que vivimos en un "pluriverso" y no en un universo, lo que implica que el mundo es a la vez cambiante y moldeable y que "we humans make definitive contributions to this pluriverse"; de manera que lo que la realidad es "what reality is depends on our active contributions, interests and purposes" (Koopman, 2006, p. 107). Incluso aunque sigamos perspectivas epistemológicas intermedias entre el construccionismo y el realismo, como las de Barad (2006) o Rouse (1993; 1999 y 2001), vemos que en la construcción colectiva del sentido de eso que observamos en el mundo hay espacio, siempre, para la agentividad humana. En el mundo, así entendido, podemos "see the force in the present of a world that does not yet exist but could do: the strength here and now of that which does not fit, of that which screams, however silently, 'No, we do not accept, we *shall create* another world'" (Holloway, 2014, p. 1070). Hay, por ello, en la esperanza, también un anhelo deliberado y compartido de cambio que la convierte en un "proyecto colectivo y social" (DeNora, 2021, p. 106) que no se da, sino que se construye mediante un vocabulario y unas "experiencias que generan energía y vida en una comunidad" (Barge, 2003, p. 65). La esperanza se construye siempre junto a los otros, por cuanto la salvación de la que venimos hablando solo es posible en comunidad.

1.3.1. "*We are not thrown into the world*": verdad absoluta, esperanza y desesperanza

Mediante el conocimiento, el ser humano se convence de que "we are not thrown into the world … we are not doomed to cosmic loneliness" (Ryan, 2016, p. 365). La ciencia es en sí misma esperanza, precisamente porque a través de ella sentimos que tenemos algo que decir —alguna manera de influir— sobre nuestro futuro y sobre el mundo, y ese es uno de los principales anhelos de la humanidad (Shepherd, 2006). La reflexión filosófica y el conocimiento científico surgen, desde esta óptica, ante "la experiencia del mal y del dolor" con la convicción de que "el sufrimiento injusto debe tener algún

sentido" (Contreras Peláez, 2003, p. 242) y con la esperanza de encontrarlo. Al darnos la posibilidad de reconocernos como sujetos activos, con agentividad, con capacidad de aplicar nuestro conocimiento y de decidir sobre nuestro destino, la ciencia nos libera de la angustia existencial del no-saber; a través de ella, dejamos de tener la ilusión de ser "puppets of fate … unanchored buoys at sea" (Shepherd, 2006, p. 29).

Precisamente porque en el universo estamos separados, profundamente marcados por una separatidad y por un estado de individualidad que se presenta como insuperable, la comunicación articula la promesa de la ciencia de interceder en el universo porque es, entendida así, nuestra herramienta para superar nuestra separación del mundo. A través de ella entendemos que "we are not, in Heidegger's phrase, 'thrown into the world'[33], and "we are not doomed to cosmic loneliness … we may find ourselves lonely and frustrated, bored in our work, and much worse, but these are *problems*, not fate" [34] (Ryan, 2016, p. 365). Nuestro destino no está determinado, lo que quiere decir que tenemos posibilidad de acción —y, consecuentemente, hay espacio para la esperanza—. Nuestra existencia "depend[s] on believing that this is an unfinished universe and that each of us can have a hand in its making. That knowledge is knowledge of the possibility of communication" (Shepherd, 2001a).

Es a través del conocimiento como podemos, efectivamente, imaginar todos esos futuros posibles de los que venimos hablando porque el conocimiento no solo nos ha permitido dominar el mundo sino también imaginar sobre él. La ciencia, como forma de conocimiento superior al resto de saberes (Bunge, 1993), nos permite, por una parte, reconocer al mundo y, por otra, reconocernos en él. De esta forma, la esperanza no es solo el resultado de la actividad científica, sino también su motor: conocemos porque tenemos la convicción de que podemos alcanzar algo mejor (Snow, 2013) y de que la vida puede ser mejor (Montuori, 2008). Porque tenemos, igualmente, la esperanza de conocer el "*para qué* definitivo" (Contreras Peláez, 2003, p. 242).

La asociación entre la ciencia y la esperanza, en cualquier caso, ha estado históricamente vinculada a la idea de progreso. Así, como hemos visto, la idea de que la

[33] Heidegger habla de "thrownness" [geworfenheit] como el estado de los individuos de haber sido "lanzados" al mundo (McDonough, 2006).
[34] Cursiva en el original

ciencia es la herramienta para el progreso hunde sus raíces en el pensamiento ilustrado y en el nacimiento de la ciencia moderna. Ambas corrientes asocian la ciencia, el método científico y la racionalidad al "progreso ilimitado" (Arendt, 1984, p. 72) y, sobre todo, la hacen depositaria de las "esperanzas para el porvenir" (Descartes, 2019, p. 51). El proyecto ilustrado está profundamente esperanzado en la emancipación del ser humano; en cómo la fe en la razón es el camino a seguir por la humanidad para superar su "minoría de edad" (Kant ,como se cita en Blöser, 2020, p. 61), y, consecuentemente, en dejar atrás los mitos, el prejuicio y la superstición. Reside, en esa esperanza, el optimismo de la Ilustración, que no es sino una secularización de la idea judeo-cristiana de *telos*, de manera que en lugar de en esperanza del "Reino de Dios trascendente", ahora nos encontramos en esperanza del "Reino del Hombre" (Contreras Peláez, 2003). Emancipándose y logrando hablar el lenguaje de —y dominar— la naturaleza, el ser humano comienza a ser, a ojos de los ilustrados, no solo dueño del entorno, sino, principalmente, dueño de su propio destino, lo que no solo implica capacidad de dominio sino también de acción. En efecto, la promesa de un progreso sin fin y el meliorismo siguen siendo todavía hoy el "principio inspirador dominante" de la ciencia (Arendt, 1984, p. 72). Esto es así hasta tal punto que existe una idea de "progreso ilimitado" e infinito, implícita en nuestra concepción instrumental de la ciencia (Arendt, 1984). Una idea que, en cualquier caso, nos conduce necesariamente al reconocimiento de que "lo bueno y lo verdadero", tal y como los ha entendido la epistemología tradicional, son algo inalcanzable porque, una vez alcanzados, la curiosidad y la necesidad de conocer habrán desaparecido, y "la búsqueda de la cognición habrá llegado a su fin" (Arendt, 1984, p. 72).

La ciencia sustituiría en el Renacimiento a los relatos religiosos como principal fuente de sentido de la existencia humana y se convertiría en la herramienta que satisface nuestra necesidad de respuestas sobre la vida. Así, el ansia humana de conocimiento, canalizada a través de la ciencia, busca lograr, con ella, "la verdad *irrefutable*" y, sin embargo, a pesar de ser nuestra "forma más refinada" de conocimiento, vemos que, en su avance, la ciencia tiende a destruir las certezas y, consecuentemente, no puede responder a las preguntas sobre el significado de la vida (Arendt, 1984, p. 77). En su devenir, la ciencia falla estrepitosamente en su intento de generar esperanza por cuanto, según el pensamiento existencialista, "lo que descubrimos cuando miramos al mundo es

que no tiene sentido"[35] (Ryan, 2016, p. 360); la naturaleza, dirá Mannheim (1952, p. 152), se nos presenta "adormecida y carente de sentido", o lo que es lo mismo, descubrimos que, pese a su utilidad, la ciencia no nos conduce a ningún "*para qué* definitivo" (Contreras Peláez, 2003, p. 242).

El pensamiento existencialista nos dirá, entonces, que la conciencia de la imposibilidad de conocer y, consecuentemente, de actuar efectivamente en el mundo, nos condena a vivir en el "estado de lo absurdo" (Camus, 2019, p. 58), en el que lo trascendente desaparece y nos vemos abocados al nihilismo[36]; como Sísifo, quedamos condenados de ser conscientes de nuestro "trabajo inútil y sin esperanza" (Camus, 2019, p. 151). La ciencia racionalista cartesiana falla al generar esperanza porque, además, nos damos cuenta de que, cuando leemos el mundo buscando sentido, tratando de "descifrar el código", intentando saber qué quiere comunicarnos, asumiendo que hay un *algo* que se nos quiere comunicar, en realidad, estamos volviendo al relato mitológico y buscando "una fuente divina del sentido del mundo" (Ryan, 2016, p. 362). Por otra parte, la asunción de que la mirada de la ciencia sobre el mundo debe emular una suerte de mirada omnisciente es el principal problema de la visión tradicional del conocimiento (Low, como se cita en Montuori, 2008). Cuando sucede esto, como hemos visto, desaparece la fe en lo trascendente —la muerte de Dios— y cae todo el marco que sustenta el pensamiento occidental (Arendt, 1984). Este sinsentido provoca un retorno periódico al relato religioso, al misticismo, al anti-cientifismo, a la conspiración o nos conduce a la desesperanza existencialista o al nihilismo. Este paso atrás, tal y como lo denomina Merton (1942), es una constante en la historia humana moderna que se produce cada vez que la ciencia yerra en su promesa de salvarnos[37]. En la conciencia de su incapacidad plena de estar en, de interceder, de participar y de conocer el mundo, el ser humano se encuentra en una profunda desesperanza, y "un hombre sin esperanza y

[35] Dirá Camus (2019, p. 47) que el absurdo no está en "el hombre", ni en "el mundo", "sino en su presencia común", o lo que es lo mismo, la desesperanza nace de la confrontación del ser humano con la realidad de que no puede conocer el mundo, de que este "sobrepasa mi medida".

[36] Albert Camus (2019) estudia la relación entre la desesperanza, el suicidio y lo absurdo en *El mito de Sísifo*, sin embargo, su pensamiento no se acaba en el nihilismo, puesto que el autor francés entiende que, pese a su condena, Sísifo es "dueño de sus días" (2019, p. 155) y también lo son los seres humanos. Dirá Camus que "la lucha por llegar a las cumbres basta para llenar un corazón de hombre. Hay que imaginarse a Sísifo feliz" (2019, p. 156).

[37] Hablamos aquí de la capacidad real de la ciencia para evitar las catástrofes naturales, biológicas o sociales. De esta manera, encontramos ejemplos recientes en el aumento del anti-cientifismo durante la pandemia por Covid-19 (Miller, 2020), o en los movimientos pacifistas radicales, contrarios a la ciencia. No hablamos necesariamente de "ataques" a la ciencia como esos que menciona Merton (1942, p. 115), sino de retrocesos periódicos.

consciente de serlo no pertenece ya al porvenir" (Camus, 2019, p. 49). En este espacio, caen también los principios morales rectores de la vida en sociedad y quedamos abocados al aislamiento.

1.3.1.1. La crítica a la razón instrumental

La pérdida de esperanza en la ciencia y en la razón, por supuesto, no solo tiene que ver con el pensamiento nihilista o con la cuestión de la muerte de Dios. También está articulada en torno al pesimismo tecnológico y a la crítica posmoderna a la razón ilustrada. Así, serán Adorno y Horkheimer quienes, desde la perspectiva de la Escuela de Frankfurt a través de obras fundamentales como *Crítica de la razón instrumental* (Horkheimer, 1973) y *Dialéctica de la ilustración* (Horkheimer y Adorno, 1998), desarrollarán una crítica a la ciencia positivista y a la razón instrumental, entendiendo que la racionalización de la vida ha conducido, inevitablemente, a un estado de deshumanización en Occidente. El progreso del que nos hablaba la Modernidad, entonces, ha degenerado en una crisis cultural que amenaza con destruir la propia razón (Nateras, 2008).

Para Horkheimer (1973), la razón subjetiva, que tiene que ver con la adecuación de los medios a los fines, ha caído, siendo sustituida por una razón instrumental al servicio del poder. La degeneración de la razón nos ha sumido en una concepción del mundo articulada en torno a las lógicas de dominio (del consumo o políticas) (Albornoz, 2015). La razón subjetiva, dirá Horkheimer (1973, p. 17), era la que constituía "el interés social de la ciencia" y buscaba maneras de alcanzar unos fines buenos para el individuo y para la comunidad, sin embargo, la razón ha devenido en instrumental, por cuanto se sustenta ahora en la supremacía de los medios con respecto a los fines. La razón se ha reducido a un mero instrumento, hasta tal punto que la naturaleza moral del fin hacia el que encaminamos nuestra acción ya no importa, lo que supone que "nociones como la justicia, la igualdad, felicidad, tolerancia, etc. que, según dijimos, en siglos anteriores son inherentes a la razón o dependientes de ella, han perdido sus raíces espirituales" (Horkheimer, 1973, p. 34). Los fines ya no están determinados por la razón, de manera que, desde esta óptica, la opresión, la crueldad o el despotismo "no son malos en sí mismos" (Horkheimer, 1973, p. 42). Nos dirá, entonces, Horkheimer (1973) que la razón instrumental no está encaminada tanto ya a alcanzar una verdad como a

constituirse ella misma como herramienta para el dominio de la naturaleza y, más aún, a articular la "dominación del hombre sobre el hombre" (Albornoz, 2015, p. 127). En efecto, lo que en un inicio comienza con el deseo de dominar la naturaleza deviene, según Horkheimer, en la intención, articulada a través de la razón, de dominar también a los otros (Albornoz, 2015).

A pesar de exponer de manera certera cuestiones fundamentales sobre la razón, cuestiones de las que posteriormente se servirán, entre otras, la filosofía y la teoría feminista (Lloyd, 1979, 1989 y 2018), el pensamiento de Horkheimer es "relentlessly negative and dispairing" (Alway, 1995, p. 57), hasta tal punto que Alway no encuentra en él posibilidad emancipatoria y llega a apuntar que "suffering, evil and hopelesness are the dominant themes" (Alway, 1995, p. 57) del pensamiento del autor. Ante esta postura desesperanzada, Marcuse (2005) llegará a indicar, en cualquier caso, que incluso el pensamiento crítico ha de mantenerse siempre alineado con la esperanza, por remota que esta pueda parecer, advirtiendo que "los esfuerzos por salvar y mejorar la vida son la única esperanza en este desastre" (Marcuse, 2005, p. 276). Solo así puede la teoría crítica evitar caer en el nihilismo.

Es así como, en su promesa de hacernos comprender el mundo, la ciencia ha construido también la desesperanza, especialmente a través del solipsismo de la Modernidad —recordemos que el pensamiento científico moderno entiende que solo podemos conocer desde nuestra individualidad y, consecuentemente, nos separa de todos los otros, de lo social y del mundo— y a través del indeterminismo de la posmodernidad —en la existencia de muchas verdades contingentes dirá Shepherd (2001a) que no reside sino el nihilismo—.

1.3.2. La postura del pragmatismo: el conocimiento como búsqueda de esperanza

Para salvar esta situación, plantea Koopman (2006, p. 106) que el conocimiento tiene que generar esperanza, de manera que la "búsqueda de certeza" que ha caracterizado a la ciencia moderna debe ser sustituida por una "búsqueda de esperanza", una idea recogida también anteriormente por Rorty (como se cita en Koopman, 2006) y por Dewey (1998) y, en general, por la reflexión del pragmatismo sobre el conocimiento

(Simonson, 2001; Shepherd, 2001a). El pragmatismo es, de hecho, considerado por Koopman (2006) como la filosofía de la esperanza, como "the philosophical way of taking hope seriously" y como la vía para desarrollar "the philosophical resources of hope" (Koopman, 2006, p. 106). Frente al conocimiento introspectivo cartesiano, que conduce al solipsismo, el pragmatismo propone, en palabras de Peirce (como se cita en Simonson, 2001), que "the whole function of thought is to produce habits of action", lo que implica en última instancia que el conocimiento es, en esencia, una empresa colectiva y, consecuentemente, la comunicación es su punto central (Simonson, 2001).

Llegando más allá en el intento por articular esta relación, Simonson (2001) apunta que "pragmatism has been about communication since the beginning", precisamente porque está comprometido con el pluralismo, esto es, con la certeza de que habitamos —podemos habitar— múltiples realidades (Simonson, 2001; Koopman, 2006), y con la convicción de que lo que tenemos que conocer del mundo no es un sistema cerrado, sino su complejidad y ambigüedad (Low, como se cita en Montuori, 2008, p. 8). La vinculación del pragmatismo con la comunicación, entonces, tiene que ver con que la comunicación mantiene siempre abierta la idea del mundo como un proceso abierto (Simonson, 2001), como un lugar en construcción. Cuando hemos planteado, anteriormente, la cuestión del conocimiento como proceso y la necesidad de poner el foco en el *acto de conocer* (ver apartado 1.1.3), en realidad, estábamos cambiando nuestro punto de vista y pasando de ponerlo en la idea de la verdad absoluta a ponerlo en el proceso a través del que negociamos el sentido del mundo. En ese proceso, precisamente, es donde se encuentra la esperanza.

La llamada de Koopman (2006) a que la ciencia genere esperanza, en efecto, hunde sus raíces en el pensamiento pragmático de Peirce (como se cita en Simonson, 2001), que, ya a finales del siglo XIX, apuntaba a la necesidad de articular un giro en nuestra aproximación al conocimiento explicando que, frente al cartesianismo, la razón monológica, el individualismo y la introspección como método, la base metodológica del conocimiento es —debe ser— la comunicación (Simonson, 2001). Peirce va incluso más allá y llega a hablar de un "evolutionary love" o "amor evolutivo" que explica el desarrollo del universo (Simonson, 2001; Peirce, 2001), al entender que todo movimiento en la vida responde siempre, de un modo u otro, al amor (Peirce, 2001) y que el amor es, en esencia, la unión y la interconexión de los seres humanos.

La búsqueda de la esperanza como objetivo del conocimiento (Koopman, 2006) está articulada en torno a la concepción del pragmatismo de que, al contrario de lo que plantea la epistemología tradicional cartesiana, la verdad no nos pone en armonía con el mundo, ni tiene ningún poder emancipador, ni nos libera de nada (James, como se cita en Koopman, 2006). Al contrario, según plantea Rorty (como se cita en Koopman, 2006) inspirándose en cierto modo en el pensamiento de Horkheimer, la búsqueda de la verdad es una búsqueda poco fértil que aleja a las personas de las cuestiones netamente humanas y que elimina la creatividad (Montuori, 2008). El poder salvador o emancipador que nos promete la ciencia, entonces, no está solo en la verdad que nos ofrece como meta, sino en su capacidad innegable para articular y ser la vía, el camino y el proceso de la esperanza.

En efecto, la "búsqueda de la esperanza" que propone Koopman (2006) es también recogida por Fromm (1982, p. 81) cuando plantea que la obsesión occidental por la certeza nos ha hecho olvidar la importancia del "obrar bien". Fromm (1982) articula esta propuesta como un salto de la lógica aristotélica a la lógica paradójica: la lógica aristotélica, raíz del pensamiento occidental, entiende "que el hombre puede percibir la realidad solo en contradicciones y … su pensamiento es incapaz de captar la realidad-unidad esencial", lo que implica que el pensamiento humano no puede conocer la verdad, "no puede darnos la última respuesta" (Fromm, 1982, p. 79). Frente a esto, siguiendo la lógica paradójica, arraigada en el pensamiento oriental y en algunos pensadores occidentales como Heráclito, encontramos que, efectivamente, "el mundo del pensamiento permanece envuelto en la paradoja" lo que, en definitiva, significa que "la única forma como puede captarse el mundo en su esencia reside, no en el pensamiento, sino en el acto, en la experiencia de unidad" (Fromm, 1982, p. 79). Fromm (1982, p. 80) desarrolla esta idea para abordar de manera específica la cuestión del "amor a Dios" y, sin embargo, sienta las bases también para entender el amor al mundo. Siguiendo a Fromm (1981, p. 80) diríamos que el amor al mundo[38] no está en conocer el mundo, ni en conocer el amor al mundo, sino en el acto de experimentar la

[38] Hacemos un paralelismo aquí entre la idea de una deidad trascendente y la secularización de esta misma idea que nos habla de ideas trascendentales (que están por encima de los sentidos). Cuando hablamos de amor al mundo de la misma manera que Fromm (1982) habla del amor a Dios, entonces, hacemos referencia al sentido de la existencia.

unidad con el mundo[39]. Nuestras acciones, entonces, deben estar encaminadas a conocer el mundo a través de lo que Fromm (1982, p. 80) da en llamar "la acción correcta". Dewey (1998) se refiere a esta cuestión como el fin —el objetivo— del conocimiento. El conocimiento ha de ser acción colectiva, cooperativa, que nos conduzca a la eficacia social. Nos dice Dewey (1998) que esta eficacia no se logra a través de la coerción negativa, "sino por el uso positivo de las capacidades individuales … en ocupaciones que tienen un sentido social" (1998, p. 107). De esta manera, el pensamiento de Dewey entronca directamente, de nuevo, con el concepto de *power-with*, con la idea de que es la cooperación la que contiene en sí misma el poder y, yendo más allá, diríamos que también la esperanza.

Para que el conocimiento que producimos no nos separe del mundo ni de los otros, nuestras acciones de conocimiento deberán estar, como plantea Koopman (2006), orientadas a la esperanza. No implica esto olvidar la necesidad de conocer la verdad, pero sí reconocer que el conocimiento que generemos debe, en cualquier caso, ser lo suficientemente imaginativo o albergar el suficiente espacio creativo como para permitirnos seguir adelante, pensando en posibles alternativas, en otras formas de vivir (Rorty, como se cita en Koopman, 2006).

Así, también en esta línea, el pragmatismo y la apuesta por el conocimiento moral de Dewey superarán el vacío entre el conocimiento y la esperanza al entender que nuestra necesidad de comprender el mundo no es individualista; que, efectivamente, interpretamos el mundo porque vivimos en comunidad y es esa misma comunidad la que nos enseña a hacerlo (Ryan, 2016). El planteamiento de Dewey (como se cita en Ryan, 2016) es que entendemos el mundo, nos situamos en él, porque lo hacemos con los demás, de la mano de los otros. Nuestra comprensión del mundo es, entonces, colectiva, y, precisamente por eso, alberga siempre la posibilidad de la esperanza. En este sentido, no tenemos que mirar a la verdad como salvación: "The truth will not set us free—our efforts, not inhuman energies, are what free us" (Koopman, 2006, p. 111), lo que, de nuevo, viene a significar que nuestro poder no se encuentra en la verdad en sí misma, sino en el esfuerzo colectivo por hacer de esa verdad una verdad esperanzadora (en la cooperación, en la tolerancia). Como venimos planteando (ver apartado 1.1.3), la

[39] Recordamos que Freire (1998) dirá que la existencia implica estar *con* el mundo y *con* los otros.

ciencia no solo es producto de lo social, sino que es un diálogo comunitario, y solo así, solo siéndolo, podrá articular la esperanza de la humanidad. La articula porque se convierte también en una forma de actuar *en* el mundo junto a los otros y no exclusivamente en el camino hacia un fin: "The promise of communication provides the hope necessary to an active resistance to a given universe" (Shepherd, 2001).

En esta noción subyace la convicción de que el sentido está co-construido comunicativamente y es compartido, algo que hemos expuesto anteriormente pero que alcanza aquí otra dimensión: no solo nuestro conocimiento sobre el mundo sino, sobre todo, la esperanza que de él emane depende siempre del encuentro con los otros. Precisamente porque somos conscientes de que no sabemos, tenemos la certeza de que podemos saber más y mejor, de que podemos conocer más y mejor, de que el conocimiento "nunca es, está siempre en el proceso de ser" (Freire, 1998, p. 31), y es ahí donde reside nuestra esperanza, nuestra orientación positiva hacia el porvenir: "What reality is depends on our active contributions, interests, and purposes" (Koopman, 2006, p. 107).

1.3.2.1. La epistemología regulativa y la epistemología de la virtud

La cuestión de la esperanza como herramienta para y del conocimiento se puede canalizar en el pensamiento epistemológico —incluso sin negar la verdad como objetivo final— a partir de los postulados de la epistemología regulativa. La epistemología regulativa se diferencia de la epistemología analítica tradicional en que, en lugar de buscar una teoría sobre el conocimiento, trata de servir como "epistemic guidance about how to formulate beliefs and understandings" (Snow, 2013, p. 153). Esta es una cuestión que entronca con el pensamiento de Spinoza, quien entiende que el objetivo del conocimiento no es tanto la creencia correcta como una conducta correcta que la enmarque (Spinoza, como se cita en Fromm, 1982).

Una de las formas de epistemología regulativa es la "virtue epistemology" o epistemología de la virtud (Battaly, 2008; Greco y Turri, 2017) que, en lugar de poner el foco de su análisis en las creencias, como la epistemología tradicional (Battaly, 2008, p. 640), se centra en los conocedores, de manera que la evaluación de las personas (sus virtudes y vicios intelectuales) se torna más relevante que la evaluación de la

justificación o del conocimiento que generan (Battaly, 2008; Greco y Turri, 2017). Uno de los principales saltos que permite esta epistemología es que, cuando nos habla de las virtudes, deja de concebir el conocimiento como un acto individual y apuesta por poner la mirada en los grupos de agentes epistémicos (Kvanvig, como se cita en Greco y Turri, 2017) y, consecuentemente, también en las virtudes que regulan sus relaciones, entre ellas, la curiosidad, la confianza o la esperanza (Greco y Turri, 2017).

En efecto, la esperanza puede ser considerada una virtud intelectual (Snow, 2013), no solo porque nos ayuda en la tarea del conocimiento, sino sobre todo porque contribuye a que continuemos esa tarea incluso cuando nos encontramos con un muro: la esperanza acoge en sí misma la posibilidad de "autotransformación del hombre" que el pensamiento occidental ha olvidado (Fromm, 1982, p. 81), a la vez que nos da "resiliencia, perseverancia, flexibilidad y apertura, [y] nos prepara para gestionar verdades difíciles" (Snow, 2013, p. 165). Esta reflexión de Snow (2013) puede ser complementada por el planteamiento de Dalmiya (2002) sobre cómo el concepto del cuidado tiene que venir al centro de toda actividad cognoscente, no solo ya por una cuestión ética, sino, sobre todo, por una cuestión puramente epistemológica.

Dirá Dalmiya (2002) que, en efecto, las virtudes intelectuales juegan un rol fundamental en la producción de conocimiento, de manera que el conocedor ha de generar conocimiento que no se aleje de ellas. Como la esperanza, el cuidado de los otros es, para Dalmiya (2002), una virtud epistemológica fundamental y la generación de conocimiento que no condene a los otros a la desesperanza o que, cuanto menos, mantenga abiertas las opciones de actuar y de ser en el mundo, es también una forma de cuidado. De nuevo, la principal noción que se esconde detrás de esta propuesta epistemológica es la que abandona por completo el individualismo cartesiano y entiende que no solo el conocimiento es colectivo, sino que tiene consecuencias para nuestra propia vida y para la de los demás, lo que implica que debemos trabajar para que esas consecuencias sean lo menos desesperanzadoras posible.

1.3.3. La esperanza del bien: el humanismo y la reflexión contra la banalidad del mal

Como venimos viendo, la esperanza de nuestra capacidad de acción reside en que podemos, entonces, crear, a través de la ciencia, "un universo mejor y más plural" (Shepherd, 2001), que debe ser necesariamente "mejor y más plural" *para todos*, puesto que el bienestar de unos pocos frente al sufrimiento de otros no es suficiente para hablar de un mundo construido en torno al bien. Como hemos desarrollando, la esperanza no está tanto en conocer lo suprasensorial —lo trascendente—, ni en hallar la verdad absoluta, como en asegurar que el camino hacia el conocimiento implique también un camino hacia el bien.

Hablando de la esperanza como virtud intelectual, Snow (2013) nos plantea que esta tiene siempre que ver con un "bien" que el sujeto percibe alcanzable y que, consecuentemente, lo mantiene activo y en movimiento. El bien percibido por el sujeto no tiene, no obstante, por qué ser un bien para toda la humanidad. Como venimos planteando, el poder es una de las principales aspiraciones del ser humano (Clegg y Haugaard, 2009), y, cuando es entendido como dominio de los otros, su ejercicio es necesariamente esperanzador para unos y desesperanzador para otros. Cuando somos dominados, oprimidos o silenciados; cuando sentimos que perdemos nuestra capacidad de acción, caemos en la desesperanza. Precisamente por este motivo, entendemos que la esperanza, desde las perspectivas del humanismo y de la pluralidad, solo puede ser una esperanza adecuada cuando lo es para todos. Consecuentemente, tendrá siempre que ver con la cooperación entre las personas y nunca con el dominio.

En esta línea, Miyazaki (2004) profundiza en cómo la esperanza, cuando va unida al deseo de poder como dominio, se nos puede presentar —se nos presenta— en un marco negativo. Por ejemplo, encontramos que:

> El éxito de los gobiernos y de los sentimientos de extrema derecha reside en la reelaboración de la esperanza en un marco negativo … Es una forma de nostalgia de futuro, una 'esperanza fantástica' de unidad nacional cargada por una visión estática de la vida y por la exclusión de la diferencia. Cuando, para el beneficio de nuestra seguridad y nuestra pertenencia, evocamos una esperanza

> que ignora el sufrimiento de los otros, solo podemos crear una esperanza basada en el miedo (Zournazi, 2002, como se cita en Miyazaki, 2004, pp. 1-2)[40].

La esperanza hacia la que debemos caminar, nos plantea Zournazi (como se cita en Miyazaki, 2004, p. 2), es una esperanza que "no reduzca nuestras visiones del mundo pero que, al contrario, permita que diferentes historias, memorias y experiencias aparezcan en nuestras conversaciones". Precisamente por este motivo, no podemos hablar de la esperanza como virtud intelectual sin especificar en qué términos debemos entender dicha esperanza.

Por supuesto, cuando hablamos de una ciencia injusta, hasta ahora, estamos hablando de una ciencia excluyente, articulada en torno a una única perspectiva sobre el mundo, en la que participan unos pocos y que es incapaz de explicar las experiencias de todos nosotros en el mundo, de manera que el daño que ocasiona el conocimiento que generamos es un daño por omisión: la construcción y comprensión del mundo que tenemos a partir de ella no es buena porque es incompleta y porque, de manera indirecta, excluye a una buena parte de la humanidad de la capacidad de conocer. En este sentido, la ciencia es injusta no solo para unos pocos (los sujetos subalternos, diríamos), sino también para el conjunto de la humanidad. Esto es así porque, por una parte, la ciencia es una herramienta que articula el dominio y, por otra, es una forma de conocer incompleta —que no cumple, por tanto, su promesa de acercarnos a la verdad, cualquiera que sea su forma—. Nos preguntamos, entonces, si es posible hablar del mal en la ciencia y, consecuentemente, si es posible aspirar al bien *en* ella.

Es esencial, en este punto, referirnos a la reflexión de Hannah Arendt (1984 y 2003) sobre la banalidad del mal. Para Arendt, el mal no reside en "firmes convicciones ideológicas ni motivaciones especialmente malignas", sino simplemente en la "falta de reflexión" (Arendt, 1984, p. 14). Los actos del mal, para Arendt, continúan siendo

[40] Reproducimos en el texto la cita con una traducción propia al castellano por su extensión. En cualquier caso, el original en inglés es el siguiente: "The success of right-wing governments and sentiments lies in rework ing hope in a negative frame. Hope masquerades as a vision, where the passion and insecurity felt by people become part of a call for national unity and identity, part of a community sentiment and future ideal of what we imagine ourselves to be. It is a kind of future nostalgia, a "fan tastic hope" for national unity charged by a static vision of life and the exclusion of difference. When, for the benefit of our security and belonging, we evoke a hope that ignores the suffering of others, we can only create a hope based on fear".

"monstruosos", pero sus responsables, las personas, no son más que individuos "totalmente corriente[s], del montón, ni demoniaco[s] ni monstruoso[s]" (Arendt, 1984, p. 14), no hay en ellos una predisposición a causar daño, simplemente ausencia de pensamiento reflexivo. Es la falta de reflexión la que nos lleva a herir o dañar a los demás, lo que implica que la reflexión, el "pensar" al que se refiere Arendt (1984), aunque no es necesariamente el camino para el bien, sí que nos acerca más a una visión humanitaria del mundo, compasiva, en la que tomamos conciencia de que no queremos dañar a los otros.

En el marco de lo científico, también la ciencia es capaz de la banalidad del mal arendtiana. En efecto, tal y como expone López-Muñoz (febrero de 2019), el Holocausto constituye el mayor ejemplo histórico de cómo la empresa científica fue capaz de, por acción o inacción, propiciar el crimen contra —y el exterminio—de millones de personas. López-Muñoz (febrero de 2019) aborda, concretamente, el caso del campo farmacológico alemán, pero arroja luz sobre la cuestión de lo científico siendo artífice del mal o, cuanto menos, herramienta para los crímenes contra la humanidad. Para Arendt, la deriva totalitaria nazi fue un ejemplo de inhumanidad, el ejemplo de lo que ocurre cuando los seres humanos se alejan del espacio común que los separa y se aíslan en su individualidad (Arendt, 1984). La falta de reflexión es, entonces, también una falta de humanidad en el pensamiento arendtiano. Entendemos así que es necesaria la autorreflexión y la evaluación continua del propio hacer científico para evitar que el conocimiento se construya con un objetivo que no sea el del beneficio de toda la humanidad. Una ciencia buena debe suponer la negociación del mundo con los otros y no del mundo per se, y debe estar marcada por una profunda convicción moral. La ciencia, entonces, tiene también una clara dimensión política: ha de ser una ciencia reflexiva sobre sí misma y que invite a la reflexión. Y una ciencia reflexiva es necesariamente una ciencia social y del diálogo, que se encamine hacia el "amor a toda la humanidad" (McFarland et al., 2012, p. 830) favoreciendo la colaboración y el crecimiento de todos nosotros.

1.3.4. Investigar y conocer como catarsis: lo subjetivo y la sanación

Venimos planteando, sobre todo siguiendo a Freire (2017) y a hooks (1994), el poder del conocimiento como fuente de esperanza, especialmente por su potencial

emancipador de los grupos sociales oprimidos. Sin embargo, queremos ir más allá para plantear por qué es importante que la teoría y el conocimiento sean una vía de transformación o de sanación[41], o "a location for healing" (hooks, 1994, p. 59), también para cada uno de nosotros, a nivel individual. Cuando nos aproximamos a él no buscando un resultado determinado, sino con pasión, el acto de conocer en sí mismo nos da la oportunidad de participar en el mundo, pero, sobre todo, de entender y de ser entendidos (Montuori, 2008). En ese momento en el que funciona, también, como exploración íntima, la investigación de lo social adquiere para el investigador un carácter cercano a la catarsis literaria[42], especialmente —sobre todo— cuando se realiza desde los márgenes, o cuestionando las formas tradicionales de producción del conocimiento.

En estos casos, recurrimos a la metodología cualitativa porque, por lo general, cuando conocemos, buscamos "coherencia en nuestras vidas, alguna congruencia básica" (Alcoff, como se cita en Broncano, 2021, p. 38) y lo hacemos explorando lo subjetivo; y porque cuando miramos a lo social buscamos no solo respuestas sobre el mundo[43], sino, sobre todo, respuestas sobre lo que somos y sentimos ante él. Esta es una cuestión que volveremos a recuperar más adelante, en nuestra metodología, planteando la necesidad de mirar a lo emocional para entender a las comunidades epistemológicas y, sobre todo, para contrarrestar los borrados de determinados sujetos cognoscentes y sus aproximaciones al conocimiento (ver capítulo 3).

Mirando a lo subjetivo, podemos hacer una reconstrucción de lo sociocultural. La cuestión de la emoción, que abordaremos en el apartado 1.4., aunque denostada por la investigación positivista, viene aquí al centro. En efecto, plantea hooks (1994) que, en muchas ocasiones, es nuestro propio dolor el que nos lleva a hacer teoría; el que nos pone en movimiento y nos da la necesidad de comprender y de hacer comprender:

[41] En el sentido que da bell hooks al término.
[42] La noción de que la escritura sobre el trauma y el dolor es terapéutica ha sido explorada por algunas corrientes del psicoanálisis (Wright y Chung, 2011) y por la teoría y la crítica literaria, que la estudia como forma de catarsis (Ellerby, 2005). Ellerby (2005) rescata algunas aportaciones del psicoanálisis para plantear el poder sanador de la autobiografía, la redacción de memorias, la autoetnografía o la literatura del yo. Desde esta perspectiva, el acto de convertir lo no verbal en verbal y de "nombrar" el dolor, es parte del proceso de sanación. Para Ellerby (2005), el acto de sanación no está exclusivamente en la narración de la experiencia traumática, sino en la conversión de la experiencia en parte de una historia compartida y un contexto social, que permite explicarla no solo con respecto al individuo sino con respecto a la realidad común.
[43] Recordamos (ver apartado 1.1) que este es el principal propósito de la actividad científica.

porque sentimos que hemos sufrido, trabajamos "at explaining the hurt and making it go away" (hooks, 1994, p. 62) y buscamos "[the] sense of our own survival" (Frank, 1997, p. xiii). Así, la principal manera de articular formas de investigación que nos permitan trabajar con "el dolor, la confusión, la indignación y la incertidumbre" (Ellis y Adams, 2014, p. 254) es la autoetnografía —que está a caballo entre la literatura y lo científico— (Ellis y Adams, 2014; Ellis et al., 2011; Ellerby, 2005; Chang, 2016; Poulos, 2016) y, en general, todas las metodologías cualitativas que, permitiéndonos conocer la subjetividad de los otros y la nuestra propia, nos dan la herramienta para la comprensión del mundo *a través de* nosotros mismos.

La naturaleza sanadora de las historias (Ellerby, 2005, p. 59), del conocimiento y de las palabras, en el caso de lo científico, no se limita exclusivamente a la narración autoetnográfica, sino que va más allá y convierte al mirar al mundo en un acto tan sanador o más que el relatar. Cuando investigamos lo social y lo humano estamos buscando en la realidad una manera de insertar y de explicar(nos) nuestra experiencia y nuestro dolor; estamos también analizando la presencia en el mundo de aquello que nos falta, de lo que no entendemos o de lo que anhelamos y, con ello, creando una "narrativa sanadora" (Henke, como se cita en Ellerby, 2005, p. 61) en la que enmarcar nuestros sentimientos y nuestra carencia. Efectivamente, dirá Geertz (1967) que, en realidad, todo conocimiento sobre lo social es necesariamente subjetivo y tiene siempre la huella personal e íntima del conocedor, puesto que todo estudio sociológico tiene una parte de filosofía y una parte confesional. Abogar, entonces, por construir el conocimiento etnográfico desde lo subjetivo es también una forma de humanizar el conocimiento social. Muchas veces, dirá hooks en esta línea, "our lived experience of self-recovery" (hooks, 1994, p. 61) está profundamente conectada con nuestra experiencia de teorización, incluso aunque esa no sea nuestra intención; lo que quiere decir que, cuando conocemos, en realidad estamos intentando dar sentido a nuestra vida. Desde esta perspectiva, la teoría no es una renuncia al mundo sino una manera de implicarse en él (Tinberg, 1997).

Es importante anotar, en cualquier caso, que, cuando la teoría funciona como liberación individual de la manera en la que plantea bell hooks (1994), sostiene también un compromiso profundo con la ética y con el bienestar de los otros. Esto es así porque el conocimiento es, necesariamente, un espacio de convivencia (Montuori, 2008).

Abogando por la necesidad de romper las formas de opresión y de liberación, y de generar formas de emancipación a través del conocimiento (hooks, 1994; Freire, 2017), esta forma de conocer está decididamente construida en torno a una visión de un poder que emana de la colaboración profunda (del *power-with*). Esto es así, en primer lugar, porque explorando a partir de su intimidad, el conocedor se muestra ante el mundo con vulnerabilidad (hooks, 1994) y se enfrenta al peligro de mostrarse a sí mismo en su investigación (Beasley, 2013) para establecer un vínculo con los otros; y, en segundo lugar, porque el conocedor entiende que el saber que genera no es una verdad absoluta sino una forma de conocimiento profundamente comunicativo, que interpela a los demás y que los anima a participar en el proceso de construcción de saber y de sanación. El objetivo es favorecer el diálogo y la sensación de que el conocimiento se está co-produciendo (Beasley, 2013). Se produce, así, una inversión en la histórica relación de poder entre el conocedor y lo conocido (Gustafson et al., 2019). Cuando el conocimiento es sanador, genera esperanza; pero no tanto por la sanación que nos promete, sino porque permite que exista un proceso en el que podemos participar y sentirnos parte de lo común. Es decir, conocer junto a los otros, incluso más allá de lo científico, es lo que nos hace plenamente humanos. En palabras de Dewey (1910, p. 127), "actively to participate in the making of knowledge is the highest prerogative of man and the only warrant of his freedom".

Profundamente imbricada en la idea de que, en nuestras heridas, podemos encontrar "poder narrativo" (Frank, 1997), la sanación a través del conocimiento de la que nos habla hooks (1994) se produce, entonces, en dos direcciones: primero, en la identificación de posibles objetos de estudio y en el propio proceso de análisis, porque atendiendo a nuestra experiencia y nuestras emociones buscamos y encontramos en el mundo de lo social aquellos aspectos a explorar que nos interpelan directamente. Segundo, en el establecimiento de una relación comunicativa con los otros, porque abordando dichos aspectos de la realidad estamos generando diálogo y validando a la vez nuestras experiencias y las experiencias de los demás, ubicando nuestra realidad junto a las de los otros, contribuyendo a generar conocimiento que hable también de nosotros, que explique nuestra existencia y que traiga a la vida las partes de nosotros que están perdidas porque no podemos nombrarlas (Williams, como se cita en hooks, 1994, p. 74), porque no tenemos los recursos para ello. Construir conocimiento —participar en él— nos permite ver que nuestras experiencias más personales, las más

solitarias, aquellas que nos alejan de los demás, son en realidad experiencias profundamente universales. Construir conocimiento, desde esta óptica particular, es también encontrar palabras que nombren nuestro dolor. Así lo plantea Pacheco (marzo, 2022):

> Cuando de niños aprendemos que la punzada desagradable que sentimos ante el abandono se llama "soledad", paradójicamente nos encontramos menos solos. Si existe una palabra para definir lo que sufrimos es porque otras personas nos comprenden, han pasado por ello. Cuando hay palabras para lo que sentimos, es posible expresarlo, es posible entenderlo. Mientras tengamos las palabras adecuadas, nunca estaremos solos.

Las palabras son el vehículo del conocimiento y el conocimiento, así visto, no solo nos permite expresar lo que sentimos y lo que somos, sino también entenderlo. En efecto, la sanación de la que nos habla hooks (1994) no es sino una forma de luchar contra una injusticia hermenéutica que afecta, especialmente, a los grupos sociales oprimidos (Fricker, 2007). Para Miranda Fricker (2007), la injusticia hermenéutica se da cuando un sujeto carece de recursos cognitivos para explicar o encontrar el sentido a sus experiencias vitales y es consecuencia de un conocimiento colectivo generado exclusivamente por unos pocos sujetos, desde unas pocas perspectivas, articulado por unas pocas voces. La construcción de conocimiento social desde la exclusión de los sujetos subalternos perpetúa la exclusión de estos sujetos del diálogo social y, consecuentemente, los sume en la desesperanza de no poder generar sentido sobre su propia vida y de permanecer silenciados. El principal ejemplo que propone Fricker (2007) es la incapacidad que, durante siglos, han tenido las mujeres para denunciar sus experiencias de acoso o abuso sexual, debido a que el acoso y el abuso sexuales han sido históricamente realidades no nombradas, no validadas, no sancionadas, e inexistentes en el acervo colectivo. Solo cuando se poseen las herramientas cognitivas para designar una realidad, nos dirá Fricker (2007), se puede luchar contra ella, se puede oponer resistencia. Así, cuando hooks (1994) nos habla de teorizar desde el dolor y para la sanación, lo hace en realidad apelando a la necesidad de que todas nuestras experiencias, y, sobre todo, toda nuestra incomprensión sobre ellas, contribuyan a generar un conocimiento más plural que, cuanto menos, nos reconozca como seres válidos. Solo siendo seres de pleno derecho en el mundo podremos proyectarnos en el

futuro, solo así podremos "imaginar futuros posibles" (hook, 1994, p. 61); por lo tanto, solo así podremos albergar esperanza.

La visión de hooks, en definitiva, nos muestra una realidad en la que, quien no encuentra su experiencia comprendida por los demás queda, necesariamente, alejado del mundo. No puede conectar con los otros porque esos otros "could not only fail to grasp my worldview, but … simply did not want to hear it" (hooks, 1994, p. 60). En palabras de Poulos (2016, p. 468), cuando uno siente que los demás "won't just accept me for who I am", queda condenado a asumir que "I could do it all on my own anyway, that I didn't need anybody, really", lo que no es sino una condena al silencio. Esta necesidad de investigar como sanación nace, entonces, de la soledad, la separación y la incomprensión y esconde, en realidad, también una necesidad de "pertenecer" (Wise, 2010), de conexión, de comunión con los otros, del "estar *con*" (Arendt, 2020; Freire, 1998, p. 29). Esto es, como forma de conocimiento, no solo se explica desde el deseo de examinar con ojos críticos los significados que compartimos y al conocimiento, sino también desde una necesidad profundamente comunicativa de interconexión, de convertir lo nuestro en parte de lo común, de dialogar y de hacernos a nosotros mismos parte de la comunidad.

Cuando investigamos desde nuestra experiencia y desde nuestra subjetividad, estamos construyendo las condiciones para mejorar nuestra vida, la de nuestros potenciales lectores, la de los participantes en la investigación, y, en general, la de la humanidad (Ellis y Adams, 2014). Estamos, entonces, generando, a la vez, esperanza a nivel individual y esperanza a nivel social. Generamos esperanza individual porque esta forma de investigar nos obliga a vivir(nos) "conscientemente, emocionalmente y reflexivamente" (Ellis y Adams, 2014, p. 271) y, consecuentemente, nos permitimos la introspección, el estudio de lo que somos íntimamente o el abordaje de nuestras carencias más profundas. Investigar desde lo que sentimos y desde lo que somos nos obliga a transitar nuestros miedos e inseguridades a través de nuestro objeto de estudio con el objetivo de elaborar una narración "esperanzadora" en la que "nos escribimos como supervivientes de la historia que estamos viviendo" (Ellis y Adams, 2014, p. 271). En última instancia, buscando en el mundo aquello de lo que carecemos, estamos en realidad (re)construyéndolo en nosotros, o lo que es lo mismo, nos estamos permitiendo "perdonarnos" (Gustafson et al., 2019). Generamos esperanza social porque esta forma

de investigación es en última instancia una forma de diálogo, de manera que no solo revisamos nuestra experiencia, sino que, simultáneamente, pensamos en la de los otros; porque explorando nuestro dolor y compartiéndolo con los demás, "our goal is to make life better and offer companionship to those who feel troubled and whose experiences have been so terrible that they may feel alone" (Ellis y Adams, 2014, p. 271). El objetivo no es transmitir plenamente nuestras experiencias —dirá Shepherd (2006) que este objetivo es utópico en la comunicación—, sino simplemente sentir que formamos parte de lo compartido (Poulos, 2016) y que lo social y lo cultural también se puede explicar en —a través de— nosotros. Cuando investigamos a partir de lo que sentimos, nos permitimos considerar puntos de vista alternativos y nos abrimos al diálogo y a la revisión crítica por parte de los demás. Estamos, así, trabajando hacia la conexión, la inclusión, la comprensión, la pluralidad, el "perdón interpersonal" y la cooperación (Gustafson et al., 2019).

No estamos simplemente relatando la carencia o nuestra subjetividad, sino que la estamos convirtiendo en teoría, y precisamente por esto, la catarsis que se genera a partir de la investigación cualitativa no se limita a la catarsis íntima[44] del autor en la literatura, sino que va más allá, generando un lugar común en el que todos nos podemos encontrar. Nos dirá Poulos (2016, p. 476), refiriéndose al poder sanador de lo autoetnográfico, "I find meaning in tiny memory-shards... and a way to bring them together to form something worth holding onto: The human spirit, shared in communication, gives birth to Hope".

Esta cuestión, sin embargo, abre el debate sobre la posición privilegiada de los académicos en el relato del mundo: se pregunta Chang (2016) si el auge de la autoetnografía no está consolidando la idea de que las vidas de los académicos son *las vidas posibles*, y, consecuentemente, negando tantas otras realidades. Precisamente esta cuestión es la que nos inserta de lleno en el debate sobre la democracia en el espacio científico-intelectual. Abordaremos la democratización de la ciencia más adelante (ver capítulo 2) y, no obstante, siguiendo a Chang (2016) podemos afirmar que el debate sobre la autoetnografía no es sino un debate sobre la heterogeneidad de los sujetos académicos que arroja luz sobre la cuestión de la situación social del conocimiento y

[44] En el sentido en el que entiende la catarsis literaria la "literatura del yo". Cfr. https://www.jotdown.es/2020/07/annie-ernaux-escribir-para-vivir-significa-perder-libertad/

que nos permite entender la necesidad de que el conocimiento sea generado en entornos plurales y justos.

Cuando hooks (1994) plantea de la teoría como sanación, evidentemente, no solo nos habla de generar teoría, sino del mismo acto de poder acceder a ella. Entrar en diálogo con el pensamiento de los otros, que han venido antes, que han reflexionado antes, que vivieron nuestras experiencias y fueron capaces de darles sentido antes que nosotros, es una forma profunda de conexión con la humanidad y con nuestros semejantes. Los pensadores que han venido antes de nosotros, sus escritos y reflexiones, "soothe [us], entice [us] and even reassure [us]" (Beasley, 2013, p. 39) en nuestro camino vital, evitan que nos sintamos solos y se convierten así, para nosotros, en una forma de reafirmación de lo que somos, lo que no es sino una forma de amor y de esperanza. Precisamente por este motivo, no podemos dejar que las voces de quienes han pensado sobre nuestras vidas o desde nuestras perspectivas antes que nosotros queden en el olvido, porque eso supone condenarnos a empezar, otra vez, desde cero, el camino de conocernos y relatarnos.

1.4. La ciencia como carta a la humanidad: la construcción del conocimiento desde la ética del amor

Una de las principales cuestiones que desarrolló Peirce (2001) fue el concepto de amor evolutivo[45]. A partir de esta idea, planteaba que el amor es el principio que pone al ser humano y al mundo en movimiento, de manera que "el crecimiento procede únicamente del amor" (Peirce, 2001); el principio que distingue a los humanos del resto de seres —el que ha desencadenado y continúa desencadenando la evolución— es su capacidad para amar. Sin embargo, la cuestión fundamental que Peirce (2001) exploró de manera pionera con respecto al amor fue su concepción, sobre todo, como fuerza motora del conocimiento. El amor genera conocimiento, según Peirce (2001), porque, por una parte, el amor a los otros, la fraternidad y la filantropía son los motivos fundamentales para el desarrollo del saber; y, por otra, porque ningún logro de la mente es, en realidad,

[45] El principio de amor evolutivo tal y como lo desarrolla Peirce (2001) está profundamente influido por cuestiones religiosas. Así lo expone también Simonson (2001), que entiende que la reflexión sobre el amor evolutivo es uno de los "grander religious moments" de Peirce. La propuesta fundamental de Peirce, aunque controvertida para la sociología por dicha influencia religiosa (Gómez Tabares, 2018), es el agapasticismo, es decir, la idea de que existe una forma de interconexión entre los seres, articulada mediante una fuerza de vida, que es el amor (Gómez Tabares, 2018).

fruto del individuo, sino de la unión y la cooperación de los seres humanos, dado que "todos los logros mayores de la mente han estado más allá de la capacidad de los individuos por sí solos" (Peirce, 2001).

La reflexión de Peirce ha sido superada desde que fuera desarrollada a finales del siglo XIX, tras haber sido criticada, especialmente, por ser considerada una teoría ética y estética, pero no una teoría del conocimiento (Gómez Tabares, 2018). Sin embargo, cuando Peirce propone al amor como principio rector de la vida social y, sobre todo, cuando propone que "el sentido de comunidad, cooperación, mutualismo, hábito y empatía" son el "principal potencial creativo de la vida social de los seres humanos" (Gómez Tabares, 2018, p. 38), sienta las bases para entender el conocimiento como una labor colectiva. De esta manera, Peirce (2001) pone de forma pionera el foco —como venimos planteando— en el proceso de conocer más que en lo conocido. Y esa es precisamente la clave a partir de la que podemos entender al conocimiento no como un instrumento sino como una forma de amor al mundo.

Peirce sienta las bases de la perspectiva pragmática sobre el conocimiento (Simonson, 2001) por cuanto aúna los tres principios fundamentales que venimos desarrollando: la concepción del conocer como una labor colectiva; la convicción de que el poder creativo está siempre en la cooperación (*power-with*) en lugar de en el dominio (*power-over*); y la asunción de que, porque es un proceso colectivo y comunicativo, el conocimiento es a la vez albergador y generador de esperanza. Siguiendo a Simonson (2001) y a Shepherd (2001a), podemos entender cómo la propuesta de Peirce sirve, cuanto menos, para favorecer una reflexión actualizada sobre el rol del amor y de la comunicación en la generación del conocimiento.

1.4.1. El amor como una forma de comunicación: encontrarse con el otro

El amor es "uno de los hechos más raros de la vida humana" (Arendt, 2020, p. 261), es el único acto que nos permite existir fuera de nosotros mismos y, a la vez, el único que nos permite reconocer profundamente la existencia de lo que nos es ajeno. El amor es una forma de comunicación, por cuanto implica un encuentro en el que dos seres existen y reconocen mutuamente su existencia de manera simultánea (Shepherd, 2006). A

través del amor, superamos nuestra soledad o separatidad (Fromm, 1982), porque el amor supone abrirse al otro, dejar al otro entrar en nosotros, atisbando el límite que nos separa de él. Fromm (1982) va incluso más allá, llegando a apuntar que el amor es la única manera que los seres humanos tenemos de liberarnos de nuestra condena a la separación del otro y del mundo. A través del amor, como de la comunicación, trascendenemos nuestro "(current) self, overcoming one's (current) self, to become more than what one was through connection with another" (Shepherd, 2006, p. 22), así entendemos que Hannah Arendt plantee que solo "el amor destruye el *en medio de*[46] que nos relaciona y nos separa de los otros" (Arendt, 2020, p. 261). Desde esta mirada, el amor es entendido como una forma de comunicación.

Yendo más allá, podemos entender que ser amado es ser reafirmado en la propia existencia: "Estar en el amor = estar empujado a la existencia más propia. *Amo* significa *volo, ut sis*[47], dice san Agustín en un momento: te amo — quiero que seas lo que eres" (Heidegger, como se cita en Arendt y Heidegger, 2017, p. 32), de manera que el amor solo existe con —hacia— lo que las cosas son, hacia su ser, no hacia una proyección del mismo. Una idea similar recoge Arendt (2001, p. 25) de San Agustín cuando plantea "amar no es otra cosa que anhelar algo por sí mismo". A la misma vez, "la conexión intensa con un alma nos hace audaces y valientes" (hooks, 2021a, p. 208), por lo que la fuerza del amor se convierte en recíproca. El amor implica, como decimos, tanto el rebasamiento del propio ser como la reafirmación del mismo: es a la vez superación y consolidación de lo que somos. Así, es un acto paradójico por el cual se favorece a la vez la independencia y la armonía (Peirce, 2001), por cuanto recibirlo supone sentir la solidez de poder ser junto a los otros y no en soledad; y darlo implica sobrecogernos ante la existencia de lo que nos es ajeno, celebrándolo conscientemente. La reafirmación no solo implica aceptar lo que un individuo es, sino también protegerlo, defenderlo y tratarlo con respeto (hooks, 2021a); cuando nos encontramos con los otros en el amor, estamos reafirmando su existencia.

Según el pensamiento de Ortega y Gasset (2001), el poder del amor reside en que nos pone en movimiento, nos hace "estar de continuo marchando íntimamente de nuestro ser al del prójimo" (2001, p. 18), porque la esencia del amor es la de ser "gravitación

[46] Cursiva en el original
[47] Cursiva en el original

hacia lo amado" (2001, p. 16). Algo similar encuentra Arendt (2001, p. 25), que se refiere al amor como "un tipo de movimiento" y también el propio Peirce (2001) cuando habla del amor como fuerza motora de la vida. Sin embargo, leyendo a San Agustín, Arendt (2001) plantea que, como movimiento hacia algo que nos es ajeno, el amor es deseo, por cuanto acaba cuando se obtiene —se alcanza— el objeto amado. Ortega y Gasset (2001) va más allá y acierta cuando distingue amor y deseo: no es el amor una emoción pasiva, como el deseo, sino que es en sí misma "todo actividad" (2001, p. 16), es impulso motriz, es energía (Barthes, 2011), es "tal vez el mayor ensayo que la Naturaleza hace para que cada cual salga de sí mismo hacia otra cosa" (Ortega y Gasset, 2001, p. 16). Como veíamos, según el planteamiento de Ortega y Gasset, el deseo es pasivo porque nos hace esperar que las cosas vengan a nosotros y nos sentimos satisfechos una vez que lo han hecho. Frente a él, el amor es actividad porque brota "del amante a lo amado —de mí a lo otro— en dirección centrífuga" (Ortega y Gasset, 2001, p. 18) y, así, es lo que nos lleva a salir a buscar lo otro, es un continuo en el que nunca hay una satisfacción plena. En efecto, dirá Barthes que el amor es la fuerza del movimiento tal y como se da en nosotros, nuestra propia fuerza, que permanece incluso aunque el fin no sea siquiera asequible (Barthes, 2011). Podríamos decir, siguiendo a Ortega y Gasset (2001) que también el odio es fuerza motora, y sin embargo solo el amor es movimiento creativo porque, a diferencia de lo que ocurre con el odio, "en el amor se va hacia el objeto pero se va en su pro" (Ortega y Gasset, 2001, p. 20); amar implica "hacer crecer" (Fromm, 1982, p. 35). La creación solo puede darse en el cuidado, nunca en el dominio, que, al contrario, es destructivo.

De hecho, el amor es en sí mismo "una herramienta primaria para acabar con la dominación y la opresión" y lo es porque nos permite superar la retórica individualista y conceder la importancia necesaria "al ejercicio del amor dentro de una comunidad" (hooks, 2021a, p. 102). Como vemos, solo el amor nos permite plenamente superar nuestra individualidad y existir fuera de nosotros mismos. Es, así, el camino hacia la esperanza, que nos abre al universo de las posibilidades, y que "nos devuelve la promesa de la vida eterna" (hooks, 2021a, p. 10) cuando nos salva de la soledad y el aislamiento de nuestra existencia y nos pone en conexión con los demás. Con respecto al vínculo entre amor y esperanza, hooks (2021a, p. 104) llegará a plantear que "la experiencia del amor o la esperanza de llegar a conocerlo es el ancla que nos amarra a la vida y nos impide ir a la deriva en un mar de desesperación", de manera que nuestra

esperanza está, como hemos visto, siempre en los demás y nunca en la individualidad. Esta visión del amor, entroncada con la perspectiva de la comunicación como trascendencia de Shepherd (2006), nos muestra que, cuando experimentamos amor —como cuando experimentamos la comunicación—, estamos viviendo lo que somos y lo que es el otro, no ya como seres separados, sino en unión, en simultaneidad. Esto no es otra cosa que experimentar "the immediate flux of life" (James, como se cita en Shepherd, 2006, p. 23) o vivir "in all the fullness of life, your self and someone else" (Shepherd, 2006, p. 24). Precisamente por esto, no es dar o recibir amor lo que nos salva, no es el caminar hacia el objeto deseado lo que nos da esperanza, sino aprender y participar en "el arte de amar" (hooks, 2021b, p. 32), o lo que es lo mismo, vivir el amor como proceso: a la vez, como experiencia y como acción.

Así, a pesar de que el amor tiene un claro componente comunitario, que supera la individualidad del ser, es necesario que esta individualidad exista para que el amor pueda darse, puesto que este no es únicamente una relación con algo (el objeto amado), sino, en efecto, un arte o una facultad de los seres humanos, "una orientación del carácter que determina el tipo de relación de una persona con el mundo" (Fromm, 1982, p. 52). No amamos a los otros porque son nuestros iguales: precisamente porque son distintos a nosotros, porque nos son ajenos, podemos amarlos. Entendidos como experiencia, tanto el amor como la comunicación hacen referencia a un algo que se extiende en el tiempo y en el espacio, ilimitado e incontenible, que no puede ser reducido a la mera interacción entre dos (o más) seres. Como experiencia, el amor y la comunicación son exitosos cuando el intercambio tiene calidad (cuando es pleno), cuando se produce el encuentro y no tanto cuando los significados intercambiados son comprendidos en su plenitud (Shepherd, 2006). Es así el amor una forma de intersubjetividad que, al poner en comunicación al "yo" y al "otro", permite la construcción de mundos compartidos en los que, volviendo a Arendt (2017), existimos junto a, *con*, los demás. Podríamos decir, en última instancia, que existe una reciprocidad entre las perspectivas filosóficas sobre el amor que hemos restacado en este apartado y la reflexión interpretativa sobre la comunicación.

hooks (2021a) discute que, en efecto, a pesar de la tendencia de las sociedades contemporáneas a infravalorar u olvidar el amor, especialmente aquel que no tiene que ver con un beneficio inmediato y material, existe un deseo latente en todos los seres

humanos de experimentarlo, lo que implica un deseo no solo de ser amados sino, también, y, sobre todo, de amar. Esto se traduce en el deseo de formar parte de algo superior a sí mismos: existir fuera de sí; proyectarse hacia el futuro a partir del —a través del o de los— otro(s).

1.4.2. Amar como arte, práctica y acción social

La decisión del amor (la decisión de optar por el arte de amar) es una decisión en favor del otro tanto como una decisión en contra del odio, el miedo, la opresión, la violencia, el individualismo o el egoísmo. Es una decisión de apertura y, consecuentemente, es una decisión de vulnerabilidad personal —dirá Ortega y Gasset (2001, p. 88) que, en la elección de lo que amamos, dibujamos "el perfil de nuestro corazón" y el perfil de nuestro ser, lo que implica que nos mostramos ante lo amado y ante el mundo en completa desnudez—, pero también una decisión política en favor de lo comunitario. A partir del amor se construye entonces el sentido de comunidad (Gómez Tabares, 2018).

Asumiendo que el amor no se limita a lo romántico —que lo romántico es solo una de todas las formas de amor posibles—, podemos entender la posibilidad de organizar nuestra vida, nuestras relaciones, al mundo y a las comunidades humanas a partir del amor. Este es el "proyecto ameliorativo" del que habla Spreeuwenberg (2019), un proyecto que aborda el amor como práctica social, de manera que queda vinculado con cuestiones como la fraternidad, la solidaridad o el cuidado (Dolz y Roguero, 2012). Esta cuestión tiene que ver con el análisis del amor como práctica que hacen Fromm (1982) y hooks (2021a), pero también con abogar por el estudio del amor desde la perspectiva del sujeto que ama y no desde la del sujeto amado, poniendo la mirada en el *acto de amar* más que en el propio amor.

Para entender la complejidad del acto de amar, es necesario afirmar que "el amor no es un disparo, sino una emanación continuada … no es un golpe único, sino una corriente" (Ortega y Gasset, 2001, p. 19). Esto es así en las relaciones románticas, pero también, sobre todo, en las formas comunitarias y fraternales del amor. Cuando superamos la visión del amor como fenómeno irracional —visión consolidada por el imaginario místico, popular, cultural y mediático, que ha construido el enamoramiento como un

"disparo" o un acto completamente ajeno a nuestra voluntad[48]— podemos encontrar en él un signo de plena madurez personal y social (Fromm, 1982). Fromm entiende así que, a pesar del "carácter paradójico" de las relaciones amorosas (románticas y fraternales), "amar a alguien no es meramente un sentimiento poderoso — es una decisión" (Fromm, 1982, p. 61). Amar es, entonces, una decisión de vinculación con un otro que no ocurre "inspite of you" sino "because of you" (Shepherd, 2006, p. 27). Desterrada así la idea de una fuerza que nos hace amar contra nuestra voluntad, apreciamos que el amor tiene, en efecto, una parte racional y consciente. Desarrollando la idea del amor como signo de madurez, Fromm (1982), apunta que solo podemos estar en el amor a partir de un estadio previo de soledad y emancipación: solo puedo amar en plenitud y de forma madura cuando soy dueño absoluto de mí mismo y, desde ahí, reconozco mi capacidad de entregarme al otro, en el sentido completo del término.

El amor es un acto de compañía porque amar es situarse —existir—al lado de otro ser; por eso, tiene tanto que ver con la vulnerabilidad y con la confianza y por eso es lo opuesto al miedo a la diferencia: como veíamos, cuando encontramos al otro y reafirmamos su humanidad, no cabe en nosotros espacio para desear que cambie y se ajuste a nuestro deseo o necesidad. Las lógicas capitalistas e individualistas quedan, así,

[48] La expresión anglosajona *to fall in love*, cuya traducción literal sería "caer en el amor", implica que nos encontramos en el amor involuntariamente, de manera ajena a nuestra decisión. Es un amor que sucede de repente. Esta expresión convierte el amor en un agujero u hoyo en el que caemos y tiene su origen en la antigua expresión finesa «*langeta loveen*» (literalmente, caer en el hoyo), con la que se hacía referencia al "estado de trance que alcanzaba el chamán en su viaje espiritual al otro mundo … El éxtasis o trance del chamán, esa experiencia mística, podría haberse utilizado para definir o intentar explicar ese otro estado extático más común en el que el enamorado está como hechizado, fuera de sí, en otro mundo" (Galíndez, 22 enero 2014). Esta es una visión del amor como enajenación o alienación que está también reflejada en mitos grecolatinos como el de Eros (Cupido), mitos que reflejan el amor como algo que *nos pasa* cuando una fuerza superior a nosotros nos golpea contra nuestra voluntad. Ese golpe es el "disparo" del que nos habla Ortega y Gasset (2001, p. 19), que no es otra cosa que el acto de enamorarse, distinto radicalmente a la experiencia de amar, que solo puede darse en el conocimiento de aquello que se ama. También en la tradición grecolatina, Zeus (Júpiter) divide a los seres humanos en dos, condenándolos a vivir la vida en búsqueda de su otra mitad, esa otra persona a través de la que se "sana la herida existencial" (Platón, como se cita en Neiman, 2021). Estas visiones han sido ampliamente reflejadas en la literatura, la pintura, la música, el teatro, y en prácticamente toda producción sociocultural. Consecuentemente, están arraigadas en la cultura popular. Frente a esta comprensión del amor romántico, hacemos referencia en adelante también a la decisión deliberada de amar, bien sea esta referida a otra persona, a uno mismo, o a una comunidad. Entendiendo el amor como una decisión, planteamos que uno no "encuentra" a su alma gemela en el mundo, sino que las conexiones profundas con los otros y, en definitiva, el amor, son experiencias profundamente comunicativas y, en definitiva, son el resultado de nuestra capacidad de encontrar al otro, de encontrarnos en y con el otro, y de amarlo: "Individuals create their soulmate rather than find them pre-existing in the word" (Neiman, 2021). Esto significa que todos empezamos a amar desde la carencia que supone que nuestra existencia esté predefinida en términos de soledad. Cuando tomamos la decisión de comunicarnos y de amar nos liberamos de los límites de ella.

excluidas del fenómeno del amor. Amamos lo que *es*, no lo que necesitamos que sea, no una proyección de futuro, y con ello convertimos al amor en un acto no solo plenamente maduro, sino también ajeno al sentido de beneficio y opuesto al egocentrismo. Somos capaces de amar incluso cuando tenemos la certeza de que las consecuencias de entregarnos al otro no van a ser beneficiosas para nosotros o nos van a dañar; incluso en esos casos tomamos la decisión de amar en un sentido de salvación existencial, propia y ajena. Solo así, entendido como un acto deliberado, amar será efectivamente "motor de transformación", como apunta hooks (2021a, p. 16). Abordado como motor de transformación, el amor se convierte en una forma social y cultural que recupera la fraternidad como principio rector de la vida humana e, incluso, de la epistemología (Mason, 2019).

Fromm (1982) plantea que, en cualquier caso, implementar una ética del amor —o una política del amor— implica la necesidad de cambios radicales en nuestra estructura social. En primer lugar, debemos relegar a un segundo plano lo material y apostar por un mundo en el que "aprendemos a apreciar la lealtad y el apego a los vínculos más importantes, anteponiéndolos a las mejoras materiales" en la convicción de que "el valor de la vida humana y el bienestar personal deben ser lo primero" y de que "todas las decisiones, ya sean públicas o privadas, deben basarse en la honestidad, la claridad y la integridad personal" (hooks, 2021a, p. 114). Debemos hacer esto desde la convicción de que el amor no proporciona "ventajas en el sentido moderno [capitalista]" del término, sino simplemente "beneficios para el alma" (Fromm, 1982, p. 17). En este sentido, abogar por una ética del amor es una opción personal —para con la vida propia— tanto como una decisión política.

En segundo lugar, debemos ser capaces de superar el miedo a lo desconocido y a nuestra vulnerabilidad ante los demás. La manera en la que las sociedades contemporáneas se han construido en torno a la voluntad de poder como dominio ha ubicado, en ellas, al miedo en un lugar central. Estas sociedades, plantea hooks (2021a, p. 119), "cultivan el miedo para garantizarse la obediencia … el miedo es el principal soporte de las estructuras de poder; conduce al deseo de desapego y anonimato". Enlazando con una visión profundamente materialista de la realidad, dichas sociedades se sustentan en la creencia capitalista de que "no hay suficiente para todos" y que el bienestar "es algo reservado para unos pocos" (hooks, 2021a, p. 115), una creencia que

niega el amor en tanto justifica el poder, el dominio, la competición y la violencia que también se producen en la ciencia, como actividad humana que es. En efecto, hooks (2021a, p. 164) plantea que, en muchos casos, la renuncia es necesaria para contribuir al bienestar colectivo, pero cuando esta renuncia es consciente y nace de la "voluntad de hacer sacrificios" y no del temor, nos sitúa en un plano en el que convertimos nuestra interdependencia con otros seres humanos en el motor de la vida. La cultura del miedo desencadena en nosotros una preocupación latente por la seguridad que genera una adhesión desmedida al *statu quo*, que marca todas las decisiones que tomamos, sean estas individuales o colectivas, y que nos aleja de la diferencia (de todo aquello, de *todo aquel*, que no es como nosotros), que identificamos con una amenaza. Por ello, al contrario que el amor, el miedo es, por naturaleza, excluyente. En los campos científicos, este miedo ha desencadenado una adhesión firme a un conjunto muy específico de miradas sobre el mundo.

Cuando se opone al miedo, negándolo, el amor construye esperanza y se convierte en un acto de resistencia porque nos sitúa junto a los otros y reafirma su humanidad, incluso cuando —especialmente cuando— estos otros han sido considerados "unloveable"[49] (Collins, como se cita en Calafell, 2007, p. 425). Es de esta manera como el amor es, además de salvación individual, también salvación social, especialmente de "los que 'no cuentan' —en ninguna situación—a los ojos de los demás" (Weil, como se cita en Eilenberger, 2021), a quienes el amor reconoce no solo su valor personal sino también una existencia legítima. Simone Weil explica que la mayor forma de opresión no pasa exclusivamente por la violencia, sino que tiene que ver con el poder simbólico y la reducción de un ser a la irrelevancia. Frente a esto, el amor, reconociendo el valor intrínseco de las personas, plantea una liberación que solo es posible superando la individualidad: "Uno siempre necesita signos 'externos' para sí de su propio valor" (Weil, como se cita en Eilenberger, 2021). El amor, así entendido, desafía las explicaciones patriarcales, racistas, homófobas, etnocéntricas, clasistas, bélicas, xenófobas y, en definitiva, excluyentes del mundo y apuesta firmemente por la fraternidad, rechazando las formas hegemónicas de poder, planteando formas alternativas, y construyendo "comunidades conectadas" (Godden, 2017, p. 3) que

[49] La traducción aceptada de "unloveable" es "desagradable", aunque, en este caso, en su uso en el texto original en inglés, el término hace referencia a la condición de no ser susceptible de ser amado.

reconozcan a todos sus miembros como miembros de pleno derecho. “Al decantarnos por el amor —entiende hooks (2021a, p. 119)— elegimos luchar contra el miedo, luchar contra el distanciamiento y la separación. La elección de amar es una inclinación hacia la conexión, es la elección de salir al encuentro del otro”.

Al unirnos a los demás superamos la soledad e incluso el nihilismo (hooks, 2021a) y reconocemos la posibilidad de habitar un mundo compartido con los otros, compartido por todos, construido colectivamente, que no silencie ni relegue a nadie a la oscuridad. Es este un aspecto del amor que nos enfrenta a dos realidades: el amor nos permite superar nuestra soledad existencial y, a la vez, el amor es la única herramienta que tenemos para evitar que sean los otros quienes tienen que vivir en esa soledad. Es nuestra única manera de salvar. Dejando de ver el amor como algo que nos pasa y entendiéndolo como una capacidad humana deliberada, podemos reapropiarnos de él para organizar nuestra vida en comunidad y especialmente en la comunidad científica.

1.4.3. Fraternidad y solidaridad

Como hemos visto, el amor se da, sobre todo, en lo fraternal[50], que es la forma más básica de amor (Fromm, 1982). Y la fraternidad, que nos explica la vida en términos de comunidad y hermandad (Domènech, 2019; Moscoso, 2021), está profundamente vinculada a la naturaleza humana. Dirá Arendt que, para Rousseau, “la naturaleza humana común a todos los seres humanos no se manifestaba en la razón sino en la compasión, en una repugnancia innata, tal como declaró, de ver sufrir a otro ser humano” (Arendt, 2017, p. 22). Desde esta óptica, se entiende también que lo innato al ser humano es el amor y no la violencia; la colaboración y no el dominio; de manera que el hombre es cosa sagrada para el hombre: *homo homini sacra res*[51]. La fraternidad nos plantea la posibilidad de extender el amor a toda la humanidad sin negar, de nuevo, la realidad de que los seres humanos son individuos, seres profundamente distintos

[50] Hablamos aquí de la fraternidad como concepto político tal y como la desarrollan Domènech (1993 y 2019) y Fromm (1982) y, en general, la filosofía política. Existe, no obstante, otra forma de fraternidad que tiene que ver con el amor, el respeto, el cuidado mutuo y la interconexión que se da entre dos individuos. En este caso, hablaríamos de la fraternidad como un concepto que se mueve de continuo entre la amistad y el amor romántico: tiene que ver con compartir un mundo particular con un otro, cooperar en favor mutuo y ayudarse entre sí con “generosidad, ternura y compasión” (Dolz y Rogero, 2012, p. 104).

[51] *Homo homini sacra res* es la respuesta de Séneca al *homo homini lupus* (el hombre es un lobo para el hombre) de Horacio, rescatado por Hobbes para el pensamiento moderno.

entre sí. Esto quiere decir que, a pesar de los intentos universalizadores de algunas formas de humanismo o de la comodificación del ser humano que supuso la era industrial y la concepción de las sociedades de masas, la unión fraternal que se da entre las personas no tiene que ver con la conformidad entre ellas (Fromm, 1982), sino con la decisión que toman, como individuos plenos, de unirse a los otros, que, pese a ser distintos, forman, junto a ellos, un todo.

Esta es una visión humanista del acto de fraternidad, esto es, una que entiende que la fraternidad no está limitada al "retorno a los orígenes", ni a la vinculación de las generaciones y generaciones (Habermas, 1989, p. 138), sino a la certeza de que existe —o debe existir— una interconexión entre todos los seres humanos que habitan el mundo. De esta manera, la fraternidad no puede existir sin la pluralidad: el amor a todos los seres humanos no es posible sin proteger lo que cada uno de ellos es y aquello en lo que es distinto a los demás. Esta cuestión de unión fraternal es planteada por Fromm (1982 y 2020), quien entiende que el amor fraternal, pese a ser un amor entre iguales, nunca es un amor que se dé en igualdad: siempre hay relaciones de desvalidez entre los seres humanos, pero el amor fraternal debe apostar firmemente porque estas relaciones sean transitorias y no perennes (Fromm, 1982). Cuando seculariza el relato bíblico para hablar del "amor al extranjero" (2020, p. 223), Fromm plantea que, cuando nos consideramos seres sociales, lo hacemos en la convicción de que "llevamos en nosotros a toda la humanidad, por consiguiente, todo lo extranjero" (2020, p. 225). Esto es así, precisamente, porque a través del amor podemos conocer lo ajeno y conociendo lo ajeno, en última instancia, comprendemos que existe una experiencia humana compartida y podemos ser compasivos; y podemos amar. En ese momento, el extranjero "cesa de ser el enemigo porque él es yo" (Fromm, 2020, p. 225).

Por lo general, el pensamiento secular sobre la fraternidad[52], aunque la consideró un principio fundamental en la fundación de las democracias liberales junto a la libertad y la igualdad[53], la ha terminado relegando a ser la hermana pequeña de las tres: "pariente pobre" o "cenicienta" tanto en el pensamiento político como el filosófico (Domènech,

[52] La teología ha desarrollado también la cuestión de la fraternidad, como expone Fromm (2020).
[53] "*Liberté, égalité, fraternité*" (libertad, igualdad, fraternidad) fue el lema de la Revolución Francesa. Los tres términos se popularizaron tras ser utilizados por Robespierre en su discurso de diciembre de 1790 (Robespierre, 2005).

1993, p. 49). A pesar de ello, plantea Domènech (1993) la necesidad de incorporar la cuestión de la fraternidad a toda discusión sobre el concepto de democracia, por cuanto es la forma adecuada de vincular la libertad y la igualdad, dos aspectos que, sin convicciones fraternales, quedan desligados y se convierten en una utopía o, incluso, yendo más allá, en un sistema en el que prima la ley del más fuerte. En efecto, no podemos entender un mundo social democrático en el que la libertad y la igualdad no estén interconectadas por la fraternidad como forma afectiva (Domènech, 1993). Esto quiere decir que la unión entre libertad e igualdad solo puede articularse de manera efectiva en términos de amor, cooperación y respeto entre los individuos. El propio Domènech (1993 y 2019) entiende que el amor viene al centro de la definición de la fraternidad. Su vinculación, profundamente recíproca, es lo que da sentido a la existencia humana en comunidad, por cuanto es la única virtud de la tríada democrático-revolucionaria (libertad, igualdad, fraternidad) que supera los límites de cada individuo y que pone el foco en aquello que los une. Frente al individualismo y frente al dominio, la fraternidad se articula como la vía a través de la que desarrollar una vida en común en libertad e igualdad.

No debemos, sin embargo, aceptar una visión humanista de la fraternidad que olvide la diferencia, pues nuestras vidas sociales están marcadas, ante todo, por nuestras múltiples y diferentes identidades personales y sociales y por las consecuencias que estas tienen para nuestra vida en comunidad. Trataremos en profundidad esta cuestión más adelante (capítulo 2), cuando hablemos de la interseccionalidad de las diferentes identidades sociales. Sin embargo, nos parece relevante entender en este punto que la fraternidad debe darse siempre reconociendo que los seres humanos somos profundamente diferentes entre nosotros.

En este sentido, la reflexión sobre la fraternidad ha tendido a entender que los problemas de desigualdad que afectan al ser humano son siempre “demandas centradas en problemas, daños y agravios específicos” (Broncano, 2021, p. 32); es decir, se trata de daños que se generan a partir de las relaciones sociales pero que no tienen que ver con la identidad de las personas. La respuesta tradicional del humanismo a esta forma de daño ha pasado por entender que todos los seres humanos somos iguales y que, precisamente por eso, hemos de negar cualquier forma de dominio. Esta es una visión que heredamos de la Modernidad y de su intento de generar una visión universal del ser

humano, que asume la existencia de un sujeto histórico único (Johnson, 2019). Frente a esto, una fraternidad de la diferencia está construida en torno al respeto no solo a lo que nos une sino, sobre todo, a lo que nos separa. La fraternidad de la diferencia asume que la solidaridad (Broncano, 2021) y la benevolencia (Cupit, 2013) deben ser principio organizador de las relaciones humanas, de manera que no existe forma fraternal posible sin un marco solidario. En este sentido, dirá Broncano (2021) que, para que se dé la fraternidad, no es necesario que haya una aceptación, y ni siquiera una comprensión de lo que es el otro, basta con asumir que nuestra relación con él debe siempre darse en términos solidarios, empáticos y del amor. Esta forma de fraternidad entiende que la opresión y el dominio, la desigualdad y el sometimiento, son inaceptables no solo porque somos iguales sino *incluso cuando* somos diferentes entre nosotros.

La fraternidad es el principio fundamental para comprender la posibilidad de que exista un proyecto en común de la humanidad como es el conocimiento. En este sentido, entronca directamente con el planteamiento de acción comunicativa habermasiano que desarrollaremos más adelante (ver capítulo 2), por cuanto, para Habermas (1999a, 1999b y 1999c), la cooperación social y la solidaridad son principios centrales de la razón comunicativa. Entendemos así, también, el valor epistemológico de la cooperación fraternal entre los individuos.

1.4.4. La construcción de un hogar académico

Entender el amor como práctica implica entenderlo también como una manera posible de organización de las comunidades, cualquiera que sea su naturaleza. El trabajo académico y las comunidades epistemológicas son también formas organizacionales y, como tales, están atravesadas por los afectos y pueden estar regidas por una ética del amor.

La academia, y especialmente la academia neoliberal (Taylor y Lahad, 2018), no obstante, está marcada por unas lógicas particulares que la distinguen de otras organizaciones. En primer lugar, porque el trabajo académico tiende a ser considerado un trabajo vocacional, “an absolute end in itself, a calling” (Weber, como se cita en Coin, 2018, p. 302), lo que justifica que la academia ofrezca “an insecure labor regime” a la vez que demanda “intensified work rhythms … unlimited availability” (Coin, 2018,

p. 302). Esto favorece condiciones de explotación laboral, sobre todo de los científicos más jóvenes o de aquellos que pertenecen a grupos históricamente asociados a una menor autoridad intelectual, que aceptan el trabajo precario para demostrar su valía y en la convicción de que están reivindicándose y "doing what they love" (Coin, 2018, p. 302). Desde esta perspectiva, Coin (2018) entiende que hablar del amor en la academia arrastra las connotaciones negativas de plantear que los académicos deben aceptar incluso las peores condiciones laborales a cambio de poder dedicar su tiempo a lo que es una "enriching experience" (Coin, 2018, p. 306), algo que, en última instancia, perpetúa la organización jerárquica y desigual del trabajo intelectual.

En segundo lugar, porque la vocación decididamente social que el trabajo científico-intelectual tiene desde el desarrollo de la ciencia moderna otorga a las comunidades académicas un estatus especial con respecto al resto de organizaciones profesionales: la academia no solo tiene una responsabilidad consigo misma, hacia adentro, sino también con la sociedad, hacia afuera. A la vez, la relevancia que la actividad del conocimiento tiene también para lo íntimo y lo privado de los individuos —la idea del conocimiento como catarsis que venimos explorando (ver apartado 1.3)— otorga al entorno académico una responsabilidad ética también para con cada uno de sus miembros. A pesar del claro componente social y personal que caracteriza al trabajo académico, las lógicas de poder marcan profundamente las relaciones dentro de las comunidades y también la evaluación (interna y externa) del trabajo científico-intelectual (Argento et al., 2020), hasta tal punto que la organización académica es, sobre todas las cosas, una organización jerarquizada. En general, la academia neoliberal estructura y evalúa su funcionamiento y sus decisiones en torno a las "calculative practices", como los indicadores de rendimiento, a pesar de que estas prácticas han demostrado tener efectos negativos y excluyentes (Argento et al., 2020). A la vez, la academia neoliberal ignora deliberadamente el lado humano y subjetivo de los profesionales en la convicción de que, como el conocimiento, la regulación de las comunidades que construyen el saber debe ser aséptica, racional, cuantificable y nunca contaminada por lo social ni por las pasiones.

Esta concepción de la academia viene siendo criticada, sobre todo, desde la investigación poscolonial y feminista. Atendiendo a lo social de las comunidades epistemológicas, estas perspectivas proponen, por una parte, la necesidad de atender

también a los aspectos cualitativos a la hora de evaluar a los investigadores; por otra, la importancia de las iniciativas comunitarias, cooperativas y colaborativas en la academia, sobre todo, para favorecer la inclusión de quienes pertenecen a grupos históricamente apartados de la labor del conocimiento; y, finalmente, la relevancia de los afectos para el estudio de los cognoscente.

El espacio académico puede —debe— ser un espacio de disfrute[54] (Montuori, 2008), porque la investigación, en sí misma, es creación. Y, para que lo sea, es necesario que las comunidades intelectuales sean lugares articulados en torno a la creencia en —y el fomento del — potencial de los demás (Montuori, 2008). De esta forma, para entender una visión alternativa de la academia, centrada en la ética del amor como principio rector, nos serviremos del concepto "*alimentar*" propuesto por Howard y Turner-Nash (2011) para explicar la necesidad de una academia más humana y, consecuentemente, menos jerárquica y más inclusiva. La voluntad de *alimentar*, según los autores, debe regir todas las dinámicas académicas, pero especialmente aquellas que tengan que ver con la mentorización, la supervisión o la docencia. Para Howard y Turner-Nash (2011, p. 30), "*alimentar* should be understood to connote supporting, fostering, nourishing, and nurturing a virtue, a habit, a passion, a feeling, or affection of the soul". Desde esta perspectiva, los autores distinguen la transmisión del saber de lo que es, además, la ayuda al crecimiento de los demás: *alimentar* implica conocer al otro y amarlo, proteger la que es su esencia y otorgar las herramientas necesarias para que, de ella, pueda desencadenarse el conocimiento de lo externo (el conocimiento propiamente dicho) y de lo propio (el conocimiento íntimo, el crecimiento personal). Pero podemos llevar el concepto de *alimentar* que proponen Howard y Turner-Nash (2011) más allá y combinarlo con la reflexión de Montuori (2008) sobre la investigación como lugar de disfrute. Así, no solo hablamos de relaciones académicas insertadas en la ética del amor, sino que, yendo más allá, entendemos que esa misma ética del amor ejercida para con los otros puede traducirse en una forma compartida de amor al conocimiento. Cuando entendemos nuestra relación con los otros, en el marco de conocimiento, como una relación no competitiva, no jerárquica, sino de mutuo reconocimiento y apoyo, estamos contribuyendo a aproximarnos al conocimiento como un lugar de encuentro, creativo, que deja espacio al "asombro, a la pasión, al entusiasmo y a la fascinación" y que nos

[54] El término original en inglés utilizado por Montuori (2008) es "joy".

desvela, en definitiva, a la investigación como la manera de, juntos, darle sentido al mundo (Montuori, 2008, p. 10).

La propuesta de Howard y Turner-Nash (2011) sirve como paraguas para recoger toda una reflexión sobre la necesidad de la ética del amor en las relaciones de la academia, especialmente como medio para evitar la exclusión de los sujetos subalternos y favorecer la heterogeneidad y la pluralidad en las comunidades epistemológicas. Cuando Calafell (2007) nos habla de la importancia de que la mentorización se realice en términos de amor, vulnerabilidad y fraternidad, niega rotundamente que el saber solo pueda transmitirse en términos de jerarquía y dominio; siguiendo a Oliver, Calafell propone: "In the caresses of love, there is no subject or object/other" (Oliver, como se cita en Calafell, 2007, p. 433). Calafell (2007) va, incluso, más allá, proponiendo que esta forma de relación no es solo beneficiosa para los mentorizados sino también para los mentores, de modo que lo que para Howard y Turner-Nash (2011) es *alimentar*, se convierte en la construcción recíproca de "un hogar" académico compartido para Calafell (2007, p. 433) cuando, desde la perspectiva de la mentora, escribe:

> I literally needed that connection with you … What you didn't know was I needed that space just as much as you did—maybe even more. I needed a bridge. I needed something to look forward to … I wanted to make that connection with you, and the other students of color. I needed that bridge and you enabled it for me. *We were each looking for a homeplace*[55] (Calafell, 2007, pp. 431-432).

Como Howard y Turner-Nash (2011), Calafell (2007) entiende que las relaciones de mentorización o de docencia deben ser recíprocas, que "teachers cannot force students into *alimentar*, it is bi-directional, a process that requires mutual engagement between teacher and students who have unique identities and agency in their learning" (Howard y Turner-Nash, 2011, p. 31). De nuevo, esto entronca profundamente con los planteamientos de Freire (2007 y 2014) sobre la educación como liberación y sobre la necesidad de implantar estrategias dialógicas en la transmisión del conocimiento. Esta idea implica que los estudiantes son, para los docentes, "partners in the learning

[55] Cursiva en el original

process", de la misma manera que los profesores "are more than knowledge holders, in *alimentar* they become the curriculum" (Howard y Turner-Nash, 2011, p. 31).

Existe, entonces, una forma de construcción de "un hogar" académico que no solo tiene que ver con el establecimiento de redes de colaboración profesionales, sino también con la posibilidad de habitar un espacio seguro, respetuoso y de afectos desde el que mirar al mundo; con el intercambio, la reciprocidad, la comprensión y el cuidado mutuo entendidos como marco desde el que buscar el sentido, una cuestión que, en última instancia, desprofesionaliza parcialmente la academia y la convierte también en un espacio de desarrollo de la vida. La construcción del hogar intelectual de la que nos habla Calafell (2007) es en realidad una construcción cooperativa, colaborativa, de unión y de trabajo en común. Lo que se construye es un diálogo democrático y acogedor que permite a las personas generar conocimiento no solo siendo respetadas sino, más aún, siendo reconocidas, valoradas y queridas. Esta visión hunde sus raíces en la concepción de que solo en espacios que permitan el crecimiento interno y comunitario de los conocedores, en espacios de cuidado (Nishida, 2016), puede el conocimiento realmente florecer: "What we see is the power of unity. What happens to one happens to us all. We can starve together or feast together. All flourishing is mutual" (Wall Kimmerer, 2013, p. 15). Entonces, lo que Calafell (2007) propone es, en realidad, un acto de *power-with*, de poder creativo; la noción de que no solo es posible, sino que, además, es deseable generar conocimiento desde la implicación emocional y el amor. Y de que, yendo más lejos, el conocimiento que generamos desde esta posición es, por encima de todo, un conocimiento esperanzador (Montuori, 2008). De esta manera, la reflexión de Calafell (2007) niega la premisa de que el conocimiento deba transmitirse a través de la diferencia de poder y la jerarquía y apuesta, además, por el amor como acto de resistencia contra la diáspora de la jerarquización académica:

> Love in the context of mentoring … *is the ultimate act of resistance* … In a culture and climate that negates our very existences, in this space, all we have is love … Our love is read much like our other behaviors, as deviant or inappropriate, but the very basis of our survival is our ability to love. I refuse to silence emotion, passion, or the possibility of affective community building through the resistive power of love (Calafell, 2007, p. 436-437).

Lo que Calafell (2007) plantea es que la exclusión del cuidado, el reconocimiento y el amor de las dinámicas académicas es en realidad otra forma más de exclusión de la emoción que hunde sus raíces en el mito de la objetividad. bell hooks (1994) también recurre al mito de la investigación desapasionada para explicar por qué la academia ha negado históricamente, y continúa negando, la ética del amor:

> Some of the suspicion is that the presence of feelings, of passion, may not allow for objective consideration … But this very notion is based on the false assumption that education is neutral, that there is some "even" emotional ground we stand on that enables us to treat everyone equally, dispassionately (hooks, 1994, p. 98).

Como el amor, el acto de *alimentar* no sigue las lógicas capitalistas ni otorga otro beneficio más allá del personal, de lo que Fromm (1982) denomina un beneficio para el alma. Precisamente por esto, *alimentar* tiene que ver con las prácticas "invisibles" y poco reconocidas, aquellas que no son consideradas por las "calculative practices" (Argento et al., 2020) y que terminan siendo infravaloradas (Howard y Turner-Nash, 2011). Mentorización y docencia son las actividades más humanas de la academia, las que implican la necesidad de interacción personal profunda, de un conocimiento del otro, y del establecimiento de dinámicas de cuidado mutuo, todo ello enmarcado en —y para facilitar— la transmisión real del conocimiento, una transmisión que no entienda el conocimiento como un bien material y de consumo sino como una herramienta para la emancipación.

Pero mentorización y docencia no son los únicos espacios en los que la ética del amor puede favorecer la labor académica: la investigación y la construcción de conocimiento también pueden enmarcarse en las lógicas del amor. Trabajos como los de Kiriakos y Tienari (2018) o Weatherall (2019) desarrollan la idea de que todas esas *otras formas* de ser académico, denostadas por el mito de la objetividad y por la búsqueda del rédito de la academia neoliberal, son también formas de resistencia. En concreto, Kiriakos y Tienari (2018) recuperan la idea de la autoetnografía como medio para desafiar la escritura académica hegemónica y "escribir desde el amor", y Weatherall (2019, pp. 100-104) argumenta que es posible "escribir la tesis doctoral de manera diferente …[que] la escritura predoctoral puede ser entendida, entonces, como un proceso

formativo … es un proceso de (re)establecimiento de los límites del conocimiento académico", también a nivel formal. Weatherall (2019) va más allá y entiende que los parámetros aceptados de literatura académica son otra forma de exclusión no solo de la emoción sino de todos aquellos sujetos subalternos —mujeres, personas racializadas, personas de países no occidentales— que pretenden plantear formas distintas de mirar al mundo —frecuentemente, formas más emocionales y menos opresivas—. En estas formas distintas de mirar al mundo está la esperanza que nos promete el conocimiento de llevarnos a esas otras realidades posibles de la que venimos hablando (apartado 1.3); en el diálogo con todas esas maneras distintas de ver la realidad está el conocimiento.

La manera en la que generamos el conocimiento y las herramientas que utilizamos para ello reflejan nuestra forma de relacionarnos con lo que conocemos —con el mundo, con los otros— hasta tal punto que, por ejemplo, "writing is constitutive, it forms a particular world view, produces a sense of self and constructs our learning" (Weatherall, 2019, p. 103). Montuori (2008), de hecho, entiende que nuestra aproximación emocional al conocimiento condiciona el saber que generamos y, consecuentemente, nos devuelve una imagen muy concreta del mundo, y no otra. A partir de estas perspectivas, encontramos que la manera que el conocimiento occidental tiene de relacionarse con el mundo a través de la metáfora del dominio no es más que una construcción cultural determinada, y que la posibilidad de conocer desde la emoción, desde la pasión por el conocimiento y desde el amor no solo es igualmente válida, sino que nos regala, además, una nueva forma de contemplar y negociar nuestra forma de ser humanos.

1.4.5. Amor y conocimiento como realidades inseparables

El libro *El arte de amar* de Erich Fromm se inicia con una cita de Paracelso que refleja la relación intrínseca que existe entre el amor y el conocimiento:

> Quien no conoce nada, no ama nada. Quien no puede hacer nada, no comprende nada. Quien nada comprende, nada vale. Pero quien comprende también ama, observa, ve... Cuanto mayor es el conocimiento inherente a una cosa, más grande es el amor (Paracelso, como se cita en Fromm, 1982, p. 3).

Esta cita nos brinda una visión del amor como medio hacia —y como resultado del— conocimiento, pero, más aún, nos da una visión del amor como herramienta para la acción. Para amar, es necesario conocer, de manera que no podemos nunca amar sin conocer lo amado[56]. Cuando hacemos referencia al amor como actitud hacia el mundo y no solamente como resultado de nuestra relación con un objeto concreto (el objeto amado) (Fromm, 1982), estamos hablando de un amor que solo puede existir a través del conocimiento, entendido como el acto de superar nuestros propios límites y nuestro "estado de separación" (Fromm, 1982, p. 19) y aceptar aquello que existe fuera de nosotros. Defender el amor como forma adecuada de relación hacia/con el mundo solo es posible conociendo el mundo, de modo que la actividad científica, por cuanto nos permite conocer, se convierte, desde esta perspectiva, en herramienta para el amor. El amor que tratamos es fundamentalmente el resultado de una relación comunicativa con el otro, con lo otro; una relación que es imposible sin el (re)conocimiento[57]. Yendo más allá, Simone Weil llega a apuntar que "de todos los seres humanos, solo reconocemos la existencia de aquellos a los que amamos. La creencia en la existencia de otros seres humanos como tales es amor" (Weil, 1994, p. 62), de manera que solo cuando somos capaces del amor podemos conocer y, de nuevo, solo conociendo, reconociendo la existencia de lo que nos es ajeno, podemos amar. Señalará, de hecho, hooks (2021a, p. 120) que "el conocimiento [es] un elemento esencial del amor".

Así, no solo amor y conocimiento están intrínsecamente ligados, sino que, como hemos visto, la cuestión del amor va necesariamente de la mano del reconocimiento del otro. Para reconocer la existencia de los demás —y de lo demás—, no solo es necesario conocerlos, sino también, hasta cierto punto, amarlos. Detrás de esta cuestión aparece no solo la solidaridad de la que venimos hablando sino también la empatía: conocer implica saber de la existencia de algo; reconocer implica validar —pero también *proteger*— su existencia y, para esto, es necesario que la relación con lo otro no sea de dominio, ni impositiva, sino de escucha y dialógica. Solo podemos amar lo que conocemos porque amar implica *dejar entrar* en nosotros al otro, apropiarnos de él en

[56] Entender el amor como resultado y origen del conocimiento de lo amado no implica defender una visión del amor como "orientado hacia el objeto"/ "object-oriented", sino un amor que es resultado de la relación del ser humano con el mundo. Esto es: no podemos amar sin dar el paso de superar nuestra separatidad e individualidad (Fromm, 1982).

[57] El conocimiento de lo social solo es productivo, creativo y verdadero cuando, además, nos conduce a la aceptación de su alteridad (reconocimiento) y esta aceptación solo puede darse desde la óptica del amor.

un sentido cognoscitivo, convertirlo en parte de lo que somos: conocer implica un compromiso profundo con lo conocido. De la misma manera, solo conociendo podemos amar plenamente y es así como la cuestión del amor viene al centro, incluso, de la reflexión metacientífica: cuando nos preguntamos qué y por qué es la ciencia, la respuesta solo puede pasar por una concepción emocional de nuestra relación con el mundo y con los otros (Jaggar, 1989).

Así, la cuestión del amor es central al conocimiento: conocemos para entender mejor el mundo, pero también para adentrarnos en las profundidades de la subjetividad humana. Sin un vínculo emocional con aquello que buscamos conocer, no existiría ni podríamos siquiera hablar del conocimiento: "Si no tuviéramos respuestas emocionales al mundo, es inconcebible que pudiéramos valorar un estado de las cosas por encima de otro" (Jaggar, 1989, p. 159). Es necesario que exista en nosotros un amor al conocimiento. Plantea Lomelí (14 de febrero de 2022) que esta forma de amor al conocimiento es distinta "a un querer espontáneo, porque implica un esfuerzo por conservar lo que se ama … trae consigo un trabajo arduo, disciplinado, demanda más que un mero afecto al saber".

La metáfora del conocimiento como amor se opone a la metáfora del conocimiento como dominio y está articulada en la convicción de que es necesario desarrollar "a deep emotional connection… (love)" (Huhn, 2014, p. 146) con el objeto conocido para poder, efectivamente, conocerlo. Solo a través de este vínculo podremos superar el concepto de poder como dominio, y tratar a los otros y al mundo "con respeto, sin motivación de dominio para el beneficio propio" (Huhn, 2014, p. 146). Esto implica negar el mito de la investigación desapasionada (Jaggar, 1989) y, consecuentemente, también la visión patriarcal del mundo como un lugar en el que el poder se refleja mediante el "estoicismo emocional" y la represión y el olvido de las emociones (hooks, 2021b, p. 24). Superar la represión de las emociones que se ha institucionalizado en Occidente implica, del mismo modo, superar la concepción del poder como algo atado a una masculinidad hegemónica viril en la que la emoción no tiene cabida (hooks, 2021).

Dirá hooks (2020) que la ira[58] es la única emoción que el patriarcado valora y acepta, la única emoción expresable. Por supuesto, vemos así que el *leitmotiv* del conocimiento puede también nacer de una intención emocional destructiva: cuando el pensamiento occidental plantea el conocimiento como un acto de poder, dominio y represión, pese a su intento de excluir lo emocional del acto cognoscente, está reflejando en esencia una forma emocional contaminada con nociones supremacistas, racistas o misóginas del mundo (Jaggar, 1989). Es por esto que se hace necesario plantear un cambio radical en el modo que tenemos de entender el acto de conocer: solo planteando el conocimiento como un diálogo con lo conocido y no como un acto de dominio negaremos las lógicas de poder/conocimiento, abogando por un poder creativo, que nazca de la relación simbiótica con lo conocido, ese poder al que, como hemos visto (ver apartado 1.2.3), llaman la teoría feminista y la reflexión sobre el amor, la solidaridad, la emancipación, la compasión y la fraternidad (Dewey, 2016; Hartsock, 1989; hooks, 1994, 2020 y 2021; Freire, 2007 y 2017; Arendt, 2017). Solo desde esta óptica podemos imaginar el poder sanador del conocimiento (hooks, 1994) y de lo que Wall Kimmerer (2013, p. x) plantea, sirviéndose de la metáfora de la sanación, como "a different relationship, in which people and land are good medicine for each other".

1.4.5.1. La pluralidad epistemológica: una propuesta hacia el amor/conocimiento

Cuando Montuori (1998) plantea la posibilidad de cambiar radicalmente nuestra óptica sobre el proceso de conocer, hace referencia explícita a una tradición epistemológica que, como hemos visto, ha entendido el conocimiento como una actividad instrumental. La metáfora que articula el argumentario de Montuori (1998) es "tools that kill"[59]. Para Montuori (1998), la manera en la que la epistemología tradicional ha negado la creatividad queda resumida en esa expresión: en los momentos en los que el conocimiento alberga un espacio real para la creatividad, esta creatividad tiende a estar encaminada a generar nuevas formas —nuevas herramientas, a la vez simbólicas y materiales—, para dominar a los otros, a la naturaleza, al mundo, y al propio conocimiento, es decir, "tools that kill". En definitiva, la nuestra es, generalmente, una visión del conocimento que, por su vocación de utilidad, es "painfully instrumental,

[58] La concepción de ira en castellano como "apetito o deseo de venganza" (DRAE, 2024) tiene que ver con un otro al que se quiere castigar (del que uno quiere vengarse).
[59] Herramientas que matan.

restrictive, and even absurd" (Montuori, 1998, p. 3). En realidad, lo que esta metáfora refleja es el nexo indisoluble entre poder y conocimiento que, como hemos visto (apartado 1.3), explica la perspectiva epistemológica dominante en Occidente.

Frente a esto, partiendo de la reflexión de Montuori (1998) sobre la investigación creativa y el amor al conocimiento, entendemos que es posible superar el nexo poder/conocimiento foucaultiano y, más aún, convertirlo en lo que llamamos una díada amor/conocimiento, de modo que el principio motor del conocer no sea ya el deseo de dominio, o el deseo de tener posibilidades de dominar, sino el deseo de amar, de tener posibilidades de amar, y de ampliar ese amor — tal y como lo venimos planteando en este capítulo. Lo que nos presenta Montuori (1998) es una actualización del amor evolutivo de Peirce (2001) por cuanto, de nuevo, recupera los valores de la colaboración, la fraternidad y la esperanza en el espacio del conocimiento.

La díada amor/conocimiento que planteamos, por una parte, nos arroja una visión del conocer como disfrute, pasión y entusiasmo (Montuori, 2008) y, por otra, entiende que la única manera de generar un conocimiento que no desencadene en la lucha y la oposición entre los conocedores es hacerlo desde la ética del amor. Para entender la reflexión de Montuori (1998), primero, tenemos que recuperar el pensamiento kuhniano (Kuhn, 2006) sobre las dinámicas de construcción del conocimiento desde una perspectiva histórica.

En su libro *La estructura de las revoluciones científicas*, frente a la concepción predominante hasta el momento de la ciencia como acumulación continua[60], Kuhn (2006) entiende la evolución de la ciencia desde la perspectiva de la discontinuidad, como un proceso de alternancia entre etapas de "ciencia normal" y etapas de "revolución". Según Kuhn, la actividad científica se desarrolla siempre en el marco de un paradigma, dentro del cual tienen lugar los periodos de ciencia normal en forma de avance progresivo (Kuhn, 2006). El paradigma es aceptado por la comunidad científica, que, amparado por él, desarrolla sus avances construyendo sobre lo ya existente de manera progresiva. Cuando un paradigma ya no sirve de paraguas para hacer frente a determinados problemas, se produce un periodo de crisis, una ruptura y un cambio

[60] La publicación original del texto data de 1962.

revolucionario (García-Jiménez, 2008) que concluirá con la consolidación de un nuevo paradigma. El cambio de paradigma, para Kuhn, tiene mucho que ver con la comunidad científica, puesto que es la comunidad científica la que, entrando en una dinámica de conflicto, articula el agotamiento de un determinado paradigma y la consolidación de otro (Casas Guerrero, 1980). Es importante, tanto para Casas Guerrero (1980) como para Montuori (1998), la manera en la que Kuhn (2006) entiende que el cambio de paradigma no es resultado del debate, la deliberación o el diálogo, sino del uso de estrategias de persuasión y el conflicto. Así, son los periodos de ruptura —conflictivos— los que hacen progresar la ciencia y no tanto las etapas de ciencia normal, por cuanto la ruptura implica un cambio profundo de los modos de pensar y actuar de la ciencia, de manera que el avance del conocimiento ya no es acumulativo (Kuhn, 2006).

Montuori (1998) se sirve de la concepción que Haraway (1988) da de conocimientos situados. La autora partiría de una epistemología feminista para proponer la influencia de los puntos de vista en el conocimiento producido y, consecuentemente, la indivisibilidad entre la mirada y lo que relatamos sobre nuestro objeto de estudio. Así, Montuori (1998) plantea que, como el conocimiento está situado, todo sujeto epistémico está siempre condicionado por su posición en el mundo, que determina qué puede conocer y desde qué perspectiva puede conocerlo. Su campo de visión, su ser y su potencial están necesariamente limitados por dicha posición. El principio articulador de la ciencia, para Montuori (1998), son todas estas posiciones generadoras de conocimiento. Sin embargo, lejos de entender que todas ellas, efectivamente, sirven para conocer, el mito de la objetividad occidental nos plantea que solo puede existir una posición válida de observación del mundo, de modo que todos los sujetos que no observan el mundo desde ella están "situados" en el sentido negativo de la expresión, es decir, invalidados para producir conocimiento válido (Montuori, 1998). Esta concepción, unida al pensamiento profundamente dicotómico de Occidente, nos conduce a un espacio en el que la única manera válida de superar la existencia de distintas posiciones es convertirlas en adversarias y, más aún, entender que son mutuamente excluyentes. Cuando las posiciones se enfrentan entre sí, desencadenan en lo que Montuori (1998) denomina "oposición". La oposición, entonces, lejos de ser productiva, consolida la imposición, de manera que unas visiones determinadas del mundo se imponen a las demás y, además, las niegan y las invalidan. Es en este

momento en el que la reflexión de Montuori (1998) refleja en cierto modo el pensamiento kuhniano (Kuhn, 2006), por cuanto asume que las posiciones son similares a los paradigmas de los que habla Kuhn y que la oposición-imposición refleja directamente eso que Kuhn denomina periodos de ruptura. Nuestra concepción del avance del conocimiento, tras la influencia de Kuhn, pero también antes de ella, tiene en su mismo centro al conflicto (Casas Guerrero, 1980) y, de esta manera, también nos remite a una lógica poder/conocimiento en la que la lucha por la imposición de una determinada visión del mundo es la que marca el avance del saber.

La alternativa que Montuori (1998) propone es la perspectiva dialógica, esto es, una forma de producir conocimiento que no depende de la imposición, sino de la asunción de que, de la misma unión colaborativa de las distintas posiciones —e incluso de la oposición, cuando esta es positiva— puede surgir y, de hecho, surge un conocimiento válido. Algunas iniciativas metainvestigadoras del campo de la comunicación, como el trabajo de Craig (1999) en "Communication theory as a field", han recuperado esta visión dialógica para nuestro campo. Veremos esta cuestión con mayor detalle en el capítulo 2. De esta forma, la existencia de múltiples posiciones y su interacción no es destructiva sino productiva y creativa, esto es lo que Montuori (1998) entiende como un amor por el conocimiento. Chappell (2018, p. 106) desarrolla esta idea planteando que frente al "elitismo epistemológico", la asunción de que hay más de un punto de observación válido nos conduce a una "igualdad epistemológica". Montuori (1998) es incluso menos reduccionista y entiende que, si bien los conocedores conocen desde un punto de vista determinado, una investigación dialógica y creativa debe permitirles escapar de dichas posiciones e, incluso desde el desacuerdo, explorar otras visiones y cuestionar las suyas propias. La idea de Montuori (1998) a partir de la que entendemos el amor/conocimiento es desechar la jerarquización de validez de las posiciones y entender que el conocer debe acoger diferentes perspectivas, diferentes aproximaciones y diferentes posturas, asumiendo que todas ellas son formas de conocimiento y que, además, el conocimiento que se genera a partir de la puesta en diálogo de todas ellas es más completo y más fidedigno con respecto a la realidad del mundo. Cuando suprimimos la organización jerárquica e impositiva, permitimos un verdadero fluir dialógico en la construcción del conocimiento.

De aquí nace la idea de pluralidad epistemológica (Montuori, 1998), es decir, la convicción de que el conocimiento es mayor cuando lo generamos poniendo en comunicación todas esas formas de conocer que aparecen una vez que asumimos que no existe una única posición válida desde la que mirar al mundo; y de la convicción de que, definitivamente, la complejidad de la realidad solo puede ser abordada por un conjunto de epistemologías igualmente complejo que entren en diálogo entre sí. Igualmente, implica asumir el valor intrínseco de construir, en adelante, un conocimiento inclusivo en el que todas esas voces que han quedado silenciadas participen y contribuyan en igualdad de condiciones. La pluralidad epistemológica de la que nos habla Montuori (1998), en realidad, no es otra cosa que abogar por un conocimiento surgido de la comunicación.

De esta manera, lo que estamos haciendo es superar la lógica aristotélica predominante en Occidente (Fromm, 1982) y la comprensión dicotómica de la realidad en términos de verdadero-falso (Montuori, 1998), para pasar a una lógica paradójica (Fromm, 1982) en la que asumimos que cada posición tiene limitaciones pero que, en unión a las otras y no en disputa con ellas, contribuye a aumentar el conocimiento y no a disminuirlo. Hablamos, en cierto modo, de un *power-with* que ya no es solo aplicable a lo interno de las comunidades científicas sino incluso también a lo epistemológico. Precisamente aquí está la concepción del conocimiento como proceso y no como fin: en el momento en el que comprendemos que tenemos la habilidad de crear continuamente nuevas posibilidades de conocer, de lograr una mejor comprensión, una mejor y mayor conexión, de que siempre podemos *seguir conociendo*.

Lo que asumimos aquí es que la ciencia no nos da, ni nos puede dar, un saber finalizado, ni un corpus de conocimiento completo (Einstein, como se cita en Montuori, 2008, p. 16); que la investigación no es solo un proceso frío "objetivo y racional" que nos descubre una "estructura durmiente" del mundo, sino también "la creación vital y emocionante de relaciones que permiten que la estructura emerja en la conciencia" (Low, como se cita en Montuori, 2008, p. 16). En efecto, que el valor social —e incluso ahora podríamos añadir el valor epistemológico— del conocimiento está en el acto de conocer, en la experiencia de conocer junto a los demás.

Otra posibilidad que surge de apostar por una díada amor/conocimiento es la de entender, efectivamente, que el amor puede ponernos en contacto con la realidad cognoscible. Que podemos conocer desde el amor o buscando el amor. Es decir, que nuestra ansia de conocimiento no está necesariamente ubicada en la necesidad de obtener certezas con las que ejercer nuestro dominio, sino que, en muchas ocasiones, está en el simple deseo de conocer, de unión, de estar en la experiencia de "engagement with the world" (Montuori, 2008, p. 17). En este caso, miramos directamente a la relación entre el conocedor y lo conocido y planteamos que esta puede estar motivada directamente por el deseo de amor.

Como vemos, existe una conexión íntima entre el amor y el conocimiento, tan íntima que probablemente sea dicha conexión la que nos permite salir de nosotros y conocer (Gell, 2011), y la que, consecuentemente, nos distingue del resto de las especies —una idea, esta, que nos remite al "evolutionary love" de Peirce (2001). Precisamente porque, como venimos planteando, el amor es fuerza motriz (Barthes, 2011; Ortega y Gasset, 2001), es él el que pone en contacto al individuo con lo que le es ajeno. La decisión del ser humano de entrar en contacto con el mundo, de conocerlo, de articularlo en su lenguaje y acorde a su mente, es un acto de amor que tiene tanto que ver con el amor al mundo como con el amor a la humanidad (desde una perspectiva fraternal y cooperativa). El *amor mundi* de Hannah Arendt que planteábamos al principio alcanza aquí su máxima expresión, porque comprender el mundo implica asumir su alteridad y amarlo (Fernández López, 2016), amarlo en su diferencia, incluso aunque no podamos hacerlo plenamente nuestro, lo que no es sino el verdadero acto de amor: el que no tiene que ver con la posesión ni el dominio, sino con la aceptación y comprensión de lo otro— dirá hooks (2021a, p. 163) "dar [amor] sin esperar nada a cambio".

Es posible, entonces, imaginar una relación del ser humano con su entorno que, a través de la ciencia, no intente dominarlo, sino generar con él una simbiosis. Este planteamiento implica aceptar la posibilidad de conocimiento a través de las pasiones y, concretamente, a través del amor (Jaggar, 1989); implica reconocer que el amor puede jugar un rol esencial en el conocimiento, a pesar de que la epistemología tradicional ha negado sistemáticamente el valor de las pasiones. Esta negación no es sino el "mito de la investigación desapasionada" (Jaggar, 1989) que podemos superar articulando, en efecto, una epistemología del amor.

1.4.5.2. Una epistemología del amor contra el mito de la investigación desapasionada

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, la ciencia moderna occidental, con la influencia cartesiana, se encierra en los cálculos racionales de su propia mente. Lo emocional queda relegado y erróneamente considerado como pasiones, que son "irrazonables, debido a que no [se puede] 'razonar', es decir, calcular con ellas" (Arendt, 2020, pp. 344-345).

Esta concepción del conocimiento ha favorecido, por una parte, una concepción epistemológica monolítica que ha negado sistemáticamente el valor de la comunicación y de la pluralidad epistemológica (Montuori, 1998) en la construcción del conocimiento. Y, por otra parte, ha consolidado una actividad cognoscente en la que las relaciones entre el conocedor y lo conocido están reguladas en torno a una lógica de dominio: marcadas por el poder del primero sobre el segundo. De esta manera, el mismo acto de conocimiento ha sido entendido frecuentemente como una forma instrumental de ejercer el poder (Foucault, 1980b) y el *leitmotiv* del conocer ha sido, tradicionalmente, el deseo de dominar, utilizar, controlar, adueñarse del mundo (Descartes, 2019; Bunge, 1983 y 2013), también del mundo de lo social.

Frente a la epistemología tradicional, numerosas epistemologías liberadoras han planteado maneras distintas de aproximarse a la relación entre el conocedor y lo conocido y al propio acto de conocer. En un intento de rechazar la predominante visión del conocimiento como dominio, muchas de ellas han puesto el foco en la necesidad y la oportunidad de una epistemología del afecto, el cuidado, la cooperación o el amor. En efecto, el amor ha sido considerado un principio fundamental e indiscutible para la percepción de la realidad moral (Mason, 2019), pero es posible plantear que también sea un principio epistemológicamente relevante (Mason, 2019; Chappell, 2018; Jaggar, 1989; Montuori, 1998), tanto que podamos incluso desarrollar una epistemología del amor.

La epistemología del amor de la que hablamos nace de las propuestas de Montuori (1998 y 2008) y está inspirada por la idea de amor como principio epistemológico de Iris Murdoch (en Mason, 2019; Chappell, 2018), así como por algunos postulados de las

epistemologías feministas (Jaggar, 1989; Rose, 1983 y 1994; Code, 1993 y 2007; Harding, 2016); de las epistemologías poscoloniales (Behari-Leak, 2019); y de la epistemología antibélica y de la paz (Martínez Guzmán, 2000 y 2001; Galtung, 1969; Comins y París, 2012; Akinyoade, 2012; Väyrynen, 2019). También por la reflexión sobre el amor como práctica social y educativa (hooks, 2021a y 2021b; Fromm, 1982, 2011 y 2013; Freire, 1998, 2007 y 2017), el pensamiento pragmatista aplicado a la teoría de la comunicación (Shepherd, 2001a; Simonson, 2001), y la noción de "moral knowledge" de Dewey (como se cita en Rorty, 1982). En definitiva, se trata de una epistemología que forma parte de lo que, como hemos visto, Montuori (1998, p. 22) denominaba pluralidad epistemológica y que, por tanto, supera la noción tradicional de que exista una única manera válida de observar el mundo.

La epistemología del amor, entonces, formaría parte de lo que se ha dado en llamar "affective turn" o giro afectivo (Clough y Halley, 2007; Solana y Vacarezza, 2020; Athanasiou et al., 2009) en la epistemología social: la vuelta a la cuestión del afecto —entendido como asunto social— como punto de inflexión para generar conocimiento. La propuesta de una epistemología del amor está, así, sustentada en la reflexión filosófica y psicológica que entiende que la conexión entre el amor y el conocimiento es lo que nos distingue del resto de las especies, que el amor es lo que nos permite conocer y que, en última instancia, el conocimiento sobre lo social es impensable sin esas formas de amor que nos permiten llegar hasta lo más profundo de aquellos (o aquello) a quienes conocemos o queremos conocer (Gell, 2011). De esta manera, la epistemología del amor está inspirada por la idea humanista de que la compasión[61] viene al centro de la naturaleza humana (Rousseau, 2016; Arendt, 2017) y por un compromiso total con los valores humanos, feministas, ecologistas y poscoloniales que quedaron apartados de la concepción moderna de ciencia (Martínez Guzmán, 2000).

Una de las principales críticas a la posibilidad de una epistemología del amor es la convicción de la epistemología tradicional de que la objetividad nace —solo es posible a través— de la separación del conocedor y lo conocido (Policek, 2019); de la

[61] Utilizamos "compasión" porque es el término empleado en la traducción al español de Arendt (2017). Rousseau (2016) utiliza "piedad". Ambas implican que el sentimiento se tiene ante otro que sufre. La RAE habla de un "sentimiento de pena". El uso que damos al término compasión aquí tiene más que ver con un sentimiento de amor, hermandad y fraternidad para con todos los seres humanos, tal y como lo expone Arendt (2017). Para Tamayo (2021), la compasión implica ponerse en el lugar de las víctimas.

superación de todo punto de vista personal (Mason, 2019). De este principio, se desencadena la idea de que, cuando nos implicamos con lo conocido, estamos siendo parciales, subjetivos, nuestra visión está contaminada y borrosa, no apreciamos con claridad, y, en definitiva, estamos siendo irracionales. Sin embargo, como demuestra la epistemología feminista, la objetividad es un mito construido en torno a una "masculinidad abstracta", una concepción de un sujeto neutro universal que se asume, equivocadamente, como la naturaleza neutral del ser humano (Policek, 2019, p. 496) y que entiende que su manera de observar el mundo es la única que conduce a un conocimiento válido (Montuori, 1998). Así, si aceptamos que en la proximidad a lo conocido hay una tendencia a la distorsión (Mason, 2019), una epistemología del amor sería, por naturaleza, una epistemología marcada por la parcialidad epistémica (Keller, como se cita en Mason, 2019).

Frente a esto, Iris Murdoch es la principal filósofa que articula directamente el nexo entre el amor y el conocimiento (Murdoch, 2019; Chappell, 2018; Mason, 2019). Frente a la asunción de que la separación del objeto de estudio es la única forma válida de generar conocimiento, Iris Murdoch planteaba de manera pionera el verdadero valor epistemológico del amor al entender que "'loving the neighbor' entails not only being motivationally affected by one's neighbor's well-being, but also standing in an epistemic relation to them that involves knowledge and continuous progression toward truer understanding of them" (Mason, 2019, p. 40). Es esta la visión del amor como fuerza motora de la que nos hablaba Ortega y Gasset (2001) llevada ahora al espacio de la epistemología. Dirá Murdoch (como se cita en Mason, 2019, p. 42): "Love is the perception of individuals. Love is the extremely difficult realization that something other than oneself is real. Love, and so, art and morals, is the discovery of reality". Desde esta perspectiva, el amor no es distorsión, precisamente porque es en sí mismo aquello —el único principio posible— que nos lleva verdaderamente a conocer, encontrar, ver al otro: el amor no distorsiona, sino que incrementa la percepción (Mason, 2019). Pese a ello, la visión de Murdoch puede aparecer como problemática porque, según Mason (2019), nos habla de una dimensión personal del conocimiento; es decir, es cierto que el sujeto conoce a través del amor, pero lo hace para sí, de manera que el conocimiento que genera no es conocimiento per se, transmisible, comunitario o susceptible de ser compartido, sino un conocimiento íntimo. La propia Mason (2019) entiende que, a pesar de ello, el concepto del amor como principio epistémico que

plantea Murdoch "involves an openness to the real" (2019, p. 60), lo que quiere decir que el conocimiento que de él nace, aunque de naturaleza afectiva, tiene en sí mismo un claro valor epistemológico que puede llegar a esos espacios a los que otras formas de aproximación a la realidad no pueden acercarse. Así, abogar por la posibilidad de una epistemología del amor implica superar el mito de la investigación desapasionada (Jaggar, 1989) y asumir que las emociones y los afectos tienen, a todas luces, un valor epistémico (De Sousa y Morton, 2002).

En este punto, no obstante, nos encontramos con la cuestión a debate del amor como emoción. Como hemos planteado anteriormente, el amor podría superar la concepción tradicional de mera emoción, por cuanto hunde sus raíces también en lo racional y lo deliberado (hooks, 2021a), es una práctica o acción, una convicción, o incluso un modo de vida (Fromm, 1982 y 2011). Jaggar (1989) plantea, sin embargo, que el amor sí es una emoción, pero asume que la concepción filosófica occidental de la emoción está incompleta. Para la autora, las emociones son, en realidad, también actos deliberados y no meramente respuestas biológicas primarias: "Humans develop and mature in emotions as well as in other dimensions, increasing the range, variety and subtlety of their emotional responses in accordance with their life experiences and their reflections on these" (Jaggar, 1989, p. 155). Las emociones están arraigadas en lo que somos, en nuestra percepción compartida del mundo, en los significados a través de los que nos explicamos a nosotros mismos y a nuestro entorno y, en definitiva, en nuestras relaciones con los demás. Las emociones son, además de intencionales, el resultado de una construcción social y de un compromiso activo con nuestro entorno: "We could never experience our emotions entirely as deliberate actions, for then they would appear nongenuine and inauthentic, but neither should emotions be seen as nonintentional, primal or physical forces with which our rational selves are forever at war" (Jaggar, 1989, p. 159). Las emociones son la consecuencia necesaria del intento de ponernos en comunicación con el mundo que nos rodea, de nuestro compromiso como parte de ese mundo. Así, las emociones se tienen siempre con respecto a lo que nos es ajeno y por ello son, en cierto modo, el resultado de la emancipación del ser humano del que es su estado primitivo —el de separatidad (Fromm, 1982)—, una emancipación lograda a través de la socialización, la interacción y la comunicación[62]. Sin emoción, el ser

[62] Esta visión implica que el ser humano no puede alcanzar la verdad absoluta en solitario (idea, esta, articulada por el pensamiento cartesiano y el pensamiento kantiano). El estado de

humano solo puede existir aislado en su individualidad. Solo a través de las emociones podemos ser "personas completas" (Jaggar, 1989, p. 159), comprometidas con el desarrollo de nuestra vida individual y social.

Esta noción de la emoción como resultado de nuestro contacto con el mundo supera la visión tradicional que entiende que lo emocional es "individual, privado, subjetivo", frente a un espacio racional que es "compartido, público", objetivo y verificable (Jaggar, 1989, p. 156), y, por lo tanto, adecuado para el conocimiento. Bien al contrario, nos dirá Jaggar que "la experiencia individual de la emoción es simultáneamente una experiencia social" (1989, p. 158), de manera que valida la reflexión de Mason (2019) sobre cómo el conocimiento que se genera desde el amor es un conocimiento también válido para ser transmitido y común a todos. Entender que las emociones surgen de nuestra conexión con el mundo y con los otros, sin reducirlas al plano de lo puramente subjetivo e individual, nos permite concebirlas también como vía adecuada hacia el conocimiento y no simplemente como un impedimento para alcanzarlo. El amor, entonces, puede ser entendido dentro de esta forma de emoción, por cuanto es el resultado de una maduración del carácter (Fromm, 1982), del encuentro con los demás y con nuestro entorno, y de una reflexión racional sobre nosotros y sobre los otros.

Para responder al escepticismo de la epistemología clásica sobre el valor de las emociones, Jaggar (1989) articula una propuesta equivalente a la de Murdoch (como se cita en Mason, 2019), uniéndose a las reflexiones feministas sobre el conocimiento situado (Haraway, 1988) para explicar que la ciencia está, continuamente, afectada por lo subjetivo. Pensar que podemos prescindir de lo subjetivo o de lo emocional es una quimera: lo que hacemos es eliminar ciertas formas de emoción y de subjetividad. Jaggar (1989) llega a ir más allá para apuntar una continua influencia de las emociones en la ciencia actual, incluso en aquella que se considera aséptica y objetiva: "La necesidad de dominar a los otros" es una constante en el desarrollo científico moderno, y no deja de ser una forma emocional más (Jaggar, 1989, p. 162). Incluso la supuesta objetividad del conocimiento racional occidental está determinada por una relación

separatidad (Fromm, 1982) es un estado primitivo del ser humano por el que está separado de los otros y de su entorno. La vida del ser humano consiste en romper este estado de separatidad entrando en contacto con los demás y con lo demás, a través de la comunicación y a través, sobre todo, del amor. El conocimiento, entonces, debe generarse una vez que el individuo está emancipado de esa separatidad que condena su existencia, por cuanto solo así un ser humano se habrá desarrollado por completo.

emocional con el mundo. En efecto, el deseo de poder es "la forma más primitiva de afecto" (Nietzsche, como se cita en Kerruish, 2009, p. 21), hasta tal punto que, en el pensamiento de Nietzsche, todas las emociones derivan, de una u otra forma, del deseo de poder (Kerruish, 2009). También Heidegger, leyendo a Nietzsche, plantea que el deseo de poder es una pasión (Heidegger, 1991; Kerruish, 2009), porque llega más allá que el mero afecto y porque articula todas las formas de nuestra unión y relación, nuestra visión de futuro y nuestra manera de actuar en el mundo (Kerruish, 2009). Esta cuestión nos lleva directamente a la relación entre "el poder de actuar y el poder de ser afectado" (Hardt, 2007, p. x), que vincula la acción con el afecto y que, de nuevo, nos enfrenta a una realidad en la que es la emoción la que mueve las acciones, bien sea esta positiva o negativa. El objetivo, entonces, está en cambiar el predominio de una emoción negativa para con los otros —aquella del dominio, la opresión y la violencia— por el de una emoción positiva y constructiva. No es esto sino otra forma de cambiar la noción de poder hegemónico en favor del cooperativo.

Así, Jaggar (1989) plantea que la inclusión de las emociones en la epistemología no es un oxímoron, por cuanto la emoción, aunque infrarreconocida, nunca ha terminado de estar completamente desterrada del pensamiento epistemológico occidental[63], cuestión esta también abordada por Lloyd (1979 y 1989). Bien al contrario, Jaggar (1989, p. 153) entiende que debemos salvar la distancia entre el conocimiento y las emociones, planteando que "emotions may be helpful and even necessary rather than inimical to the construction of knowledge" y que, en definitiva, "recognizing certain neglected aspects of emotion makes possible a better and less ideologically biased account of how knowledge is, and so ought to be, constructed" (Jaggar, 1989, p. 154). Esta aseveración de Jaggar entronca de manera directa con una perspectiva comunicativa de la construcción de conocimiento, por cuanto las relaciones entre los seres humanos son necesariamente emocionales (Jaggar, 1989), y la construcción del conocimiento es colectiva y no fruto de la individualidad (ver apartado 1.1.). Las emociones no solo juegan un rol fundamental en la manera en la que generamos conocimiento, sino que, además, son indispensables para conocer el mundo y para conocer(nos): "Life without any emotion would be life without any meaning" (Jaggar, 1989, p. 161). El conocimiento es una forma de relación con el mundo (Huhn, 2014, p. 147): "While we

[63] Por ejemplo, el pensamiento de Spinoza plantea una relación directa entre la razón y las pasiones, una relación mediada a través de la cuestión de los afectos (Clough y Halley, 2007).

turned our attention inward to the 'mind,' we were not unaware of the essential fact that knowledge of the world derives from an engagement with the world outside the mind"; una relación que ha estado mediada por el dominio pero que puede estar, igualmente, mediada por el amor.

Desde esta óptica, lo que nos plantea Jaggar (1989) es una forma válida —dialógica y no opresiva— de aproximación al conocimiento. Poniéndola en diálogo con todas esas otras formas de desarrollar el conocimiento volvemos a la pluralidad epistemológica (Montuori, 1998), de manera que no estamos oponiendo la epistemología del amor a las epistemologías racionales, sino asumiendo un compromiso con la generación de conocimiento complejo, creativo, que tenga algo más que ofrecer a la humanidad, que nos permita "ampliar nuestro espectro de conocimiento" (Montuori, 1998, p. 24).

En última instancia, lo que venimos exponiendo a lo largo de este capítulo son las posibilidades de una visión más dialógica y comunicativa sobre el conocimiento, una visión que albergue dentro de sí no solo la esperanza humana, sino también lo compasivo, los afectos y las miradas democráticas y cooperativas sobre el poder y sobre nuestra unión a los otros. Si hemos expuesto esta mirada sobre lo epistemológico también la proyectamos sobre las comunidades epistemológicas, que deben ser entendidas como comunidades atravesadas precisamente por las cuestiones que aquí venimos desarrollando. En el próximo capítulo de este marco teórico, nos centraremos en la articulación de la comunicación cognoscente (en el conocimiento y entre los sujetos que conocen) planteada en términos de democracia deliberativa. Esto no solo nos permitirá continuar con esta propuesta epistemológica, sino, de forma más concreta, articular las maneras en las que la comunicación y la (in)comunicación se dan en nuestras comunidades epistemológicas y en nuestros relatos sobre las mismas y, consecuentemente, generan desigualdades y borrados no solo entre los conocedores sino también en nuestra comprensión compartida del mundo y de los otros.

1.5. A modo de conclusión

En este primer capítulo del marco teórico hemos esbozado algunas de las cuestiones epistemológicas que enmarcarán nuestra tesis doctoral. Lo hemos hecho, principalmente, respondiendo a la subpregunta de investigación SRQ 1.1. (*¿Cómo*

podemos entender el conocimiento como una práctica colectiva, cooperativa y atravesada por la comunicación?) que planteábamos en la introducción de este trabajo.

Nuestra intención, entonces, ha sido construir y recopilar las posibilidades de una concepción comunicativa del conocimiento tanto en lo puramente epistemológico como en lo social —en las relaciones entre los conocedores—. A nivel epistemológico, hemos planteado que lo conocido siempre es colectivo y que, precisamente en ese carácter comunicativo del conocer, hallamos las respuestas a la necesidad de esperanza y de sentido del ser humano y, además, las posibilidades de articular, a través del conocimiento, una relación con el mundo construida en torno al amor, la solidaridad y la fraternidad. A nivel social, hemos entendido que una noción comunicativa de la tarea cognoscente responde a la necesidad de enmarcar los estudios sobre las justicias e injusticias epistémicas, la vinculación del poder con el conocimiento o las posibilidades de una ética del amor y de los afectos en las comunidades epistemológicas.

En el próximo capítulo de este marco teórico, responderemos parcialmente a la pregunta SRQ 1.2. (*¿De qué manera intervienen los significados socioculturales y los significados de género en la construcción del conocimiento?).* Además, enmarcaremos de manera directa nuestra tesis doctoral en un contexto intelectual, histórico y epistemológico concreto, a través de una revisión del estado de la cuestión sobre la historiografía del campo de la comunicación, en general, y acerca de la Escuela de Columbia, en particular.

CAPÍTULO 2

LA HISTORIA INTELECTUAL DE LAS TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN DESDE UN ENFOQUE DEMOCRÁTICO Y DE GÉNERO: APROXIMACIONES A LA *MASS COMMUNICATION RESEARCH*

CAPÍTULO 2

LA HISTORIA INTELECTUAL DE LAS TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN DESDE UN ENFOQUE DEMOCRÁTICO Y DE GÉNERO: APROXIMACIONES A LA *MASS COMMUNICATION RESEARCH*

> Being *female* or *male* in our society immediately creates presences and absences, accesses and exclusions, spaces for voices to talk and spaces where as a wo/man one has to remain silent. Gender also creates ways of exchanging and not exchanging information, help, emotional sustenance, ethical enlightenment, and human closeness. Gender does not *cause* communication practice; it *is* communication practice.
>
> —Gertrude Robinson, *Monopolies of knowledge in Canadian communication studies*

Las palabras de Gertrude Robinson (1998) con las que abrimos este capítulo forman parte del artículo "Monopolies of knowledge in Canadian communication studies: The case of feminist approaches. The Dallas Smythe memorial lecture", en el que la autora se pregunta por las contribuciones del pensamiento feminista a la consolidación del campo de la comunicación —concretamente, en el contexto canadiense. Robinson (1998) concluye que "one of the most liberating things which feminism has done for us all, both women and men, is that it has given us permission to speak and write in a diversity of voices". En la apertura a la posibilidad de la diversidad de voces, entonces, los enfoques de género no solo nos conducen a la consideración del conocimiento generado por investigadoras, sino que nos están abriendo también a la posibilidad de una pluralidad epistemológica en el campo de la comunicación, o lo que es lo mismo: de una democratización de las voces que componen nuestro campo. De esta manera, lo que las miradas de género traen a nuestro campo, según Robinson (1998), no es sino un recordatorio más de la necesidad de pluralizar nuestras fuentes y nuestras corrientes epistemológicas y, sobre todo, de la necesidad de que exista un diálogo constante entre todas ellas. Esta es una cuestión que, como veremos a lo largo de este capítulo, ha marcado la reflexión epistemológica sobre las teorías de la comunicación (por ejemplo: Craig, 1999).

Sin embargo, cuando Robinson (1998) nos habla de diversidad de voces desde una óptica feminista, pone la mirada especialmente en las comunidades epistemológicas y sus miembros. Así, la autora da un primer paso hacia la contestación del predominio de la voz masculina en la ciencia y, concretamente, en la investigación en comunicación, cuando propone la posibilidad de atender a otras fuentes y a otras voces en nuestro relato histórico disciplinar. A partir del texto de Robinson (1998) entendemos que no solo la diversidad de voces es relevante, sino que tenemos también que abogar por maneras de articular las relaciones entre esas voces que no nos conduzcan —que no nos condenen— a la opresión y a la injusticia, o al silenciamiento de algunas de ellas. Es en este sentido en el que esta perspectiva entronca con miradas a la ciencia articuladas en términos de democracia deliberativa y, en concreto, de necesidad de consenso.

Estas miradas, que recuperamos a lo largo de este capítulo, nos llaman a reflexionar sobre la tarea del conocimiento en condiciones democráticas, de debate, de deliberación y de consenso: asumiendo que la ciencia es una tarea colectiva, de todos y para todos, y proponiendo los términos en los que nuestra relación dialógica con el mundo debe estructurarse ya desde nuestras propias prácticas cognoscentes. Por lo tanto, esta reflexión también nos llama a revisar nuestras tradiciones epistemológicas, nuestras comunidades imaginadas de conocedores y nuestras historias disciplinares; y sobre todo a rescatar en ellas —y para ellas— a las voces perdidas, construyendo a partir de estas voces relatos que capaces de capturar la complejidad del conocimiento producido y la diversidad de posiciones sociales ocupadas por quienes lo produjeron.

2.1. Democratizar el diálogo histórico de la ciencia

Como hemos visto a lo largo del capítulo anterior (ver capítulo 1), la ciencia no es solo una construcción social y colaborativa, es también un espacio de convivencia en el que nos relacionamos e interaccionamos con los otros. El proceso de conocer nos vincula a los demás y al mundo, nos da capacidad de acción: nos permite explicar la vida y también nuestra vida. El diálogo científico es, así, la materialización de ese espacio en el que convivimos y, como tal, supera los límites temporales, de manera que se convierte a la vez en un "diálogo anticipado con los otros" que vendrán tras nosotros (Arendt, 2017, p. 20) y en un diálogo con quienes nos han precedido (Montuori, 1998).

Podemos mirar este diálogo como una conversación del conjunto de la humanidad, un patrimonio común y compartido que, sin embargo, como iluminan las epistemologías críticas, se nos presenta como profundamente desigual y desequilibrado. En efecto, son numerosas las voces que, habiendo formado parte de ese conjunto de "voces entrecruzadas, mezcladas en confusión, siempre en debate o en diálogo" (Pagès, 2021), han desaparecido de aquello que consideramos conocimiento válido, lo que nos hace enfrentarnos, continuamente, a un saber que, incluso desde una perspectiva histórica, es incompleto y sesgado. Un solo saber de todos los saberes posibles.

En efecto, el saber de determinados grupos sociales ha estado excluido históricamente del conocimiento considerado válido mediante barreras formales. Son los grupos subalternos, tradicionalmente apartados de la tarea científica, considerados inaptos, demasiado emocionales (Lloyd, 1979), demasiado politizados (Tuana, 2017), demasiado poco racionales, y, en definitiva, incapaces de participar en la construcción de conocimiento científico. Sus saberes, entendidos como irracionales por nuestras tradiciones epistemológicas (Lloyd, 1979), no constituyen en ningún caso eso que consideramos espacio común del conocimiento. En el mejor de los casos, así, estos saberes conforman los márgenes del conocimiento: un espacio marginal al que fueron relegados no solo por las barreras formales sino también por las barreras informales a las que tuvieron que hacer frente una vez que hubieron conseguido acceder a las instituciones intelectuales; barreras que condicionaron sus carreras y sus posibilidades profesionales. Sea como fuere, esta marginalización es contraria a una concepción de la tarea del conocimiento entendida como un diálogo democrático, articulado en torno a la deliberación y el consenso.

2.1.1. Deliberación y consenso en la tarea cognoscente

Veníamos desarrollando en el capítulo anterior el conocimiento como un proceso interactivo entre los seres humanos, como la construcción de un algo en común, y como el principal proceso comunicativo a partir del que se determinan las condiciones de la realidad y de nuestras relaciones sociales. De la misma manera, hemos apostado por una pluralidad epistemológica (Montuori, 1998), que entiende que incluso lo epistémico debe estar marcado por el establecimiento de relaciones dialógicas entre las distintas posturas y posiciones desde las que se observa el mundo, hasta tal punto que el saber

generado por la unión de las distintas epistemologías es más completo y responde mejor a la complejidad del mundo.

Por este motivo, entendíamos que el proceso a través del que generamos el conocimiento, porque es colectivo y nos pertenece a todos, debe albergar un espacio para la esperanza y, consecuentemente, no puede —no debe— esconder en sí mismo estrategias de dominio, sino generarse en torno a las lógicas del amor, el respeto, la solidaridad y la fraternidad. La democracia, como forma de organización social humana, despliega una "forma integradora" que, por sí misma, crea "solidaridad entre extraños" (Habermas, 1999a, p. 96), y, así, una de las formas que encuentra Habermas (1999a) de reflexionar sobre la democracia es, precisamente, el principio de solidaridad entendido como forma de integración social. Mediante la solidaridad organizamos nuestra vida común en torno a los valores de lo compartido, de lo colaborativo, y no del conflicto. Siguiendo esta idea de Habermas (1999a) que desarrollaremos más adelante, proponemos la posibilidad de pensar la ciencia (y su historia) desde la óptica de lo democrático y de lo solidario.

Volviendo a las palabras de Hannah Arendt, recordamos que perpetuar el individualismo —que ha marcado a la Modernidad y, sobre todo, a la actividad del conocimiento—, aislarnos los unos de los otros, negar lo que nos une y rehuir de negociar lo que nos separa, no es otra cosa que el fin del mundo común:

> Los hombres se han convertido en completamente privados, es decir, han sido desposeídos de ver y oír a los demás, de ser vistos y oídos por ellos. Todos están encerrados en la subjetividad de su propia experiencia singular, que no deja de ser singular si la misma experiencia se multiplica innumerables veces. El fin del mundo común ha llegado cuando se ve sólo bajo un aspecto y se le permite presentarse únicamente bajo una perspectiva (Arendt, 2020, p. 67).

Este aislarse, por supuesto, tiene múltiples formas y múltiples aristas. La principal pasa por la negación del mundo compartido. Conocer el mundo no es posible si nos sumergimos en nuestra individualidad, negando la experiencia comunitaria que son el conocimiento y la propia vida (Arendt, 2020). Por lo tanto, una vez que asumimos que

el conocer es una actividad colectiva, cooperativa, comunicativa nos encontramos de frente con la cuestión de la democratización de la ciencia.

La reflexión académica ha expuesto la necesidad de que la ciencia se articule en torno a principios democráticos (Brown, 2008; Anderson, 1995; Berg y Lidsok, 2017), si bien este estudio se ha limitado, por lo general, al funcionamiento de las comunidades epistemológicas y no tanto al valor de lo democrático para la propia epistemología. A continuación, abordaremos, en cualquier caso, ambas cuestiones y lo haremos a partir de reflexión sobre la democracia deliberativa y, concretamente, a partir de la teoría de la acción comunicativa de Habermas que sirve de marco, por una parte, para entender la deliberación como mecanismo articulador de las organizaciones (en nuestro caso, de las comunidades epistemológicas) y, por otra, para apostar por una epistemología articulada en torno a la comunicación.

2.1.2. La cuestión democrática como principio articulador de la ciencia

Los planteamientos de Dewey sobre la democracia nos permiten superar su concepción dominante como mecanismo de gobierno: "Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente[64]" (Dewey, 1998, p. 82). Esta afirmación de Dewey nos enfrenta a dos realidades: en primer lugar, la posibilidad de articular cualquier forma de asociación u organización humana a través de los principios democráticos y, consecuentemente, la posibilidad de desarrollar estudios de la democracia en las organizaciones (p. ej., Deetz, 1992). Dewey (1998) entiende que los seres humanos viven en un estado de asociación continua con los otros y que esta asociación tiene muchas formas, entre ellas, podríamos decir, también la de la actividad científica. En segundo lugar, la afirmación de Dewey (1998, p. 82) también nos enfrenta a la necesidad de que esa articulación democrática de toda organización se realice, específicamente, en términos comunicativos (recordemos que el autor habla de "experiencia comunicada conjuntamente"). De esta forma, la noción democrática de Dewey es, a todas luces, un reflejo temprano de los principios de

[64] En el texto original en inglés, publicado en 1916, Dewey hablaba de "conjoint communicated experience" (Dewey, 1916, p. 87).

la democracia deliberativa (Brown, 2008), tal y como esta se desarrollaría a lo largo de la segunda mitad del siglo XX.

En su artículo "The democratic university: The role of justice in the production of knowledge", Elizabeth Anderson (1995) desarrolla, en concreto, la necesidad de que las comunidades que generan conocimiento se organicen en torno a principios democráticos. Así, la autora plantea que "the best model of academic relations is a democratic one that enforces relations of equity among inquirers" y, yendo más allá, apunta que "the demand for justice, understood as equality of respect in the academy, cannot be seen as an external political demand threatening academic freedom. It is a political demand generated internally by the aims of the academy itself" (Anderson, 1995, pp. 188 y 219). Esta concepción de la academia, sin embargo, es controvertida por cuanto rechaza que el prestigio, la autoridad o el estatus deban ser principios rectores en la producción del conocimiento. La propuesta de Anderson (1995), además, entiende que la identidad social de los conocedores juega un rol esencial no solo en las relaciones académicas sino incluso en el conocimiento generado, porque "inquiry is a social practice, governed by social norms" y, consecuentemente, "the social dimensions of inquiry are a product of our mutual epistemic dependence on one another. No individual is a self-sufficient investigator" (Anderson, 1995, pp. 188-189).

Yendo más allá, planteamientos como el de Berg y Lidsok (2017) abogan por la necesidad de democratizar la ciencia no solo por las propias dinámicas internas de la academia, sino también, sobre todo, por la interrelación necesaria de lo científico con la esfera pública. Berg y Lidsok (2017) siguen, en cierto modo, la crítica de Feyerabend (1975) a lo anti-democrático de los espacios científico-académicos. Feyerabend (1975) plantearía que el funcionamiento de la ciencia moderna es radicalmente opuesto a las lógicas democráticas. La ciencia, diría el autor, consigue sus objetivos a través de una serie de procesos no-democráticos; y, a la vez, como no hace esfuerzos por explicar dichos procesos, se desarrolla de espaldas a la sociedad, en espacios altamente jerarquizados a los que solo tienen acceso quienes han aceptado las reglas y procedimientos —antidemocráticos, diría Feyerabend— del "fairytale" que es la ciencia (Feyerabend, 1975, p. 170). En este "fairytale", entonces, las nociones académicas de prestigio, autoridad y estatus tienen más valor que las reflexiones democráticas, de justicia o de igualdad (Anderson, 1995).

En su autonomía y autogobierno, la actividad científica ha escapado a la evaluación desde una perspectiva social y no solo ha negado rotundamente que lo democrático pueda serle de algún uso, sino que, además, lo ha considerado abiertamente perjudicial para el camino hacia el conocimiento. Una institución profundamente antidemocrática, entiende Feyerabend (1975), no puede —no debe— ocupar el lugar privilegiado que la ciencia tiene en Occidente. En cualquier caso, Feyerabend (1975, p. 170) encuentra que las dinámicas científicas sí albergan un gran potencial para implementar prácticas democráticas —precisamente porque son, en su misma esencia, prácticas comunicativas, estructuradas en torno al debate y la discusión—. Sin embargo, el autor considera que estas prácticas nunca llegan a ser puramente democráticas porque se implementan siempre de manera parcial, bajo el mito de los "objective criteria", buscando mantener las políticas de poder dentro de la academia y protegiendo "the bigshots (Nobel prize winners, heads of laboratories, educators, etc.) from the masses (laymen, experts in non scientific fields, experts in other fields)" (Feyerabend, 1975, pp. 170-171). Esta estructuración jerárquica de lo científico es ubicua y establece siempre, desde esta perspectiva, lógicas de exclusión de determinados conocedores y de determinados conocimientos, así como nociones de lo hegemónico y de la otredad. Como veremos más adelante, estas lógicas han sido también determinantes para el campo de la investigación en comunicación. Desde su anarquismo metodológico, Feyerabend (1975) reclama la posibilidad de una ciencia realmente democrática mientras afirma "science, after all, is our creature, not our sovereign; ergo, it should be the slave of our whims, and not the tyrant of our wishes" (1975, p. 181).

En cualquier caso, el pensador que más fecundamente ha explorado la relación entre la ciencia y la democracia ha sido Dewey (1910; 1998; 2002 y 2016). Para Dewey, la ciencia debe ser una forma democrática de toma de decisiones por cuanto, en realidad, es una manera colectiva de solución de problemas (Brown, 2008) y porque, desde su perspectiva, es el diálogo continuo entre los expertos y los ciudadanos, el intercambio entre la ciencia y la sociedad, el que genera verdadero conocimiento científico (Moore, 2018). El diálogo que construye el conocimiento, entonces, debe desarrollarse en términos de igualdad entre todos los miembros de la comunidad científica, lo que, de nuevo, nos conduce directamente a la apuesta por una ciencia democrática. Por encima de todo, la concepción pragmática que Dewey tiene del conocimiento es profundamente

comunicativa, puesto que entiende que existe una interdependencia entre los conocedores y su capacidad epistémica que supera el individualismo cartesiano (Brown, 2008) y entiende el conocimiento desde la perspectiva del construccionismo (Moore, 2018).

Esta convicción está también articulada a partir de la consideración de la ciencia como diálogo y como actividad social que ya hemos expuesto (ver capítulo 1). En este sentido, además, entronca directamente con el concepto griego de isegoría[65] (Fernández López, 2016). Según Alonso Rocafort (como se cita en Fernández López, 2016, p. 115): "La isegoría es la base del intercambio de posiciones, pensamientos y emociones del trasvase de vida a la hora de tomar decisiones públicas, con respeto hacia la pluralidad de los ciudadanos y desde ellos". Este planteamiento se sirve del postulado arendtiano sobre la amistad como trasvase e intercambio, pero suma "un componente de construcción colectiva basado en la unión y en la confianza (decisiones públicas, respeto)" (Fernández López, 2016, p. 115), que lo convierte en una forma profundamente aplicable a la comunidad científica. La isegoría es, así, una manera de plantear la vida sociopolítica que entronca directamente con el planteamiento de la democracia deliberativa como forma de hacer ciencia, así como con el principio de fraternidad y la ética del amor que venimos desarrollando. Lo es porque convierte la comunicación y, sobre todo, el *encuentro*, en el núcleo de la construcción de un conocimiento plural y justo, a la vez que entiende al debate científico como espacio de entendimiento abogando por "la escucha como experiencia de la alteridad: uno pertenece al otro al escucharle, y él forma parte de uno mismo al ser escuchado" (Fernández López, 2016, p. 115). En un espacio como el científico-académico, tan marcado por las lógicas de jerarquía y hegemonía-alteridad, este planteamiento es fundamental.

La problemática en el debate sobre la democratización de la ciencia, entonces, está en los principios particulares que rigen a las comunidades científicas. Bourdieu (2003) nos habla del capital científico como elemento que organiza la lucha simbólica interna a las

[65] La isegoría es la posibilidad de que todos los miembros de una comunidad usen la palabra en igualdad de condiciones. Es un principio de la democracia ateniense que proviene de la isocracia y esta, a su vez, de los términos griegos ισος (igual) y κράτος (poder, gobierno). Isocracia hace referencia al "gobierno de los iguales", considerado, incluso, el nombre original con el que se denominaba a las democracias (Córdova, 2015).

comunidades y, en efecto —recordamos— acierta cuando apunta a que el acceso a este capital científico está, además, condicionado por la identidad de los académicos y, en general, por la estructura social que rodea a la misma ciencia. De esta forma, entiende que la ciencia no es un subsistema ajeno a lo social, autogobernado y autojustificado, como apuntaba Merton (Casas Guerrero, 1980), sino un sistema condicionado por la desigualdad social en el que la lucha simbólica por autoridad se desencadena, ya desde el principio, desde un desigual acceso a los recursos. Esta desigualdad, en última instancia, como venimos explorando, condiciona el conocimiento que generamos, especialmente en espacios que niegan la pluralidad de conocimiento y la dialogicidad y apuestan por las lógicas binarias de verdadero-falso (Montuori, 2008). Precisamente por este motivo se hace fundamental abogar por una organización democrática de las comunidades académicas (Anderson, 1995), así como por la conversión de la deliberación y el diálogo en el principio epistemológico fundamental.

Es entonces cuando encontramos que la aplicación de los principios de isegoría y democracia al aspecto epistemológico nos dirigen, de nuevo, a la pluralidad epistemológica y al amor al conocimiento del que nos hablaba Montuori (1998). El avance del conocimiento solo es posible a través de la contribución al mismo, en igualdad de condiciones, de múltiples formas y perspectivas sobre la realidad y sobre la vida. En el encuentro entre todas ellas es donde encontramos un conocimiento verdaderamente válido. En efecto, los valores democráticos han de ser, necesariamente, valores del encuentro, o lo que es lo mismo, valores comunicativos. Esto es así porque, como apunta Shepherd (2006, p. 28), los seres humanos no tenemos nada en común, "nada que nos una", más allá de la experiencia compartida de la comunicación; precisamente si entendemos la comunicación como trascendencia de lo que somos, estamos desarrollando, según el autor, "a definition [of communication] made for a democratic way of life" (Shepherd, 2006, p. 28). Esta visión, entonces, vuelve directamente a los planteamientos de Dewey, porque convierte el encuentro comunicativo en *conditio sine qua non* para la democracia y porque entiende que las personas, siempre que se asocian, viven en un estado de unión o de "being-together" comunicativo (Shepherd, 2006, p. 28), una cuestión que también recogería John Durham Peters en *Speaking into the air* (1999).

En general, la comunicación es un principio constituyente de todas las formas de democracia derivadas de la democracia liberal ilustrada: a través de ella se explican la coordinación, la participación, la regulación y todos los principios necesarios para la organización social. Sin embargo, pese a que su presencia dentro de cualquier forma social es innegable, no toda la tradición filosófica y política sobre la democracia ha puesto la comunicación en el centro. Tal y como plantea Baños (2006), frente a otras formas democráticas derivadas de la democracia liberal, como la democracia participativa o la democracia crítica, es la democracia deliberativa la más preocupada por favorecer el diálogo y el debate entre todos los actores como principio rector de la asociación democrática de las personas; es, en definitiva, la única que convierte, conscientemente, a la comunicación en el punto neurálgico de lo social.

La democracia deliberativa está profundamente inspirada en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999b y 1999c). Desarrollaremos escuetamente, en primer lugar, esta teoría para, más adelante, estudiar la democracia deliberativa como forma de estructurar lo científico y lo epistemológico.

2.1.3. La teoría de la acción comunicativa de Habermas

La teoría de la acción comunicativa propuesta por Jürgen Habermas sienta las bases a partir de las que, posteriormente, se construye el debate sobre la democracia deliberativa. Habermas (1999b y 1999c) entiende que la acción ha de tener una orientación social y, precisamente por ello, debe estar orientada al entendimiento. De esta forma, desarrolla una crítica a la racionalidad instrumental siguiendo las reflexiones previas de Horkheimer y Adorno (Horkheimer, 1973; Horkheimer y Adorno, 1998), pero superándolas, y plantea que la praxis humana tiene una dimensión fundamental, que es la acción comunicativa.

Para Habermas, es la comunicación la que permite que la razón supere la racionalidad instrumental para convertirse en un "mecanismo liberador, emancipador y cívico" (Elizalde, 1996, p. 453). Esta concepción se sustenta en el planteamiento habermasiano de que toda manifestación racional nos remite a un saber que compartimos intersubjetivamente con los demás, o lo que es lo mismo, se sustenta en la asunción de la existencia de un mundo compartido por todos, la asunción de que "estamos

observando el mismo mundo" (Habermas, 1999b, p. 31). Lo que Habermas propone es un nuevo concepto de racionalidad que supera el problema de la razón "autónoma y cerrada" del cartesianismo (Elizalde, 1996, p. 453). Para ello, propone una racionalidad que tiene que ver con la intersubjetividad de la comunicación humana.

Para proponer el nuevo concepto de racionalidad, Habermas distingue entre la acción teleológica (que tiene que ver con la adecuación de los medios a los fines) y la acción comunicativa (que, al contrario, busca el entendimiento entre los actores) (Habermas, 1999b; Elizalde, 1996). De esta forma, supera el eje tradicional de análisis de la racionalidad desde el plano individual y pone el foco en lo colectivo para, además de dicha acción teleológica, enfocada al éxito, hablarnos, sobre todo, de una acción comunicativa, orientada al entendimiento (Habermas, 1999b y 199c). La acción comunicativa habermasiana no tiene como objetivo prioritario obtener un objetivo concreto sino lograr coordinar la acción social, o lo que es lo mismo, lograr fines sociales. La acción comunicativa es, entonces, "un tipo de acción pura que Habermas encuentra instalada en la práctica comunicativa cotidiana" (Elizalde, 1996, p. 457). Poniendo el foco en la comunicación, entonces, nos dirá Elizalde (1996) que Habermas habla de la posibilidad de un uso cognitivo (cuyo objetivo principal tiene que ver con la transmisión efectiva del contenido de las proposiciones) y un uso comunicativo (cuyo objetivo principal es la comunicación misma, el acto comunicativo) del lenguaje. El uso comunicativo del lenguaje será fundamental para la acción comunicativa de Habermas, puesto que solo a través de él los sujetos se realizan como seres plenamente sociales, solo cuando entran en contacto con los otros y, con ellos, se reconocen a sí mismos (Elizalde, 1996).

Haciendo esta propuesta, Elizalde (1996) plantea que Habermas está también abogando por un nuevo modelo de ciencia siguiendo el pensamiento crítico frankfurtiano: una ciencia que supere las problemáticas de la ciencia funcionalista relativas a la neutralidad, la objetividad y la verificación (Elizalde, 1996) y que ponga el foco en la comunicación y en el diálogo entre los sujetos cognoscentes. Frente a la razón autónoma y cerrada del positivismo, la razón comunicativa planteada por Habermas (1999b y 1999c) convierte a la comunicación en el centro de la cuestión científica y, especialmente, de las ciencias sociales.

2.1.4. La democracia deliberativa como forma de democratizar la ciencia

A partir de la teoría de la acción comunicativa habermasiana se construye la reflexión socio-política sobre la democracia deliberativa. Pese a sus antecedentes en las democracias griegas, la democracia deliberativa, en general, se consolida como sistema democrático moderno en la década de 1990, en lo que se dio en llamar "el giro deliberativo de la democracia" (Cortina, 2007). La democracia deliberativa entiende que la "voluntad política debe estar orientada hacia el entendimiento o hacia un consenso logrado comunicativamente" (Habermas, 1999a, p. 32) y que los desacuerdos o conflictos que surjan entre los individuos han de solventarse siempre a través de la vía de la deliberación, esto es, nunca por "imposición", ni por "agregación de preferencias" (Cortina, 2007, p. 146).

En esta apuesta, descansa la convicción de que la voluntad nunca se forma en los individuos de manera independiente, sino que es el resultado de un proceso comunicativo interactivo (Cortina, 2007). De esta manera, siguiendo la estela de la acción comunicativa habermasiana, la democracia deliberativa pone la deliberación —como forma de comunicación— en el centro de todo proceso democrático. Adela Cortina (2007) plantea que la legitimidad de esta forma de democracia no está sino en "la capacidad o la oportunidad que tengan [los individuos] de participar en las deliberaciones efectivas" en condiciones de igualdad (Cortina, 2007, p. 146).

Una de las principales críticas a la democracia deliberativa viene de la democracia crítica, que entiende que es imposible generar un debate justo y heterogéneo mientras siga habiendo grupos dominadores y grupos dominados. Será aquí donde entroncaremos con la necesidad fundamental de formas de solidaridad y de fraternidad que rijan nuestras relaciones. Sea como fuere, para poder construir una sociedad del diálogo en la que todos podamos participar en igualdad de condiciones, es necesario reconocer a los otros (mediante una ética del amor y la cooperación solidaria): "Transcending your self and being able to experience another as you experience your self are notions needed for a society built on the idea that there are no essential selves" (Shepherd, 2006, p. 28). De esta forma, Habermas (1999a) desarrolla un modelo democrático destinado a entender las organizaciones políticas pero que, como apunta Cortina (2007), también sienta las

bases para la comprensión de cuál es el proceso ideal para la conformación de la voluntad colectiva y para plantear formas alternativas de organización social (Hendricks, 2009).

Así, Habermas asume que la reflexión sobre la vida está siempre desarrollada mediante la interacción entre individuos solidarios que asumen su "recíproca dependencia" (Habermas, 1999a, p. 232). A partir de esta concepción, entendemos que, en palabras del propio Habermas, aparezca, en el debate sobre la democracia, "la *solidaridad* como una *tercera fuente* de integración social"[66], acompañando a la regulación de la soberanía estatal y a la regulación del mercado (Habermas, 1999a, p. 232). Esta solidaridad está profundamente ligada con la cuestión de la fraternidad y del amor y se convierte en el principio regulador de toda acción comunitaria. Solo a través de su óptica es posible plantear una democracia deliberativa. En efecto, el hecho de que Habermas (1999a) introduzca la noción de la solidaridad en el debate sobre la democracia no es baladí: nos permite entender que la voluntad política puede —debe— estar siempre "orientada hacia el entendimiento o hacia un consenso logrado comunicativamente" (1999, p. 232).

Los principios e ideales de la democracia deliberativa han sido considerados "aspiracionales" y, su consecución plena, una causa casi imposible (Bächtiger et al., 2018b); sin embargo, autores como Curato et al. (2017, p. 29) entienden que esta forma democrática "no es utópica" y que sus resultados son ya tangibles en numerosas organizaciones alrededor del mundo. Bächtiger et al. (2018b) plantean que, cualquiera que sea el coste de favorecer la deliberación democrática, este debe ser asumido para acercarse a sus ideales lo más posible y lograr así una dinámica colectiva que no se sustente en la desigualdad ni en la competición, sino en el reconocimiento, en condiciones de igualdad, de todos sus miembros. Incluso cuando las condiciones desde las que el otro habla nunca puedan ser entendidas por completo, incluso cuando uno no pueda identificarse con las experiencias del otro, estas experiencias deben ser consideradas válidas para que se produzca un intercambio en términos de igualdad y democracia (Collins, como se cita en Bächtiger et al., 2018b). La democracia deliberativa nos da la herramienta para que así sea.

[66] Cursiva en el original

2.1.4.1. El valor epistemológico de la democracia deliberativa y la verdad consensual

Hasta el momento, venimos desarrollando la democracia deliberativa como modelo adecuado para la formación de la voluntad colectiva en un sentido político. Sin embargo, cabría preguntarse si la de la democracia deliberativa puede ser la vía adecuada para la democratización de la ciencia de la que venimos hablando y de la que nos hablan también Anderson (2005), Brown (2008) o Berg y Lidskog (2017), o, incluso, si puede ser la democracia deliberativa una forma de investigación dialógica como la que plantea Montuori (1998).

Este debate, entonces, tiene dos vertientes: en primer lugar, implica concebir la ciencia, en su conjunto, como una interacción dialógica entre distintos puntos de observación y distintas epistemologías, lo que Montuori denominaba pluralidad epistemológica (Montuori, 1998). En segundo lugar, supone asumir la posibilidad de una epistemología comunicativa a partir de la que asumimos que el conocimiento se genera mediante las propias prácticas comunicacionales entre los agentes epistémicos y no de otra forma. Esta forma epistemológica niega el individualismo, el solipsismo y el nihilismo y nos introduce de lleno en la convicción de que la única manera de generar conocimiento es la comunicación. Solo entendiendo así la cualidad epistemológica de la comunicación podemos abordar la cuestión del valor epistemológico de la democracia deliberativa.

Este es, entonces, el planteamiento que venimos desarrollando a lo largo de este capítulo, que asume, por una parte, que el valor del conocimiento está en su proceso de construcción y, por otra, que cuando dicho proceso de construcción se desarrolla en términos cooperativos y dialógicos, el conocimiento resultante es más completo y más fidedigno con respecto a la realidad del mundo. Así, desde una perspectiva puramente epistemológica, apostar por esta forma de democracia implica asumir la tesis de Nino[67] (como se cita en Cortina, 2007, p. 148) —aunque relativa a la verdad moral— de que "la discusión y la decisión intersubjetivas constituyen el elemento más fiable para acceder a la verdad moral, porque el intercambio de ideas aumenta el conocimiento y ayuda a entender los intereses de los afectados de forma imparcial".

[67] Las otras dos tesis que propone Nino (como se cita en Cortina, 2017, p. 148) son la de que el conocimiento de la verdad nace de la reflexión puramente individual y la de que la discusión colectiva es la única vía para conocer la verdad moral.

Entender lo epistemológico desde esta perspectiva nos conduce, necesariamente, a considerar también el valor epistemológico de lo emocional (ver capítulo 1). Esto es así porque la comunicación está necesariamente mediada por todo aquello que condiciona lo social y, recordando a Jaggar (1989), sabemos que toda relación humana está articulada en torno a la emoción. Precisamente por ello, una epistemología comunicativa y comprometida con la pluralidad entronca con la necesidad de esperanza (como virtud epistemológica y como propósito social) y con la concepción del amor y la fraternidad como herramientas epistemológicas, cuestiones estas que venimos desarrollando en este capítulo.

En palabras de Curato et al. (2017, p. 30), es esencial entender que el conocimiento también se puede generar a partir de procesos deliberativos, que no solo no excluyen formalmente a los individuos de ciertos grupos sociales, sino que también introducen "una dimensión emocional" a la discusión —en este caso, la discusión científica— evitando que esta siga procesos estrictamente racionales. Gastil (2006), de hecho, apunta que, superando el tópico cartesiano, la deliberación se descubre como "the most apt metaphor for how we work through our most basic philosophical and moral questions" (2006, p. 168). En efecto, de acuerdo con Gastil (2006, p. 164), la deliberación pretende alcanzar decisiones o juicios "based on not only facts and data but also values, emotions, and other less technical considerations". De esta manera, Gastil (2006), Curato et al. (2017) y Nino (como se cita en Cortina, 2007) nos hablan de la democracia deliberativa como una herramienta epistemológica que está encaminada al entendimiento, a lo social y al logro de una "verdad moral" (Cortina, 2007) pero que tiene también un valor epistemológico con respecto a la búsqueda de certezas.

El valor epistemológico para la ciencia de la deliberación democrática ha sido abordado por diferentes trabajos (Moore, 2018; Berg y Lidsock, 2017; Page, 2008; Campbell et al., 2013), que exponen que el diálogo y la deliberación son herramientas fundamentales para atisbar cualquier posibilidad de generar conocimiento válido. Yendo más allá del valor ético del establecimiento de intercambios deliberativos y recuperando el valor de los mismos para la consecución de la verdad, comprobamos que incluso el valor científico y epistemológico del trabajo realizado en diversidad ha sido también puesto de manifiesto por estudios como el de Campbell et al. (2013), que expone cómo los

grupos de trabajo heterogéneos que desarrollan su labor de manera deliberativa "producen ciencia de mayor calidad" y, además, favorecen un "entorno social más acogedor" (2013, p. 4) para el desarrollo profesional de los sujetos históricamente apartados del conocimiento, como las mujeres. También Page (2008, p. xxvi) plantea el valor epistemológico de la diversidad al indicar que "diverse perspectives, heuristics, interpretations, and mental models improve our collective ability to solve problems and make accurate predictions" y que, en general, el progreso no se construye a través de la individualidad sino mediante la puesta en común de "our collective differences".

Cuando planteamos la necesidad de organizar la actividad científica de acuerdo a la democracia deliberativa no solo estamos apelando a una cuestión sociológica y organizacional. Al contrario, hacemos referencia a un beneficio epistemológico real, que nace de construir el conocimiento en términos democráticos, inclusivos y no jerárquicos. O lo que es lo mismo: entendemos que estamos más cerca de alcanzar la verdad cuando lo hacemos colaborativamente en un marco de igualdad y diálogo (tanto si este diálogo se da en el marco particular de un grupo de investigación como si lo implementamos en el nivel más abstracto de la reflexión epistemológica). Esto es así porque, como venimos desarrollando, el conocimiento es una labor colectiva y nunca individual, y porque, además, la deliberación "enriquece" el conocimiento por cuanto implica interdisciplinariedad, pluralidad y una evaluación continua del saber generado (Moore, 2018). Además, una deliberación desarrollada en términos democráticos permite que el conocimiento se genere de manera justa (Anderson, 1995) y, consecuentemente, que él mismo nos encamine hacia la justicia y la esperanza. La posibilidad de que la ciencia funcione en torno a las lógicas de la democracia deliberativa conlleva inclusión, pero también transparencia y, en definitiva, el enriquecimiento del conocimiento generado a partir de todas esas perspectivas que quedarían silenciadas —que quedan silenciadas— cuando conocemos en comunidades científicas altamente jerarquizadas. Esta concepción deja a un lado, aunque no niega, la lucha simbólica por autoridad y por capital científico, y se centra en cuestiones menos individualistas centradas en la cooperación.

Tras esta idea reside la convicción de que la tarea del conocimiento y el camino hacia la verdad es una labor inconmensurable, profundamente inabarcable no ya para un solo individuo, sino para el conjunto de la humanidad. Solo a través del diálogo y del

establecimiento de consensos —verdades consensuales— suficientemente respaldados podremos tener —y generar— alguna certeza en torno a la que desarrollar nuestra vida privada y en común y a partir de la que seguir construyendo conocimiento. Esto no significa caer en el relativismo de la falta de verdades, sino asumir que las verdades absolutas y necesarias, por inalcanzables, deben traducirse en verdades consensuales, contingentes, pero lo suficientemente válidas como para generar consenso epistemológico.

De nuevo, tenemos que recurrir al pensamiento de Habermas y, concretamente, a su teoría de la verdad consensual (Habermas, 2001), para desarrollar esta cuestión. El planteamiento de Habermas (2001) entiende que, estando todos los conocedores en contacto con un mismo mundo objetivo, la verdad resulta de la capacidad de dichos conocedores de articular un discurso compartido y común sobre ese mundo objetivo. Esta noción está profundamente influida por el planteamiento arendtiano que, recordamos, entendía que la ontología humana tenía que ver con estar junto a los otros y negociar junto a ellos ese espacio, ese intersticio, que nos separa, que es el propio mundo (Arendt, 2017). Asumiendo la imposibilidad de acceder a "evidencia contundente" (Galán Vélez, 2014), el concepto de verdad consensual nos habla de una verdad que tiene que ver con la justificación, la comunicación y la construcción en común. Así, la teoría de la verdad consensual de Habermas (2001) plantea que una "truth condition of propositions is the potential assent of *all* others", de manera que "the universal-pragmatic meaning of truth…is determined by the demand of reaching a rational consensus" (Habermas, como se cita en Bohman, 2007).

Habermas abandonó la teoría de la verdad consensual para desarrollar una concepción más compleja que Bohman (2007) y Galán Vélez (2014) también recogen. Así, el abandono de la verdad consensual supuso una distinción entre la verdad semántica —que funciona meramente como definición de lo que es la verdad—, la verdad epistémica —que es la verdad consensual habermasiana— y la verdad pragmática —que es la verdad de "la vida diaria" (Galán Vélez, 2014), la que permite la vida en común en la cotidianeidad de las personas-. En cualquier caso, el concepto de verdad epistémica en Habermas, tal y como plantea Galán Vélez (2014), continúa remitiéndonos a la cuestión del consenso. Y de esta aseveración de que la verdad es consensual, extraemos la convicción de que todo conocimiento está en continua construcción. De esta forma, se

torna fundamental no solo ya entender el conocimiento como un proceso sino también entenderlo dentro de las lógicas de la democracia deliberativa, como un diálogo o una conversación, siendo ahí, en la propia interacción, no solo donde se genera el significado sino, más aún, donde se construye la vida en común. Cuando aceptamos que el objetivo es el consenso, podemos, en efecto, hablar del conocimiento como un proceso, como el acto de conocer y no tanto como el producto final del mismo.

2.1.5. La posibilidad de una historia de la ciencia inclusiva, esperanzadora y de la deliberación

Podríamos, entonces, preguntarnos cuál es la manera adecuada de implementar la democracia deliberativa en la ciencia, no solo en sus procesos sino también en lo referente a su historiografía y a su diálogo intergeneracional. Como hemos visto, esto puede traducirse en actuaciones tanto en un nivel micro (relativo a la actividad académica ordinaria) como en un nivel macro (que tiene que ver con cuestiones más abstractas, como la reflexión epistemológica o los flujos de conocimiento).

Con respecto al nivel micro, la investigación sobre comunicación organizacional ha abordado el fenómeno de la democracia deliberativa en las organizaciones (Ryfe, 2002; Deetz, 1992), planteando que la toma de decisiones a través de la deliberación es posible y deseable, aunque necesita de una convicción firme de la organización en cuestión por favorecer los espacios de debate y la inclusión en igualdad de condiciones de todos los individuos. La ciencia puede también servirse de esta forma de organización: en efecto, Curato et al. (2017, p. 29) plantean que las dinámicas y los principios de la democracia deliberativa son también útiles y realistas en "instituciones no estatales" y Aikenhead (1985) articula la necesidad imperativa de que la ciencia se sirva de la toma de decisiones colectivas especialmente en los dilemas éticos que genera con respecto a su contexto social: "Science and technology can create ethical conundrums and social problems which can only be resolved by collective decision-making" (1985, p. 453). En efecto, Feyerabend (1975) ya nos planteaba que esto no es un oxímoron, por cuanto la empresa científica, tal y como está planteada en Occidente, cuenta ya con los mimbres para implementar prácticas democráticas y, además, está constituida en torno a la comunicación continua entre sus miembros hasta tal punto que no puede existir sin ella (ver apartado 1.1). Así, tendríamos que volver a Anderson

(1995) para entender cuáles son los espacios de la academia en los que es necesario —o posible— articular las relaciones de manera democrática y deliberativa. Articular una propuesta de implementación de dinámicas de democracia deliberativa en la ciencia requiere que pongamos también la mirada en todo lo propuesto anteriormente acerca de la ciencia como lugar de encuentro, espacio regido por el amor, y punto generador de esperanza.

De esta forma, poniendo el foco en el funcionamiento de las instituciones académicas contemporáneas, profundamente jerárquicas, hablaríamos de apostar por las formas de diálogo, de consenso y de no-exclusión en la mentorización, la docencia, la investigación y la gestión. Así, la mentorización es, como veíamos anteriormente (Calafell, 2007), el pilar fundamental de la práctica académica puesto que a través de ella se consolida el ecosistema científico y se transmite de manera directa el conocimiento. La supresión de la jerarquía en este tipo de relaciones y su sustitución por espacios de debate, diálogo y deliberación nos conducen hacia la construcción de pequeñas comunidades y el establecimiento de redes de cuidado en torno a la mentorización que contribuyen a reafirmar el valor personal de los académicos y a hacer de la academia un "hogar", especialmente de aquellos que pertenecen a los grupos históricamente apartados de la ciencia (Calafell, 2007). De la misma forma, la docencia (Howard y Turner-Nash, 2011) también es un espacio en el que las relaciones han sido tradicionalmente jerárquicas pero que podría beneficiarse de una relación dialógica entre profesores y alumnos, una relación en la que el amor y el cuidado (Dolz y Roguero, 2012) vengan al centro, en la que el conocimiento no sea impuesto sino co-construido y en la que el docente no ejerza un rol de imposición sino de ayuda. Esta cuestión es aplicable también a todas las formas de investigación colaborativa, que se verían evidentemente beneficiadas por la producción de conocimiento desde la diversidad. En general, podemos desarrollar esta visión aplicada a cuestiones relacionales y de la actividad científica e intelectual ordinaria como, por ejemplo, el trabajo cooperativo, la gestión administrativa, las dinámicas de revisión por pares o *peer review*, la divulgación, el trabajo interdisciplinar o las relaciones interpersonales en la academia.

En un segundo nivel macro, no obstante, hablaríamos de cuestiones más abstractas y complejas, como la historia de la ciencia, la ciencia abierta, la cooperación

internacional, los flujos de conocimiento, los enfoques de género, o las políticas científicas nacionales e internacionales, entre otros. También, por supuesto, de la cuestión epistemológica. Sería aquí donde trataríamos la necesidad expuesta por Montuori (1998) de una investigación generada a partir de la puesta en común y no de la oposición, de una pluralidad epistemológica y de una lógica dialógica entre las distintas posiciones con las que tradicionalmente hemos mirado y miramos el mundo. Desde el consenso entre ellas, se nos presentará un conocimiento más plural, más diverso y más heterogéneo, que responda a nuestras necesidades —a las necesidades de todos—, que nos permita habitar la esperanza y asumirnos como parte del mundo compartido.

Nuestra tarea en esta tesis se ubica dentro de este segundo nivel, por cuanto tiene que ver con la democratización del diálogo que constituye la historia de la ciencia a partir de la inclusión historiográfica de esas voces que ocupan los márgenes, en concreto, en nuestro campo de estudio —el campo de la investigación en comunicación—, un campo que, como veremos más adelante en este capítulo (ver apartado 2.3), ha sido también constituido en torno a relatos excluyentes y parciales. Nos embarcamos en esta tarea, entonces, conscientes de la necesidad de historiografías e historias intelectuales críticas que sean capaces de proponernos debates cognoscentes más plurales, con mayor número de voces. Lo hacemos, de nuevo, conscientes de la necesidad de contribuir con nuestra reflexión historiográfica a esa concepción consensual y deliberativa de lo científico que venimos desarrollando, para apostar por unos campos científicos más plurales, autoconscientes, y, en definitiva, más democráticos.

De este modo, recuperando la cuestión de la exclusión de la que hablábamos al inicio de este apartado, entendemos que las voces científicas con las que dialogamos cuando nos embarcamos en el conocimiento son solo unas pocas de todas esas voces que han generado saber, lo que implica que la deliberación continua que nos lleva a generar conocimiento es una deliberación también sesgada. Es nuestra tarea, entonces, trabajar para conseguir que no solo la actividad científica cotidiana sea democrática, sino que también lo sea la propia historia de la ciencia; para que el diálogo del conocimiento sea un diálogo justo para con todos sus miembros. Por supuesto, esta es una tarea tremendamente compleja. El primer paso, en cualquier caso, pasa por recuperar las aportaciones que han quedado olvidadas y los nombres de todos esos sujetos borrados

para permitir que, en adelante, el conocimiento se construya desde la pluralidad y no desde cimientos inestables que perpetúen la desigualdad. Esta recuperación debe hacerse en términos críticos, lo que implica tener en cuenta tanto las cuestiones profundamente epistemológicas que hemos abordado en este apartado y en el capítulo anterior (la pluralidad epistemológica, el diálogo epistemológico, la epistemología comunicativa, la investigación emocional, la epistemología del amor, las epistemologías de la virtud o la ética del amor en el conocimiento) como los postulados de las epistemologías críticas y de las aproximaciones críticas a la historiografía y a la historia intelectual, que articulan maneras de reconstruir los relatos sobre quienes produjeron conocimiento antes que nosotros. Relatos, en definitiva, esperanzadores, que pongan en el centro la cooperación dialógica y los valores democráticos como herramientas para superar el individualismo, la separación y el enfrentamiento. El hecho de que estos valores puedan parecernos distantes e incluso utópicos, en cualquier caso, "suggests the difficulty of the task, not the foolishness of the ambition" (Ryan, como se cita en Shepherd, 2006, p. 28).

2.2. La historia intelectual como punto de encuentro entre lo epistemológico y lo cultural

A través de la historia del conocimiento nos contamos el devenir de la ciencia, de nosotros mismos, de las sociedades, de la relación del ser humano con el mundo y, en última instancia, también el devenir de la cultura. La historia del conocimiento, así, supera a la historia de la ciencia (Burke, 2016) porque, al igual que la sociología del conocimiento, la historia del conocimiento no está meramente preocupada por el desarrollo evolutivo de la ciencia moderna, sino, más bien, con las dinámicas complejas a través de las que los conocedores generan conocimiento y con la circulación de dicho conocimiento en las sociedades. De esta manera, a diferencia de la historia de la ciencia, generalmente asociada al racionalismo cartesiano, la historia del conocimiento introduce en su haber también la historia cultural y la historia social y las pone en diálogo entre sí. La historia del conocimiento no estará interesada solo por los productos del conocimiento, sino también por su contextualización sociocultural (Renn, 2015), lo que crea multiplicidad de posibilidades de conocer, de manera que Burke (2016, p. 10) nos habla, en realidad, de *historias de los conocimientos*, en plural: "There is no history of knowledge. There are only histories, in the plural, of knowledges, also in the plural",

en la intersección entre los conocimientos, los conocedores, las sociedades y las culturas. Las historias de los conocimientos nos permiten superar ese saber monolítico del que hablábamos anteriormente y complementarlo con historias plurales de todos aquellos que han conocido antes que nosotros. Por el contrario, la imposición de una única historia del conocimiento y, consecuentemente, una única manera de conocer y una mirada unidimensional sobre el mundo es, en realidad, un artefacto opresivo que podríamos asociar al imperialismo epistemológico.

La historia de los conocimientos en plural de la que habla Burke (2016), entonces, es un camino para plantear ramificaciones distintas de nuestro acervo cognoscente: nos permite, por una parte, superar la distribución poscolonial y occidentalizada del conocimiento, aproximándonos a una imagen historiográfica de *los conocimientos* que sea plural, dinámica, diversa y verdaderamente global (Renn, 2015), que nos permita dar cuenta de la complejidad de la experiencia humana en y sobre el mundo. En palabras del propio Renn (2015, p. 38), "the world is and has been connected … by knowledge". Así, la historia de los conocimientos entiende las prácticas epistemológicas como *situadas* tanto en lo geográfico-cultural como en lo personal, de manera que, además de una descolonización de los saberes, nos habla también de abrir las puertas a las voces de esos otros conocedores que han carecido de voz historiográfica. De esta manera, la historia de los conocimientos (en plural) es fundamentalmente crítica, y nos llama a entender la historia del saber occidental, blanco, masculino como solo *una* de las múltiples tradiciones de pensamiento posibles (Renn, 2015).

Las historias del conocimiento, entonces, atienden a la complejidad de procesos por los que se genera y distribuye el conocimiento y se aproximan a la ciencia moderna como una de las muchas instituciones cognoscentes posibles, de tal manera que "science no longer seems distinguishable from other … cultural practices" (Renn, 2015, p. 37). Como tal, la ciencia moderna está atravesada por significados sociales y culturales, por dinámicas de poder y por contextos históricos determinados: "Even the most fundamental aspects of the classical image of science … have turned out to be deeply historical in nature" (Renn, 2015, p. 37), lo que nos desvela la contingencia histórica de los relatos sobre el conocimiento. Entre los distintos conocimientos posibles, en cualquier caso, se establecen jerarquías y la historia se convierte en una herramienta para el poder, articulando ganadores y vencidos en las luchas simbólicas por el capital

científico. Esto es tremendamente relevante, especialmente considerando que el control del discurso epistemológico es, también, una forma de control de la realidad. Consecuentemente, la historia epistemológica establece también una jerarquía excluyente entre las múltiples miradas sobre el mundo, que hace que los miembros de los grupos socio-culturales que carecen de poder simbólico vivan "in a world structured by others" (Hartsock, como se cita en Fricker, 2007, p. 147), siendo, muchas veces, incapaces de dar sentido a sus propias experiencias.

Las historias de las disciplinas científicas, en última instancia, son también historias sobre distintos conocimientos que tienen en común el interés por un objeto de estudio determinado (epistemología) y una mirada concreta (ontología). Como tales, se constituyen en la intersección de múltiples saberes —la mayoría de ellos académicos, pero no todos— y en el cruce de numerosas tradiciones de pensamiento y de la producción de un grandísimo número de pensadores. La historia intelectual de las disciplinas pone en diálogo las aportaciones teóricas propias de la misma con el devenir de las comunidades epistemológicas que la han conformado, teniendo en cuenta no solo el componente socio-cultural, sino también el contexto histórico en el que se han dado los avances. Dentro de las historias intelectuales de las disciplinas, de nuevo, los distintos relatos entran en lucha simbólica los unos con los otros por el establecimiento de una única historia común. Como resultado de este esfuerzo, las disciplinas establecen cánones, relatos y verdades, buscando organizar el conocimiento producido y producible dentro de ellas. Así, un canon es "a device of intelectual organization" (Katz et al., 2003, p. 4), tanto como es un espacio de poder y de exclusión y opresión epistemológica: "Canons can be artifacts of social power" (Katz et al., 2003, p. 4). Katz et al. (2003) distinguen entre el valor intelectual (organizador) y social (opresor) de los cánones, lo que desencadena en una historia intelectual autoritaria.

Por el contrario, una verdadera historia intelectual (no autoritaria) de las disciplinas, debe combinar los múltiples saberes y conocimientos y proponer guías a partir de las que interpretar el devenir de un campo más que relatos autoritarios. LaCapra (1992, p. 433) entiende que, en estas historias, la relación entre lo epistemológico y lo social "should be dialogic and mutually provocative", de manera que los textos se pongan siempre en diálogo con las experiencias vividas de los individuos, sus redes

interpersonales, sus significados culturales o las estructuras sociales (LaCapra, 1992). Las posibilidades de historia intelectual de las disciplinas nos conducen a dos salidas.

En primer lugar, una historia intelectual crítica de las disciplinas debe ser capaz de desenmascarar los procesos de exclusión en la construcción del conocimiento, contextualizándolos social, histórica, personal y emocionalmente. Lo contrario, nos conduce al "mito de la coherencia", la asunción de que las obras científicas son coherentes en sí mismas, independientemente del contexto en el que fueran producidas, (Skinner, como se cita en Whatmore, 2016, p. 49), perpetuando una visión simplificada, monolítica, individualista y diaspórica de la historia de la producción del conocimiento.

En segundo lugar, al recuperar lo socio-emocional y lo individual, la historia intelectual evita la despersonalización que tiende a caracterizar a la historia de la ciencia, en la que los individuos solo aparecen por el imperativo personificador que relata el efecto Mateo (Merton, 1968, p. 72), o "the focalizing function of eminent men of science", según la cual los relatos sobre el avance científico son más reconocibles cuando tienen nombre propio. El Efecto Mateo, propuesto por Merton (1968) a partir de la tesis doctoral de Harriet Zuckerman[68], plantea que, en el sistema de comunicación de la ciencia, unos cuantos científicos relevantes aglutinan en sus figuras todo el prestigio, mientras que los científicos menos conocidos tienen más dificultades para ser reconocidos por sus aportaciones. Merton (1968a, p. 57) indica, específicamente, que "eminent scientists get disproportionately great credit for their contributions to science while relatively unknown scientists tend to get disproportionately little credit". El imperativo personificador que encontramos en el Efecto Mateo nos dice que, en realidad, no importa tanto la figura individual a partir de la que se producen los avances científicos —ni la persona detrás del nombre, ni sus condiciones socio-biográficas— sino simplemente el nombre como dispositivo de comunicación del conocimiento. Así,

[68] El Efecto Mateo fue una propuesta teórica que Merton publicó a partir de los resultados de la tesis de su doctoranda, Harriet Zuckerman, a pesar de que no hizo referencia alguna a ella en todo el texto. En siguientes ediciones, Zuckerman sí sería reconocida dentro del texto como la investigadora que realizó los primeros análisis: "The conception is based upon an analysis of the composite of experience reported by Harriet Zuckerman" (Merton, 1968a, p. 56), pero nunca considerada coautora de una de las reflexiones teóricas más relevantes y utilizadas de la sociología de la ciencia. Por este motivo, en su texto "The Matthew/Matilda Effect in Science Communication", Margaret Rossiter (1993) plantea que el Efecto Matilda (el prejuicio sistemático para con las mujeres científicas en la historia de la ciencia) podría llamarse Efecto Harriet. Veremos en mayor detalle el Efecto Matilda más adelante en este mismo capítulo.

Merton (1968a, p. 59) hace un esfuerzo por plantear el Efecto Mateo como un mecanismo clave de la ciencia, concebida esta como un sistema de comunicación, de tal manera que según el autor el Efecto Mateo es disfuncional para con las carreras de ciertos científicos, pero funcional para el sistema de la ciencia. La reflexión última de Merton, entonces, nos conduce a una cierta irrelevancia de la figura de los autores científicos: no importa tanto quién sea reconocido por la contribución con tal de que la contribución sea conocida. Con el Efecto Mateo, entonces, Merton mata al autor e incurre en esa ciencia falsamente objetiva y erróneamente desvinculada del sujeto conocedor de la que nos hablaba la tradición epistemológica cartesiana. A la vez, consecuentemente, eliminamos el componente vivido de la producción cognoscente.

Contradiciendo este argumento y recuperando el paradigma de la sociología de la ciencia, Kelley (2002) plantea que las historias de los conocimientos no pueden ir nunca desligadas de la historia cultural ni de la historia de los conocedores. Al contrario:

> A philosophical argument, a literary creation, a "eurekan" discovery of science are all putative creations of individual genius, a thinking subject. Yet they are also, somehow, the products of intellectual tradition and cultural incubation; and so they are the offspring of their time and place (Kelley, 2002, p. 12).

Aunque la cita es matizable (como hemos visto, el conocimiento es una tarea colectiva y no tanto el producto de genios individuales), lo que Kelley (2002) hace es conectar necesariamente la historia de los conocimientos con la historia de los individuos y, consecuentemente, con los contextos culturales e históricos. También en esta dirección, Nord (1990) llegaría a hablar de una conexión necesaria entre la historia intelectual, la historia social y la historia cultural, y plantearía que esta interconexión pone la comunicación en el centro de nuestra reflexión sobre el devenir del conocimiento. Estas son las que damos en llamar historias intelectuales socio-epistémicas, que construyen la historia del conocimiento en un ir y venir constante entre los individuos, sus redes, y las contribuciones epistemológicas. Estas historias intelectuales socio-epistémicas, entonces, son las que abren la puerta a considerar la situación, los roles de poder y las potenciales exclusiones de determinados conocedores no solo por su interés socio-cultural, sino también por su potencial impacto en el conocimiento que hemos producido y continuamos produciendo.

2.2.1. La mujer como sujeto borrado: injusticias epistémicas y el efecto Matilda

Como hemos planteado, la mujer ha estado históricamente relegada a una segunda posición en la historia del conocimiento y, consecuentemente, mucho más en la historia de la ciencia como institución. El borrado de las figuras y aportaciones femeninas ha sido una constante histórica en el conocimiento y constituye una de las principales desigualdades epistémicas de la ciencia (Schiebinger, 1995; Fricker, 2007). Son numerosos los autores que han planteado que la mujer es otredad en la ciencia, ocupando una posición estructuralmente secundaria en los espacios académico-intelectuales (entre otros, Acker, 1980; Husu, 2001; Bleijenbergh et al., 2012; Fotaki, 2013; Franken et al., 2024). Las instituciones académicas son espacios en los que los sujetos están "genderizados"[69], esto es, donde no están nunca separados de su género[70], y en los que, por los significados compartidos, el género femenino ocupa un espacio simbólicamente inferior (Benschop y Brouns, 2003). Esta es una idea que desarrolla Niemi (2021), al plantear que, pese a la aceptación de la meritocracia como principio rector de lo académico, "the *academy* … maintains [a] gendered organizational structure", que favorece sistemáticamente a los hombres y perjudica a las mujeres. En palabras de Franken et al. (2024, p. 1343), "higher education institutions inform acts of gender and in doing so, place women academics in positions of vulnerability".

Así, desde una perspectiva de género, los significados de la masculinidad hegemónica (Connell, 1987; Connell y Messerchmidt, 2005), vinculados al *power-over* y las lógicas de dominio, articulan también la empresa académica de tal manera que todo aquel sujeto (hombre o mujer) que no encaje en estos valores se ve en una posición de vulnerabilidad. En cualquier caso, entendemos que la situación de otredad de la mujer en la ciencia no puede ser únicamente explicada a partir de los significados estructurales de la feminidad en la sociedad —que plantean que la mujer, relegada al espacio privado, ha tenido consecuentemente menos presencia en los espacios públicos en los que se dirime la ciencia y, por lo tanto, que los orígenes de la exclusión son externos a la

[69] Este término no existe en castellano. Se trata de una castellanización del inglés "gendered" (cuya traducción literal sería "marcados por el género"). Sin embargo, el uso de "genderizado/a" se está extendiendo en la academia hispanohablante (por ejemplo: Ruiloba Núñez, 2020). Por su utilidad para nuestro análisis, utilizaremos este término en adelante en este texto.

[70] No es el cometido de este trabajo explorar el (complejo) concepto teórico de género. En cualquier caso, nos guiamos por un marco que entiende el género como una performatividad social (Butler, 2003).

ciencia misma—, sino que debe serlo también a partir de factores estrictamente socio-epistemológicos: aquellos que rigen el funcionamiento de las instituciones académicas y de la producción de conocimiento.

De esta manera, cuando hablamos de las instituciones académicas como espacios genderizados, nos referimos a que existe una disidencia entre los atributos estereotípicamente asociados a la mujer y los vinculados al rol del científico, una disonancia entre roles que aborda la "role congruity theory" (Eagly y Karau, 2002). De esta manera, la mujer es incapaz de cumplir plenamente las demandas del modelo de "ideal worker" precisamente porque no es un hombre (Franken et al., 2024, p. 1343)—en nuestro caso, es incapaz de ser el, diríamos, "ideal scholar". Así, si el rol del académico está vinculado con cuestiones como el liderazgo, el éxito, la autoridad vertical, la agresividad, o la individualidad —estereotípicamente masculinos—, las mujeres se ven obligadas a rechazar continuamente los roles estereotípicamente femeninos que les son asignados para ser consideradas como aptas para la tarea científica, esto es, aquellos de sumisión, autoridades horizontales y colectividad. En esta dirección, Franken et al. (2024) recuperan la acción dramatúrgica de Erving Goffman para explicar cómo las investigadoras, con frecuencia, se ven forzadas a negar su propia identidad para ser percibidas con mayor autoridad por sus pares en los entornos académicos. Sin embargo, la paradoja está en la imposibilidad de deshacerse plenamente del estatus de mujer; esta es una idea que desarrolla Fotaki (2013) en su texto "No woman is like a man (in academia)", en el que plantea que la carencia de representación simbólica de mujeres en la ciencia coloca a las investigadoras siempre en el punto de partida y las obliga a rehacer, con su práctica, los imaginarios sobre la diferencia de género en la producción de conocimiento. En última instancia, esta definición autoritaria de lo que tiene que ser la academia impide nuestra posibilidad de ser libremente en ella: "New symbols … should then enable rather than restrict various venues and possibilities for being and expressing ourselves in academia" (Fotaki, 2013, p. 1271).

Así, las mujeres parten de una posición de desventaja en la lucha por capital científico debido a los significados sociales y epistemológicos asociados a su identidad de género. Recuperando las cuestiones que desarrollábamos en el apartado 1.1. y también al inicio de este capítulo, planteamos que el capital científico es una forma específica de ese

"capital específico" de la ciencia del que hablaba Bourdieu (1994b y 2003) y que, para el autor, articula las relaciones entre los sujetos cognoscentes. La acumulación de capital científico, entonces, mejora las condiciones en la lucha simbólica por autoridad epistémica. Sin embargo, Bourdieu (2003) plantearía que la lucha simbólica de la ciencia se da en términos de desigualdad, entre sujetos que están desigualmente provistos de capital científico. De esta manera, las mujeres no solo lo tienen más complicado para acumular capital científico, sino que, además, son sistemáticamente negadas como conocedoras en pleno derecho. Como ya hemos visto anteriormente (ver capítulo 1), la negación de la capacidad de conocer de determinados sujetos desencadena en lo que Fricker (2007) denominó injusticia epistémica. Si bien en apartados anteriores (ver apartado 1.3.4) hemos hablado de la injusticia hermenéutica —una forma de injusticia epistémica que conduce a que el conocimiento que compartimos esté incompleto y sea incapaz de explicar las realidades que afectan a determinados sujetos carentes de voz— nos centraremos ahora en la otra forma de injusticia epistémica mencionada por Fricker (2007) la injusticia testimonial. Esta forma de injusticia se da cuando un sujeto no es escuchado por sus pares por prejuicios asociados a su identidad. Lo que para Fricker (2007) es injusticia testimonial, para Bourdieu (1994b) es la posición estructuralmente desigual en la lucha por capital científico. Aunque, así, la injusticia testimonial afecta, en general, a todos aquellos que no encajan en el estereotipo blanco, masculino, occidental, cisheterosexual y de clase media-alta del científico, se trata de un dispositivo especialmente relevante para atender a la carencia de voz de la mujer en la ciencia (Fricker, 2007).

Estas formas de injusticia son, como decimos, netamente epistémicas y tienen que ver con nuestra tradición epistemológica articulada en torno a la idea de dominio (de los otros y del mundo). En concreto, Lloyd (1979, 1989 y 2018) planteará que esta tradición epistemológica está, además, profundamente masculinizada y consolida un nexo indisoluble entre la masculinidad y el dominio. Lloyd (1979, 1989 y 2018) se referiría a este fenómeno como "the Man of Reason": la construcción de una noción de la razón profundamente androcéntrica y la exclusión de la emoción —vinculada estereotípicamente a lo femenino ya desde Aristóteles— de la práctica cognoscente moderna. De esta manera, las cuestiones que venimos explorando en el capítulo 1 adquieren aquí una dimensión particular cuando las contemplamos desde la óptica de género: las metáforas epistemológicas del dominio y de la emoción han estado,

podríamos decir, estrechamente vinculadas a nuestras concepciones estereotipadas del género (Lloyd, 2018). Esta concepción epistemológica genderizada, además de dar prioridad a determinadas vías para conocer el mundo frente a otras, ha favorecido la construcción de ese imaginario que desencadena en prejuicios para con determinados sujetos cognoscentes, especialmente las mujeres. Como consecuencia, para Lloyd (1979, p. 37), "exclusion from reason has meant exclusion from power" y, en efecto, la exclusión de las mujeres de la ciencia ha supuesto una injusticia epistémica que en última instancia les ha restado poder de acción sobre el mundo.

Otra forma de marginalización de las mujeres tiene que ver con su exclusión informal de las comunidades epistemológicas y, sobre todo, de los círculos informales de agentes epistémicos en los que se construye el conocimiento (Acker, 1980, p. 82), lo que implica una forma de opresión civilizada (Harvey, 2015): una forma de opresión que no tiene tanto que ver con exclusiones formales o con barreras estructurales para el avance de la mujer en la carrera académica, ni con formas de violencia o de opresión directa, sino más bien con exclusiones de los círculos de intimidad, desacreditaciones sistemáticas y falta de escucha por parte de los otros. Así, continuando con las cuestiones que venimos desarrollando, la opresión civilizada en el contexto de lo académico-intelectual tiene que ver con una negación informal y sutil de la participación en el proceso de construcción del conocimiento. De esta manera, volviendo a Dewey (1910, p. 127) y a su reflexión sobre la participación en el conocimiento como "the highest prerogative of man", entendemos que cuando un sujeto epistémico es negado como conocedor está siendo también negado como ser humano pleno. En efecto, recordamos también que para Simone Weil (como se cita en Eilenberger, 2021), el robo de poder simbólico a un individuo es la forma más estricta de opresión. Estas opresiones civilizadas no están reguladas, esto es, no dependen de normas, sino que tienen que ver con el establecimiento de relaciones interpersonales más o menos estrechas y con las exclusiones que se desencadenan de estos procesos. Sin embargo, sabemos que el conocimiento también se construye en estos espacios no-reglados, generalmente copados por hombres, de los que las mujeres han estado excluidas en buena medida (Acker, 1980). En un contexto, como el académico, articulado en torno al valor de la autoridad y de la credibilidad percibida de la voz propia —Fricker (2007) hablaba de la academia como una "credibility economy" o economía de la credibilidad— las investigadoras se ven sistemáticamente desventajadas

en un espacio en el que la voz masculina es percibida como la voz de la autoridad (Lloyd, 2018) y en el que, aunque su presencia es permitida, lo es siempre en determinados espacios y no en otros (Acker, 1980). La opresión civilizada no impide a las mujeres acceder a lo académico-intelectual, pero sí favorece que no sean consideradas ciudadanas académicas en pleno derecho, de manera que ellas ven limitada su participación plena en las prácticas epistemológicas y sociales establecidas, que son las que, en última instancia, se convierten en "the basis of knowledge practices in the field" (Campbell, 2009, p. 1). Consecuentemente, sus propias prácticas epistemológicas —si las hay— nunca forman parte del acervo común y se ven relegadas a la marginalidad o a la subalternidad.

Cuando las mujeres son borradas de nuestras historiografías, en concreto, lo son porque son consideradas como miembros ajenos al círculo más interno de producción de conocimiento. Estos borrados perpetúan, a la vez, las dos formas de injusticia epistémica de la que nos hablaba Fricker (2007): injusticia testimonial e injusticia hermeneútica. Cuando perdemos referentes históricos femeninos, perdemos también determinadas prácticas epistemológicas, así como determinadas aproximaciones al conocimiento, o asociamos estos avances a sus colegas masculinos. Esta es una cuestión a la que Rossiter (1993) se refirió como efecto Matilda: las mujeres no son simplemente borradas de la historia del conocimiento, sino también percibidas como excepciones: "She wrote it but she had help, she wrote it but she's an anomaly" (Russ, como se cita en Rossiter, 1993, p. 334), lo que perpetúa esa visión androcéntrica de lo académico de la que venimos hablando. Rossiter (1993) recuperaría el efecto Mateo de Merton (1968a) para plantear que la dinámica de distribución desigual del prestigio científico tiene, además, un sesgo de género muy marcado. De esta manera, las mujeres son sistemáticamente infravaloradas como conocedoras y sus aportaciones suelen ser asociadas a otros nombres masculinos como consecuencia de un prejuicio para con la mujer que es estructural en la ciencia y que ha condicionado, fundamentalmente, la historiografía de las disciplinas. De esta forma, nuestros referentes han tendido a ser hombres no solo porque ellos hayan sido mayoría, sino porque ellas han sido además borradas de nuestro acervo compartido.

La literatura reciente ha reclamado, no obstante, la multidimensionalidad e interseccionalidad de las exclusiones. En efecto, Franken et al. (2024) entienden que las

mujeres pasan de ser "other" a ser "otherer" (todavía más otredad que antes), en los casos en los que su identidad de género se cruza con una identidad minoritaria en términos de etnia/raza, clase social, orientación sexual, nacionalidad, edad, discapacidad, entre otros. Los autores enmarcan esta interseccionalidad de la exclusión en la idea de la vulnerabilidad impuesta (Franken et al., 2024), según la que el sistema académico, al negar determinadas posibilidades de *ser* en la ciencia, relega a determinados sujetos a condiciones de vulnerabilidad en la lucha por capital científico. En concreto, esas mujeres "who are different from the 'norm', remain vulnerable or without collective agency" (Franken et al., 2024) en mayor medida que el resto de mujeres. Por este motivo, todo análisis de la presencia/ausencia de las mujeres en las comunidades epistemológicas debe estar informado por una mirada más amplia que entienda la complejidad de las estructuras de poder en la academia, de las identidades cruzadas, de las relaciones entre los géneros y de la variedad de las posibles injusticias epistémicas (Fricker, 2007).

Esta posición de otredad impuesta, sin embargo, es también con frecuencia una posición política desde la que cuestionar a la propia academia. Esto implica que, en ocasiones, las mujeres —y otros sujetos cognoscentes no hegemónicos que ocupan los márgenes— deciden no adscribirse a las normas estructurales de la academia y proponen maneras distintas de liderazgo investigador y académico (hooks, 2022). Es esta y no otra la única manera de hacer avanzar el conocimiento, precisamente porque las vías racionalistas excluyentes que venimos describiendo y a las que se refería Lloyd (1979, 1989 y 2018) están desgastadas y porque, sin matices, estas vías nos conducen al agotamiento de los recursos. La incorporación del saber de los márgenes, la incorporación de la emoción y la vulnerabilidad a la ciencia como elementos deseables, es también la reconsideración de lo ético como principio rector del conocimiento. Los sujetos subalternos —entre ellos, las mujeres— son quizá una vía adecuada para empezar este camino.

2.2.2. Las historias intelectuales feministas

Como hemos planteado, la historia intelectual abre la puerta también a la recuperación de los sujetos cognoscentes olvidados. En este sentido, algunos autores hablan de la posibilidad de una historia intelectual feminista, orientada a la recuperación e incorporación al acervo común de los roles y contribuciones de las mujeres a la historia

del conocimiento (por ejemplo, Villanueva Gardner, 2018; Hutchings y Owens, 2021; Oliveira, 2018; Sample, 2023). La historia intelectual feminista parte de la premisa de que, debido a los sesgos de género que venimos planteando, la historia del conocimiento que compartimos es parcial, de tal forma que somos académicamente socializados —socializadas— en cánones y relatos masculinizados en los que las mujeres están prácticamente ausentes (Villanueva Gardner, 2018). Así, Oliveira (2018, p. 104) entiende que nuestros repertorios canónicos están constituidos fundamentalmente por el pensamiento de "male, white, and European authors", algo que con frecuencia no se debe a una ausencia de pensadoras e investigadoras —al contrario, ellas estuvieron ahí— sino a una "gendered and racialized selection and reception of work that is deemed to be canonical" (Hutchings y Owens, 2021, p. 347).

Para contrarrestar este desequilibrio, la historia intelectual feminista busca recuperar referentes femeninos que complementen nuestros relatos, pero también busca replantear los relatos fundacionales de nuestras disciplinas, leyéndolos desde una óptica crítica e informada por una mirada de género. Según Oliveira (2018, p. 104), la categoría de género debe constituir un aparato crítico-conceptual con el que explorar las conexiones entre la teoría y lo cultural en nuestras historias intelectuales. En este sentido, "it seems clear that women … cannot be included into our … courses without changes in our teaching of the history of [our field] itself and without hard questions being asked about the construction of the discipline" (Villanueva Gardner, 2018, p. x). Así, lo que plantean Villanueva Gardner (2018) y Sample (2023) es que no debemos limitarnos a incluir a mujeres en las historias compartidas, sino justificar esta inclusión complejizando nuestras historias fundacionales, identificando en ellas las dinámicas y los significados excluyentes en términos de género. Villanueva Gardner (2018) llama en este sentido a una historia intelectual feminista que repercuta también en nuestra docencia y en la forma en la que socializamos, con ella, a quienes se sumergen por primera vez en el campo.

Las vías para plantear historias intelectuales feministas dentro de las disciplinas, según la propia Villanueva Gardner (2018), son dos: primero, debemos hacer una suerte de arqueología archivística del conocimiento, (re)descubriendo a esas mujeres que estuvieron en nuestras disciplinas pero que han desaparecido radical o progresivamente de nuestros relatos historiográficos. Esto implica trazar sus biografías y trayectorias,

pero también recuperar su pensamiento: formas de pensamiento perdidas que pueden ser "of potential interest to modern day theorizing" (Villanueva Gardner, 2018, p. xiv). Este primer paso busca compensar un borrado deliberado, pero no responde a la que según la autora es otra cuestión fundamental: la historia intelectual feminista debe también explicar por qué las mujeres desaparecen incluso cuando no hay voluntad expresa de hacerlas desaparecer (Villanueva Gardner, 2018, p. xi). Así, en segundo lugar, debemos cuestionar el origen cultural y epistemológico de la exclusión y entender por qué la manera en la que un campo de estudio ha sido definido ha contribuido a la desaparición de las figuras de investigadoras. Este no es solo un cuestionamiento de los relatos historiográficos sino también de las economías de credibilidad dentro de nuestra disciplina, de la distribución y ejercicio del poder. En definitiva, se trata de un cuestionamiento de las prácticas epistémicas que todavía hoy continúan infravalorando o marginalizando a determinadas conocedoras (Villanueva Gardner, 2018, p. xi).

En concreto, Sample (2023) entiende que la labor de recuperar a las pensadoras es una labor que podríamos llamar de ética epistémica, es decir, aquella que aboga por la pluralidad epistemológica, por la diversidad de referentes y por una mejor y mayor comprensión del mundo y de los seres humanos. No obstante, esta tarea no ha sido todavía globalmente asumida como necesaria, al contrario: "There's still pressure to justify the endeavor [of recovering women]", dice Sample (2023, p. 257), pero esta presión es en realidad el resultado de unas historiografías que son androcéntricas y acríticas —no por decisión individual, sino a nivel estructural (Sample, 2023)—, incapaces de asumir la necesidad constante de pluralizar nuestra manera de construir y entender el conocimiento. Esto ha conducido a un malgaste de energías de los proyectos historiográficos feministas en justificar esta inclusión de referentes femeninos (Sample, 2023), que es percibida como una (innecesaria) modificación de cánones ya cerrados a través de figuras que no son tan relevantes como las ya incluidas. "That women's contributions matter, however, needs no justification" (Sample, 2023, p. 273)

Así, en última instancia, la recuperación feminista de nuestra historia intelectual no solo tiene consecuencias para con las mujeres investigadoras, sino también con el conjunto de la comunidad epistemológica de una disciplina. Las tiene porque la historia intelectual no es sino un espacio de diálogo que supera las generaciones y genealogías académicas o las líneas temporales. Según Kelley (2002), existe en todos los

conocedores una "conciencia del horizonte", de lo finito de su propio conocimiento y su capacidad de conocer el mundo. Por este motivo, como venimos planteando en apartados anteriores, la tarea del conocimiento es una tarea universal, una tarea del ser humano en su conjunto. Siendo finito (Kelley, 2002), el conocedor depende de los otros para conocer y conoce para los otros. Así, las historias intelectuales de los campos no son solo un dispositivo de organización intelectual o un espacio de poder (Katz et al., 2003), sino que también constituyen nuestros potenciales espacios de diálogo, pues en ellas están contenidas todas las formas posibles de hacer o deshacer el conocimiento dentro de una disciplina y, en suma, los parámetros dentro de los que se puede mover y en los que se puede reconocer nuestro quehacer investigador. Precisamente por esto, hablamos de campos que están, simultáneamente, conformados por múltiples comunidades epistemológicas reales —aquellas compuestas por individuos que interactúan de acuerdo con la proximidad de sus intereses, su proximidad geográfica, cultural o lingüística, o por pertenencia a similares proyectos de investigación— y, a su vez, por una única comunidad epistemológica imaginada: aquella conformada por la constelación de conocedores que han pensado el área antes que nosotros y, entre ellos, algunas determinadas figuras a las que hemos dado en llamar referentes. La construcción del conocimiento, entonces, se hace en dos direcciones: construimos con (o contra) nuestros pares, pero construimos también con (o contra) quienes nos han precedido.

Esta segunda forma de diálogo atemporal debe ser una forma de diálogo plural y responsable, en el que debemos hacernos cargo de las distintas posiciones desde las que se habita el mundo y, sobre todo, en el que, además de hablar, debemos poder escuchar: "Existe una verdadera necesidad (un imperativo ético) de interrumpir y cuestionar los actos simples de privilegio y una de las formas de iniciar este proceso es escuchando y reconociendo a aquellos para quienes dichos actos no son simples" (Scapp, como se cita en hooks, 2024, p. 123). Construir el conocimiento en diálogo con otros, con y para los otros, implica cuestionar de continuo nuestras propias fronteras, escuchando a quienes no han sido escuchados a lo largo de la historia, pues solo así podremos verdaderamente habitar los límites del conocimiento y permitir su avance.

2.3. Las teorías de la comunicación: una aproximación al campo

Hasta este momento, en este trabajo hemos hablado de la ciencia, del conocimiento y de las comunidades epistemológicas desde una mirada general, haciendo escasas —si alguna— referencias al ámbito de estudio que constituye el foco principal de esta tesis: el de las teorías de la comunicación. A partir de ahora, nos centraremos específicamente en el campo de la investigación en comunicación, es decir, aquel que se ocupa y se ha ocupado del estudio del fenómeno comunicativo en todas sus dimensiones. Según Craig (2008), estas (múltiples) dimensiones abarcan desde análisis micro de los comportamientos individuales hasta análisis macro de sistemas comunicativos internacionales; todos ellos, en cualquier caso, con un interés común puesto en la comunicación como fenómeno y como objeto de estudio formal. Entre estos objetos de estudio, por ejemplo, encontramos la comunicación interpersonal, la mediática, la organizacional, la comunicación cultural o la comunicación institucional (Rodrigo-Alsina, 2001, p. 51). En cualquier caso, pese a la diversidad de objetos de estudio con la que se nos presenta (Bertrand y Hughes, 2017), inicialmente "el proyecto de constitución o la discusión epistemológica en torno a una ciencia de la comunicación siempre se vinculó al proceso de la comunicación mediática" (Saperas, 2018, p. 75). En concreto, dentro de la investigación en comunicación, las teorías de la comunicación conforman un ámbito de estudio particular, ocupado y preocupado por la reflexión teórica acerca de la comunicación (García-Jiménez, 2007, pp. 67-68), así como por el análisis de índole histórica y epistemológica sobre el propio campo, en su intersección con la teoría y la metodología (Craig, 2008, p. 1). En palabras de García-Jiménez (2006, p. 202), recuperando a Craig, las teorías de la comunicación como campo unificado constituyen una metateoría, esto es, "el discurso teórico sobre las Teorías de la Comunicación".

Grosso modo, las teorías de la comunicación han constituido un campo tremendamente fragmentado que Rosengren (1993) describió metafóricamente en su artículo "From field to frog ponds" como ranas croando en charcas separadas sin lograr hacerlo al unísono. El autor apuntaría:

> After a period of fermentation in the field … we seem to have ended up with fragmentation and threatening stagnation. Those who hoped for positive confrontation and cooperation have reasons to be disappointed. Instead, a bland acceptance of or indifference toward research traditions other than one's own seems to dominate (Rosengren, 1993, p. 14).

Esta fragmentación es el resultado de una pluridisciplinariedad de base. Las teorías de la comunicación aparecerían en el intersticio entre las múltiples disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades que se han interesado por el fenómeno comunicativo (Rodrigo-Alsina y García-Jiménez, 2010; Donsbach, 2006; Craig, 1999; Lazcano-Peña, 2014). Entre ellas, Lazcano-Peña (2014, pp. 73-74) destaca la psicología, la sociología, la ciencia política, la lingüística, los estudios sobre el discurso, la retórica, la semiótica, la cibernética, la ingeniería de las comunicaciones, la informática, la epistemología, la filosofía, la psiquiatría, el psicoanálisis y la psicoterapia, la medicina, y otras disciplinas artísticas. Esta pluridisciplinariedad, considerada "el rasgo más característico y propio" (Saperas, 2018, p. 75) de las teorías de la comunicación, fue, desde un primer momento, la principal debilidad y la mayor fortaleza del campo a la hora de reclamar su estatuto ontológico y disciplinar. Si la dispersión es la principal causa de los debates sobre el estatuto disciplinario del campo (Rosengren, 1993, p. 14), sería a partir de ella, nos dirá Saperas (2018, p. 75), que el campo se introduciría en la academia.

Como vemos, esta tradición pluridisciplinar ha complicado la identificación de las teorías de la comunicación como disciplina o campo de estudio coherente. En su haber, el campo cuenta con un amplio número de tradiciones teóricas que defienden concepciones particulares del fenómeno comunicativo, atienden a determinados problemas comunicativos y proponen una serie de rasgos de las condiciones comunicativas ideales (Craig, 1999; García-Jiménez, 2019). De esta manera, en realidad, "no habría una única teoría de la comunicación, sino cientos de ellas" (García-Jiménez, 2007, p. 65). Craig (1999) llegaría a identificar hasta siete tradiciones teóricas en el campo de la comunicación: las tradiciones clásicas (estructural-funcionalista y crítica); la perspectiva interpretativa o tradición sociocultural; la semiótica; la cibernética; el behaviorismo y la retórica (también recogidas, con similar o distinta nomenclatura, por otros autores, por ejemplo: Laramée y Vallée, 2005; García-Jiménez, 2007 y 2019; Rodrigo-Alsina, 2001).

Buscando articular la conexión entre todas esas charcas que mencionaba Rosengren (1993) y reflejando, en cierto modo, esa pluralidad epistemológica de la que nos hablaba Montuori (1998), Robert T. Craig (1999) propondría una matriz teórica comunicativa para articular diálogos posibles entre las distintas tradiciones, entendiendo así las teorías de la comunicación como un "dialogical-dialectical field", articulado en torno a las complementariedades y tensiones entre las distintas perspectivas que lo constituyen (Craig, 1999, p. 132). El trabajo de Craig (1999) en última instancia, abrazó la existencia de esa "perspectiva comunicativa" o interés en la comunicación como fenómeno de la que venimos hablando y propuso, a partir de ella, la existencia potencial de una disciplina. Desde esta mirada, las teorías de la comunicación se nos presentan como una "disciplina matriz" que alberga dentro de sí misma las distintas tradiciones teóricas que la componen y que habilita el espacio para que exista, entre ellas, un "constante diálogo académico" (García-Jiménez, 2006, p. 203).

La existencia de múltiples perspectivas es, desde esta óptica, el reflejo de la ontología dinámica de las teorías de la comunicación y no tanto un impedimento para su constitución disciplinar: "Communication theory … in all likelihood will never, therefore, achieve a final unified form", porque, además, "a perfectly coherent field would be a static field, a dead field" (Craig, 1999, p. 123). Al contrario, el diálogo, la sinergia, la diversidad y el debate entre las distintas perspectivas teóricas de la comunicación debe ser el objetivo (Craig, 1999, p. 121), no solo porque la diversidad es "one of our more meritorious qualities", sino porque es este diálogo el que nos proporciona, además, las herramientas (más) útiles para el abordaje de los fenómenos comunicativos en toda su complejidad (e.g., García-Jiménez, 2019; Deetz, 1992) y, sobre todo, para atender a las implicaciones político-éticas de *aquello* sobre lo que teorizamos (García-Jiménez, 2019).

Otras visiones posteriores, como la de Silvio Waisbord (2019), hablarían de las teorías de la comunicación como una post-disciplina: un campo de investigación líquido, sin fronteras y sin cánones bien definidos, que aparece como una "intellectual trading zone" (Waisbord, 2019, p. 264) en la que convergen investigadores de distintas tradiciones de pensamiento. Según el autor, entonces, el campo no debe aspirar a ser disciplina en una economía del conocimiento en la que el mismo concepto de disciplina está ya

desgastado y es cada vez más incapaz de dar cuenta de la complejidad del mundo. Al contrario, las teorías de la comunicación deben pensar el conocimiento "beyond the traditional compartments of the disciplines", algo que, según Waisbord (2019, p. 207), la investigación en comunicación ha hecho ya desde sus orígenes, "even during the glory days of discipline-centric research". El planteamiento de Waisbord. (2019) no es en ningún caso determinista ni delimitador, ni tampoco favorece la desconexión entre las distintas tradiciones teóricas que conforman la investigación de la comunicación, sino que, al contrario, es profundamente coherente con la llamada de Craig (1999) al establecimiento de sinergias y diálogos entre las distintas tradiciones teórico-epistemológicas de las teorías de la comunicación. Así, Waisbord (2019, p. 216) plantea que es necesario "to climb up from the depths of ever-growing areas of specialization", tendiendo puentes y rompiendo deliberadamente con la hiper-especialización de la academia neoliberal, que se traduce en nuestro campo en permanencias estáticas dentro de las distintas tradiciones. Otros trabajos más recientes, como el de Song et al. (2020) hablan de un campo, no obstante, menos fragmentado de lo que se había pensado, con más comunicación interna entre subcampos y más flujos investigadores de los planteados hasta el momento. Sea como fuere, las teorías de la comunicación continúan en crecimiento y cualquier reflexión sobre su estatuto disciplinar (o post-disciplinar) es siempre "limited in scope and … biased", dado que "the field grows faster thatn the capacity of the average scholar to process and digest new information and thus keep an overview" (Donsbach, 2006, p. 437).

En cualquier caso, no es el estatuto disciplinar de la comunicación el objeto de interés de esta tesis doctoral. Lo que nos interesa aquí, entonces, es el hecho de que, si las teorías de la comunicación son un diálogo marcado por la dialéctica, entonces es también posible redefinirlas mediante la inclusión, en dicho diálogo, de aquellos sujetos que han quedado al margen o, cuanto menos, considerar que, en la recuperación de las perspectivas y los sujetos apartados, contribuimos a nuestra propia pluralidad disciplinar.

2.3.1. Sobre la historia intelectual del campo de la comunicación

Esta fragmentación teórica de la que venimos hablando ha sido también una fragmentación de la comunidad epistemológica imaginada de quienes habitan las teorías

de la comunicación. Así, nuestra tradición historiográfica ha tratado de simplificar la dispersión del campo, de tal forma que algunos relatos coherentes, narrativas heroicas "constructed retrospectively" (Livingstone, 2006, p. 233) han tratado de dar orden lógico al desarrollo de un campo que, como vemos, ha sido generalmente amorfo, dinámico y fragmentario.

En efecto, la reflexión histórico-intelectual es una narración necesaria de los avances y retrocesos que permite la "authentication and legitimation" (Hardt, 2008, p. xi) de cualquier campo de estudio, incluido el nuestro, así como la socialización intelectual de sus miembros y la construcción de esa comunidad epistemológica imaginada de la que venimos hablando. Recuperando el título del libro de Hobsbawm y Terence, *The invention of tradition*, el propio Hardt (2008, p. xi) habla de la historia intelectual del campo de la comunicación como "la invención de la tradición": un proceso (discursivo) por el que se han decidido y unificado nuestras raíces epistemológicas y las interconexiones entre ellas, "after all, the perceived need for an identity involves the construction of a fiction that serves to place the institution —the field of study— in reality" (Hardt, 2008, p. xi). De esta manera, la historia intelectual de las teorías de la comunicación es, a la vez, causa y consecuencia de ese debate sobre el estatuto disciplinar del campo del que venimos hablando y sus aproximaciones han servido, particularmente, para dar el salto entre lo intelectual y lo institucional, llevando los debates epistemológicos a espacios intelectuales y académicos geográficamente situados y personificándolos en una serie de individuos animados concretos: "Behind this debate is the transformation of communication research from an intelectual to an institutional entity—that is, from a certain kind of research to an academic specialty" (Peters, 1986, p. 537).

En efecto, las historias intelectuales sirven para institucionalizar —dar raíces situadas y académicas a un campo—, pero también para generar una identidad disciplinar. Así, las historias intelectuales son herramientas narrativas tremendamente relevantes para la constitución y el mantenimiento en el tiempo de las comunidades epistemológicas, porque las disquisiciones teórico-bibliográficas —aquellas reflejadas en los textos— no son las únicas que dan en conformar una disciplina, también lo es —quizá incluso en mayor medida— el reconocimiento de una ontología común: "Disciplines are defined

not by *cores of knowledge* … but by *views of Being*"[71] (Shepherd, 1993, p. 83). De esta forma, los textos y los avances teórico-bibliográficos deben ser hilvanados con un relato coherente y transmisible, situado y personificado, que dé impresión de avance y de progreso de una disciplina y, sobre todo, que transmita la sensación de pertenencia a un algo común. Hardt (2008, p. xiii) entiende, de hecho, que solo la puesta en diálogo de biografías (individuos) y documentos (obras) puede producir una historia institucional. Por este motivo, entendemos que nuestra ontología compartida no tiene solo que ver con la ontología del objeto de estudio de la que habla Shepherd (1993) —el autor se refiere, en este caso, a la ontología de la comunicación— sino también con nuestra identidad disciplinaria. La ontología común es, también, ese espacio del que todos los miembros de una comunidad epistemológica se reconocen habitantes, ese algo en común que todos ellos comparten.

Este empeño en dar(nos) sentido ha desencadenado en la construcción de una constelación canónica de referentes muy limitada. Según Lana Rakow (2008, p. 114), buscando una narración coherente, progresiva, lineal y con lógicas de causa-efecto, la historiografía de la comunicación ha priorizado "history made 'from the top' and history made 'by great men'". La autora se refiere en concreto a una prioridad histórico-intelectual que en nuestro campo se ha dado tanto a determinados ensamblajes teóricos geográficamente localizados —como la Escuela de Columbia, la Escuela de Frankfurt o la Escuela de Chicago—, como a determinados personajes intelectuales animados —entre ellos, principalmente, los padres fundadores— (Rakow, 2008, pp. 115-116). Esta manera de hacer historia, entonces, tiene consecuencias, pues construye inmediatamente un centro del campo —en términos de localización, nacionalidad, tradición y prácticas epistemológica, género, raza/etnia, tradición cultural, etc.— y una periferia. A la vez, la difusión de este "centro historiográfico" ha sido completa: el dispositivo narrativo "great men, great events, great places" del que habla Rakow ha sido usado para construir "a historical canon repeated in introductory undergraduate … and graduate textbooks of communication theory" (Rakow, 2008, p. 115).

En definitiva, entendemos que la historia intelectual del campo de la comunicación —como la del resto de disciplinas y campos científicos—, además de un mecanismo

[71] La cursiva es mía

organizador y estructurador, es y ha sido también una herramienta política. De hecho, Carey (1996, p. 21) habla de nuestra historia intelectual como una "self-conscious creation", orientada a justificar la existencia de un (nuevo) campo intelectual interesado por un (nuevo) artefacto: los medios de comunicación de masas. Esta historia, continúa indicando Carey (1996, pp. 21-22), "was invented *for political reasons*: to cast loyalties, resolve disputes, guide public policy, confuse opposition and legitimate institutions"[72] y, por lo tanto, "[it] is hardly an innocent history" (Carey, 1996, pp. 21-22). De nuevo, como diría Hardt (2008), es "the invention of tradition". Al contrario, en una arrebatada selección de figuras, textos, lugares y perspectivas teóricas con el objetivo de legitimar la investigación en comunicación —y, según Carey (1996, p. 26), también de "to contain and neutralize" determinadas tradiciones teóricas, como la teoría crítica[73]— el campo produjo rápidamente —tan pronto como en la década de 1950—un relato limitado y un canon restringido y jerárquico que el propio Carey (1996) y, posteriormente, Pooley (2008) han tildado de caricaturesco. El relato emana de distintas fuentes y nos habla de un campo compuesto por una "methodologically uniform and theoretically monolithic series of practices, despite its claims for interdisciplinarity", que son tanto un instrumento para generar una identidad común como, sobre todo, para establecer lógicas de poder (Hardt, 2008, p. xiii).

Esta última cuestión, que pudiera parecer contradictoria con respecto a ese campo plural e inconexo del que hablábamos en el apartado anterior, es un punto clave para entender por qué "strictly speaking, there is no history of mass communication research" (Carey, 1996, p. 14): nuestra historia tradicional, la historia dominante del campo, se ha desligado completamente de nuestra metarreflexión, hasta tal punto que no podemos hablar de una historia intelectual de la investigación en comunicación, sino de una historia a secas. Si la metarreflexión sobre el campo ha estado interesada en estudiar la pluralidad de perspectivas teóricas y metodológicas que han conformado el campo y la posibilidad (o no) de hablar de una disciplina de la comunicación, la historia de la investigación en comunicación ha convertido la coherencia narrativa del campo en su objetivo principal. De esta manera, en su intento totalizador y legitimador, nuestra historia intelectual ha optado por reducir la pluralidad epistémica del campo a un relato simplificado y exportable y, por tanto, ha negado la posibilidad de hacer historias de los

[72] La cursiva es mía
[73] James Carey habla aquí de la Escuela de Frankfurt.

conocimientos (en plural) dentro del campo de la comunicación, en la línea de lo planteado en el apartado 2.2. Al contrario, ha seleccionado unos cuantos relatos geográfica e institucionalmente localizados y ha borrado de nuestro acervo compartido todos los demás. En palabras de Peters (1986, p. 538), a partir de esta historia ha existido una "victory of institution over intellect in the formation of the field". Como veremos, la historiografía crítica del campo ha apuntado directamente a esta carencia estructural y nos habla de una historia articulada en torno a una "self-perpetuating intellectual incoherence" (Pooley y Park, 2008, p. 5), que solo podrá ser contrarrestada mediante la puesta en marcha de historiografías intelectuales críticas.

La consecuencia de este relato caricaturesco de las teorías de la comunicación ha sido la creación, como venimos planteando, de un centro simbólico en torno al que todos nosotros —todas nosotras— nos situamos. Mukherjee (2020, p. 1) se refiere a este centro como el "white boys' club within the field of Communication", poniendo el énfasis en el género y la raza/etnia predominante en nuestra historiografía. Rakow (2008) también nos hablaría de un relato histórico masculinizado, blanco y anglosajón; una cuestión, esta última, que también rescatan Park et al. (2024) cuando hablan de las "historic lines of hegemony, exclusion, resistance, and alternative traditions of research across the hemisphere". El establecimiento de estos relatos historiográficos parciales tiene implicaciones directas, todavía, para quienes ocupamos el campo en la actualidad:

> Those admitted to [the white boys' club within the field of Communication]'s felicitous circle find themselves sitting on the boards of scholarly associations, plucked for plum editorships of top-ranked journals in the field. Their work, more often than not, finds its way into the proverbial canon, appearing at conferences and in field-shaping anthologies, and tracking feedback loops that, in turn, position them as experts, the leading thinkers in the field (Mukherjee, 2020, p. 1).

Como consecuencia, por ejemplo, las tradiciones de pensamiento no-occidentales han tenido problemas para aparecer en la literatura anglosajona (Park et al., 2024), las voces femeninas han permanecido excluidas de nuestros cánones (Dorsten, 2012; García-Jiménez, 2021), y las minorías raciales y étnicas permanecen todavía hoy en las periferias del campo (Chavakratty et al., 2018). Si los relatos histórico-intelectuales

definen quiénes somos y cuáles son nuestras posibilidades de ser, Mukherjee (2020) reclama la posibilidad de historiografías críticas y contestatarias que nos den la impresión de que podemos ser *otra cosa* en el campo de la comunicación, más allá del aparato epistemológico-social anglosajón, blanco, masculino, heterosexual y, el primer paso, está en reclamar, para nuestro canon compartido, también *otras voces*: "There can never be enough followers of Marshall McLuhan or Wilbur Schramm, hardly a core class without Jürgen Habermas or Neil Postman" pero debe haber también espacio para otros y otras pensadores y pensadoras (Mukherjee, 2020, p. 2). Esta es una tarea que otros autores han desarrollado ya anteriormente, especialmente Park y Pooley (2008) con su obra *The history of media and communication research: Contested memories*, que busca articular análisis historiográficos más rigurosos que den cuenta de la complejidad de la historia de la investigación de la comunicación. En efecto, el primer paso para diversificar nuestros cánones está en contestar nuestra propia historia, en buscar en ella las fracturas, los espacios en los que se colaron esas otras voces que sirven no solo a los sujetos cognoscentes minoritarios, sino también al resto de nosotros, para construir un corpus de conocimiento más plural, más diverso y más fidedigno con la complejidad de la investigación y la reflexión sobre los fenómenos comunicativos.

2.3.1.1. Historias dominantes e historias contestadas

Como planteamos, la historia dominante de la investigación en comunicación tiene una cronología, una tradición sociocultural, una nacionalidad, una ideología, un género y una raza-etnia determinada. Esta historia dominante ubica los orígenes del campo en los cuatro padres fundadores de la Mass Communication Research, dentro del pensamiento funcionalista, en las décadas de 1930 y 1940, en el contexto sociocultural anglosajón, en Estados Unidos, y en voces de investigadores que son hombres y blancos (Pooley, 2008). Así, el predominio historiográfico de la Mass Communication Research en nuestro relato disciplinar es absoluto: son numerosos los autores que reconocen en ella, en efecto, la historia dominante de la investigación en comunicación (e.g., Wahl-Jorgensen, 2004; Pooley, 2006b; Rakow, 2008, entre otros), y, consecuentemente, al paradigma dominante del campo (Saperas, 2018). En palabras de Miquel de Moragas (1994, pp. 15 y 17), "durante muchos años investigación de la comunicación de masas fue sinónimo de sociología de la comunicación de masas o … *mass communication research* ... [una] desviación o preferencia teórica [que] tiene la máxima

responsabilidad y repercusión política". Solo posteriormente, diría el propio Moragas (1994), otras escuelas sociológicas aparecerían en nuestro haber para hacer de contrapunto a esa hegemonía.

En efecto, no sería hasta la década de 1980 —y, sobre todo, hasta el inicio del siglo XXI— cuando algunas voces historiográficas críticas empezarían a contestar este relato (entre otros: Peters, 1986; Carey, 1996; Wahl-Jorgesen, 2004; Pooley, 2006a, 2006b y 2008; Park y Pooley, 2008; Rakow, 2008; Mukherjee, 2020; Park et al., 2022; Park et al., 2024; entre otros). Muchos de estos trabajos entenderían la artificialidad del relato hegemónico que había ubicado a la Mass Communication Research en el centro histórico del campo. Entre ellos, Pooley (2008) plantearía que el origen del mito está en dos vertientes historiográficas que convergieron formando "a coherent, self-validating narrative … a single mnemoic stream: a powerful-to-limited effects emplotting, welded to an equally upbeat forerunner-to-maturity narrative" (Pooley, 2008, pp. 45-47). La primera: el mito del salto a los efectos limitados; la segunda: el mito de los padres fundadores.

La primera vertiente, la del mito del salto a los efectos limitados, llamada por Pooley (2008, p. 45) "powerful-to-limited effects narrative", es, en efecto, una narrativa fundacional en la historia de la comunicación que llevó a la historia del campo a poner su mirada en los medios y en los efectos mediáticos como motor de su avance y estructura de su desarrollo ya desde sus orígenes. El origen de esta narrativa está en una serie de investigadores del campo —miembros de la Escuela de Columbia— que se erigieron a sí mismos y a la propia Escuela de Columbia como punto de inflexión y como "citational authority" (Pooley, 2006b, p. 2) de la investigación en comunicación, dejando atrás la investigación rudimentaria y sustituyéndola por aparatos metodológicos y propuestas empíricas robustas que permitían conocer los verdaderos efectos de los medios sobre las audiencias. El salto empírico fue también el salto a los efectos limitados: el primer salto cualitativo investigador del que se tenía conciencia, un giro de timón que dejaba atrás las aproximaciones naifs a los medios de comunicación articuladas por efectos todopoderosos —teorías de la aguja hipodérmica y de la bala mágica—, y daba un paso adelante definitivo (Pooley, 2006b). Según Pooley (2006b), Elihu Katz y Paul Lazarsfeld narraron este giro en la introducción de *Personal Influence*, en las que el autor considera que fueron "the fifteen pages that shook the

field". El mito del salto a los efectos limitados fue solo el primer paso de una línea historiográfica que adscribió la madurez del campo al empirismo de la Escuela de Columbia. Pronto, muchos de los investigadores del centro perpetuaron esta idea (por ejemplo: Merton, 1987).

La segunda vertiente, nos dirá Pooley (2008), es el mito de los padres fundadores. Un mito que ya Peters (1986, p. 546) consideraría anacrónico hace cerca de cuatro décadas, pero que es, todavía en la actualidad, "a favorite rethorical device" en la historiografía de nuestro campo. De hecho, todavía hoy algunas enciclopedias y manuales de teorías de la comunicación consultadas en el marco de este trabajo incluyen un guiño acrítico[74] a los cuatro padres fundadores de las teorías de la comunicación: Lewin, Lazarsfeld, Hovland y Lasswell (entre otros, Littlejohn y Foss, 2017; Craig y Muller, 2007; Rodrigo-Alsina y Estrada Alsina, 2017). El mito de los padres fundadores surgió cuando Bernard Berelson (1958 y 1959), miembro de la Escuela de Columbia, se preguntó, en las que probablemente sean las primeras recolecciones historiográficas del campo —"The present state of communication research" (Berelson, 1958) y "The state of communication research" (Berelson, 1959)— si no estaría desvaneciéndose la investigación en comunicación: "My theme is that, as for communication research, the state is whivering away" (Berelson, 1959, p. 1). Ante esa posible desaparición, en un esfuerzo recopilador, Berelson (1959, p. 2) recogió las principales aportaciones del campo en torno a lo que él llamo "the four innovators in communication research: … Lasswell, Lazarsfeld, Lewin, Hovland". Poco después, Schramm (1963) se serviría de estos nombres para proponer directamente a cuatro "founding fathers" de la investigación en comunicación. Desde entonces, el mito se consolidó y perpetuó a una élite en nuestro imaginario disciplinar, "a self-consciously priestly class of social researchers" (Peters, 1986, p. 546) que continúa con nosotros más de 60 años después. No obstante, Peters (1986) plantea que no había nada en estos cuatro investigadores que los hiciera merecer la etiqueta de fundadores más que otros u otras: "All were theoretically astute, though none was a 'grand theorist'; all were methodologically adept and quantitively inclined … nothing in the context of their research makes them merit the communication label any more than several other possible choices" (Peters, 1986, p.

[74] Hablamos de acrítico puesto que la aparición de la mención a los cuatro padres fundadores de la investigación en comunicación se hace sin matices que contextualicen este recurso retórico e historiográfico.

546). En efecto, se trató de un recurso narrativo que tuvo múltiples consecuencias historiográficas, entre ellas, la masculinización de la comunidad epistemológica imaginada del campo. Según Lundgren (2019, p. 15), aunque los recursos narrativos de padres fundadores "make for good stories", estas historias son también "flawed stories"; la autora se pregunta: "Where are the founding mothers?". Así, son numerosos los textos que, con perspectiva de género, plantean que el mito de los padres fundadores tiene un papel importante en la marginalización de las mujeres investigadoras en la historia de la investigación en comunicación (Rakow, 2008; Dorsten, 2012 y 2016; Rowland y Simonson, 2014; García-Jiménez y Herrero, 2022), como veremos más adelante (ver apartado 2.2.3).

Cuando los dos mitos (efectos limitados y padres fundadores) convergieron, las dos vertientes construyeron la "mainstream effects tradition", una historia que "supplied glue to a field with bricks but no mortar" (Pooley, 2008, p. 46-48). Esta historia nos cuenta el avance hacia delante —ordenado, lógico y causal— de una disciplina a través, sobre todo, de la investigación sobre efectos de los medios (Wahl-Jorgensen, 2004), dejando fuera de sí misma numerosas tradiciones de pensamiento y, sobre todo, obviando que la investigación en comunicación "grew out from a number of parent disciplines" (Simonson y Park, 2015, p. 3) que van mucho más allá de la psicología social y la sociología funcionalista. Esta tradición se empeñó en consolidar una imagen y no otra del campo: "A young (American) field maturing through professionalization and methodological precision" (Pooley y Park, 2013, p. 76), un campo que, en definitiva, surge al albor del empirismo de la Mass Communication Research, de la mano de un puñado de genios, y en la que "una serie de temas cuya importancia social no puede dudarse" (Moragas, 1994, p. 17) quedaron inicialmente apartados. Esta historia sobre los orígenes de la disciplina fue ampliamente aceptada y reconocida y pronto se consolidó en los textos historiográficos que, durante muchos años, han confiado en esta narración heredada. Todavía hoy somos dependientes de esta historia, dirán Pooley y Park (2013), que "remains firmly lodged in the field's memory of itself".

La historia del pensamiento crítico sobre la comunicación apareció pronto como contrapunto natural de la historia dominante (la estructural-funcionalista). Fue el propio devenir de un campo que necesitaba —conscientemente o no— insertar el debate epistemológico dentro de sí mismo para considerarse tal —un campo no es tal hasta que

no genera un metadiscurso sobre sí mismo (Craig, 1999)—, el que permitió que apareciera en nuestro acervo colectivo el pensamiento crítico —sobre todo el frankfurtiano—. Sin embargo, podríamos discutir que esta aparición es, también, un recurso narrativo auto-consciente. Tan pronto como en 1941, cuando la tradición empírico-funcionalista estadounidense daba sus primeros pasos, Paul Lazarsfeld, uno de los "padres fundadores" de la Mass Communication Research, publicaría el artículo "Remarks on administrative and critical research" (Lazarsfeld, 1941). El texto compararía las perspectivas administrativa (funcionalista) y crítica sobre los medios de comunicación, fruto del contacto que la Escuela de Columbia estaba teniendo con los exiliados de la Escuela de Frankfurt, también instalados en la misma universidad neoyorquina. Lazarsfeld (1941, pp. 3 y 9) apuntaría:

> *Administrative research* … is carried through in the service of some kind of administrative agency of public or private character … Studies of this kind are conducted … partly by academic agencies supported by universities or foundations[75] … the idea of *critical research* is posed against the practice of administrative research, requiring that … the general role of our media of communication in the present social should be studied. The idea of critical research has been developed in many studies by Max Horkheimer. It seems to be distinguished from administrative research in two respects: it develops a theory of the prevailing social trends of our times … and it seems to imply ideas of basic human values according to which all actual or desired effects should be appraised.

El texto de Lazarsfeld opone las dos perspectivas —funcionalista y crítica— que considera útiles para el análisis de los medios de comunicación. El texto introduce de lleno a la perspectiva crítica en la tradición epistemológica de la investigación en comunicación, la define, la caracteriza y plantea sus diferencias con respecto a la investigación funcionalista estadounidense. En cierto modo, entonces, el pensamiento frankfurtiano entra en nuestro acervo común vehiculizado por la narración de aquellos que se habían erigido a sí mismos como fundadores del campo. A partir de entonces,

[75] En una nota al pie, Lazarsfeld menciona directamente, entre otras, a la Universidad de Chicago (Escuela de Chicago) y a la Office for Radio Research —posteriormente Bureau of Applied Social Research— de Columbia University (Escuela de Columbia).

funcionalismo y perspectiva crítica se convertirían en "las dos grandes tradiciones teoréticas" de la investigación en comunicación, contrapuestas "ya desde los primeros años de la década de los cuarenta" (Saperas, 1992, p. 164). También así lo plantearía Atallah (como se cita en Rodrigo-Alsina, 2001, p. 161), recogiendo la escuela funcionalista y las teorías críticas como las dos principales tradiciones teóricas del campo. Tal y como plantea Pooley (2008, p. 46), las historiografías sobre la perspectiva crítica no cuestionan la historia empírico-funcionalista dominante, al contrario, la re-narran con cierto tono de denuncia, pero sin cuestionar sus principales fundamentos, abrazando, en cierto modo, la posición alternativa y descentralizada con la que la teoría crítica fue introducida sutilmente dentro del relato fundacional.

Recapitulando, podríamos decir, entonces, que existe una tradición historiográfica anglosajona que impera en nuestro imaginario disciplinar. Esta tradición nos habla de un pensamiento sobre la comunicación y los medios que surge en el Estados Unidos de los años 40 —incluso la Escuela de Frankfurt, de origen alemán, florece en territorio estadounidense durante el exilio y entra allí en contacto con el empirismo de Columbia. Esta tradición historiográfica no tendría problema en incorporar posteriormente en su haber otras corrientes (Wahl-Jorgensen, 2004), si bien siempre enmarcadas en una narración lineal y en una estructura de escuelas a través de la que se ha organizado la evolución del campo (Rakow, 2008). En efecto, nos dirá Miquel de Moragas (1994, p. 21) que "durante muchos años fue la *tradición académica norteamericana* la que explicó a todos los países del mundo cómo eran y cómo debían ser los sistemas comunicativos"[76], cómo se debía pensar la comunicación y cómo se debían analizar los medios y las audiencias. A pesar de la omnipresencia y "gran influencia internacional" de las escuelas norteamericanas empiristas (Moragas, 1994, p. 16) o de la "American effects tradition" (Pooley, 2008, p. 47), la coexistencia historiográfica de las perspectivas funcionalista y crítica dentro de la historia dominante nos demuestra que también las escuelas teórico-críticas europeas fueron incorporadas pronto a esta tradición norteamericana. En la coexistencia pacífica de ambas líneas historiográficas surge, entonces, una tradición histórica occidental que recoge la dialéctica crítico-funcionalista, esencial para el estatuto epistemológico de la disciplina (Saperas, 1992). En cualquier caso, huelga decir que el debate crítico-funcionalista es planteado en

[76] La cursiva es mía

nuestra historia dominante desde la mirada funcionalista, especialmente porque la historiografía de las perspectivas críticas "accepted Katz and Lazarsfeld's own *Personal Influence* self-description—and their 'powerful effects' contrast too" (Pooley, 2008, p. 47).

La historia que recibimos del siglo XX es "anemic and notably unreflective" (Pooley y Park, 2008, p. 1), y se nos presenta en cierto modo como monolítica e incontestable. Solo ya a principios del siglo XXI otras miradas empezarían a cuestionar esta historia heredada (Pooley, 2008) y a plantear, de manera revolucionaria, la posibilidad de que existan otras historias asumiendo que la verdadera historia de nuestro campo es "poros[a] y extensible, casi amorf[a]", carente de referentes compartidos (Park et al., 2021).

Para ese esfuerzo de reinterpretación, Carey (1996, p. 26) apunta que nuestro objetivo no debe ser "to rewrite that history *in toto* but to begin the work of correction and completion"[77]. Lo que debemos hacer, entonces, es construir "richer, more scholarly historiograph[ies]", a través de técnicas y enfoques historiográficos más rigurosos (Pooley y Park, 2008, p. 2). Esto implica entender el carácter informativo del paradigma historiográfico dominante que hemos recibido, pero también saber que las historias que heredamos tienen como objetivo "to bring order to chaos", mientras que, en adelante:

> Instead, we should strive to make the chaos plain. Just because glass shards are scattered about does not mean that there was ever an intact window. To catalogue the shards is to direct our attention to the field's complex and uneven development around the world (Pooley y Park, 2013, p. 77).

En consecuencia, debemos asumir que, como no existe una única teoría de la comunicación sino multiplicidad de ellas, tampoco existe una única historia de la investigación, sino múltiples. Y que la fragmentación epistemológica del campo implica también una fragmentación y una dispersión de nuestra historia intelectual de la que no debemos huir, sino que debemos abrazar. Un primer paso, por lo tanto, sería comprender la historia intelectual de la investigación en comunicación no como una

[77] Cursiva en el original

narración lineal (Mukherjee, 2020), sino como un cruce de caminos epistemológicos, sociales y culturales. Para ello, debemos descentralizar nuestra historiografía, superando las narraciones de "people-places-events", e incorporando a ella nociones como la pluralidad teórica, la diversidad de enfoques, la pluridisciplinariedad, la interculturalidad, la internacionalización, la consideración de las desigualdades de género o el trabajo colectivo (la diversidad de prácticas epistemológicas), entre otras cuestiones.

Así, si la historia intelectual del campo de la comunicación es, simultáneamente, una historia de paradigmas, de perspectivas, de aparatajes metodológicos, de contextos institucionales, compromisos ideológicos, genealogías intelectuales, problemas, textos fundamentales o contextos socio-culturales particulares (Simonson, 2008, p. 291), todos estos deben ser leídos e interpretados desde la mirada diversa y no limitadora de la historiografía posible. Asumimos, entonces, que en ese relato pueden existir fragmentos, roturas, intersticios por los que se cuela la luz (otras luces), y que, en consecuencia, nos iluminan otras realidades a las que no estamos prestando atención. Un verdadero *coming-of-age* de un campo debe hacerse cargo de la plenitud de su historia en toda su complejidad. En palabras de Walter Benjamin (1968), "only a redeemed mankind receives the fullness of its past—which is to say, only for a redeemed mankind has its past become citable in all its moments". Nuestra revisión del pasado, como veremos a continuación, debe hacerse en varias direcciones.

De esta forma, Pooley y Park (2008) plantean la necesidad de dialogar, en nuestro relato histórico, con las otras ciencias sociales, a partir de las que la investigación en comunicación ha evolucionado, reclamando en ellas también a algunos de nuestros referentes fundamentales y superando la "silo-like isolation of historical work in each field" (Pooley y Park, 2008, p. 8).

Con respecto al género, Ashcraft y Simonson (2015) reclaman también la reinterpretación del campo como un espacio genderizado, en el que los significados de género han dado forma y limitado la evolución de la investigación en comunicación y de sus miembros: "The complex array of people, ideas, institutions, roles, relations, efforts, and affects that converge(d) into a global assemblage of communication and media studies is a gathering animated and propelled by gender relations" (Ashcraft y

Simonson, 2015, p. 47). Esto implica recuperar el pensamiento femenino y a las figuras de mujeres investigadoras que hemos perdido (García-Jiménez, 2021), sus roles y los espacios que ocuparon (Hristova et al., 2024), pero también reinterpretar de manera crítica nuestra historia y nuestra historiografía para desvelar las dinámicas de género que las han excluido en primer lugar. Exploraremos la presencia femenina en la historia del campo —objeto de estudio de esta tesis doctoral— en mayor detalle en un apartado posterior (ver apartado 2.2.3). Por otra parte, también así, Mukherjee (2020, p. 152) pone la mirada en la necesidad de diversificar nuestros referentes en términos raciales o étnicos y plantea que sería radical para la historia del campo entender que la investigación en comunicación nace "marked and shaped, from the start, by ethno-racial encounter".

En lo que refiere a la internacionalización de nuestro relato historiográfico, Park et al. (2024) llaman también a la reconsideración de los límites geográfico-espaciales de la investigación en comunicación y al reenfoque desde la hegemonía anglo-occidental hacia una visión de constelaciones de conocimientos generados desde distintos espacios geográficos y distintos contextos culturales, entendiendo que "the international history of communication and media studies has yet to be written" (Simonson y Peters, 2014). Esto implica, por ejemplo, reclamar el pensamiento comunicológico latinoamericano, fértil y fecundo, reconocido en su propio ecosistema, pero que ha permeado escasamente las corrientes anglosajonas (Fuentes-Navarro, 2021 y 2024); o el de otros espacios globales como los entornos africanos (Ngondo y Kluyeva, 2023), orientales (Ranji, 2021) o arábico-islámicos (Ayish, 2003 y 2008), donde la reflexión sobre la comunicación traería al centro cuestiones teóricas relativamente ausentes del canon occidental, como la dialéctica entre la trascendencia y el existencialismo, o la dialéctica jerarquía-igualdad (Ayish, 2003).

Finalmente, nuestras prácticas epistemológicas tienen que ser también contestadas, y eso pasa por reinterpretar el rol histórico de las emociones y las relaciones interpersonales en la construcción del conocimiento (Aschraft y Simonson, 2015), así como por concebir la tarea del conocimiento en nuestro campo (y en todos) como una tarea colectiva y no individualizada ni individualista. Esto implica incorporar a otros individuos en nuestras historias compartidas (Simonson, 2008) y, sobre todo, reclamar las redes interpersonales y las redes epistemológicas como componente fundamental de

nuestra historia. Según Rakow (2008, p. 115) "students of the dominant mass communication research paradigma would have no trouble reciting any number of 'fathers' of American communication research" y, sin embargo, lo tendrían más complicado para hablarnos de la complejidad y la colaboración en la construcción del pensamiento comunicativo.

De nuevo, volviendo a Carey (1996), el objetivo de una historia contestada no tiene que ser sustituir unos relatos por otros; pero sí matizarlos y completarlos y, en última instancia, establecer diálogos y sinergias entre las distintas tradiciones y las distintas voces que se han ocupado de pensar la comunicación. Park et al. (2021) dan en la clave cuando indican: "Lo que cuenta como historia de los estudios sobre medios está de por sí en juego" todavía.

2.3.1.2. La historia intelectual del campo de la comunicación en España

Ahora bien, si miramos de manera concreta al campo de la comunicación en España, nos encontramos con un espacio de investigación tardío, que nace a rebufo de las corrientes y avances extranjeros y que, como tal, se construye en una encrucijada de significados epistemológicos y socioculturales. En este contexto, nos preguntamos entonces hasta qué punto el campo español es heredero de las tendencias dominantes en la historia de la investigación en comunicación.

En España, carecemos de un relato histórico-intelectual propio —o, al menos, no lo hemos explorado—. Una carencia que hemos solventado, no obstante, a través de un robusto desarrollo de la metainvestigación, que es hoy en día una de las áreas más boyantes del campo español (entre otros: Martínez-Nicolás, 2009 y 2020; Castillo y Carretón, 2010; Caffarel et al., 2017; Martínez-Nicolás y Saperas, 2011; Lozano et al., 2020; Martín-Algarra et al., 2018, Martínez-Nicolás et al., 2019; Carrasco-Campos et al., 2018; Carrasco-Campos y Saperas, 2022), con proyectos de investigación específicos dedicados durante años a trazar las líneas en torno a las que se desarrolla el campo (por ejemplo, los proyectos MAPCOM o INCOMES-25, desarrollados desde la Universidad Rey Juan Carlos). El desarrollo de la metainvestigación de la comunicación en España, de hecho, no tiene parangón, tanto que "este es un aspecto que diferencia a

España del resto de países del entorno en los que este tipo de literatura no es muy abundante" (Saperas, 2016, p.30).

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, en el campo anglosajón, donde la tradición de reflexión histórica sobre el campo ha sido más culturalista, la información que tenemos sobre la historia intelectual del campo español, aunque extensa, es tremendamente descriptiva, despersonalizada, focalizada en tendencias de investigación, articulada por genealogías bibliográficas y, en última instancia, carente de cualquier atisbo de componente socio-emocional (por ejemplo: Jones, 1998; Moragas, 1981) y, en muchos casos, también de componente crítico (Piñeiro-Otero, 2015). Nuestra investigación historiográfica propia tiene más voluntad de proporcionar "un mapa que ayude a reconocer el territorio de las teorías de la comunicación" (Rodrigo-Alsina, 2001, p. 11) o "un mapa sobre el territorio de nuestra investigación" (García-Jiménez, 2007) que de construir "a sense of identity among … generation[s] of scholars in the field" (Hardt, 2008, p. xii). Las perspectivas críticas sobre la propia historia, las historias de individuos, luchas entre paradigmas, lugares, comunidades epistemológicas o contextos socioculturales han quedado, entonces, en un muy diferenciado y muy restringido segundo plano. De hecho, son muy pocos los trabajos que hayan explorado los engranajes socio-epistemológicos del campo español, la mayoría de ellos ubicados en números especiales u homenajes a determinados investigadores y manteniendo una mirada, de nuevo, profundamente descriptiva (entre otros: García-Canclini, 2021; Mastrini, 2021; McCombs y Martín-Algarra, 2012). En última instancia, podríamos decir que no existe una historia intelectual propiamente dicha del campo de la comunicación en España. Al contrario, lo que tenemos es aquello que, según Gertrude Robinson (1996), sería un relato "parcial y ahistórico": aquel que recoge de forma estrictamente cronológica las principales etapas, las tendencias y las "operating theories, methods and techniques *without capturing the social processes involved in doing the intelectual work*"[78] (Robinson, 1996, p. 158).

La carencia de historia social conduce, también, a una escasa exploración de las exclusiones en la historia del campo español. Si la atención prestada a las exclusiones y a los márgenes ya es limitada en los espacios anglosajones, donde todavía queda trabajo

[78] La cursiva es mía

por hacer para desvelar las dinámicas de poder en la construcción del conocimiento (Park y Pooley, 2008), lo es aún más en el contexto español, donde el estudio de las injusticias epistémicas en el campo de la comunicación es prácticamente inexistente, precisamente porque, con el predominio de una investigación bibliográfico-céntrica, no hemos puesto todavía la mirada en *quiénes* produjeron el conocimiento, desde qué miradas, desde qué lugares y desde qué identidades sociales. Algunas excepciones, que sí consideran las cuestiones identitarias en la producción del conocimiento, las constituyen los trabajos de Vera Balanza (2012) o de García-Jiménez y Herrero (2025). Este último, aunque continúa la mirada bibliográfica sobre el campo, plantea una óptica informada por las exclusiones de género, tratando de "no invisibilizar … en exceso las contribuciones y figuras de mujeres investigadoras, como sí ha tendido a suceder en la construcción de relatos que han conformado la historia de la ciencia" (García-Jiménez y Herrero, 2025).

En cualquier caso, no quiere decir esto que no haya existido una concepción socio-epistemológica del campo en España. Lo que planteamos es que esta construcción no se dio tanto a partir de la tradición filosófica y de pensamiento española como sí de las epistemologías comunicativas internacionales, de cuya historia intelectual hemos bebido y a partir de la que hemos entendido lo social y lo histórico de nuestro campo. De esta manera, también nosotros hemos "'pensado' la comunicación de acuerdo con los conceptos y paradigmas de la *mass communication research*" (Moragas, 1994, pp. 18-19), adscribiéndonos "indiscriminada y pronunciadamente a los modelos teóricos importados principalmente de Estados Unidos"[79] (Beltrán, 1994), como también sucediera en otros países de nuestro entorno como Italia (Mallia, 1993). Así, el paradigma dominante de la Mass Communication Research lo fue en el "ámbito internacional" y, concretamente, también en España (Saperas, 2018, p. 113), y sus referentes se convirtieron también en los nuestros. Nuestra escasa historia intelectual, cuando existe, se construye por tanto en torno a estos orígenes norteamericanos y

[79] Este comentario de Luis Ramiro Beltrán hace referencia al pensamiento latinoamericano sobre comunicación, excesivamente dependiente, en sus orígenes, de las tradiciones teóricas estadounidenses. El autor desarrolló esta mirada epistemológica decolonial en más detalle en "Communication reserch in Latin America: The blindfolded inquiry" (Beltrán, septiembre de 1974), en "Communication and cultural domination: USA-Latin American case" (Beltrán, 1978) y en su libro "Alien premises, objects and methods in Latin American communication research" (Beltrán, 1976). El investigador denunció no solo un imperialismo cultural estadounidense para con la comunicación latinoamericana, sino también una suerte de imperialismo epistemológico según el cual los pensadores latinoamericanos han carecido históricamente de un "esquema conceptual propio" (Beltrán, 1994).

nuestros manuales de teorías de la comunicación reflejan todavía esta incorporación epistemológica que hacemos al paradigma estadounidense (por ejemplo, Rodrigo-Alsina y Estrada-Alsina, 2017). Algunos trabajos relativamente recientes, sin embargo, han apostado por recuperar también antecedentes propios para el pensamiento comunicacional en España, como, entre otros, Carmen Martín Gaite (Pineda, 2000; Herrero, 2023a), aduciendo que, en efecto, nuestra "tradición intelectual se ha relatado … con un peso teórico importante de referentes internacionales" (Herrero, 2023a, p. 258).

Así, pese a la relativa escasez de trabajos realizados desde España que exploren las raíces historiográfico-intelectuales del campo de la comunicación español (por ejemplo, Martínez-Nicolás, 2009), identificamos en nuestros orígenes también una suerte de imperialismo epistemológico, vehiculado, a partir de los relatos sobre el campo exportados por Estados Unidos, con unas figuras animadas muy determinadas. Así, la única presencia de personajes animados y de espacios institucionales boyantes en la historia del campo la recuperamos de la tradición anglosajona, tradición en la que reconocimos nuestros mimbres teórico-conceptuales y a la que nos inscribimos pronto como sucesores naturales (Martínez-Nicolás, 2009). Si en un primer momento la —naciente— investigación de la comunicación en España bebió también de la publicística alemana y la semiótica, lo hizo sobre todo de la *Mass Communication Research* estadounidense y del pensamiento crítico frankfurtiano (Martínez-Nicolás, 2009) —esto es, de la que hemos dado en llamar tradición historiográfica occidental—. De este modo, lo que a finales de los 70 había sido un campo relativamente diverso epistemológicamente hablando (Martínez-Nicolás, 2009), pronto redujo su mirada a las escuelas clásicas de las teorías de la comunicación, erigiendo a la *Mass Communication Research* y a Frankfurt en sus pilares teóricos, mientras que la semiótica tiene hoy "poco espacio en la disciplina" (García-Jiménez y Herrero, 2025). El retraso con el que el campo se desarrolló en España con respecto a otros países del entorno, además, conllevó un predominio de la visión diacrónica sobre nuestra propia historia (Vera Balanza, 2012), incluso con cierto retraso, de manera que:

> Cuando aquí estamos divulgando la obra de los *padres fundadores* (sic) de la *mass communication research* o del pensamiento crítico de la primera generación de Frankfurt, hace tiempo que en los centros universitarios europeos

> y estadounidenses sus enseñanzas han sido ya bien metabolizadas y cribadas[80] (Martínez-Nicolás, 2009, p. 4).

Y hace ya tiempo también que el paradigma dominante había comenzado a ser contestado (Pooley, 2008). El resultado de esta influencia epistemológica fue una fuerte orientación del pensamiento español hacia los objetos de estudio y los enfoques de las tradiciones empirista-funcionalista y de la tradición crítica y, además, una clara presencia de la tradición histórico-intelectual de los estudios de efectos (García Avilés y García-Jiménez, 2009). A la vez, existe una escasa atención prestada a otras tradiciones internacionales o a otras escuelas de pensamiento y objetos de estudio, como, por ejemplo, la comunicación interpersonal, apenas explorada en el campo de la comunicación español (Cáceres y Gaitán, 2007), que continúa siendo en buena medida medio-céntrico. Nuestros mimbres teóricos anglosajones fueron complementados con una "impronta *profesionalista* heredada"[81] que ha marcado a nuestro campo de estudio, surgido en España al albor de las escuelas de periodismo, cine y publicidad (Martínez-Nicolás et al., 2019, p. 41).

Pero, como decimos, esta dependencia no fue puramente epistemológica sino también socio-intelectual: los referentes de estas escuelas de pensamiento, en efecto, se convirtieron pronto en nuestros (primeros) referentes propios y, como decimos, nuestro concepto del origen del campo no fue en ningún momento nacional, como sí de clara vocación transnacional. Posteriormente, estas voces anglosajonas entraron en diálogo con aportaciones propias al campo español. Así lo recoge, por ejemplo, Vera Balanza (2012, pp. 17-18), quien apunta que nuestros referentes teórico-investigadores más recientes han surgido del diálogo entre figuras internacionales de "EE.UU. y Europa" y "colegas nacionales". Esta incorporación española al canon intelectual occidental fue, en parte, el resultado de una serie de iniciativas editoriales que trajeron a España el pensamiento anglosajón sobre comunicación ya en democracia (García-Jiménez, 2007, p. 156).

Es tremendamente significativo, en este sentido, que entre las primeras obras monográficas del campo español haya un buen número de textos referentes a —o en

[80] Cursiva en el original
[81] La cursiva es mía

marcados en el paradigma de— las escuelas anglosajonas: especialmente los cuatro volúmenes de *Sociología de la comunicación de masas* de Miquel de Moragas (1985), que pudieran ser considerados obra fundacional del campo español, y que recuperan a un amplio número de pensadores de la tradición anglosajona y, concretamente, de la Escuela de Columbia (a saber: Lazarsfeld, Merton, Cantril, Wright Mills, Lasswell, Katz, Blumler, Gurevitch, Berelson, Lang, McCombs) y a unos pocos del paradigma europeo-latinoamericano (Eco, Mattelart, Martín Barbero, Beltrán) (Moragas, 1985).

En general, son numerosos los manuales de estas primeras décadas que entienden a las figuras anglosajonas como parte de algo propio: como un antecedente natural (por ejemplo: Moragas, 1979 y 1981; Saperas, 1987). Como indica en el prólogo a la segunda edición de *La sociología de la comunicación de masas en Estados Unidos*, Saperas entiende que estos textos venían a "cubrir un vacío bibliográfico que se hacía sentir en nuestros centros universitarios" (Saperas, 1992, p. 13). No es nada desdeñable, no obstante, el impacto que durante los primeros años de la investigación comunicativa en España —sobre todo en la década de 1970— tuvieron también las tradiciones epistemológicas no anglosajonas, especialmente a través del puente hispanohablante con Latinoamérica. Así, la interacción intelectual española con los países hispanohablantes de América ha sido una realidad desde el surgimiento del campo español (García-Jiménez, 2007, p. 161) y, sin embargo, estas corrientes han tendido a desaparecer de nuestro acervo, como demuestra el predominio de las miradas de EE.UU. y Europa (Vera Balanza, 2012) que queda evidenciado en los manuales más recientes de teorías de la comunicación, en los que el punto de mira historiográfico está puesto, de nuevo, en las escuelas anglosajonas y la mención a otras tradiciones epistemológicas es escaso o residual (por ejemplo: Saperas, 2018; Aguado-Terrón, 2004).

Como sucesores de la investigación en comunicación occidental, nos hemos inscrito entonces también en el paradigma historiográfico dominante, aquel articulado en torno a escuelas, paradigmas y líneas temporales, y avivado por un puñado de figuras individuales —consideradas fundadoras del campo— a las que introducimos en nuestra reflexión investigadora tanto como en nuestra práctica docente (García-Jiménez et al., 2022). Esta adscripción a una historia diacrónica de pensadores y escuelas quedó ya patente en uno de los principales manuales de teorías del campo español: el primer

volumen de *Sociología de la comunicación de masas: Escuelas y autores* (Moragas, 1994) y ha marcado, desde entonces, el devenir de las teorías de la comunicación en España, donde el predominio de la visión de escuelas es claro. Así lo demuestran, por ejemplo, algunos trabajos producidos en el contexto español sobre la Escuela de Columbia (Saperas, 1987 y 1992); la Escuela de Chicago (Martín-Algarra y Arroyo, 2009; Subtil y García, 2012); la Escuela de Palo Alto (Rizo, 2004); la Escuela de Frankfurt (Muñoz, 1989; Sierra-Caballero, 2011; Carrasco-Campos, 2021); los Estudios Culturales (Muñoz, 2009); la Escuela de Toronto (Trillo-Domínguez y De-Moya Anegón, 2008); u otras miradas más transversales al campo (Rodrigo-Alsina, 2001).

A partir de lo que venimos explorando, así como debido a la amplia presencia que la tradición historiográfica occidental (eje funcionalista-crítico) tiene en nuestra ciencia y en nuestra docencia (Lazcano-Peña, 2014), parece justificable y necesario que también desde este espacio geográfico-intelectual contribuyamos a contestar la tradición clásica de pensamiento occidental. Esta es una cuestión de la que habla bell hooks, cuando plantea que debemos "exigir" a la "cultura que nos rodea" y que hemos recibido de otros y tenido que asumir como nuestra —cultura epistemológica, en este caso— que incorpore también, en su avance, nuestras posibles miradas disidentes: esta es una capacidad y también es una obligación (hooks, 2023, p. 199). Si el campo español es miembro de la tradición historiográfica occidental —en los términos planteados anteriormente— y, si somos sucesores de estos mimbres teórico-metodológicos, también debemos implicarnos en la contestación historiográfica de unos relatos que no dejan de ser, en última instancia, nuestros propios; sumarse, en suma, a los esfuerzos críticos para con la historiografía compartida.

2.3.2. Un campo *genderizado*: las mujeres como sujeto y objeto de la investigación en comunicación

Como ya hemos planteado anteriormente, la presencia femenina en la tradición histórico-intelectual de las teorías de la comunicación ha estado ampliamente restringida. Esta ausencia está todavía más acentuada si miramos a las teorías clásicas: aquellas que conforman la tradición dominante de nuestra historiografía, como la perspectiva funcionalista y la teoría crítica, y que entendemos estructuradas en torno a escuelas de pensamiento (Saperas, 2018, pp. 81-83). En estas tradiciones, que son las

que conforman nuestro canon dominante, las mujeres investigadoras han desaparecido radicalmente de nuestro acervo teórico e intelectual (Dorsten, 2012). Este borrado ha sido tan acentuado que incluso en el libro *Women in communication*, un texto con marcada perspectiva de género en el que Nancy Signorielli (1996) recupera a 48 de las principales figuras femeninas en la historia de la comunicación —desde profesionales hasta investigadoras— con el objetivo de "document and evaluate the diverse contributions of women in communication" (Signorielli, 1996, p. xxiv), la autora afirma, sin matices y de manera completamente errónea, que "relatively few women were actively involved in the early or formative years of the discipline of communication" (Signorielli, 1996, p. xxi). De hecho, la edición de Signorielli (1996) apenas recoge a una mujer de la Escuela de Columbia: Herta Herzog.

Como indicábamos anteriormente, esta desaparición de las voces femeninas no es casual, sino estructural: el género no es tenido en cuenta en el análisis del campo de la comunicación a pesar de que, en realidad, por sus orígenes y por el contexto histórico en el que se gestó, podemos decir que la investigación en comunicación es un área especialmente feminizada o, en todo caso, profundamente genderizada, esto es, marcada por el género en su misma esencia (Ashcraft y Simonson, 2015). Así, Jansen (1993) apuntaría, ya a principios de la década de 1990, que es imposible pensar el campo sin tener en cuenta el género—o, en cierto modo, es imposible referirse a la pluralidad y complejidad del campo si no miramos al género. Y, en concreto, Ashcraft y Simonson (2015, p. 47) entienden que "across all contexts, gender and affiliated relations of difference have been *constitutive forces* in the (re)production of the field"[82]. A este respecto, Gallagher (1989) indica que un análisis feminista de la historia intelectual del campo nos descubrirá no solo la genderización de las relaciones socio-epistemológicas entre los conocedores, sino también cómo el género ha impregnado nuestros procesos de producción de conocimiento. Este análisis, en definitiva, nos permitiría iluminar la relevancia del género como variable tanto en nuestra producción intelectual como dentro de nuestras comunidades epistemológicas: "A feminist analysis of … the communication research enterprise itself offers a distinct point of departure from which to reexamine assumptions about knowledge creation and control" (Gallagher, 1989, p. 75).

[82] La cursiva es mía

Atendiendo concretamente al género como delimitador de nuestra producción de conocimiento, Susan Douglas (2006) utiliza *Personal influence* para explicar cómo el campo frecuentemente obvió, en sus orígenes, que una buena mayoría de las primeras investigaciones sobre la comunicación y las audiencias se realizaron con mujeres como objeto de estudio, especialmente en la tradición empírica funcionalista: "By using the pronoun 'he' … the authors further mask who is being studied here … [they] do something rare then or now—have women serve as surrogates for the entire population, standing in for people as whole". En efecto, la alta presencia de mujeres como objeto de estudio en los primeros análisis empíricos sobre los medios y las audiencias es una cuestión estructural en el campo de la comunicación, sobre todo en su tradición más empírica, y lo fue durante los inicios, especialmente por la manera en la que ellas eran en mayor medida las audiencias (Simonson, 2012). Este interés en la mujer no es baladí, al contrario, se trata de un elemento articulador de la producción y la investigación sobre la comunicación que tendría una continuidad firme en el pensamiento feminista-comunicativo, una vertiente crítica del campo que, según Gallagher (1989), ha pasado desapercibida a ojos de la disciplina. Sin embargo, la presencia estructural del género en nuestro haber científico ha desaparecido de nuestra historiografía, y los textos que recibimos en herencia no nos hablan de mujeres que son audiencia, sino de la audiencia como un todo de-generizado. Tanto, que Douglas (2006, p. 42) llega a mencionar que, en concreto, *Personal influence* invisibiliza a las mujeres doblemente: "It simultaneously disguises that only women are being studied and universalizes them as representative of the general population". En general, en palabras de Dorsten (2012, p. 25), la historia intelectual del campo de la investigación en comunicación está en una carencia de análisis del género perenne: "The field of communication scarcely examines gender in documenting its own historiography".

Si lo que planteamos hasta ahora es una falta de atención prestada al género como elemento estructural de la investigación en comunicación, son otros autores los que van más allá y hablarán de un *borrado deliberado* —consciente o no— de las mujeres investigadoras en el campo. Esta es la consecuencia, de nuevo, de una historiografía muy masculinizada—en el mejor de los casos— o abiertamente androcéntrica —en el peor de ellos—. Como resultado, existe un "blind spot" en nuestros cánones que nos conduce a creer que "early communication studies were nearly completely masculinized

fields—an ideology that persists today" (Dorsten, 2012, p. 42). Por lo general, entonces, los "gigantes" que lideran nuestras comunidades epistemológicas imaginadas son siempre hombres y los relatos que nos contamos sobre ellos rara vez incluyen alguna voz femenina: "The intellectual stories we tell rarely include perspectives other than those of White men, reflecting the commonsense belief that only White men participated in the intellectual debates and research activities of the past" (Hristova et al., 2024). Entendemos, en este caso, que la voz femenina ha estado presente, pero ha desaparecido de la historia del campo, de manera que, como defiende Dorsten (2012, p. 26), "mainstream historiographies privileging male scholarship in communication suggest that women were either absent or minimally involved in the field at its beginning". Se trata de la materialización del efecto Matilda y de la injusticia epistemológica (desarrollados en el apartado 2.2.1) como forma de construir la historia del conocimiento también en nuestro campo: las mujeres investigadoras, si aparecen en nuestros relatos, lo hacen no como gigantes, sino "in shadows of giants" (Dorsten, 2012, p. 47), en pies de página, o directamente como fantasmas (Hristova et al., 2024, p. 1).

El trabajo realizado por mujeres ha sufrido entonces una doble invisibilización al ser, en algunos casos, borrado o estratégicamente ignorado y, en otros casos, "appropriated … by established male scholars" (Hristova et al., 2024, p. 2). En efecto, quienes han tenido el poder simbólico de construir nuestro relato histórico-intelectual han sido generalmente hombres. Esto no quiere decir que no existieran barreras formales e informales para el acceso de la mujer a la investigación de la comunicación ya desde sus primeros años: al contrario, muchas de las que lo intentaron vieron sus carreras truncadas por un sistema que privilegiaba a los investigadores y las vidas masculinas y que relegaba a ellas al hogar y al cuidado de la familia—otras fueron apartadas a los márgenes por sus pares. Sin embargo, las pocas que lograron "saltar la valla"[83] (Dorsten, 2016) fueron borradas o desaparecieron de nuestros relatos compartidos. Esta desaparición, por supuesto, está atravesada por la interseccionalidad y esas pocas mujeres que lograron *colarse*, en la mayoría de casos, fueron mujeres blancas, anglosajonas, cis-heterosexuales y de clase media-alta; el resto "were even more

[83] La autora utiliza la expresión "jumped the fence" en el inglés original.

marginalized within academe or excluded from it altogether" (Hristova et al., 2024, p. 32),

Este borrado tiene, además de consecuencias vinculadas con la justicia histórica, también consecuencias epistemológicas. En el imaginario colectivo en el que nos socializamos como investigadores/as en comunicación, la presencia de mujeres con autoridad epistémica reconocida es muy reducida: García-Jiménez et al. (2022), en su revisión de guías docentes de teorías de la comunicación, llegan a apuntar únicamente a un limitado grupo de mujeres que aparece consistentemente en nuestra docencia. Entre ellas, destaca Elizabeth Noelle-Neumann: quizá la única *gran* figura femenina cuya voz es equiparable a la de los grandes nombres masculinos de nuestro campo. Entendiendo, como venimos exponiendo en apartados anteriores, que la construcción del conocimiento es siempre una conversación con los otros y que, más aún, es también una conversación con quienes nos han precedido, la ausencia de mujeres en nuestro acervo disciplinar es, en última instancia, una forma de incomunicación y una limitación para la pluralidad y diversidad de la investigación en comunicación. De esta manera, si en nuestro canon no hay mujeres, es más difícil que asumamos a la mujer como ciudadana en pleno derecho del campo.

A este respecto, si bien es evidente que las condiciones para las investigadoras han cambiado a lo largo del último siglo, las mujeres siguen sufriendo lo que se conoce como "leaky pipeline" (Resmini, 2016): un fenómeno según el cual ellas van desapareciendo progresivamente de la carrera académica y, aunque llevan siendo mayoría entre el alumnado de grado y posgrado varias décadas, continúan ocupando en minoría los puestos fijos en las universidades, especialmente el de catedrático/a. Ellas son menos citadas (Knobloch-Westerwick y Glynn, 2013), están inferiormente representadas y son menos reconocidas como líderes o como fuentes de autoridad en el campo de la comunicación (Knobloch-Westerwick et al., 2013). Esta desigualdad es todavía mayor con mujeres de minorías étnico-raciales, con mujeres del colectivo LGBTIQ+, mujeres mujeres migrantes o mujeres de clase social baja, entre otras, aunque muy pocos trabajos han abordado hasta ahora la interseccionalidad de la exclusión en general (Purdy, 2024), y mucho menos en el campo de la comunicación.

Así, un primer paso hacia el reequilibrio de nuestro imaginario colectivo, hacia la construcción de una comunidad epistemológica imaginada que sea más justa y más diversa, es recuperar a aquellas mujeres que investigaron la comunicación, los medios y a las audiencias ya durante los primeros años del campo. Como respuesta a esta carencia de referentes femeninos en nuestro canon compartido, desde finales del siglo pasado, un número reseñable de trabajos se han centrado en recuperar las figuras de mujeres investigadoras en los orígenes del campo (entre otros: Signorielli, 1996; Simonson y Archer, 2009; McCormack, 2009; Robinson, 2011; Dorsten, 2012; Simonson, 2012; Rowland y Simonson, 2014; Ashcraft y Simonson, 2015; Philips, 2015; Klaus y Seethaler, 2016; Hristova, 2018; Fleck, 2021; García-Jiménez, 2021; García-Jiménez et al., 2023; Hristova et al., 2024), también en contextos no-anglosajones (e.g., Rodríguez et al., 2021; García-Jiménez y Herrero, 2025). Pocos trabajos, no obstante, han explorado la presencia femenina en las escuelas de pensamiento que conforman nuestras tradiciones historiográficas: una exploración que permitiría, por una parte, complejizar nuestra comprensión de las mismas y, por otra, reinterpretar de manera radical nuestros relatos sobre los padres fundadores de la investigación en comunicación. Un primer paso en esta dirección podría ser cuestionar los relatos histórico-intelectuales de las grandes escuelas y tradiciones de pensamiento desde una mirada de género. Veámoslo a continuación.

2.4. La tradición de la Mass Communication Research y la Escuela de Columbia

En adelante, nos aproximaremos a las aproximaciones dominantes a nuestra historiografía y, en concreto, a la corriente teórico-metodológica que nos ocupa: la Mass Communication Research. Lo haremos a partir de la bibliografía de referencia, recuperando algunos de los principales relatos y tópicos que han circulado en el campo de la investigación en comunicación desde mediados del siglo pasado.

Concretamente, el relato canónico sobre la Mass Communication Research —o sociología de la comunicación de masas norteamericana (Saperas, 1987)— indica que fue una corriente de investigación de la comunicación y los medios "orientada por los fondos de financiación, tanto del sector público como privado" (Rodrigo-Alsina, 2001, p. 186), de marcado carácter empírico, cuantitativo y positivista (Saperas, 1992), cuyo

interés fue el análisis de la relación entre los medios de comunicación y las audiencias como componente integrador e integrado en el sistema social. Esta corriente de investigación, que constituye el paradigma dominante del campo y en torno a la que se ha construido también nuestra historiografía dominante, surgió a principios del siglo XX en Estados Unidos, al amparo de la demanda de las empresas mediáticas y el poder gubernamental y militar por conocer el rol social de los medios de comunicación (Saperas, 1992). Fue en esta etapa, sobre todo durante y después de la Segunda Guerra Mundial, en la que el apoyo institucional permitió el desarrollo en la academia de un campo de investigación distinguido (Craig, 1999).

La Mass Communication Research supuso el mayor ejemplo de la perspectiva funcionalista —o la tradición estructural-funcionalista— en el campo de la comunicación. Como tal, carece de componente crítico en su lectura de los medios y, según Attallah (como se cita en Rodrigo-Alsina, 2001, p. 185), cumple tres funciones: legitimar el funcionamiento de las empresas mediáticas que son "las puntas de lanza del imperialismo cultural norteamericano"; recoger los principios fundamentales del capitalismo norteamericano; y justificar la hegemonía económica, cultural y política de Estados Unidos.

A nivel cronológico, la investigación en comunicación realizada desde la sociología estadounidense sería una de las primeras corrientes del campo. De esta forma, aunque existían ya desde el siglo XIX ciertas aproximaciones al estudio de la comunicación, fue el interés en el estudio de la comunicación mediática y la financiación otorgada a estos análisis por parte de fundaciones y agencias gubernamentales la que permitió que se reconociera en los círculos académicos una nueva área de estudio distinguida de las demás (Craig, 1999). Este impulso, como hemos visto, dio sus primeros pasos en los años 20 y se materializó sobre todo en la década de 1940, en y durante la Segunda Guerra Mundial. La Mass Communication Research empezaría su declive ya en los años 60, con el giro crítico de la sociología estadounidense (Saperas, 1992). Las principales aproximaciones de la Mass Communication Research se desarrollaron desde las universidades de Columbia y de Chicago y, en menor medida, desde otros círculos de investigación estadounidenses. Antes de este auge en suelo norteamericano, habían existido ya algunas aproximaciones europeas —sobre todo en el Círculo de Viena— que habían abordado la relación entre los medios de comunicación de masas y las

audiencias. Según Merton (1973, p. 496), mientras el pensamiento europeo estaba interesado en las raíces del conocimiento (el autor habla de "esoteric doctrines"), la investigación estadounidense, más aplicada, se centró directamente en el análisis empírico de los medios y de la cultura popular, lo que le otorgó un éxito rápido en un campo que hasta entonces había sido más bien teórico y cualitativo y en un contexto intelectual y mediático necesitado de "conocimiento práctico aplicable a un sistema de libre mercado" (Saperas, 2018, p. 96). Paralelamente a la Mass Communication Research y a la sociología estadounidense, el pensamiento europeo, sobre todo articulado a partir de la Escuela de Frankfurt, desarrolló las primeras miradas críticas sobre la cultura de masas y, consecuentemente, también sobre los medios de comunicación y las audiencias.

A nivel teórico y epistemológico, la Mass Communication Research, con su mirada funcionalista sobre medios y audiencias, sirvió como inicio intelectual de un campo que estaba entonces en ciernes. De esta manera, la Mass Communication Research fue construida sobre todo a partir de referentes de la sociología o de la psicología social —a diferencia de la coetánea Escuela de Frankfurt, que bebía directamente de la filosofía marxista y del psicoanálisis (Rodrigo-Alsina, 2001, p. 196)—. En la pluridisciplinariedad del campo de la que venimos hablando, la psicología social y la psicología norteamericanas auspiciaron precisamente las perspectivas funcionalistas sobre los medios y las audiencias, perpetuando la idea de que "el modelo empírico y positivo de las ciencias sociales y naturales es la única forma de conocimiento científico que responde a la singularidad del capitalismo y la moral protestante americana" (Saperas, 2018, p. 96).

En efecto, el funcionalismo es, según Torrico-Villanueva (2004, p. 39) "una de las matrices teóricas más relevantes para la investigación de la sociedad … [y], hasta la década de 1970, … el paradigma dominante de la sociología contemporánea" y también de la investigación en comunicación (Saperas, 2018). La contribución epistemológica de la perspectiva funcionalista al campo de la comunicación resultó en la institucionalización académica del capitalismo estadounidense, conseguido mediante dos premisas clave: la puesta en valor del individuo y la autorregulación social a través de la libertad individual (Rodrigo-Alsina, 2001). Según el propio Rodrigo-Alsina (2001, p. 184), el funcionalismo vino a decir:

> El individuo es autónomo y libre y los medios son débiles … y cubren las necesidades de los consumidores. Es la autorregulación del libre mercado. Estamos ante el juego de la oferta y la demanda … [que] es prueba del pluralismo de la sociedad. La sociedad norteamericana es pluralista porque tiene numerosos medios de comunicación que confirman los numerosos intereses personales. La facultad de escoger libremente equivale a la democracia.

Con estas premisas, el funcionalismo de la Mass Communication Research colisionó de lleno con las perspectivas críticas —de inspiración marxista— que hablaban de las empresas mediáticas como instrumentos del sistema capitalista orientados a la manipulación, persuasión y, en última instancia, alienación de las audiencias (Rodrigo-Alsina, 2001; Muñoz, 1989). Esta colisión ha generado una buena cantidad de literatura (Rogers, 1981), entre la que destaca el texto de Paul Lazarsfeld, icono de la Escuela de Columbia, en el que, como recuperábamos anteriormente, el investigador articuló la distinción entre la investigación administrada y la investigación crítica (Lazarsfeld, 1941), y otros textos posteriores, que complejizaron esta lectura dando a entender que existieron, sin embargo, sinergias entre ambas perspectivas (Robinson, 2006). Esos intersticios han sido ya recuperados por algunos trabajos previos (Rosengren, 1983).

La Mass Communication Research ha sido comunicada, en cierto modo, como una suerte de escuela invisible conformada por varias escuelas y pensadores. Sin embargo, ha tendido a personificarse en un grupo de investigadores de origen diverso, llamados los “padres fundadores”, y no tanto en escuelas de pensamiento o de investigación. Como hemos visto anteriormente, Lasswell, Lazarsfeld, Lewin y Hovland han sido considerados los padres fundadores de la investigación en comunicación. En cualquier caso, la Escuela de Columbia, inserta en la corriente de la Mass Communication Research, fue quizá el espacio más boyante de esta perspectiva de investigación de la comunicación o, cuanto menos, la que ha recibido una atención más exhaustiva por parte de la historia del campo (Pooley y Park, 2013).

2.4.1. La Escuela de Columbia como ensamblaje epistemológico

La Escuela de Columbia es el nombre con el que el campo de la comunicación ha reconocido al ensamblaje epistemológico y a las contribuciones teóricas y metodológicas a la investigación de la comunicación y los medios realizadas desde el Bureau of Applied Social Research (BASR[84]) de Columbia University entre 1941 y 1955. El Bureau, sin embargo, fue solo uno de los centros de investigación en los que Lazarsfeld y su círculo dieron algunos de los primeros pasos del campo de la comunicación. Además, en el Bureau se desarrolló también un buen número de investigaciones pertenecientes a otros campos, todos ellos en la intersección entre la psicología social y la psicología, como, por ejemplo, la sociología de la educación o la sociología del urbanismo. Así, más allá de la materialidad del Bureau, a partir de alguna bibliografía previa (Jerabek, 2001; Pooley y Socolow, 2013), entendemos que el ensamblaje epistemológico de Columbia al que llamamos "Escuela de Columbia" se corresponde, en realidad, con todas las aportaciones realizadas por los círculos del austríaco Paul Lazarsfeld a la investigación en comunicación entre mediados de la década de 1930 y mediados de la década de 1955. Durante estos años, la investigación en comunicación vinculada a Lazarsfeld no se realizó exclusivamente desde el Bureau of Applied Social Research de Columbia (1941-1975), sino también, previamente, desde la University of Newark (1935-1936) y, sobre todo, desde la Office for Radio Research de Princeton University (1937-1939), lugar en el que dio comienzo el Radio Research Project. Tanto es así que los miembros del Bureau celebrarían su 20 aniversario en 1957, coindiciendo con el 20 aniversario de la fundación de la Office for Radio Research en Princeton. Así lo reconoce también, por ejemplo, Judith Barton, editora de la principal bibliografía del Bureau of Applied Social Research, que recoge en su recopilación de referencias también los textos previos a 1940 como parte de la producción del centro (Barton, 1977 y 1989), o parte de la bibliografía previa sobre la Escuela de Columbia que, frecuentemente, obvia la distinción formal entre los centros de investigación de Princeton y Columbia (García-Jiménez, 2021; Pooley y Socolow,

[84] A lo largo de esta tesis, utilizaremos de manera indistinta "Escuela de Columbia", "Bureau of Applied Social Research", "BASR" y "Bureau". Lo hacemos considerando que, aunque el centro de investigación concreto, sito en Columbia University, se denominó "Bureau of Applied Social Research", a ojos de la historiografía del campo, especialmente en el contexto hispanohablante, es mucho más informativo hablar de Escuela de Columbia. Además, consideramos que el término Escuela de Columbia, como exponemos en el texto, engloba también el trabajo realizado por el mismo centro en años previos en las universidades de Princeton y Newark.

2013). En general, entonces, podemos entender que la Escuela de Columbia fue un ensamblaje intelectual vinculado a los proyectos de investigación sobre radio y medios de comunicación de Paul Lazarsfeld y su círculo de investigadores que se extendió entre mediados de los años 30 hasta mediados de los años 50 (1935-1955), a través de varias universidades de la costa este estadounidense, pero con un protagonismo especial de Columbia University como espacio institucional.

La tradición de Columbia ha sido más un dispositivo narrativo que un elemento de análisis exhaustivo por parte de la historiografía del campo. Así, para Crothers (2024, p. 3), la Escuela de Columbia está, por lo general, "not generally well recognised" y los estudios sobre el centro de investigación son bien muy generales —hablando de Columbia como un ejemplo más de la corriente estructural-funcionalista—, o bien muy específicos —centrándose en la institucionalidad concreta del Bureau of Applied Social Research, sin ser capaces de contemplar los aspectos intelectuales de Columbia que superaron las fronteras del centro de investigación, tanto en lo investigador como en lo educativo— (Crothers, 2024). Hasta tal punto esto es así que, para Crothers (2024, p. 22), "it is clear that the CT [Columbia tradition] formed a 'school' as defined in the literature".

Por otra parte, Dennis (1996), en efecto, plantea que existe la Escuela de Columbia, que no fue sino una agrupación de intelectuales preocupados por la formación de la opinión pública, en primer lugar, y por los medios de comunicación de masas y su influencia en esta opinión pública, en segundo lugar (Fernández y Tardivo, 2016). La vocación de los miembros de esta escuela, nos dice Dennis (1996), fue esencialmente empírica y, consecuentemente, se ocuparon en detalle del desarrollo de metodologías para la medición de la opinión pública y las actitudes de las audiencias, así como de la propuesta de lo que Merton (1949) habría llamado teorías de rango medio:

> Theories that lie between the minor but necessary working hypotheses that evolve in abundance during day-to-day research and the all-inclusive systematic efforts to develop a unified theory that will explain all the observed uniformities of social behavior, social organization, and social change (Merton, 1949, p. 448).

Estas teorías de rango medio, según el propio Merton (1949), son las ideales para el estudio empírico de las cuestiones sociológicas. Frente a teorías generales de mayor alcance, orientadas a la comprensión estructural de la sociedad y de la cultura; o los abordajes comunicacionales, que constituyen aplicaciones concretas de las anteriores a la comunicación, Torrico-Villanueva (2004, pp. 79-81) nos habla en un tercer nivel de las teorías de rango medio a las que se refería Merton, aquellas teorías generadas por una investigación de marcado corte funcionalista, orientadas a dar sentido y a explicar fenómenos particulares como parte de una teoría general mucho más amplia. El propio autor apuntará a que estas teorías, demasiado centradas en lo microsociológico, caen con frecuencia en la propia negación de la existencia de teorías sociológicas más generales o de sistemas interpretativos más amplios (Torrico-Villanueva, 2004); se trata, nos diría Tecla (como se cita en Torrico-Villanueva, 2004, p. 81) de formas claras de investigación sociológica burguesa.

En este sentido, a través de la corriente funcionalista de la Mass Communication Research, la Escuela de Columbia forma también parte del canon teórico de la docencia sobre teorías de la comunicación, especialmente en el marco español, donde tanto la Mass Communication Research como la Escuela de Frankfurt constituyen los pocos antecedentes teóricos propios (Lazcano-Peña, 2014). Como consecuencia, las narrativas de los padres fundadores de la Mass Communication Research y, en particular, el nombre de Lazarsfeld, han tenido una especial presencia en los manuales de asignaturas de teorías de la comunicación a la hora de explicar la investigación funcionalista (Aguado-Terrón, 2004); más, si cabe, que en el caso de las perspectivas críticas o interpretativas. En concreto, la figura de Paul Lazarsfeld ha desencadenado una buena cantidad de producción bibliográfica. Desde sus propios contemporáneos (Barton, 1979), hasta recopilaciones bibliográficas posteriores realizadas por quienes fueran sus discípulos intelectuales (Kendall, 1982), o biografías publicadas ya construyendo un mito (Morrison, 1978 y 2022; Jerabek, 2001).

En la historiografía del campo, la Escuela de Columbia quizá sea el ensamblaje teórico que más atención ha recibido. Tanto que Pooley y Park (2013, p. 76) nos hablan de que los historiadores del campo “have lavished Paul Lazarsfeld’s Bureau of Applied Social Research with attention”. Entre sus contribuciones al campo, destaca sobre todo el giro hacia el paradigma de la audiencia activa y los efectos limitados, que se asocia

directamente a los investigadores de Columbia (Werder, 2009, p. 632). Consecuentemente, algunas de las aportaciones de Columbia encajan dentro de este paradigma: entre otras, la teoría del two-step flow, la teoría de usos y gratificaciones, la reflexión sobre la disfunción narcotizante (Aguado Terrón, 2004), y las propuestas metodológicas para el estudio de medios y audiencias como el focus group, el Panel Analyzer, la entrevista en profundidad o las encuestas cuantitativas (Barton, 2012). Algunas de estas propuestas, especialmente la del two-step flow y la de usos y gratificaciones, están entre las más citadas del campo de la comunicación (Valkenburg et al., 2016).

En concreto, la teoría del two-step flow o teoría de los dos pasos o dos escalones, probablemente fuera la principal aportación de la Escuela de Columbia (Saperas, 2018): esta es una teoría que entendió la comunicación mediática como un doble flujo de influencias, de los medios a los líderes de opinión y de esos a las audiencias (Aguado Terrón, 2004). Esta teoría, que aparece a partir de *Personal Influence* (Katz y Lazarsfeld, 1955), pone la comunicación interpersonal en el centro de la mediática y reclama el valor de los líderes de opinión como canalizadores de los efectos de los medios. Este avance fue el del "redescubrimiento del grupo primario y del papel activo de los individuos en el proceso de comunicación" (Saperas, 2018, p. 129) y contribuyó también tremendamente al paradigma de la audiencia activa propuesto desde Columbia.

También en la dirección del paradigma de la audiencia activa, surgió en el seno de Columbia la teoría de usos y gratificaciones de los medios de comunicación, una teoría que plantea que la audiencia, activa y selectiva, "orienta el uso de los medios de acuerdo con sus necesidades" (Aguado Terrón, 2004, p. 177), para satisfacer sus objetivos, no necesariamente de consumo mediático, sino también vitales y contextuales. La teoría de usos y gratificaciones, nacida en Columbia, fue desarrollada posteriormente y propuso un inventario de posibles usos y gratificaciones de los medios de comunicación: entre otros, la función de escape o disminución de ansiedad, la de compensación emocional, la de compañía, la de reafirmación individual o la de información (Saperas, 1992).

2.4.2. ¿Qué sabemos de las mujeres en la Escuela de Columbia?

Hasta aquí, hemos presentado algunas líneas generales del acervo colectivo compartido sobre la Escuela de Columbia. Sin embargo, sabemos que la historia sobre Columbia está todavía en ciernes y, sobre todo, que la historiografía existente ha prestado poca atención a las "cross-pollinations"[85] (Crothers, 2024, p. 22) que marcaron a la Escuela, tanto en lo referente a sus tradiciones de pensamiento como en lo que tiene que ver con sus miembros. Como respuesta a esta carencia, y volviendo a los objetivos de esta tesis doctoral, nos interesamos ahora por responder directamente a la pregunta sobre las mujeres investigadoras de dicha Escuela. El primer paso en esta dirección, entonces, es exponer qué sabemos de ellas hasta la fecha. De esta manera, presentamos el estado de la cuestión del que es el objeto de esta tesis: la presencia, los roles y la contribución de mujeres investigadoras a la Escuela de Columbia.

Hasta el momento, la Escuela de Columbia ha sido identificada como la albergadora del mayor grupo de mujeres en la historia de la investigación en comunicación que se ha dado hasta la década de 1970. En palabras de Rowland y Simonson (2014, p. 4): "The most consequential cohort of women in the field before the 1970s". Tanto es así que García-Jiménez (2021, p. 7) llega a hablar de "Columbia como epicentro femenino de la producción científica" del campo de la comunicación. Uno de los primeros trabajos en advertir esta presencia de investigadoras en la comunidad epistemológica de Columbia fue Douglas (2006), quien apuntó a la necesidad de mirar a la Escuela desde la óptica del género, no solo con respecto a sus objetos de estudio sino también en lo referente a sus investigadores e investigadoras. También Gertrude Robinson (2011), siguiendo esta línea de investigación, llamó al campo a recuperar "the unacknowledged intellectual contributions of Lazarsfeld's female staff to the theoretical development of … mass communication studies" (Robinson, 2011, p. 29).

Los trabajos previos que han explorado la presencia de mujeres en la Escuela de Columbia se han centrado, por un lado, en identificar el trabajo intelectual producido por ellas y, por el otro, en identificar a una serie de figuras de mujeres investigadoras. En primer lugar, Hristova (2022) plantea que las investigadoras se ocuparon, en mayor

[85] La traducción literal sería "polinizaciones cruzadas". Con esta idea, Crothers (2024) hace referencia a la pluralidad teórica y a la diversidad social e intelectual de quienes conformaron la Escuela de Columbia.

medida, de los informes que la Escuela de Columbia hacía para empresas, mientras que los hombres estuvieron, por lo general, a cargo de otro tipo de trabajo de corte más intelectual. Simonson (2012), a su vez, indica que las mujeres tuvieron una presencia destacada, particularmente, en los estudios sobre la correspondencia que las audiencias enviaban a la radio. Algunas lecturas un poco más amplias nos plantean que, en Columbia, las mujeres ocuparon roles diversos, pero que fueron principalmente secretarias, asistentes, entrevistadoras, codificadoras o tuvieron roles de apoyo en los proyectos (Rowland y Simonson, 2014). En general, los análisis historiográficos previos con perspectiva de género plantean que en el centro de investigación existieron dos círculos cerrados que apenas se cruzaban entre sí: el círculo intelectual y social de los hombres y el círculo intelectual y social de las mujeres (Ashcraft y Simonson, 2015). En las relaciones entre hombres y mujeres, las figuras de ellas fueron continuamente relegadas a la irrelevancia; en palabras de una de estas investigadoras: "That's how we were. We were nobody" (Joan Doris Goldhamer, como se cita en McCormack, 2009).

En segundo lugar, como decimos, parte de la bibliografía se ha centrado en identificar a algunas de estas mujeres: entre otras investigadoras, los textos publicados mencionan principalmente a Herta Herzog, Hazel Gaudet, Thelma Ehrlich Anderson, Rose Goldsen, Rowena Wyant, Jeanette Sayre, Patricia Kendall o Marie Jahoda (Hristova et al., 2024; Ashcraft y Simonson, 2015; Rowland y Simonson, 2014; Fleck, 2021; Hristova, 2018; Robinson, 2011), pero lo hacen, por lo general, sin ahondar con mayor detalle en las vidas personales ni en los roles profesionales que cada una de ellas ocupó en el centro de investigación, salvo en el caso de Herzog, sobre la que sí se ha producido reflexión historiográfica (entre otros: Klaus y Seethaler, 2016; Dorsten, 2024; García-Jiménez et al., 2023).

La única excepción a esta carencia de análisis biográfico de las investigadoras la constituye el libro editado por Elena Hristova, Aimee-Marie Dorsten y Carol Stabile, *The ghost reader: Recovering women's contributions to media studies* (Hristova et al., 2024). Este texto recopila las biografías de 18 mujeres que contribuyeron al inicio de los estudios sobre medios y comunicación entre las décadas de 1930 y 1950 y, entre ellas, los de cinco mujeres que investigaron en el círculo de la Escuela de Columbia (en concreto, Marjorie Fiske, Herta Herzog, Jeanette Sayre Smith, Patricia Kendall y Marie Jahoda), así como un fragmento de una contribución intelectual de cada una de ellas. A

pesar del valor incalculable del libro como guía inicial para explorar y divulgar la presencia femenina en los años fundacionales del campo, la mirada que presenta *The ghost reader* permanece —como consecuencia de su voluntad exploratoria— un tanto superficial, puesto que se limita a esbozar de forma descriptiva algunos rasgos principales de las biografías personales y profesionales de estas mujeres, sin ahondar en mayor profundidad en cuestiones socio-emocionales. Así, el libro carece de lecturas interpretativas sobre las vidas de las investigadoras, sobre sus roles dentro de —en nuestro caso— la Escuela de Columbia, sobre sus contribuciones académicas o intelectuales y, sobre todo, carece de una puesta en diálogo de las figuras de estas mujeres con las de sus pares masculinos contemporáneos, de tal manera que la historia que nos cuenta *The ghost reader* (Hristova et al., 2024) se nos presenta aislada como la historia de las mujeres —una historia necesaria, pero que, a falta de lecturas más dialógicas, permanece como una historia de los otros (las otras)—, sin ser incorporada al canon que compartimos.

Así, la historia que recibimos sobre las mujeres de la Escuela de Columbia constituye un primer paso necesario hacia la identificación de las investigadoras en los años fundacionales de los estudios de comunicación. Sin embargo, todavía se hacen necesarios análisis más exhaustivos de los roles y contribuciones de estas mujeres, de su relación con sus pares o de su posición dentro de la comunidad epistemológica de Columbia, que nos permitan desarrollar una verdadera reconstrucción historiográfica. Son prácticamente inexistentes, hasta la fecha, las investigaciones orales sobre este objeto de estudio, con la excepción del documental *Out of the question* de Nancy McCormak (2009), que recupera las voces de algunas de las investigadoras que trabajaron en la Escuela. Además de la memoria oral, también el trabajo archivístico realizado sobre las figuras y las contribuciones de las mujeres investigadoras es escaso y, sobre todo, carecemos de exploraciones más específicas sobre los roles que ocuparon estas mujeres dentro del centro de investigación a partir de la evidencia archivística. A partir de todo lo expuesto, queda claro que es necesario complementar nuestras narrativas disciplinares, especialmente las relativas a la Escuela de Columbia, de tal forma que las mujeres que la habitaron empiecen también a formar parte, en nuestro imaginario, de la constelación de figuras que contribuyeron a los primeros pasos de la investigación de la comunicación estadounidense. En adelante, respondiendo a los

objetivos que planteábamos en esta tesis doctoral, esta será nuestra tarea, que responderemos en los siguientes capítulos.

2.5. A modo de conclusión

En este segundo capítulo de nuestro marco teórico hemos dibujado un estado de la cuestión sobre la historia intelectual del campo de la comunicación, así como, de manera particular, sobre la Escuela de Columbia. Lo hemos hecho, en primer lugar, reflexionando sobre el carácter dialógico y democrático de la ciencia y, en particular, de su historia. A la vez, hemos justificado la posibilidad y la necesidad de un estudio como el que aquí planteamos, realizado desde el campo español, utilizando como objeto de estudio la historia intelectual del campo estadounidense. En este apartado, respondemos parcialmente a la cuestión de género que quedaba sin explorar en el apartado anterior de la subpregunta SRQ 1.2. (*¿De qué manera intervienen los significados socioculturales y los significados de género en la construcción del conocimiento?).* Respondemos también directamente a nuestra subpregunta de investigación SRQ 1.3. (¿*Cuál ha sido la presencia de mujeres investigadoras en la historia intelectual de las teorías de la comunicación*?). Así las cosas, en el siguiente apartado haremos una propuesta metodológica para explorar la historia intelectual del campo que guiará nuestro trabajo de campo y que entronca con las necesidades y con las carencias de la historia intelectual de la investigación en comunicación que aquí planteamos, así como con nuestros objetivos de recuperación de las voces femeninas en la investigación de la comunicación realizada desde Columbia.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA: HACIA LA RECUPERACIÓN DE LA VOZ FEMENINA EN LOS MÁRGENES DE NUESTRA HISTORIA INTELECTUAL

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA: HACIA LA RECUPERACIÓN DE LA VOZ FEMENINA EN LOS MÁRGENES DE NUESTRA HISTORIA INTELECTUAL

There are here, [in the archives], glimpses of the inner soul.
—Catherine Hobbs, *The character of personal archives*

Las historias ocultas del campo de la comunicación están por todas partes, pero, sobre todo, están en los archivos en los que se custodian los borradores de artículos, los informes internos, las fotografías o las cartas personales que son testimonio de la experiencia vivida de quienes habitaron y constituyeron nuestras escuelas de pensamiento. En palabras de Pooley y Park (2008, pp. 6-7), "there is a great deal of untapped archival material … that should better inform histories of communication research". En efecto, en los archivos encontramos, entonces, las huellas de esas comunidades epistemológicas imaginadas con las que estamos en constante diálogo. Encontramos las huellas de su actividad profesional, de sus vidas académicas, pero también encontramos las huellas emocionales de las personas que fueron, de sus anhelos, sus miedos y sus esperanzas. A través de los archivos podemos reconstruir, entonces, simultáneamente, la historia epistemológica y la historia socio-emocional del conocimiento—la historia intelectual y la historia personal de los y las conocedores/as. Y precisamente por este motivo, en su llamada a construir una mejor historiografía del campo, Pooley y Park (2008, p. 6) llaman directamente a "dirty fingernails" de los investigadores, lo que no es sino una llamada a explorar en los archivos las evidencias de esa historia plural del campo que continuamos desconociendo en gran medida.

La apertura a los archivos como parte de nuestras estrategias historiográficas implica "treating the existing narratives with skepticism—and as objects of study in and of themselves" (Pooley y Park, 2008, p. 7). Esto es: la apertura a los archivos es, también, una herramienta crítica para con las historiografías dominantes. Así, los materiales de archivo constituyen una herramienta fundamental, en concreto, para recuperar la voz femenina que ha ocupado los márgenes de nuestra historia intelectual, precisamente porque solo ahí, solo en el testimonio documental, podremos reconstruir la presencia y

la ausencia de investigadoras en el quehacer diario de los años fundacionales de la comunicación. Junto a los archivos, nos dicen de nuevo Pooley y Park (2008), nuestro trabajo de investigación documental tiene también que hacer frente a análisis atentos y exhaustivos de los documentos científicos que hemos recibido en forma de publicaciones, análisis que estudien al detalle los textos y las referencias y, sobre todo, que estén informados sobre los procesos de toma de decisiones detrás de los textos. Este contexto, de nuevo, solo es posible a través de un profundo análisis archivístico.

Ahora bien, los archivos no son suficiente. No lo son porque, como veremos más adelante, el mismo acto de archivar contiene en sí mismo ya un sesgo, de tal manera que es imposible reconstruir la historia intelectual solo a través de los retazos contenidos en los archivos. Al contrario: es necesario establecer un hilo conductor que nos permita *relatar*. Y, en nuestra historia, el relato surge, por una parte, de la consideración completa del contexto intelectual a estudiar; y, por otra, de la inclusión de voces. Volviendo a Pooley y Park (2008, p. 6), los autores plantean que, junto al trabajo de archivos, es también necesario conducir el "as-yet unconducted oral history work", que recupere el testimonio de quienes fueron testigos directos del desarrollo temprano de nuestro campo. En definitiva, la tarea histórico-intelectual requiere metodologías que se aproximen, desde distintas perspectivas, no solo a nuestra historia intelectual sino también a nuestra historia social, que den vida a los individuos de los que hablamos y que construyan relato sobre ellos. Que nos permitan entender, en fin, la complejidad y la pluralidad de las comunidades epistemológicas en las que nos miramos.

3.1. Introducción: preguntas de investigación y objetivos

A partir de la metodología respondemos a la subpregunta de investigación SRQ 1.4. (*¿Cómo podemos analizar la presencia de mujeres investigadoras en la historia intelectual de las teorías de la comunicación desde una perspectiva tanto epistémica como social?)* y a nuestro objetivo O1.4. (*Proponer un marco metodológico para la exploración de la historia intelectual desde una perspectiva de género*). Así, una vez planteada, a grandes rasgos, la situación de la mujer en la historia del campo de la investigación en comunicación y, de manera más concreta, en la Escuela de Columbia, recuperamos las siguientes preguntas y subpreguntas de investigación que articulan el desarrollo del apartado metodológico de esta tesis doctoral:

RQ 2. ¿Cuáles fueron las principales aportaciones de las mujeres investigadoras dentro de la Escuela de Columbia?

SRQ 2.1. ¿Cuál fue la producción investigadora femenina de la Escuela de Columbia en términos cuantitativos?

SRQ 2.2. ¿Cuáles fueron las principales características de la producción investigadora femenina en la Escuela de Columbia a partir de objetos de estudio y tipos de publicación?

SRQ 2.3. ¿Cuáles fueron las aportaciones científicas, teóricas y metodológicas más destacadas de las principales mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia?

RQ 3. ¿Quiénes fueron las mujeres investigadoras en el círculo de la Escuela de Columbia (1935-1955)?

SRQ 3.1. ¿Cuáles fueron las principales autoras que trabajaron e investigaron en el marco de la Escuela de Columbia?

SRQ 3.2. ¿Cómo se desarrollaron las vidas y las trayectorias personales de las mujeres más destacadas de la Escuela de Columbia?

SRQ 3.3. ¿Cómo se desarrollaron las carreras investigadoras, académicas y/o profesionales de las mujeres de la Escuela de Columbia?

RQ 4. ¿Cómo se constituyó la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia desde una perspectiva de género?

SRQ 4.1. ¿Cuáles fueron los roles desempeñados por las mujeres en la Escuela de Columbia?

SRQ 4.2. ¿Qué redes de colaboración existieron entre los y las principales investigadores/as de la Escuela de Columbia?

SRQ 4.3. ¿Qué lectura histórico-intelectual podemos hacer de la Escuela de Columbia a partir de sus voces femeninas desde una mirada socio-epistémica?

El objetivo general de esta tesis doctoral es recuperar la contribución y los roles de mujeres investigadoras a la Escuela de Columbia. De este modo, en relación a las

preguntas de investigación, recuperamos los siguientes objetivos específicos para nuestro trabajo de campo:

O2. Analizar la producción académica de las investigadoras en la Escuela de Columbia

- O2.1. Analizar cuantitativamente la producción femenina de la Escuela de Columbia
- O2.2. Estudiar de manera comparada la producción femenina y la masculina de la Escuela de Columbia a partir de sus principales objetos de estudio y tipos de publicación
- O2.3. Investigar de manera crítica-hermenéutica las contribuciones científicas, teóricas y metodológicas de las principales investigadoras de la Escuela de Columbia

O3. Recuperar a las investigadoras que trabajaron en el contexto de Columbia en el periodo 1935-1955

- O3.1 Determinar algunas de las principales figuras femeninas de la Escuela de Columbia a partir de criterios cuantitativos y cualitativos
- O3.2. Recuperar las biografías y las trayectorias personales de las principales autoras de la Escuela de Columbia
- O3.3. Analizar cómo se desarrollaron las carreras profesionales de las principales investigadoras de la Escuela de Columbia

O4. Proponer una lectura transversal de la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia desde una perspectiva de género

- O4.1. Definir qué roles ocuparon las mujeres investigadoras dentro de la Escuela de Columbia
- O4.2. Investigar las redes de colaboración protagonizadas por mujeres en la Escuela de Columbia
- O4.3. Implementar una relectura epistemológica de las aportaciones de la Escuela de Columbia a partir de las voces femeninas

A partir de estas preguntas y objetivos, el apartado metodológico de esta tesis doctoral busca dar respuesta al objetivo general propuesto inicialmente (ver Introducción) de identificar la presencia y la contribución femenina a la fundación de la investigación en comunicación, a través de la Escuela de Columbia como una de las escuelas fundacionales del campo. De esta manera, este trabajo busca elaborar un mapa cuantitativo y cualitativo de las principales voces femeninas en el marco de la Mass Communication Research y, concretamente, en la Escuela de Columbia, así como estudiar la Escuela de Columbia desde una perspectiva de género, tanto en lo referente a su comunidad epistemológica como con respecto a sus aportaciones al campo de la investigación en comunicación. Para responder a este objetivo general, proponemos una triangulación metodológica enmarcada en las aproximaciones de la historia intelectual.

3.2. Definición, justificación y desarrollo metodológico

Partiendo de las consideraciones teóricas manejadas en el capítulo 1 y las consideraciones metodológicas más generales planteadas en el capítulo anterior acerca de la historia intelectual (ver capítulo 2), proponemos para esta tesis doctoral una metodología enmarcada en la historia intelectual crítica e interpretativa. Este trabajo, entonces, no constituirá una narración de hitos históricos del campo de la comunicación, pero tampoco es únicamente una revisión epistemológica de las teorías de la comunicación. Adoptando la óptica de la historia intelectual (LaCapra, 1992), en esta tesis nos aproximamos a ambas realidades —teoría e historia— simultáneamente, entendiéndolas como realidades interconectadas, interdependientes, y, sobre todo, enmarcadas en un contexto sociocultural y emocional determinado. Nos incardinamos así en las aproximaciones historiográficas más complejas y más exhaustivas sobre el campo que hacen Park y Pooley (2008).

A partir de estas premisas, planteamos en este trabajo una triangulación metodológica simultánea que combina tres técnicas: análisis de contenido cuantitativo, análisis archivístico crítico-hermenéutico y entrevistas en profundidad (ver Tabla 1). La triangulación metodológica es un enfoque combinado que pretende "tomar múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida" (Arias Valencia, 2000, p. 2) y que, por tanto, se sirve de "técnicas múltiples para estudiar un solo problema" (Eiroa y Barranquero, 2017, p. 31). Las técnicas que desarrollamos, por tanto, no son

consecutivas, sino que se desarrollarán de manera simultánea y en paralelo unas a otras. Finalmente, en la presentación de resultados, "los hallazgos [se] complementarán" entre sí (Arias Valencia, 2000, p. 10), tal y como detallaremos más adelante (ver capítulo 4).

En primer lugar, implementamos un análisis de contenido cuantitativo de las publicaciones de la Escuela de Columbia (1935-1955) (Cp1, n=510), con el objetivo de analizar de manera descriptiva la producción intelectual de la Escuela de Columbia con enfoque de género. Lo haremos teniendo en cuenta el objeto de estudio, el tipo de publicación y el género (masculino o femenino[86]) de los/las firmantes. En segundo lugar, a partir de este análisis descriptivo, identificamos a todas las mujeres autoras (n=41) que trabajaron en el marco de Columbia y las características descriptivas de su producción científica. De entre estas autoras, se ha procedido a identificar a aquellas con un peso más destacado en la Escuela de Columbia. Para evitar que este análisis atienda exclusivamente al trabajo publicado, en la selección de mujeres más destacadas de la Escuela, además de la producción científica en términos cuantitativos, se han manejado criterios cualitativos (presencia en el material consultado en 18 colecciones archivísticas diferentes y relevancia de sus aportaciones). Finalmente, se han seleccionado 8 investigadoras (n=8). Con ello, la presente tesis doctoral recupera a un total de 8 autoras que han quedado al margen de la historia intelectual de la comunicación. Para más información sobre los objetivos y preguntas de investigación a las que responde esta técnica, ver Tabla 1 Y apartado 3.2.1.

Por otra parte, hemos desarrollado una técnica de análisis archivístico-documental con énfasis crítico hermenéutico sobre un corpus (Cp2, n=362) de documentos científicos, personales y administrativos generados por las 8 mujeres investigadoras seleccionadas. En concreto, realizamos este análisis sobre tres conjuntos de documentos: (1) las referencias firmadas por mujeres de entre los textos producidos por la Escuela de Columbia entre 1935 y 1955 (n=179); (2) otros textos sobre comunicación publicados

[86] Esta clasificación binaria del género de los autores está realizada a partir del género asociado a sus nombres y de la bibliografía previa. En los casos en los que había dudas sobre el género de un/a autor/a, se procedió a búsquedas más exhaustivas en bibliografía previa o en bases de datos. Hemos seguido una concepción binaria del género que consideramos necesaria para hacer las primeras exploraciones a las desigualdades de género en el campo de la comunicación y en su historia. En cualquier caso, futuras exploraciones de la historia intelectual del Bureau, especialmente aquellas que estén informadas por una óptica LGTB+, podrían indagar con mayor profundidad en esta categorización binaria del género en futuros análisis historiográficos de nuestros relatos disciplinares.

por las 8 mujeres más destacadas de la Escuela de Columbia en revistas, libros y capítulos de libro (n=31); y (3) un conjunto de documentos de archivo (n=152) localizados en 18 fondos archivísticos de 11 archivos diferentes (en total, los tres conjuntos se corresponden con los 362 documentos que constituyen el Cp2). Estos textos han sido interpretados desde un enfoque crítico-hermenéutico, tal y como veremos más adelante (ver apartado 3.2.2). Para más información sobre los objetivos y preguntas de investigación a las que responde esta técnica, ver Tabla 1 y apartado 3.2.2.

Finalmente, en tercer lugar, hemos desarrollado una técnica de entrevistas en profundidad (n=9) a investigadores/as que trabajaron en la Escuela de Columbia y/o familiares directos de las investigadoras seleccionadas (ver apartado 3.2.3). Para más información sobre los objetivos y preguntas de investigación a las que responde esta técnica, así como sobre las fases de la triangulación metodológica, ver Tabla 1.

Estas tres técnicas, combinadas, nos han permitido alcanzar dos *outcomes* o resultados principales: en primer lugar, el análisis de contenido cuantitativo nos ha permitido realizar un estudio cuantitativo y descriptivo de la producción científica de la Escuela de Columbia (1935-1955) desde una perspectiva de género (ver apartado 4.1). En segundo lugar, la combinación de las técnicas de análisis archivístico-documental y de las entrevistas en profundidad, nos ha permitido hacer una lectura cualitativa e interpretativa de la presencia de mujeres investigadoras en Columbia, articulada en torno a dos ejes: biografías personales y profesionales de las autoras y sus contribuciones científicas más destacadas (ver apartado 4.2); y un análisis transversal de la presencia femenina en la Escuela de Columbia desde un enfoque socio-epistémico a partir de sus principales investigadoras (ver apartado 4.3).

Tabla 1. *Fases de la triangulación metodológica*

Técnica	Outcome	Objetivo principal	Muestra y/o corpus sobre el que se aplica	Preguntas de investigación	Fecha de realización del trabajo de campo
Análisis de contenido cuantitativo	Estudio cuantitativo de la producción científica de la	O2.1, O2.2, O3.1	Corpus 1 **(Cp1, n=510** referencias bibliográficas)	RQ2, SRQ 2.1, SRQ 2.2 y SRQ 3.1	Enero-septiembre 2023

	Escuela de Columbia (1935-1955) con enfoque de género				
Análisis archivístico-documental con énfasis crítico hermenéutico	Biografías personales y profesionales de las autoras y sus aportaciones científicas más destacadas Análisis transversal de la presencia femenina en la Escuela de Columbia desde un enfoque socio-epistémico a partir de sus principales investigadoras	O2.3, O3.1, O3.2, O3.3, O4.1, O4.2 y O4.3	Corpus 2 (Cp2, Integrado por las 179 referencias firmadas por las mujeres (1935-1955) en el Cp1 + producción de ellas sobre comunicación publicada en revistas, libros y capítulos de libro (31) + 152 documentos encontrados en los 11 archivos (18 colecciones archivísticas) consultadas **(Cp2, n=362 documentos)**	RQ2, RQ3, RQ4, SRQ2.3, SRQ3.1, SRQ3.2, SRQ3.3, SRQ4.1, SRQ4.2 y SRQ4.3	Febrero 2023-febrero 2024
Entrevistas en profundidad		O3.2, O3.3, O4.1 y O4.2	**Muestra de 9 entrevistados**	RQ3, RQ4, SRQ3.2, SRQ3.3, SRQ4.1 y SRQ4.2	Marzo-septiembre 2023

Fuente: *elaboración propia*

3.2.1. Análisis de contenido cuantitativo: la producción científica sobre comunicación del BASR (1935-1955) desde una perspectiva de género

Esta primera técnica responde a las subpreguntas de investigación SRQ 2.1. (¿Cuál fue la producción investigadora femenina de la Escuela de Columbia en términos cuantitativos?), SRQ 2.2. (¿Cuáles fueron las principales características de la producción investigadora femenina en la Escuela de Columbia a partir de objetos de estudio y tipos de publicación?) y SRQ 3.1 (¿Cuáles fueron las principales autoras que trabajaron e investigaron en el marco de la Escuela de Columbia?), así como a los objetivos O2.1 (Analizar cuantitativamente la producción femenina de la Escuela de Columbia), O2.2. (Estudiar de manera comparada la producción femenina y la masculina de la Escuela de Columbia a partir de sus principales objetos de estudio y tipos de publicación).

A la vez, combinada con el análisis archivístico-documental, esta técnica nos permite responder parcialmente a la pregunta **RQ2 (¿Cuáles fueron las principales aportaciones de las mujeres investigadoras dentro de la Escuela de Columbia?)**, y al objetivo **O2 (Analizar la producción académica de las investigadoras en la Escuela de Columbia**) y O3.1. (Determinar algunas de las principales figuras femeninas de la Escuela de Columbia a partir de criterios cuantitativos y cualitativos).

El análisis de contenido es una técnica de investigación orientada a examinar productos comunicativos a través de "técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces *cualitativas* (lógicas basadas en la combinación de categorías)" (Piñuel Raigada, 2002, p. 2). De este modo, según las técnicas de medida que emplee y los objetivos en torno a los que se articule, distinguimos entre el análisis de contenido cuantitativo y el análisis de contenido cualitativo (Andreu Abela, 2002, p. 8). En este trabajo nos centraremos en el análisis de contenido cuantitativo, que es aquel que busca "contabilizar elementos textuales y … extraer números, porcentajes y frecuencias acerca de datos" en un producto comunicativo (Eiroa y Barranquero, 2017, p. 109), "conforme a categorías determinadas por el investigador para extraer información predominante" (Pardinas, como se cita en Lazcano-Peña, 2014, p. 132).

Entre muchos otros usos, el análisis de contenido cuantitativo es especialmente útil para la exploración sistemática de la producción bibliográfica, lo que lo ha consolidado como una de las principales técnicas empleadas en trabajos bibliométricos y de cienciometría (Arbélaez y Onrubia, 2014). La metainvestigación, cuyo objetivo es conocer y mapear la producción científica, y, en última instancia, "conocer [un] panorama investigativo … y a la comunidad científica" que lo habita (Caffarel, 2018, p. 294), puede servirse y, de hecho, se sirve del análisis de contenido cuantitativo como herramienta metodológica, utilizándolo fundamentalmente para identificar y describir tendencias en la producción científica (Roca-Correa y Pueyo-Ayhan, 2012) en un contexto geográfico, temporal, o temático determinado.

En concreto, el análisis de contenido cuantitativo es una técnica muy consolidada en la metainvestigación de la comunicación en el contexto hispanohablante, donde una buena cantidad de literatura se viene sirviendo de él para explorar el desarrollo científico del campo (por ejemplo, Martínez-Nicolás y Saperas, 2011; Fernández-Quijada y Masip, 2013; Lazcano-Peña, 2014; Carrasco-Campos et al., 2018; Caffarel, 2018; García-Jiménez et al., 2022; Arroyave y González-Pardo, 2022). Aunque en menor medida, en la investigación en comunicación anglosajona —contexto sobre el que versa esta tesis—, el análisis de contenido cuantitativo también ha sido una herramienta empleada para la investigación de la producción bibliográfica (entre otros, Merkin et al., 2014; Emmers-Sommer y Allen, 1999; Anderson y Colvin, 2008). Sobre el empleo de esta técnica en la metainvestigación de la comunicación, Martínez-Nicolás y Saperas (2011, p. 106) entienden que el análisis de contenido cuantitativo funciona fundamentalmente como un primer paso que permite realizar descripciones preliminares que sirvan para sentar las bases de posteriores análisis interpretativos y/o críticos de la producción investigadora.

3.2.1.1. Desarrollo y etapas metodológicas

Planteamos aquí un análisis de contenido cuantitativo de carácter descriptivo, por cuanto tiene como objetivo la "identificación y catalogación de la realidad empírica de los textos o documentos mediante la definición de categorías" (Piñuel Raigada, 2002, p. 9) —. Con una vocación eminentemente descriptiva, estructuramos nuestro análisis de contenido cuantitativo según tres pasos o etapas propuestos a partir de los textos de Piñuel Raigada (2002) y Eiroa y Barranquero (2017), a saber:

(1) Identificación del corpus de documentos y selección de la muestra (delimitación temporal y temática)
(2) Elaboración de la ficha de análisis y diseño de las categorías
(3) Procesamiento de los datos

3.2.1.1.1. Identificación del corpus y selección de la muestra

Como hemos visto, el corpus sobre el que aplicamos el análisis de contenido cuantitativo está compuesto por las 510 referencias bibliográficas que constituyen toda la documentación científica identificada (publicada o no) que fue generada por el Bureau of Applied Social Research entre 1935 y 1955. Es importante notar que utilizaremos aquí de manera indistinta Escuela de Columbia y Bureau of Applied Social Research, de acuerdo con las cuestiones terminológicas acerca de las diferencias entre ambos que hemos recogido en nuestro marco teórico (ver apartado 2.4.1). Definimos aquí documentación científica como toda forma de producción intelectual textual generada a partir de la actividad del centro de investigación, independientemente de si esta fue distribuida a través de los canales de distribución tradicionales de la comunicación de la ciencia (Soria Ramírez, 2003) —artículos, capítulos, libros o monografías— o no, siempre y cuando fuera generada en el marco de la investigación. Por este motivo, también consideraremos aquí la literatura gris como documentación científica.

Para delimitar el corpus de 510 referencias bibliográficas, nos servimos de las tres guías bibliográficas de referencia existentes sobre la producción científica del BASR, a saber: *20th anniversary report* (BASR, 1957); *Bureau of Applied Social Research. Bibliography: From its funding in 1937 to its closing in 1977* (Barton, 1977); y *Guide to the Bureau of Applied Social Research* (Barton, 1989)[87]. El objetivo de nuestro análisis de contenido cuantitativo no es describir ni comparar las guías entre sí, sino identificar, en su conjunto, la producción científica del centro de investigación al que estas hacen

[87] Conocemos, al menos, tres ediciones (1977, 1984 y 1989) de la bibliografía que Judith Barton hizo del Bureau of Applied Social Research. Todas ellas están desclasificadas. No hemos encontrado ninguna copia disponible de la edición de 1984, pero sí sabemos que las ediciones de 1977 y 1989, a las que hemos accedido, tienen importantes diferencias entre sí, tanto en las referencias incluidas como en la estructura que ambos trabajos hacen de la bibliografía del BASR. Por este motivo, y porque, además, ambos textos tienen distinto título, consideramos a ambos textos como dos guías separadas en la configuración de nuestro corpus.

referencia. Por esto, hemos elaborado, a partir de ellas, un corpus (Cp1, ver Anexo I) que combina todas las referencias presentes.

Hasta el momento, no conocemos ninguna otra revisión de la historia intelectual de la Escuela de Columbia que haya explorado sistemática y cuantitativamente la documentación producida por el centro en estos términos, ni tampoco ningún trabajo que haya explorado las bibliografías publicadas a las que aquí hacemos referencia. Además, no conocemos ningún trabajo historiográfico que haya referenciado la bibliografía publicada en el 20 aniversario del Bureau (BASR, 1957). Aunque Fleck (2011) y Rowland y Simonson (2014) prestan atención a la producción bibliográfica del centro, solo Hristova (2022) hace una exploración cuantitativa parecida a la que aquí planteamos, aunque a partir de la guía de consulta de los fondos archivísticos del Bureau (Rare Book and Manuscript Library, 2019), y con criterios y objetivos distintos a los que aquí nos ocupan. A continuación, detallamos los criterios de delimitación temporal y temática empleados para configurar nuestro corpus.

- Delimitación temporal: El corpus que analizamos está conformado, exclusivamente, por la documentación científica sobre comunicación, medios o audiencias generada entre 1935 y 1955 por el BASR. Esta delimitación temporal nos permite analizar dos décadas completas de producción del centro: dos décadas que, además, se corresponden con los años en los que el BASR tuvo una mayor presencia femenina (Rowland y Simonson, 2014). Con respecto a la fecha de inicio (1935), a pesar del que el BASR se trasladó en 1937 a Columbia, seguimos lo planteado en nuestro marco teórico, así como el criterio de Judith Barton (1977 y 1989), para incluir también la bibliografía generada sobre comunicación en el marco de la Office of Radio Research de Princeton entre 1935 y 1937. Esta decisión es coherente con lo expuesto anteriormente en este trabajo y, además, nos permite incluir en nuestro corpus las contribuciones esenciales que las mujeres investigadoras realizaron al centro también en esta primera etapa en Princeton. Con respecto a la fecha de finalización, identificamos 1955 como año en el que el interés del BASR en la investigación de la comunicación y las audiencias empieza a declinar definitivamente. La elección de esta fecha de finalización es, de nuevo, coherente con otros trabajos previos sobre la presencia femenina en el BASR, que también establecen en

1955 la fecha de cierre (Hristova, 2022). Otros autores sitúan entre 1950 y 1960, además, el descenso en el número de mujeres trabajando en el centro (Rowland y Simonson, 2014; García-Jiménez, 2021), aduciendo que las mujeres fueron paulatinamente desapareciendo con el regreso de los hombres del frente tras el fin de la Segunda Guerra Mundial (Rowland y Simonson, 2014). Por este motivo, asumimos que es adecuado establecer un margen de 10 años tras la guerra para apreciar si dicho descenso afectó también, consecuentemente, a la producción científica femenina. En cualquier caso, el establecimiento de un corpus que abarca los 10 años previos (1935-1945) y los diez años posteriores (1945-1955) al final del conflicto bélico nos permite entender el impacto que la guerra tuvo en la presencia femenina en el BASR.

- Delimitación temática: Con respecto a la delimitación temática, hemos considerado indiscriminadamente todos los textos producidos en el periodo 1935-1949, al considerar que, de acuerdo con la bibliografía previa, durante estos años el principal interés del centro era el estudio de la comunicación. Sin embargo, en el periodo 1950-1955 —periodo en el que los intereses investigadores del Bureau ya se habían diversificado, superando ya la investigación de la comunicación (Lazarsfeld, 1969)— consideraremos exclusivamente los trabajos que, según las descripciones proporcionadas por Barton (1977 y 1989) y por la bibliografía del 20 aniversario del centro (BASR, 1957), estuvieran enmarcados en la investigación de la comunicación, los medios, las audiencias o la opinión pública, así como otras propuestas metodológicas o teóricas vinculadas a la comunicación. Excluimos, así, de nuestro análisis los textos pertenecientes a proyectos no vinculados a la comunicación.
- Otros criterios historiográficos de delimitación: Finalmente, introdujimos algunas modificaciones en el corpus de acuerdo con criterios historiográficos. Así, originalmente habíamos identificado un corpus preliminar de 508 referencias presentes en al menos una de las guías bibliográficas que cumplieran los criterios planteados anteriormente. No obstante, dado que la propuesta metodológica de esta tesis es una triangulación simultánea —y no sucesiva—, este corpus preliminar fue modificado durante la investigación archivística (ver apartado 3.2.2). Así, corregimos errores formales presentes en las guías de

referencia, incluyendo modificaciones en la autoría de dos de los textos[88] y añadiendo un trabajo no contemplado en las guías, pero sí presente en los fondos archivísticos[89]. Además, optamos por incluir en el corpus algunos trabajos que, aunque publicados posteriormente, fueron realizados durante el periodo (1935-55) objeto de estudio. Es el caso de las tesis de Elihu Katz (defendida en 1956) y Leila Sussmann (defendida en 1957), así como el libro *The focused interview* (Merton et al., 1956). En el caso de las tesis, la evidencia archivística demuestra que, pese a una defensa posterior a 1955, ambas formaron parte esencial de las investigaciones realizadas durante los años previos. En el caso del libro, entendemos que fue el tardío resultado editorial de un trabajo fundamental para la historia del Bureau que se desarrolló a lo largo de la década de 1940 (concretamente, en 1943, en el marco del "Focused interview project"), tal y como demuestran las evidencias archivísticas.

Finalmente, a partir de estos criterios, elaboramos un corpus definitivo (Cp1) para el análisis de contenido cuantitativo conformado por 510 referencias bibliográficas al que, siguiendo con las fases propuestas por Piñuel Raigada (2002) y Eiroa y Barranquero (2017), aplicamos una ficha de análisis.

3.2.1.1.2. Elaboración de la ficha de análisis y diseño de las categorías

Las 510 referencias de este corpus fueron codificadas a partir de una ficha en la que se tuvieron en cuenta 8 variables. A continuación, detallamos los criterios con los que se definió cada una de las variables, así como las categorías con las que están relacionadas. Más adelante, la Tabla 2 resume la información sobre la ficha de codificación.

1. Código identificador: En primer lugar, asignamos un código de identificación único a cada referencia. Los códigos empleados fueron los propuestos por Judith Barton (1977), que siguen un formato alfanumérico al estilo N-0000 (por

[88] Los trabajos A-46 y A-71 aparecen mal referenciados en Barton (1977) y en el libro del Bureau (BASR, 1957), donde se indica que el primer autor de ambos es Lazarsfeld. Una consulta de los textos publicados, no obstante, demuestra que la primera autora fue, en realidad, Marjorie Fiske.

[89] Añadimos el texto el texto B-0409 (Glock y Kendall, 1950), presente en los fondos archivísticos y en la guía del archivo de Columbia University, pero no en las guías bibliográficas.

ejemplo: B-0030). El empleo de estos códigos de identificación, además, facilitó el posterior trabajo archivístico, dado que tanto los materiales de archivo como la guía de búsqueda (Rare Book & Manuscript Library, 2019) siguen la codificación original de Barton. En los casos en los que el texto de Barton (1977) no incluyera un código (algunos artículos, tesis doctorales y tesis de máster), se asignó un código alfanumérico único a cada documento, en el formato A-n (A-0001, A-0002) para artículos; TD-n (TD-01, TD-02…) para las tesis doctorales; y TM-n (TM-01, TM-02…) para las tesis de máster.

2. Tipo de trabajo: Para identificar las tipologías de trabajo utilizamos las categorías de la clasificación realizada por Barton (1977 y 1989), a saber: artículo, monografía o libro, informe sin publicar, tesis doctoral, tesis de máster y otros.
3. Número de autores/as: Número de autores/as de cada texto.
4. Género de autores/as: Identificamos si se trata de una obra de autoría masculina, femenina, mixta u otros (este último se corresponde con los casos en los que el género del autor/a no es identificable y/o se trata de un autor colectivo: por ejemplo, autoría asignada al "BASR").
5. Autoría: Apellido de cada autor/a.
6. Año: Año de publicación o de elaboración del texto según las guías de referencia.
7. Título: Título del texto.
8. Objetos de estudio: Dada la carencia de investigaciones previas que propongan una división por objetos de estudio del trabajo del BASR, y con el objetivo de clasificar los trabajos según aquello que analizan, utilizamos como referencia las categorías establecidas en *Twentieth anniversary report* (BASR, 1957). A pesar de la relevancia de la propuesta de clasificación que aparece en esta guía (dado que se trata de una guía bibliográfica propia, publicada por el centro en 1957), su falta de perspectiva histórica favorece, en algunos casos, la duplicidad de categorías. Así, las categorías planteadas en la guía han sido adaptadas y reorganizadas a la luz de lo expuesto en el marco teórico de esta investigación acerca de la Escuela de Columbia, así como acerca de las propuestas clasificatorias de los objetos de estudio de la investigación de la comunicación (García-Jiménez, 2006 y 2007; Bertrand y Hughes, 2017). La clasificación que realizamos tiene un objetivo puramente orientativo y en ningún caso constituye

una clasificación definitiva de la producción de la Escuela de Columbia; además, está informada simultáneamente por criterios historiográficos (BASR, 1957) y por clasificaciones meta-investigadoras más recientes (García-Jiménez, 2007), lo que puede explicar algunas disparidades. Para esta reorganización se ha tenido también en cuenta el análisis archivístico realizado en el marco de este trabajo. Proponemos aquí, de esta manera, una clasificación exploratoria de la producción bibliográfica del centro según sus objetos de estudio, reagrupando las variables y categorías identificadas en la bibliografía (BASR, 1957) de la siguiente manera[90]:

1. Comunicación y medios en general (originalmente: *Communication and the mass media: general*). Se mantiene la categoría original. Reflexiones teóricas o descripciones más generales sobre los medios de comunicación y su investigación y otras aportaciones teóricas generales sobre el proceso comunicativo y/o la cultura y la sociedad.
2. Organización, control y estructura de los medios (originalmente: *Organization of the mass media*). Se mantiene la categoría original. Hace referencia a los estudios de carácter político, económico o empresarial sobre la propiedad y organización de las empresas mediáticas.
3. Contenidos mediáticos (originalmente: *Content of the mass media*). Se mantiene la categoría original. Agrupa los análisis de contenido y de representaciones en los mensajes mediáticos.
4. Audiencias, consumidores y su comportamiento (efectos de los medios). Agrupamos en esta nueva categoría las siguientes cuatro categorías presentes en la guía original: (1) Características y comportamiento de las audiencias (*characteristics and behavior of audiences);* (2) Comportamiento de los consumidores (*consumer behavior),* (3) Actitudes y comportamientos políticos (*political attitudes and behavior),*

[90] Una lectura preliminar de las referencias bibliográficas nos muestra que, en algunos casos, los trabajos pueden tener más de un objeto de estudio (por ejemplo: combinando análisis de audiencias con análisis de contenidos mediáticos). En estos casos, para simplificar nuestro análisis, hemos optado por atender exclusivamente al objeto de estudio predominante en el texto, tal y como este queda evidenciado en el título o en la descripción del mismo que hacen las guías bibliográficas que utilizamos para elaborar nuestro corpus (Barton, 1977 y 1989; BASR, 1957).
En los casos en los que existieran dudas sobre cuál es el principal objeto de estudio de un texto determinado, hemos seguido la clasificación que hace la bibliografía del 20 aniversario del BASR (BASR, 1957) y asignado el objeto de estudio con el que esa guía bibliográfica clasifica las referencias.

(4) Medios de masas y formación de opinión (*mass media and opinion formation*). Añadimos aquí la cuestión explícita de los efectos de los medios de comunicación y los usos que de los mismos hacen las audiencias[91].

5. Epistemología, investigación y metodologías. En esta nueva categoría agrupamos las categorías de Investigación (*research)* y Metodologías (*methodologies*), que hace referencia a investigaciones teóricas o reflexiones metodológicas.
6. Comunicación interpersonal (*interpersonal communication*). Se mantiene la categoría original. Esta categoría incluye los análisis no mediados y cara a cara entre dos o más personas, así como los estudios sobre influencia interpersonal.
7. Otros. Incluimos aquí todas esas investigaciones que no han sido clasificadas en ninguna de los puntos anteriores.

Tabla 2. *Ficha de codificación del análisis de contenido cuantitativo*

	Variable		Categoría
1	Código identificador		-
2	Tipo de trabajo		1-Artículo 2-Monografía o libro 3-Informe sin publicar 4-Tesis doctoral 5-Tesis de máster 6-Otros
3	Número de autores/as		1...4
4	Género de los autores/as		F-Femenino M-Masculino X-Mixto O-Otros
5	Autoría	Autor/a 1	Apellido autor/a
		Autor/a 2	Apellido autor/a
		Autor/a 3	Apellido autor/a
		Autor/a 4	Apellido autor/a
6	Año		1935...1955

[91] No consideramos aquí, sino en la categoría 6 (comunicación interpersonal), los estudios realizados sobre influencia interpersonal, por considerarlos una categoría especial de investigación en el Bureau y siguiendo, de nuevo, las consideraciones de la guía bibliográfica (BASR, 1957).

		Otro (*abierto*) Sin fecha
7	Título	*Abierto*
8	Objeto de estudio	1-Comunicación y medios en general 2-Organización, control y estructura de los medios 3-Contenidos mediáticos 4-Audiencias, consumidores y su comportamiento (efectos de los medios) 5-Epistemología, investigación y metodología 6-Comunicación interpersonal 7-Otros

Fuente: *elaboración propia*

3.2.1.1.3. Procesamiento de datos

Los datos fueron codificados y analizados utilizando el software Excel de Microsoft Office y el software R (versión 4.0.3). Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo a partir de los porcentajes más relevantes para responder a las preguntas de investigación que articulan este trabajo (como queda expuesto en el apartado 4.1).

3.2.2. Análisis archivístico-documental con énfasis crítico-hermenéutico

Esta técnica responde a las subpreguntas de investigación SRQ 2.3. (¿Cuáles fueron las aportaciones científicas, teóricas y metodológicas más destacadas de las principales mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia?) y SRQ 4.3 (¿Qué lectura histórico-intelectual podemos hacer de la Escuela de Columbia a partir de sus voces femeninas desde una mirada socio-epistémica?), así como a los objetivos O2.3 (Investigar de manera crítica-hermenéutica las contribuciones científicas, teóricas y metodológicas de las principales investigadoras de la Escuela de Columbia).

Combinada con el análisis de contenido cuantitativo, esta técnica nos permite responder parcialmente a las preguntas de investigación **RQ 2. (¿Cuáles fueron las principales aportaciones de las mujeres investigadoras dentro de la Escuela de Columbia?), RQ3 (¿Quiénes fueron las mujeres investigadoras en el círculo de la Escuela de Columbia (1935-1955)?)** y SRQ 3.1. (¿Cuáles fueron las

principales autoras que trabajaron e investigaron en el marco de la Escuela de Columbia?), así como a los objetivos **O2 (Analizar la producción académica de las investigadoras en la Escuela de Columbia)** y O3.1 (Determinar algunas de las principales figuras femeninas de la Escuela de Columbia a partir de criterios cuantitativos y cualitativos).

Combinada con la técnica de entrevistas en profundidad, esta técnica nos permite responder parcialmente a las siguientes preguntas y subpreguntas de investigación **RQ4 (¿Cómo se constituyó la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia desde una perspectiva de género?)**, SRQ 3.2. (¿Cómo se desarrollaron las vidas y las trayectorias personales de las mujeres más destacadas de la Escuela de Columbia?), SRQ 3.3 (¿Cómo se desarrollaron las carreras investigadoras, académicas y/o profesionales de las mujeres de la Escuela de Columbia?), SRQ 4.1 (¿Cuáles fueron los roles desempeñados por las mujeres en la Escuela de Columbia?) y SRQ 4.2 (¿Qué redes de colaboración existieron entre los y las principales investigadores/as de la Escuela de Columbia?), así como a los objetivos **O3 (Recuperar a las investigadoras que trabajaron en el contexto de Columbia en el periodo 1935-1955),** O3.2 (Recuperar las biografías y las trayectorias personales de las principales autoras de la Escuela de Columbia), O3.3 (Analizar cómo se desarrollaron las carreras profesionales de las principales investigadoras de la Escuela de Columbia), O4.1 (Definir qué roles ocuparon las mujeres investigadoras dentro de la Escuela de Columbia), O4.2 (Investigar las redes de colaboración protagonizadas por mujeres en la Escuela de Columbia) y O4.3 (Implementar una relectura epistemológica de las aportaciones de la Escuela de Columbia a partir de las voces femeninas).

El análisis archivístico-documental es una técnica de investigación que comporta el estudio, desde distintos enfoques, de datos generados el pasado y custodiados en archivos (Gidley, 2018, p. 633). La metodología de trabajo archivístico determina las técnicas de recogida de datos y las técnicas de interpretación de los materiales. En este trabajo, analizaremos la documentación archivística relacionada con las mujeres del Bureau of Applied Social Research a través la técnica interpretativa del análisis crítico-hermenéutico. Veamos antes, no obstante, algunas de las características de la investigación realizada sobre materiales y documentos de archivo.

Los archivos son repositorios localizados de materiales históricos en los que estos materiales son depositados de manera activa, consciente y con perspectiva histórica (Opotow y Belmonte, 2016). El archivo, entonces, constituye la institucionalización del compromiso de guardar para los otros y, como tal, es una forma de comunicación inter-histórica —del pasado con el presente, del presente con el futuro—. Paralelamente, los archivos han sido abordados desde el pensamiento crítico como espacios de opresión epistémica, especialmente por su ubicación simbólica como nexo entre los conceptos de poder y de conocimiento histórico (Foucault, 1980a; Derrida, 1998). Esta cuestión está intrínsecamente relacionada con lo expuesto en el capítulo 2 acerca de la carencia de historiografías producidas en términos democráticos. En efecto, los aspectos culturales, políticos, ideológicos y económicos condicionan y construyen al archivo como espacio de resignificación y de lucha simbólica, de forma que, en palabras de Derrida (1998, pp. 17-18), "archivation produces as much as it records the event". Así, quien domina la construcción de narrativas históricas tiende también a dominar las posiciones culturales, políticas e intelectuales desde las que se determina la cualidad archivable —el valor futuro— de los materiales (Martin, 2018).

Simultáneamente, por este motivo, los archivos son también entendidos como espacios clave para el desarrollo de investigaciones historiográficas críticas, comprometidas con la justicia social y, sobre todo, con la recuperación de las historias y las voces perdidas (Opotow y Belmonte, 2016; Gidley, 2018); entre ellas, las que con vocación feminista (Martin, 2018) rescatan las huellas femeninas de entre lo que, tradicionalmente, han sido "a masculine preserve … [dominated] by male-produced paper documents" (Martin, 2018, p. 455). En palabras de Melanson (2020, p. 91), el archivo tiene, simultáneamente, "the potential to transmit epistemic injustices committed in the past" y las herramientas "to work toward epistemic justice". La concepción construccionista de la investigación historiográfica en archivos, tal y como la entiende Gidley (2018, pp. 614-615), responde precisamente a esta aproximación crítica, porque no entiende los materiales de archivo como herramientas para acceder a los hechos del pasado, sino más bien como realidades en sí mismos, como textos accesibles e interpretables "as *topic* rather than as resource" (Gidley, 2018, p. 614). En su estudio del material de archivo, entonces, la perspectiva construccionista reflexiona sobre la construcción discursiva de la realidad y, en definitiva, entiende que los documentos archivados constituyen una red de significados a partir de la que podemos (re)construir la historia social.

Esta aproximación un tanto más holística al archivo, en cualquier caso, es siempre profundamente dependiente de la narración del investigador (Foote, 1990). En efecto, la narración será una pieza clave de toda investigación en archivos (Tamboukou, 2016) y así, dirá Ricoeur (como se cita en Tamboukou, 2016, p. 83) que "the documents do not speak unless someone asks them to verify, that is, to make true some hypothesis". Es decir, lo documentos no "hablan" a no ser que alguien los narre. Gidley (2018, p. 618) se refiere a esta cuestión como la "production of documentary realities", un proceso en el que el investigador articula una narración coherente a partir de los "disconnected fragments" del pasado (Tamboukou, 2016, p. 86). Para Tamboukou (2016), en esta capacidad de narración y articulación informada y contextualizada reside el valor de la investigación en archivos para la justicia social del que venimos hablando. Es por esto, entonces, que las técnicas de interpretación utilizadas ocuparán un lugar central en la metodología archivística: la luz desde la que se interpreten los materiales determinará, en última instancia, la manera en la que estos puedan ser bien incorporados a las narrativas historiográficas existentes o bien resignificados como contrapunto de las mismas.

El empleo de esta técnica de investigación para responder a los objetivos de esta tesis doctoral entronca en la llamada que hacían Pooley y Park (2008, pp. 6-7) a "dirty fingernails" —una metáfora que significa, literalmente, "uñas sucias" y que hace referencia a las manos del investigador en archivos— en la investigación historiográfica del campo de la comunicación. Los autores planteaban, así, que una de las maneras de contestar la historia dominante del campo de la que hablábamos en el capítulo 2 es mediante el estudio del ingente material archivístico todavía inexplorado. Una mirada, en definitiva, que dé constancia de "the full complexity of [our] discipline" (Pooley y Park, 2008, pp. 5-7). Según Martin (2018) esta es una tarea factible en la historiografía de nuestro campo, especialmente si lo que buscamos es desempolvar las historias de las mujeres que lo han habitado, porque pese a que lo que tenemos son, aparentemente, "male-dominated [archival] collections" con una marcada ausencia de nombres femeninos, lo cierto es que "despite their apparently glaring absence … women are pervasive in the archival record, especially —but not exclusively— in media industries" (Martin, 2018, p. 455). La carencia de trabajo en archivos en la historiografía de la investigación en comunicación, entonces, ha favorecido la desaparición de mujeres de

nuestro acervo disciplinar. En última instancia, el análisis de archivos nos permitirá atender no solo a la producción epistemológico-intelectual sino también a las dinámicas sociales, administrativas y personales detrás de la tarea académica en la Escuela de Columbia, aquello a lo que Gidley (2018, p. 604) llama "backstage or off-the-record performance", en la que, con bastante probabilidad, encontraremos las "voices that have been marginalised in previous historical literatures" (Gidley, 2018, p. 609) y a partir de las que podremos lograr una mejor comprensión de la comunidad epsitemológica de la Escuela de Columbia y de las relaciones sociales, personales y emocionales entre sus miembros.

3.2.2.1. Desarrollo y etapas metodológicas

Para analizar la historia intelectual de la Escuela de Columbia a través del material documental y archivístico generado por el Bureau of Applied Social Research y por sus miembros, planteamos las siguientes fases siguiendo a Gidley (2018, p. 610):

(1) Identificación de publicaciones y materiales archivísticos
(2) Recopilación de materiales: el trabajo en el archivo
(3) Interpretación de resultados: análisis crítico-hermenéutico

3.2.2.1.1. Identificación de publicaciones y materiales archivísticos

La primera etapa de todo análisis archivístico consiste en la identificación del material a explorar. El material de archivo es, por lo general, una fuente primaria producida en condiciones de proximidad temporal y espacial a los eventos descritos, que ha sobrevivido al paso del tiempo custodiado en una institución archivística (Gidley, 2018). El material disponible para consulta en el marco de esta tesis doctoral se identificó a través de búsquedas sistemáticas mediante palabras clave en guías digitales de archivos universitarios estadounidenses (por ejemplo: nombres de autoras, nombre de teorías, proyectos en los que participaron, etc.), así como a través de la técnica de bola de nieve: esto es, mediante referencias en el material de archivo que nos redirigieron a otros archivos. Por ejemplo, en los fondos del Bureau of Applied Social Research, en el archivo de Columbia University, encontramos frecuentemente la nota "copy available in Vienna" (copia disponible en Viena), que nos llevó a consultar también el archivo de la Universidad de Viena.

En nuestro caso, el material archivístico a explorar es aquél vinculado con las vidas personales y profesionales y las aportaciones intelectuales de las 8 investigadoras del Bureau of Applied Social Research que hemos seleccionado de entre las 41 identificadas en el análisis de contenido cuantitativo. La selección se ha hecho de acuerdo con su aparición en nuestra revisión bibliográfica (Capítulo 2), así como con su presencia en nuestro análisis de contenido cuantitativo, su presencia en el material archivístico consultado de manera preliminar y con la relevancia de sus contribuciones. Esta selección se ratificó, posteriormente, una vez finalizadas las técnicas de análisis archivístico-documental y de entrevistas en profundidad. Las 8 mujeres seleccionadas son las siguientes (ver Tabla 3):

Tabla 3. *Mujeres investigadoras objeto de análisis archivístico-documental*

Nombre	Criterio(s) de selección
Marjorie Fiske	Revisión bibliográfica, análisis de contenido cuantitativo, análisis archivístico, entrevistas en profundidad
Hazel Gaudet	Revisión bibliográfica, análisis de contenido cuantitativo, análisis archivístico, entrevistas en profundidad
Herta Herzog	Revisión bibliográfica, análisis de contenido cuantitativo, análisis archivístico, entrevistas en profundidad
Patricia Kendall	Revisión bibliográfica, análisis de contenido cuantitativo, análisis archivístico, entrevistas en profundidad
Helen Schneider	Revisión bibliográfica, análisis de contenido cuantitativo, análisis archivístico
Jeanette Sayre Smith	Revisión bibliográfica, análisis de contenido cuantitativo, análisis archivístico, entrevistas en

	profundidad
Kathe Wolf	Análisis de contenido cuantitativo, análisis archivístico
Leila Sussmann	Análisis de contenido cuantitativo, análisis archivístico, entrevistas en profundidad

Fuente: *elaboración propia*

Una vez identificadas las mujeres que forman parte del análisis archivístico-documental, para el desarrollo de nuestra investigación archivística, hemos consultado un total de 11 archivos, 9 de ellos en Estados Unidos (Archivo de Columbia University; Archivo de Harvard University; Archivo de la University of California-San Francisco; Rockefeller Archive Center; Archivo de la New York Public Library; Archivo de la Universidad de Nevada-Reno; Archivo de la Utah State University; Archivo de la Annenberg School for Communication y Archivo de Yale University) y 2 en Europa (Archivo de la Universidad de Viena y Archivo de la Universidad Goëthe-Frankfurt). Para la localización de los materiales en los fondos de cada archivo, se utilizaron las guías de consulta de diferentes archivos (por ejemplo: Rare Book and Manuscript Library, 2019; Open Archives of California, 2023). En su caso, se contactó por email con los/as archiveros/as para pedir ayuda a la hora de encontrar determinados materiales. La distribución geográfica de los archivos visitados puede consultarse en la Figura 1.

Figura 1. *Distribución geográfica de los fondos archivísticos consultados*

Fuente: *elaboración propia*

A modo de clasificación de las tipologías de materiales archivísticos seleccionadas y con el objetivo de estructurar nuestro análisis sobre la producción y vidas personales y profesionales de mujeres investigadoras, hemos distinguido cuatro tipos de materiales archivísticos para nuestra investigación, a saber:

- Documentación científica: Consideraremos documentación científica a toda producción intelectual que se distribuyera a través de una publicación arbitrada y/o de los canales de distribución tradicionales de la comunicación científica —revistas científicas, libros, monografías, etc.— (Soria Ramírez, 2003). Generalmente, aunque no siempre, se tratará de trabajos evaluados por pares antes de su publicación (artículos, libros, capítulos de libro, etc.).
- Literatura gris: La literatura gris comprende la producción intelectual y científica que no es distribuida o publicada en una publicación arbitrada (Soria Ramírez, 2003). En este caso, podemos hablar de tesis de grado o máster y tesis doctorales no publicadas, pero también de informes internos de investigación, informes técnicos, memorandos, resultados de procesamiento e interpretación de datos, pre-prints, otros borradores no publicados, etc. (Sánchez, 2007; Soria Ramírez, 2003). En esta categoría incluimos, por tanto, también los trabajos confidenciales realizados por el Bureau of Applied Social Research para empresas u otras entidades que nunca fueron publicados.
- Documentación académico-administrativa: Con documentación académico-administrativa hacemos referencia a toda la documentación de carácter no científico, pero producida en torno a la actividad científica desarrollada en una institución académica. En general, se trata de documentación generada en un contexto institucional y/o universitario y que funciona como regulación y "registro de la actividad" (Hobbs, 2001, p. 127). Para el propósito de esta tesis, identificamos en nuestro trabajo de campo, entre otras, las siguientes formas de documentación académico-administrativa: correspondencia administrativa, fichas de estudiantes, expedientes, documentación sobre contrataciones, documentación sobre finanzas o cuentas internas, etc.
- Documentación personal: La documentación personal será toda aquella relativa a, generada por, o recopilada por individuos en su vida personal. Este tipo de documentación es testigo de las vidas y biografías individuales, dando cuenta tanto de su actividad pública como de su intimidad —opiniones, creencias,

prejuicios y reacciones emocionales— (Hobbs, 2001, pp. 126 y 128). En el caso de nuestro trabajo, toda la documentación personal consultada se encuentra custodiada en archivos universitarios. Para el propósito de esta tesis, identificamos en nuestro trabajo de campo las siguientes formas de documentación personal: correspondencia personal, anotaciones personales (anotaciones privadas, hojas de diario, agendas personales, etc.), fotografías, documentación financiera privada, entrevistas o miscelánea.

3.2.2.1.2. Recopilación de materiales de archivo

Las posibilidades de consulta de materiales archivísticos varían según la institución y los fondos consultados: mientras algunos materiales de archivo han sido ya digitalizados, muchos otros solo pueden ser consultados de manera presencial o mediante solicitud telemática a quienes trabajan en dichos archivos. En nuestro caso, combinamos la consulta presencial con la consulta telemática o por demanda, como hemos indicado en la Figura 1. A continuación, explicamos las características de cada una de ellas:

- Presencial: la consulta presencial conlleva el trabajo directo y no mediado con los materiales de archivo. Se realiza en las salas de consulta de cada uno de los archivos o, en su caso, en los espacios que cada archivo tenga destinados al trabajo de los investigadores. El acceso a los documentos es posible previa solicitud al archivo, que, en nuestro caso, se realizó a través de formularios web o a través de contacto con los/as archiveros/as vía correo electrónico. Accedimos a los documentos mayoritariamente de manera física, aunque también, en algunos casos, a través de microfilm. 6 de los 11 archivos fueron consultados presencialmente (ver Figura 1 y Tabla 4).
- Telemática o por demanda: la consulta telemática o por demanda, en general, se realiza a través de una solicitud al archivo que, o bien facilita acceso online al documento digitalizado, o bien envía a través de correo postal una fotocopia del mismo. En dos casos concretos —los fondos personales de George Gerbner en el archivo de la Annenberg School for Communication (University of Pennsylvania) y la correspondencia entre Horkheimer y Marjorie Fiske, en el archivo de la Universidad de Goëthe-Frankfurt— los fondos digitalizados

estaban en abierto y disponibles en la web. En estos casos no fue necesaria la solicitud explícita al archivo. 5 de los 11 archivos fueron consultados de manera telemática (ver Figura 1 y Tabla 4).

La recopilación de datos se desarrolló durante 14 meses, entre enero de 2023 y marzo de 2024. Ante la imposibilidad de solicitar fotocopia de todos los documentos, realizamos fotografías digitales de cada página que, posteriormente, fueron compiladas y convertidas en documentos PDF para su interpretación. En total, estimamos que más de 10000 documentos fueron consultados en algún momento en el conjunto de los 11 archivos que conforman este trabajo de campo. No todos los documentos consultados fueron registrados, dado que no todos ellos resultaban relevantes para nuestra investigación, sin embargo, su consulta fue parte indispensable del trabajo de campo. De este conjunto de documentos, un total de 362 fueron seleccionados para nuestro análisis archivístico-documental (Cp2, n=362).

Tabla 4. *Resumen de los fondos archivísticos y series consultadas*

Archivo	Fondos	Series	Tipo de acceso
Rare Books & Manuscript Library (Butler Library, Columbia University); Nueva York, Estados Unidos	Bureau of Applied Social Research Records	- Series I: Project Index - Series II: Project proposals - Series III: Reports - Series VI: Articles - Series VII: Personnel published and unpublished materials - Series VIII: Additional project files and miscellaneous materials - Series XII: Administrative records, 1951-1977	Presencial
	Paul F. Lazarsfeld Papers	- Lazarsfeld Oral History - Correspondencia de Lazarsfeld (miscelánea)	
	Robert K. Merton Papers	- Correspondencia con Leila A. Sussmann (Box 88) - Correspondencia con	

		Patricia Kendall (Box 47) - Correspondencia con Patricia Salter West (Box 354) - Correspondencia con Maria Jahoda (Box 43) - Documentación relativa a los Mail Studies (Box 199)	
	Department of Sociology Records	- Fichas de estudiantes (Box 2 y box 3) - Actas de reuniones (Box 1)	
	John Erskine Papers	Correspondencia familiar con Peter Erskine y Hazel Erskine Gaudet (Box 29 y box 30)	
Archives of the University of California-San Francisco; San Francisco, Estados Unidos	Marjorie Fiske Löwenthal Papers	- Carton 1. Appointment books. - Carton 2. Graduate student matters, consultant work - Carton 3. Reprints, misc. - Carton 4. Speeches - Carton 5. Course notes, student memos - Carton 6. Reprints - Carton 7. Case studies - Carton 8. Clipping file, M. Fiske chair - Carton 9. UCB/UCSF files - Carton 10. Correspondence - Carton 11. Conferences - Carton 12. Chronological files - Carton 13. Misc. correspondence - Carton 14. Misc. - Carton 15. Academic organizations - Carton 16. Students, funding, misc. - Carton 17. UCSF	Presencial

		correspondence - Carton 18. Gerontological society - Carton 19. Professional associations - Carton 20. Publications, correspondence	
Rockefeller Archive Center; Sleepy Hollow, Nueva York, Estados Unidos	Rockefeller Foundation Records	- Fellowship files - Fellowship cards	Presencial
	Ford Foundation Records	The Fund for Adult Education	
Archivo de la Universidad de Goëthe-Frankfurt; Frankfurt, Alemania	Max Horkheimer Papers	- Korrespondenzen unter anderem mit Marjorie Fiske Lissance - Korrespondenzen, New York	Telemática y por demanda
Archivo de la University of Nevada-Reno; Reno, Estados Unidos	Gus Bundy Collection	NA	Telemática y por demanda
Archivo de Utah State University; Salt Lake City, Estados Unidos	Grad Student Fieldwork Collection	NA	Telemática y por demanda
Archivo de la Universidad de Viena; Viena, Austria	Psychologisches Institut	- Varia von und zu Charlotte Bühler - Varia von und zu Karl Bühler - Korrespondenzen Karl Bühler an Charlotte - Fotosammlung - Katherine Wolf	Presencial
	Lazarsfeld Paul	Korrespondenz	
New York Public Library Archives;	Erich Fromm papers	Correspondence	Presencial

Nueva York, Estados Unidos			
Harvard University Archives; Boston, Estados Unidos	C. J. Friedrich Papers	Radio Broadcasting Project	Presencial
	Matilda White Riley Papers	- Oral History Transcript - Correspondence - Biographical - Photographs	
Annenberg School for Communication Archive (University of Pennsylvania); Philadelphia, Estados Unidos	George Gerbner Archive Collection	Correspondence with Leo Löwenthal	Telemática y por demanda
Yale University Archives	Child Study Center Records	Katherine Wolf's papers	Telemática y por demanda

Fuente: *elaboración propia*

3.2.2.1.3. Interpretación de los materiales de archivo desde una óptica crítico-hermenéutica

Según las tipologías de documentación que hemos expuesto en el apartado anterior, los materiales recopilados durante el análisis archivístico y que configuran el corpus 2 (Cp2, n=362) se distribuyen de la siguiente manera: 109 documentos científicos; 101 documentos de literatura gris y 152 documentos académico-administrativos y/o personales. La documentación científica y la literatura gris se corresponden tanto con las referencias firmadas por mujeres (n=179) como con otros textos sobre comunicación publicados por las 8 mujeres más destacadas de la Escuela (n=31) (para más información, ver apartado 3.2). A continuación, detallamos la lectura historiográfica a la que responde cada tipo de documentación analizada (ver Tabla 5).

Tabla 5. *Tipos de documentación para el análisis archivístico-documental*

Tipo de documentación	Total de documentos	Lectura a la que responde
Documentación científica y literatura gris	210	Lectura epistemológica e intelectual
Documentación académico-administrativa y documentación personal	152	Lectura socio-emocional y biográfica

Fuente: *elaboración propia*

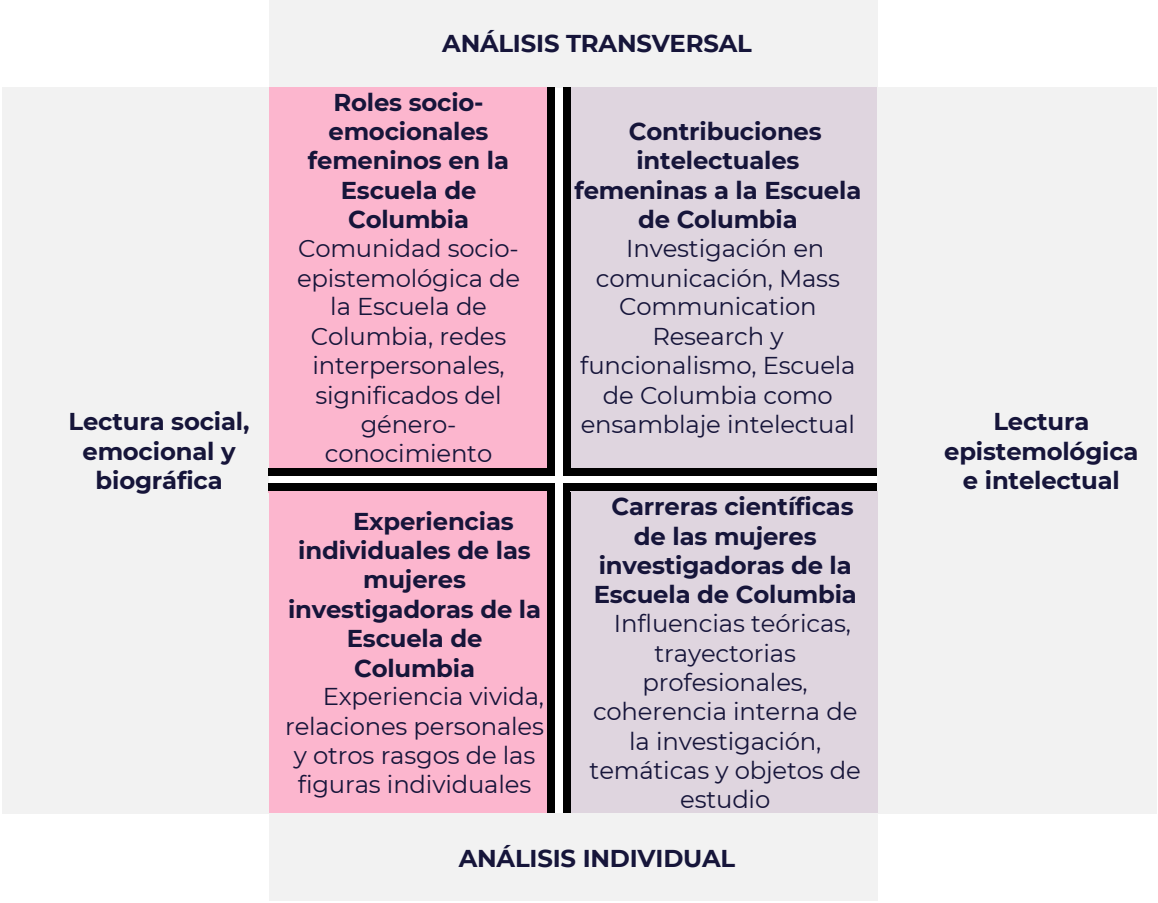
Todos los materiales de archivo que configuran el corpus 2 (n=362) fueron interpretados con una perspectiva crítico-hermenéutica. El análisis crítico-hermenéutico es una técnica que combina la teoría crítica con la hermenéutica (Bryne, 2001; Roberge, 2011). Así, si la hermenéutica es definida como "el arte de la interpretación" (Ferraris, 1996), el análisis crítico-hermenéutico, tal y como aquí lo abordamos, surge del convencimiento de que la hermenéutica es también una herramienta útil para el análisis crítico y cualitativo (Kinsella, 2006) y, sobre todo, para el desmantelamiento de dinámicas de poder (Susen, 2022). En palabras de Hicks (2016, p. 23), el análisis crítico-hermenéutico "busca *entender* los fenómenos a través de una óptica *crítica*". Además de mirar al desarrollo de los campos científicos en términos cuantitativos (ver apartado 3.2.1), la metainvestigación y la historia intelectual se sirven también de abordajes como el crítico-hermenéutico para estudiar de manera interpretativa la producción científica, realizando así un análisis desde una óptica crítica, que explique dicha producción como parte de un contexto de producción determinado.

Nuestro análisis archivístico con perspectiva crítico-hermenéutica, entonces, tiene como objetivo principal desarrollar la interpretación contextualizada de los textos que plantea la historia intelectual, vinculando la teoría con la historia de las comunidades epistemológicas. Por este motivo, los documentos científicos y la literatura gris nos han permitido proponer una lectura epistemológica e intelectual y, a su vez, los documentos académico-administrativos y la documentación personal nos han permitido realizar una lectura socio-emocional y biográfica (ver Tabla 5). En la combinación de ambas lecturas, nos aproximamos a la historia intelectual de los conocimientos de la que venimos hablando.

A su vez, los textos fueron leídos e interpretados en dos niveles: primero, en el nivel individual (o micro), como producción intelectual o personal específica de cada una de las investigadoras. Segundo, en el nivel colectivo (o macro), como producción intelectual o personal/social de las mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia. A partir de este análisis, extraemos las principales claves hermenéuticas para explicar la contribución femenina —individual y colectiva— a la Escuela de Columbia. Con este propósito, siguiendo a Bolívar (2020) y a LaCapra (1992), hacemos la siguiente propuesta para la interpretación crítico-hermenéutica de la historia intelectual de la comunicación y, en concreto, de nuestro corpus documental (Cp2, n=362), a través de una doble lectura individual y transversal (ver Figura 2).

- Análisis individual. En una lectura individual, estudiamos los aspectos socio-emocionales y epistemológicos de cada una de las 8 mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia que hemos seleccionado. Así, analizamos, por una parte, las experiencias personales y profesionales de cada una de estas mujeres en la academia y dentro de su(s) comunidad(es) epistemológica(s) a través de la documentación académico-administrativa y personal; por otra parte, estudiamos su producción intelectual y sus contribuciones epistemológicas (entre otras cuestiones, sus influencias teóricas, sus intereses investigadores, la coherencia interna de sus carreras o sus temáticas/objetos de investigación) a partir de la documentación científica y la literatura gris (para más información, ver Figura 2) y proponemos a estas figuras como contribuidoras individuales a la fundación de la investigación en comunicación. Esta lectura individual se traduce en el apartado 4.2 de nuestros resultados, en el que presentamos biografías y análisis de la producción intelectual de las 8 mujeres investigadoras seleccionadas. Esta lectura nos permite responder a las preguntas y objetivos SRQ 2.3, RQ3, SRQ 3.1, SRQ 3.2, SRQ 3.3, O3, O3.1, O3.2 y O3.3.

Figura 2. *Resumen de propuesta de análisis archivístico-documental: lecturas individual y transversal*



Fuente: *elaboración propia*

- Análisis transversal. Esta segunda lectura de carácter colectivo nos permite articular las conexiones, por una parte, entre las 8 investigadoras, y, por otra, entre ellas y sus pares masculinos. De esta manera, en primer lugar, interpretamos de manera transversal la documentación académico-administrativa y personal para estudiar la presencia femenina en la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia desde una mirada socio-emocional (tendremos en cuenta, por ejemplo, las redes interpersonales, las dinámicas de cohesión/fragmentación, las exclusiones e inclusiones, etc.). En segundo lugar, realizamos una lectura transversal de la documentación científica y la literatura gris de autoría femenina, para articular las principales contribuciones de las mujeres a la Escuela de Columbia, contextualizando estas contribuciones en la investigación en comunicación, la perspectiva funcionalista, la Mass Communication Research y el ensamblaje intelectual de la Escuela de Columbia,

cuestiones que ya hemos planteado en nuestro marco teórico (ver capítulo 2). Proponemos, así, la existencia de una voz femenina dentro de las contribuciones epistemológicas de la Escuela de Columbia. Esta lectura colectiva se traduce, a su vez, en el apartado 4.3 de nuestros resultados. Esta lectura nos permite responder a las preguntas y objetivos RQ4, SRQ 4.1, SRQ 4.2, SRQ 4.3, O4, O4.1, O4.2, O4.3.

En la Figura 2 hemos recogido las principales cuestiones de nuestro análisis archivístico desde una perspectiva crítico-hermenéutica de acuerdo con lo expuesto en este apartado.

3.2.3. Entrevistas en profundidad: hacia una historia narrada de las mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia

Combinada con la técnica de análisis archivístico-documental, esta técnica nos permite responder parcialmente a las siguientes preguntas y subpreguntas de investigación **RQ4 (¿Cómo se constituyó la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia desde una perspectiva de género?)**, SRQ 3.2. (¿Cómo se desarrollaron las vidas y las trayectorias personales de las mujeres más destacadas de la Escuela de Columbia?), SRQ 3.3 (¿Cómo se desarrollaron las carreras investigadoras, académicas y/o profesionales de las mujeres de la Escuela de Columbia?), SRQ 4.1 (¿Cuáles fueron los roles desempeñados por las mujeres en la Escuela de Columbia?) y SRQ 4.2 (¿Qué redes de colaboración existieron entre los y las principales investigadores/as de la Escuela de Columbia?), así como a los objetivos **O3 (Recuperar a las investigadoras que trabajaron en el contexto de Columbia en el periodo 1935-1955),** O3.2 (Recuperar las biografías y las trayectorias personales de las principales autoras de la Escuela de Columbia), O3.3 (Analizar cómo se desarrollaron las carreras profesionales de las principales investigadoras de la Escuela de Columbia), O4.1 (Definir qué roles ocuparon las mujeres investigadoras dentro de la Escuela de Columbia), y O4.2 (Investigar las redes de colaboración protagonizadas por mujeres en la Escuela de Columbia).

En lo que respecta a las figuras femeninas, han sido pocos los trabajos que lograran rescatar el testimonio directo de las primeras mujeres del campo, aquellas que lo habitaron en los años 30, 40 y 50 del siglo pasado. Son reseñables, en este sentido, el documental de McCormak (2009), el trabajo de Simonson y Archer (2009), o las entrevistas inéditas de McCormack y Simonson (2007a y 2007b) con mujeres

investigadoras de Columbia, así como la entrevista de Elizabeth Perse a Herta Herzog (publicada por primera vez en García-Jiménez et al., 2023) que serviría para la publicación de un perfil de la investigadora en el *Women in communication* de Signorielli (1996), entre otros.

En el momento de realización de esta tesis, cerca de un siglo después de que el campo diera sus primeros pasos en Estados Unidos, ninguna de las mujeres investigadoras que formaron parte del Bureau of Applied Social Research entre las décadas de 1930 y 1950 sigue viva. Por este motivo, nuestro trabajo de entrevistas se ve limitado a la reconstrucción de sus vidas a partir de la subjetividad de quienes fueron testigo de ellas, esto es, a través de terceras personas. Planteamos, entonces, en tercer lugar, una técnica de entrevistas en profundidad a personas cercanas (familiares, amigos cercanos y compañeros) de las 8 mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia que han sido seleccionadas en las fases previas de la investigación.

3.2.3.1. La entrevista en profundidad: definición y justificación metodológica

La entrevista es "una conversación entre una persona (el entrevistador) y otra u otras (el entrevistado) y tiene que ver con el antiguo arte de conversar" (Eiroa y Barranquero, 2017, pp. 66-67). Las entrevistas, así, funcionan como un "encuentro entre sujetos" en el que el investigador descubre las subjetividades, los "saberes privados" y las experiencias personales del entrevistado (Tonon de Toscano, 2009, p. 47-79). Se trata de un método de investigación cualitativo relativamente habitual en numerosas disciplinas de las ciencias sociales y, por tanto, también en la investigación en comunicación.

Con respecto al valor de las entrevistas para la investigación historiográfica, Sierra Bravo (como se cita en Pérez, 2005, p. 2) entiende que una de las ventajas principales de la entrevista es que "permite reconstruir hechos pasados a los cuales no sería posible acceder de otra manera". En concreto, las entrevistas que buscan reconstruir la historia a partir de la subjetividad suelen ser planteadas como entrevistas en profundidad. La entrevista en profundidad es flexible y dinámica, tanto en lo que refiere a las preguntas como con respecto a la libertad de los entrevistados para abordar ciertos temas en mayor

o menor profundidad (Taylor y Bogdan, 2008). Aunque a veces es considerada plenamente abierta, en otros casos, la entrevista en profundidad combina una ligera estructura con la flexibilidad de la conversación, de modo que el entrevistador parte de unas pautas básicas en torno a las que se desarrollará la conversación con el/los entrevistado/s (Legard et al., 2003), pero el relato de estos últimos será siempre la principal guía a seguir. Con frecuencia, además, las preguntas son ampliadas con preguntas de seguimiento o profundización (Adams, 2015). Este tipo de entrevista ubica la conversación en el centro cuando entiende que el conocimiento sobre el medio social surge a partir de la interacción comunicativa (Legard et al., 2003). Aplicadas, como decimos, a la investigación histórica, las entrevistas en profundidad pueden ser planteadas como una herramienta de reconstrucción del pasado a través de la comunión de las voces de quienes habitaron dicho pasado. En estos casos, se incardinan hacia la historia oral (Bearman y Stovel, 2000).

3.2.3.1.1. Leyendo las entrevistas desde la historia oral

A pesar de que el nuestro no es un proyecto de historia oral *per se*, sí que utilizamos algunos de los principios fundamentales de la historia oral para orientar nuestras entrevistas en profundidad. La historia oral es una perspectiva teórica de investigación que utiliza la memoria individual y colectiva como fuente válida para relatar la historia, buscando reconstruir el pasado a través del conjunto de los testimonios de las personas (Thomson, 2007). Eiroa y Barranquero (2017) plantean que la historia oral comprende un enfoque historiográfico directamente complementario a la investigación en archivos que permite contestar las historias hegemónicas a través de las voces de "those groups who traditionally had been silenced in historical narratives" (Abrams, 2010, p. 153) y, en general, para recuperar "las narraciones invisibles" de quienes han ocupado el margen del relato (Eiroa y Barranquero, 2017, p. 73); de ahí su orientación crítica que explica su idoneidad en el marco de esta investigación.

La historia oral abraza de manera consciente la subjetividad, la emocionalidad y las distorsiones memorísticas, cuestiones que considera también un testimonio válido de ese pasado (Abrams, 2010, Bernstein et al., 2008). La aportación esencial de la historia oral, entonces, está en su interés por narrar el pasado a través de una constelación de testimonios —cuantitativamente más o menos grande— que funcionen coherentemente

iluminando distintos aspectos socio-emocionales de la realidad. En definitiva, construye una narración dialógica de la historia. Dando un protagonismo clave a la voz de los entrevistados para la reconstrucción histórica, la historia oral entiende la entrevista como comunión y no como conquista (Ezzy, 2010). En esta comunión, la subjetividad del entrevistador "colisionará" con aquella de los entrevistados (Abrams, 2010, p. 58), de forma que las memorias individuales estarán necesariamente marcadas por las dinámicas conversacionales en las que las enmarca y hacia las que las lleva el entrevistador. En particular, la "historia vital" es una rama de la historia oral que está encaminada a entender la vida de una persona o a explorar la identidad (Janesick, 2013; Bearman y Stovel, 2000). En estos casos, cuando los sujetos sobre los que se investiga han fallecido, las entrevistas se hacen a terceras personas como informantes y se construye, a partir de todos sus testimonios, un esbozo de la identidad de una persona, tal y como esta está "subjectively held" en las memorias de los otros (Bearman y Stovel, 2000, p. 75). En efecto, la cuestión personal y emocional es raramente descubierta a través del testimonio documental, especialmente cuando los sujetos investigados sufrieron, en vida, de una carencia de capacidad de auto-relato biográfico, bien en forma de texto escrito, de entrevista, o de la posibilidad de crear y/o mantener archivos personales. De esta manera, la entrevista responde en cierto modo al sesgo de los archivos del que hemos hablado en apartados anteriores (ver apartado 3.2.2). Así, las entrevistas serán interpretadas como testimonios de la memoria —subjetivos, emocionales, quizá distorsionados— que, puestos en diálogo, iluminan cuestiones que desconocemos sobre la vida de los otros; en nuestro caso, de las mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia.

3.2.3.2. Desarrollo metodológico

Siguiendo a Eiroa y Barranquero (2017) y a Adams (2015), estructuramos nuestro método de entrevistas en profundidad en las siguientes fases, que desarrollaremos más adelante:

(1) Selección de la muestra,

(2) Elaboración de la guía de la entrevista y aprobación ética,

(3) Realización de entrevistas,

(4) Transcripción,

(5) Interpretación.

3.2.3.2.1. Criterios para la delimitación de la muestra y selección muestral

En total, entrevistamos a un total de 9 personas que mantuvieron un vínculo próximo a, al menos, una de las mujeres de Columbia o, en su caso, al Bureau of Applied Social Research. Más adelante, especificamos los datos profesionales y biográficos de cada entrevistado/a e incluimos el criterio de selección de cada uno de ellos (ver Tabla 6). En general, el único criterio de selección de entrevistados fue el de proximidad personal a las mujeres del BASR a las que hacíamos referencia anteriormente (ver Tabla 3), si bien, en algunos casos, se utilizó también el criterio de bola de nieve —la identificación consecutiva de entrevistados a partir de un primer grupo de entrevistados— (Parker et al., 2019).

Para la delimitación de la muestra, utilizamos dos criterios. En primer lugar, el criterio de poder informativo o "information power" (Malterud et al., 2016). Frente al extendido criterio de saturación —que asume que la muestra de entrevistados debe ser delimitada cuando las respuestas obtenidas empiecen a ser similares, esto es, cuando exista una saturación en la información recuperada en las entrevistas—, el criterio de "information power" propone considerar que el poder de la información que facilitan los entrevistados permite muestras más reducidas —por su posición privilegiada con respecto al objeto de estudio, por la escasez o por lo difícil de acceder a ellos—. De esta manera, para los autores (Malterud et al., 2016), a mayor poder informativo proporcionado en términos cualitativos, menor cantidad de entrevistados son necesarios. En este sentido, la dificultad para acceder a personas que conocieran personalmente y tuvieran relaciones estrechas con la Escuela de Columbia y las mujeres que en ella trabajaron, así como la avanzada edad media de los entrevistados (todos ellos entre los 70 y los 92 años) justifica el elevado poder informativo de los sujetos y, consecuentemente, la delimitación de la muestra.

En segundo lugar, complementamos el criterio de poder informativo con la propuesta de un criterio de proximidad emocional a los entrevistados que elaboramos aquí a partir de Crouch y McKenzie (2006). Las autoras entienden que, con muestras más reducidas, el investigador —la investigadora— puede tener una relación más cercana con los

entrevistados, algo esencial en el desarrollo de entrevistas que tienen que ver con cuestiones emocionales, íntimas o relativas al duelo, y, que consecuentemente, no están orientadas simplemente a la obtención de "datos objetivos", sino a la exploración de la experiencia subjetiva y emocional (Crouch y McKenzie, 2006, p. 485). En este sentido, asumimos que la entrevista —cuando trata con lo emocional y también cuando no— es una técnica profundamente relacional en la que la emoción ocupa un lugar central (Mitchell, 2013). Así, proponemos como criterio de delimitación muestral que el número de entrevistados permita al entrevistador realizar un seguimiento de la entrevista, mantener correspondencia posterior y, además, evaluar el impacto emocional de la técnica en los entrevistados. Entendemos que esta cuestión es especialmente relevante al tratar con sujetos informantes vulnerables, como las personas de avanzada edad (Russell, 1999), a las que se pregunta por asuntos personales o emocionales (Crouch y McKenzie, 2006). Este criterio es clave en lo que respecta a la ética de la entrevista y la responsabilidad emocional del entrevistador para con los entrevistados, pero también lo es para el establecimiento de un *rapport* adecuado en el que las cuestiones emocionales más profundas puedan florecer y la obtención informativa sea mayor. Consideramos que el criterio de proximidad emocional es especialmente relevante para un proyecto de larga duración, como el de esta tesis doctoral, en el que las entrevistas fueron desarrolladas de manera simultánea a otras técnicas. En este sentido, esto nos permitió, en primer lugar, utilizar las entrevistas como guía para la identificación de documentos en los archivos y, en segundo lugar, mantener una relación cercana con los entrevistados que nos diera la posibilidad de volver a ellos para verificar, contrastar, o indagar más en aspectos concretos identificados en los archivos. En definitiva, siguiendo ambos criterios de delimitación muestral (*information power* y proximidad emocional), diseñamos una muestra de 9 entrevistados cuyo poder informativo es muy alto (por su cercanía a las mujeres sobre las que versa este trabajo y, además, por su elevada edad media), con los que se mantuvo una relación personal de proximidad.

3.2.3.2.2. Elaboración de la guía de la entrevista y aprobación ética

Para el desarrollo de esta metodología, se elaboró una guía de entrevista básica, que funcionó solo como estructura fundamental y que se adaptó a los perfiles de cada uno de los entrevistados (según hubieran tenido un vínculo personal o profesional con las

mujeres de la Escuela de Columbia) y a cada una de las situaciones conversacionales (la guía de entrevista básica puede consultarse en el Anexo II). Como venimos planteando, la guía incluyó preguntas abiertas y flexibles que permitieran la narración histórica por parte del entrevistado. Tanto la guía como la propuesta metodológica de entrevistas en profundidad fueron aprobadas por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia (ver Anexo III). De la misma manera, se hizo llegar a todos los entrevistados una hoja informativa, así como un consentimiento informado que fue firmado por todos ellos, permitiéndonos la reproducción de sus nombres y de su testimonio.

3.2.3.2.3. Realización de entrevistas

Las entrevistas se desarrollaron en un periodo de 8 meses, entre febrero y septiembre de 2023. Los entrevistados fueron contactados directamente a través de email y, en algunos casos, a través de terceras personas que actuaron como intermediarias. Debido a las dificultades para acceder a algunos de los sujetos informantes (muchos de ellos de avanzada edad) se optó por la flexibilidad en cuanto a los medios de realización de las entrevistas, que se desarrollaron tanto de manera presencial como telemática (a través de videoconferencia o de llamada telefónica), a demanda del entrevistado/a. En su caso, las videoconferencias se realizaron a través de las herramientas Zoom y Skype. Las entrevistas tuvieron una duración estimada de entre 45 y 90 minutos y todas se realizaron en inglés. En solo uno de los casos (especificado en la Tabla 6), por solicitud de la entrevistada, la entrevista se realizó por correo electrónico, a través de una correspondencia frecuente que se mantuvo durante más de 8 meses. Fueron varios los casos, como hemos mencionado anteriormente, en los que se mantuvo correspondencia a través de email con los entrevistados hasta varios meses después de la realización de la entrevista. En numerosas ocasiones, a través de esta correspondencia los entrevistados nos hicieron llegar documentación privada de sus fondos personales (fotografías familiares, correspondencia no archivada, o artículos no publicados) o respondieron a preguntas acerca de los materiales archivísticos.

Tabla 6. *Entrevistados/as, criterio de selección e información sobre las entrevistas*

Nombre del/la entrevistado/a	Perfil profesional y biográfico	Criterio de selección	Fecha y lugar de entrevista
Lotte Bailyn	Año de nacimiento: 1930. Edad en el momento de entrevista: 92 años.	Vínculo personal. Hija de Paul Lazarsfeld y Marie	Abril de 2023. Entrevista presencial en

	Nacionalidad: Austríaco-estadounidense. Profesora emérita en MIT (Massachusetts Institute of Technology). Psicóloga social, análisis tecnológico y análisis de entornos laborales.	Jahoda. Hijastra de Herta Herzog. Relación personal con Herta Herzog, Patricia Kendall, Marie Jahoda y con otras mujeres y hombres que formaron parte del Bureau of Applied Social Research y del círculo investigador de Columbia.	MIT, en Boston (Massachusetts, Estados Unidos)
Jonathan Cole	Año de nacimiento: 1942. Edad en el momento de entrevista: 80 años. Nacionalidad: Estadounidense. Profesor emérito en Columbia University. Ex provost de Columbia University. Especialista en y considerado uno de los pioneros en el campo de la sociología de la ciencia. Autor de numerosos libros sobre mujeres en la ciencia. Considerado pionero en la propuesta de la citación como medida de prestigio y autoridad científica.	Miembro del Bureau of Applied Social Research a partir de la década de 1960. Relación profesional con Robert K. Merton y Paul Lazarsfeld. Autor de una biografía sobre Paul Lazarsfeld y el Bureau of Applied Social Research.	Febrero de 2023. Entrevista presencial en Nueva York (NY, Estados Unidos)
Robert Lazarsfeld	Año de nacimiento: 1953. Edad en el momento de entrevista: 70 años. Nacionalidad: Estadounidense. Profesor de matemáticas en Stony Brook University. Especialista en geometría algebraica.	Vínculo personal. Hijo de Paul Lazarsfeld y Patricia Kendall. Relación personal con ambos, así como con diferentes miembros del Bureau of Applied Social Research y del círculo investigador de Columbia.	Abril de 2023. Entrevista telemática desde Nueva York (NY, Estados Unidos)
Carol Lissance	Año de nacimiento: década de 1940. Edad en el momento de entrevista: en torno a 80 años. Nacionalidad: Estadounidense. Jubilada.	Vínculo personal. Hija de Marjorie Fiske y Arnold Lissance. Hijastra de Leo Löwenthal. Relación personal con diferentes miembros del Bureau of Applied Social Research.	Enero-septiembre de 2023. Correspondencia a través de email.
Mary Ella Feinleib	Año de nacimiento: 1937. Edad en el momento de la entrevista: 85 años. Nacionalidad:	Vínculo personal. Amiga íntima de Leila Sussmann durante más de 50	Septiembre de 2023. Entrevista telefónica desde Murcia (España)

	Estadounidense Jubilada.	años. Compañera laboral de Leila Sussmann.	
Denise Kandel	Año de nacimiento: 1933 Edad en el momento de la entrevista: 90 años Nacionalidad: Franco-estadounidense Profesora emérita de Sociomedical Sciences and Psychiatry en Columbia University. Investigadora en sociología de la medicina.	Miembro del Bureau of Applied Social Research a partir de la década de 1950. Relación académica con Robert K. Merton y con Patricia Kendall.	Mayo de 2023. Entrevista telefónica desde Nueva York (NY, Estados Unidos)
Jane Kendall	Año de nacimiento: 1943 Edad en el momento de la entrevista: 80 años Nacionalidad: Estadounidense	Vínculo personal. Hermana de Patricia Kendall. Relación personal con Patricia Kendall.	Junio de 2023. Entrevista telefónica desde Nueva York (NY, Estados Unidos)
Shelley Mastran	Año de nacimiento: 1943 Edad en el momento de la entrevista: 80 años. Nacionalidad: Estadounidense. Profesora en Virginia Tech University	Vínculo personal. Hija de Jeanette Sayre Smith. Relación personal con la investigadora. Trabajo personal de investigación documental sobre Jeanette Sayre Smith.	Abril de 2023. Entrevista telemática desde Nueva York (NY, Estados Unidos)
Harriet Zuckerman	Año de nacimiento: 1937. Edad en el momento de entrevista: 85 años. Nacionalidad: Estadounidense. Profesora emérita en Columbia University. Especialista en y considerada una de las pioneras en el campo de la sociología de la ciencia. Autora de numerosos libros sobre mujeres en la ciencia. Considerada una de las pioneras en la propuesta del Efecto Mateo.	Miembro del Bureau of Applied Social Research a partir de 1960. Relación profesional y personal con Robert K. Merton (estaban casados) y con algunas de las mujeres que investigaron la comunicación en el Bureau of Applied Social Research y su ámbito.	Marzo de 2023. Entrevista presencial en Nueva York (NY, Estados Unidos) y correspondencia entre marzo de 2023 y febrero de 2024

Fuente: *elaboración propia*

3.2.3.2.4. Transcripción

Todas las entrevistas se grabaron con el software de audio de iOS y, en los casos en los que fue posible, también mediante la herramienta de grabación de los programas de

videoconferencia Zoom o Skype. Posteriormente, todas las grabaciones fueron transcritas utilizando el programa de transcripción Sonix.ai.

3.2.3.2.5. Interpretación de resultados y redes narrativas

Una vez transcritas las entrevistas, pusimos en diálogo las respuestas obtenidas con los resultados de la revisión bibliográfica, el análisis de contenido cuantitativo y el análisis archivístico-documental, a fin de completar los perfiles individuales de las investigadoras y la lectura transversal de las mujeres de la Escuela de Columbia. En concreto, nos aproximamos a las entrevistas siguiendo la propuesta de la historia oral de articular redes narrativas —interconexiones de narraciones haciendo referencia a un mismo evento o a una misma persona— para el análisis de los resultados de entrevistas (Bearman y Stovel, 2000).

De esta manera, la información recabada en las entrevistas ha sido enfocada como redirección, como contexto, o como refutación de la información hallada en los archivos, estableciendo un diálogo informado entre ambas técnicas. En concreto, los testimonios recuperados en las entrevistas prestan una especial atención a las cuestiones más personales e íntimas —a esa "*inner soul*" de la que habla Hobbs (2001)— de las vidas de las mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia; aspectos sin los que una recuperación plena de la historia socio-intelectual del campo sería imposible. De esta manera, hemos utilizado los resultados de las entrevistas, principalmente, para nuestra lectura socio-emocional y biográfica (ver apartado 3.2.2 y Figura 2). Así, la información obtenida de las entrevistas en profundidad, ha sido organizada a partir de los tres siguientes temas:

- Relación de la investigadora con la Escuela, con la comunidad epistemológica de Columbia y con las figuras de liderazgo masculino (específicamente, Paul Lazarsfeld y Robert Merton)
- Desarrollo vital y emocional de la investigadora en la Escuela de Columbia
- Trayectoria profesional de la investigadora antes, durante y después de Columbia

Estos tres temas han sido incorporados a la doble lectura individual y transversal que planteábamos en el apartado anterior (ver Figura 2). De esta manera, los resultados de nuestras entrevistas en profundidad complementan los apartados 4.2 y 4.3 de nuestros resultados.

3.3. A modo de conclusión

A modo de nota final, nos gustaría apuntar el carácter genderizado de la metodología que aquí presentamos. Si estas técnicas tienen como objetivo responder a la pregunta sobre la presencia, los roles y las contribuciones de mujeres a la Escuela de Columbia, las vías para responder a esta pregunta están —también— profundamente marcadas por el trabajo de investigadoras. En primer lugar, porque al menos dos de las tres guías bibliográficas del centro a partir de las que desarrollamos nuestro análisis de contenido cuantitativo —a saber, Barton (1977 y 1989)— fueron realizadas por una mujer investigadora del Bureau of Applied Social Research: Judith Barton. En segundo lugar, es también indispensable mencionar que el trabajo de archivo en el Bureau of Applied Social Research fue, en buena parte, desarrollado por las mujeres que trabajaban en el centro como administrativas, secretarias o bibliotecarias. En tercer lugar, además, la técnica de la entrevista en profundidad que aquí desarrollamos tuvo una gran presencia en la Escuela de Columbia, especialmente en manos de las mujeres investigadoras que aquí recuperamos (Simonson, 2016; Hristova, 2020). En definitiva, la investigación que presentamos aquí está profundamente sustentada en trabajo femenino —en la doble acepción del término: trabajo hecho por mujeres y trabajo feminizado, considerado secundario—.

Por otra parte, retomando la cuestión de la triangulación metodológica que planteábamos al inicio del capítulo, las tres técnicas que planteamos en este apartado convergerán y se complementarán las unas a las otras en nuestros resultados. El análisis de contenido cuantitativo, en primer lugar, nos permitirá conocer las características generales de la producción bibliográfica de la Escuela de Columbia en términos de objetos de estudio, tipo de trabajo, redes de (co)autoría o género de los autores, entre otras cuestiones. Esta es una cuestión, como hemos planteado, poco explorada hasta el momento, mucho menos desde una perspectiva de género. A partir de esta técnica, obtendremos una suerte de mapa que nos permitirá ordenar, comprender y cuantificar la presencia de mujeres entre los y las autores de la Escuela de Columbia.

A partir de este mapa preliminar, entonces, exploraremos en detalle los materiales archivísticos que son evidencia material tanto de esa producción bibliográfica publicada como de otras formas de producción invisible (literatura gris) que han escapado los radares de las guías bibliográficas que aquí consultamos. A la vez, el material de archivos nos abrirá las puertas para descubrir la intra-historia, los procesos sociales, emocionales, profesionales y administrativos detrás de la producción científica de la Escuela de Columbia. El análisis archivístico-documental, entonces, complementará el análisis de contenido cuantitativo permitiéndonos acceder al contenido de los documentos científicos producidos por mujeres (interpretándolos desde una mirada crítico-hermenéutica), pero también ir mucho más allá, rastreando las huellas históricas de estas investigadoras en la Escuela de Columbia.

Finalmente, las entrevistas en profundidad aparecen para complementar las dos técnicas anteriores poniendo la memoria oral en el centro. De esta manera, el testimonio oral de otros/as investigadores/as del centro y de familiares de las mujeres de la Escuela de Columbia complementa las carencias narrativas de los materiales de archivo y nos permite superar los sesgos de los archivos a la hora de recuperar a figuras de mujeres en nuestra historia intelectual; a la vez, nos permiten superar el testimonio escrito a la hora de reconstruir la historia social, emocional y profesional de estas investigadoras. En definitiva, la triangulación de estas técnicas nos permite atender a las tres dimensiones que aquí nos ocupan: la producción bibliográfica de mujeres investigadoras en el marco de la Escuela de Columbia; las vidas personales y las carreras de estas investigadoras en los años fundacionales de la investigación de la comunicación; y, finalmente, las redes socio-emocionales e intelectuales que articularon a la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia, miradas desde una perspectiva de género.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS. LAS MUJERES INVESTIGADORAS EN LA ESCUELA DE COLUMBIA: UNA APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA, CIENTÍFICA Y SOCIO-EMOCIONAL

CAPÍTULO 4

RESULTADOS. LAS MUJERES INVESTIGADORAS EN LA ESCUELA DE COLUMBIA: UNA APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA, CIENTÍFICA Y SOCIO-EMOCIONAL

> Women scientists were practically invisible to the public, to other scientists, and even to each other … All too often, even the top women of the time remained outsiders.
>
> —Margaret Rossiter, *Women scientists in America: 1940-1960*

A partir del aparataje metodológico que planteamos en el capítulo anterior (análisis de contenido cuantitativo de guías bibliográficas sobre el Bureau of Applied Social Research, análisis archivístico-documental y entrevistas en profundidad), organizamos nuestros resultados en tres apartados, todos ellos informados por, al menos, una de las técnicas planteadas. Así, en el primer apartado (4.1), desarrollamos un análisis descriptivo y cuantitativo de la producción bibliográfica de la Escuela de Columbia a partir de los resultados de nuestro análisis de contenido cuantitativo, prestando especial atención al género como variable, así como a las redes de autoría establecidas entre los y las investigadores/as. Los resultados de este primer apartado nos sirven para proponer un mapa sobre el que mirar a la Escuela de Columbia en términos de producción bibliográfica y, especialmente, una descripción de la distribución del trabajo hecho por mujeres dentro del centro de investigación.

En segundo lugar, en el apartado 4.2, combinamos los resultados del análisis archivístico-documental y de las entrevistas en profundidad para recuperar las biografías personales y profesionales de 8 mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia que realizaron aportaciones significantes o tuvieron carreras destacadas en el campo de la investigación de la comunicación. Cada biografía se estructura en un apartado personal (que hemos llamado notas biográficas y en el que recuperamos las cuestiones más destacadas de las vidas de cada una de ellas) y un apartado profesional (que hemos llamado notas profesionales y en el que discutimos, con perspectiva crítico-hermenéutica, algunas de las principales contribuciones de cada una de las investigadoras al campo de la comunicación). Este apartado 4.2 nos permite, en primer lugar, recuperar de manera pormenorizada las figuras de algunas de las

mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia para nuestro acervo disciplinar. Además, nos permite recuperar sus experiencias particulares y rescatar las historias individuales a partir de las que, en palabras de Simonson (2008, p. 294), poder "shape and enliven the broader histories we compose".

Finalmente, el apartado 4.3 propone una lectura transversal de estas figuras femeninas, tanto en lo referente a sus experiencias personales como en lo que respecta a sus contribuciones investigadoras. Este tercer apartado combina, de nuevo, los resultados del análisis archivístico-documental con los resultados de las entrevistas en profundidad. En este caso, sin embargo, no ponemos tanto la mirada en las figuras individuales como en las redes interpersonales, recuperando las nociones que venimos presentando a lo largo de este trabajo acerca del componente colectivo, comunicativo y cooperativo de la producción cognoscente, así como de la frecuente interconexión entre las vidas personales de los y las conocedores/as (Signorielli, 1996). A la vez, ponemos en el centro de este apartado el componente socio-emocional de la producción de conocimiento al que hemos hecho referencia en apartados anteriores, teniendo en cuenta que lo social y lo emocional son "useful devices for figuring continuity, change, constraint, and possibility in the field over time" (Simonson, 2008, p. 294). De esta manera, en primer lugar, reclamamos a las mujeres como parte constituyente de la comunidad epistemológica que conformó la Escuela de Columbia, entendiendo que los roles y las experiencias de ellas, en relación con sus pares masculinos, complejizan y pluralizan la historiografía acerca de la Escuela. En segundo lugar, además, hacemos una lectura combinada de las aportaciones de mujeres investigadoras a la Escuela de Columbia, de tal manera que reinterpretamos la historiografía intelectual dominante acerca de la Escuela desde una óptica informada por la investigación de autoría femenina hasta ahora silenciada.

Con este capítulo de resultados, entonces, respondemos a los objetivos y las preguntas de esta tesis doctoral y lo hacemos en tres direcciones: primero, haciendo una aproximación científica a las mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia, tanto en términos cuantitativos como cualitativos; segundo, recuperando las vidas y biografías de las 8 investigadoras más destacadas del centro de investigación; tercero, proponiendo una lectura transversal de estas figuras femeninas, en diálogo con sus pares masculinos, y recuperando lo socio-emocional en la comunidad epistemológica de Columbia. Comencemos.

4.1. "Designed to be invisible": Análisis cuantitativo y descriptivo de la producción de la Escuela de Columbia desde una perspectiva de género

Hasta el momento, apenas conocemos trabajos que hayan explorado cuantitativamente la producción científica de la Escuela de Columbia—mucho menos, en términos del género de sus autores/as. Como hemos visto anteriormente, las únicas excepciones las constituyen los trabajos de Fleck (2011), Rowland y Simonson (2014), y Hristova (2022), si bien sus enfoques son distintos del que aquí presentamos. No obstante, a partir de estos trabajos previos logramos identificar cierta información acerca de las mujeres de Columbia.

Aunque el interés de Fleck (2011, p. 216) no es el género de los autores, en su breve análisis cuantitativo del Bureau, el autor ubica hasta a 8 mujeres entre los investigadores más productivos del centro. Similarmente, Rowland y Simonson (2014) se interesan por el género de los investigadores/as de Columbia, recogiendo un breve recuento de los informes y artículos de autoría femenina. Una cuestión que replica el exhaustivo trabajo de Hristova (2022), que analiza con mayor detalle las contribuciones de mujeres a los artículos e informes del Bureau. En general, a diferencia de nuestro trabajo, la bibliografía previa ha analizado únicamente informes y artículos y lo ha hecho exclusivamente basándose en la bibliografía de Judith Barton publicada en 1989 y, en el caso de Hristova (2022), basándose en guías de búsqueda de fondos archivísticos. Por el contrario, tal y como se ha indicado en el apartado de metodología, los resultados aquí aportados añaden a la bibliografía de Barton (1989) otra guía bibliográfica de la misma autora publicada 12 años antes con algunas diferencias (Barton, 1977), así como la guía bibliográfica publicada en 1957 con motivo del 20 aniversario del centro de investigación (BASR, 1957). En la combinación de las tres, conformamos un corpus de 510 trabajos nunca antes explorados de manera conjunta, a partir de los que detallamos las características de la producción bibliográfica sobre comunicación de la Escuela de Columbia (1935-1955), teniendo en cuenta los materiales publicados y los no publicados y, sobre todo, las dinámicas de género en la producción científica.

Una idea, no obstante, parece clara en todos los trabajos previos: un grupo amplio de mujeres estuvo presente en la Escuela de Columbia durante los años en los que el campo de la comunicación daba sus primeros pasos. Los análisis bibliográficos sustentan, en cierto modo, esas aproximaciones que recogíamos en nuestro capítulo 2 y que encontraban en Columbia a

uno de los focos principales a partir de los que explicar la presencia histórica de la mujer en la investigación en comunicación. En cualquier caso, la bibliografía previa no ahonda ni en las contribuciones femeninas ni en el análisis sistemático de la producción del centro en términos de género.

Para responder a este vacío investigador, entonces, partimos de los trabajos previos y de lo expuesto en capítulos anteriores, para exponer, a continuación, los resultados de nuestra primera técnica: el análisis de contenido cuantitativo. Más información sobre la configuración y delimitación del corpus de análisis puede encontrarse en la metodología (ver capítulo 3). De esta manera, analizamos cuantitativa y descriptivamente la producción bibliográfica de la Escuela de Columbia para responder a nuestras preguntas de investigación SRQ 2.1. (¿Cuál fue la producción investigadora femenina de la Escuela de Columbia en términos cuantitativos?), SRQ 2.2. (¿Cuáles fueron las principales características de la producción investigadora femenina en la Escuela de Columbia a partir de objetos de estudio y tipos de publicación?) y SRQ 3.1 (¿Cuáles fueron las principales autoras que trabajaron e investigaron en el marco de la Escuela de Columbia?), así como a los objetivos O2.1 (Analizar cuantitativamente la producción femenina de la Escuela de Columbia), O2.2. (Estudiar de manera comparada la producción femenina y la masculina de la Escuela de Columbia a partir de sus principales objetos de estudio y tipos de publicación).

A la vez, combinada con el análisis archivístico-documental cuyos resultados desarrollaremos en los apartados 4.2 y 4.3, esta técnica nos permite responder parcialmente a la pregunta RQ2 (¿Cuáles fueron las principales aportaciones de las mujeres investigadoras dentro de la Escuela de Columbia?), y al objetivo O2 (Analizar la producción académica de las investigadoras en la Escuela de Columbia) y O3.1. (Determinar algunas de las principales figuras femeninas de la Escuela de Columbia a partir de criterios cuantitativos y cualitativos).

4.1.1. La producción bibliográfica de la Escuela de Columbia: contribuciones de mujeres investigadoras

De los 510 trabajos que componen nuestro corpus, 321 (62,9%) son de autoría o coautoría masculina —su autor o autores son hombres—, mientras que 110 (21,5%) tienen autoría o coautoría femenina —su autora o autoras son mujeres—. Identificamos, además, 69 (13,5%) trabajos con coautoría mixta —cuyos autores son hombres y mujeres—. Finalmente, otros 10

trabajos tienen autoría anónima o aparecen con el acrónimo BASR como producción colectiva del centro (2,1%) (ver Tabla 7 y Gráfico 1).

Tabla 7. *Publicaciones del Bureau of Applied Social Research (1935-1955) según género de los/las autores/as*

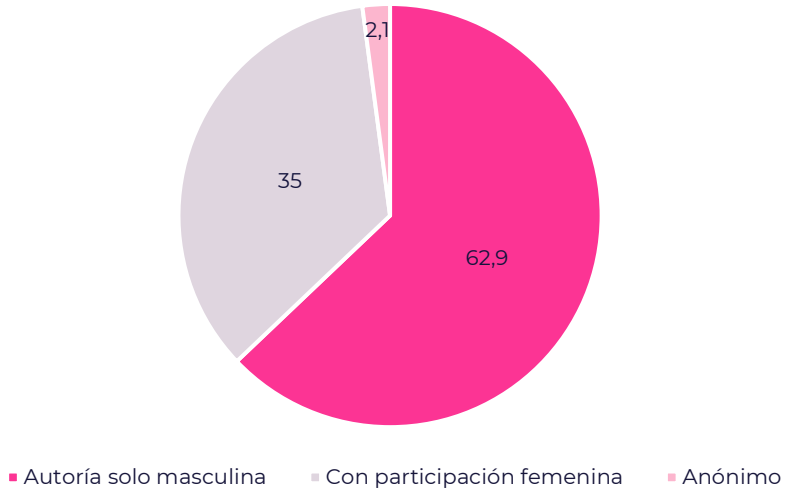
Género autor/a	Número de publicaciones	Porcentaje sobre el total de publicaciones
Autoría masculina	321	62,9%
Autoría femenina	110	21,5%
Autoría mixta	69	13,5%
Otros (anónimo)	10	2,1%
Total	510	100%

Fuente: Elaboración propia

Considerando de manera combinada los trabajos de autoría femenina y mixta (que suman 179 en total) —es decir, todos aquellos en los que al menos una mujer es autora o coautora—, encontramos que las mujeres investigadoras participaron en un 35% del total de los trabajos del BASR entre 1935 y 1955 (ver Gráfico 1). De esta forma, pese a que a primera vista pudiera parecer que la contribución de mujeres investigadoras a la Escuela de Columbia no fue especialmente significativa, este dato supone una verdadera ruptura con respecto a la que era la norma en el contexto geográfico, temporal y académico en el que se enmarcan: un contexto en el que las mujeres científicas eran "estadísticamente otredad" (Rossiter, 1995, p. 95). El exhaustivo trabajo de Margaret Rossiter (1995, pp. 129-172) sobre las mujeres científicas en Estados Unidos entre 1940 y 1970 expone cómo, en la década de 1950, los departamentos desde los que se produjeron los primeros pasos del campo de la comunicación en las grandes universidades estadounidenses (los de psicología, sociología, antropología y ciencias políticas) contaban con apenas un 4,6% de investigadoras con contrato estable[92]. En concreto, en Columbia University, ya durante la década de 1960, Rossiter encuentra apenas 2 investigadoras con contrato estable en los departamentos de ciencias sociales (en concreto, sociología y psicología) (Rossiter, 1995, pp. 133-134).

[92] Los datos de Rossiter (1995) recogen exclusivamente a mujeres en el rango de "assistant professors and above", un rango que no implica un puesto fijo, si bien sí determina una cierta estabilidad en el sistema estadounidense.

Gráfico 1. *Porcentaje de publicaciones del Bureau of Applied Social Research según el género de los/las autores/as (1935-1955)*



Fuente: Elaboración propia

Aunque el número de mujeres con contrato estable era bastante reducido, Rossiter plantea que, durante ese mismo periodo, fue una práctica relativamente habitual en la academia estadounidense la de contratar a mujeres altamente formadas —ella las llama "bright women" o mujeres brillantes— para que desempeñaran trabajos de investigación secundarios, especialmente en los centros de investigación satélites de las universidades (Rossiter, 1995, p. 149). Así, las mujeres pasaron de estar ausentes a constituir una importante fuerza de trabajo silenciosa (y silenciada) en la academia estadounidense de mediados del siglo XX: físicamente presentes, pero nunca completamente parte de sus comunidades epistémicas, estas mujeres "rarely belonged in a menaningful way to the inner circles … at the forefront of their specialties" (Rossiter, 1995, p. 305). Las prácticas de contratación femenina abrieron las *puertas de atrás* a las mujeres: permitiendo su acceso a los espacios académicos a un nivel nunca antes visto pero, a la vez, impidiendo, en cierto modo, su promoción interna. En palabras de Rossiter (1995, p. 149-150), estas investigadoras eran contratadas en puestos "designed to be invisible and to gain the worker no professional recognition", de manera que su estatus académico estaba condenado a permanecer en términos de precariedad académica, a pesar de que el trabajo que realizaban era "essential" para el mantenimiento de la investigación.

Aunque indispensables, las contribuciones de estas investigadoras estaban generalmente restringidas a los espacios de "no publicación", a la vez que las publicaciones científicas —aquellas que generan y consolidan capital científico— eran dejadas en manos de los hombres. Esta práctica es una forma de injusticia epistemológica por cuanto niega la autoridad de las voces femeninas, algo especialmente perjudicial en lo que, como hemos visto en el marco teórico, es una "economía de la credibilidad" como la academia (Fricker, 2007) que funciona, precisamente, a través de los procesos de acumulación de capital científico (Bourdieu, 2003). A esta contratación de mujeres diseñada para puestos secundarios se sumó una casi absoluta carencia de investigadoras en puestos de liderazgo científico, lo que reducía las oportunidades de éxito para todas las demás en unos entornos altamente jerárquicos y homosociales, liderados exclusivamente por hombres, en los que incluso las mujeres con mayor autoridad científica eran fundamentalmente *outsiders*, incapaces de crear sus propias redes o equipos de investigación (Rossiter, 1995).

En este sentido, como los centros satélites a los que se refería Rossiter (1995), el Bureau of Applied Social Research funcionó de manera relativamente independiente al resto de la Universidad de Columbia. Así lo reconoció su director y fundador, Paul Lazarsfeld (1975), quien plantearía que, entre otras cosas, el Bureau fue un oasis para los judíos que habían emigrado desde Europa en una universidad —la de Columbia— en la que, de otro modo, la presencia judía estaba bastante restringida. Diría Lazarsfeld que "we had the Bureau at 59th Street[93] … For several years I didn't know that I was … the only Jew in the [Department of Sociology] faculty" (Lazarsfeld, 1975, p. 31). Si la distancia física y simbólica del Bureau con respecto a la universidad desencadenó en un espacio proclive para los judíos también lo hizo, definitivamente, para la contratación de mujeres investigadoras, algo que explica la elevada presencia de mujeres entre los miembros del centro de investigación, frente a la práctica ausencia de mujeres contratadas en los departamentos de Columbia. Así lo recoge también Rossiter (1995) cuando se refiere al Bureau como un espacio favorable a la incorporación de investigadoras. En definitiva, se hace patente en el Bureau una dicotomía presencia/borrado según la que convive la existencia de una buena cantidad de mujeres investigadoras con el borrado de sus nombres y su trabajo, tanto por parte de sus

[93] La oficina original del Bureau of Applied Social Research estuvo ubicada en la plaza Columbus Circle de Manhattan (Nueva York, Estados Unidos), también referida como 59th Street (calle 59) por su latitud en el plano regular de calles de la isla. El campus central de Columbia University se encuentra en el barrio de Morningside Heights, en la calle 116 (116th Street), a unos 5 kilómetros de Columbus Circle.

contemporáneos como, posteriormente, por la historiografía de la investigación en comunicación.

4.1.1.1. Diferencias temporales: de presencia destacada a contribución residual

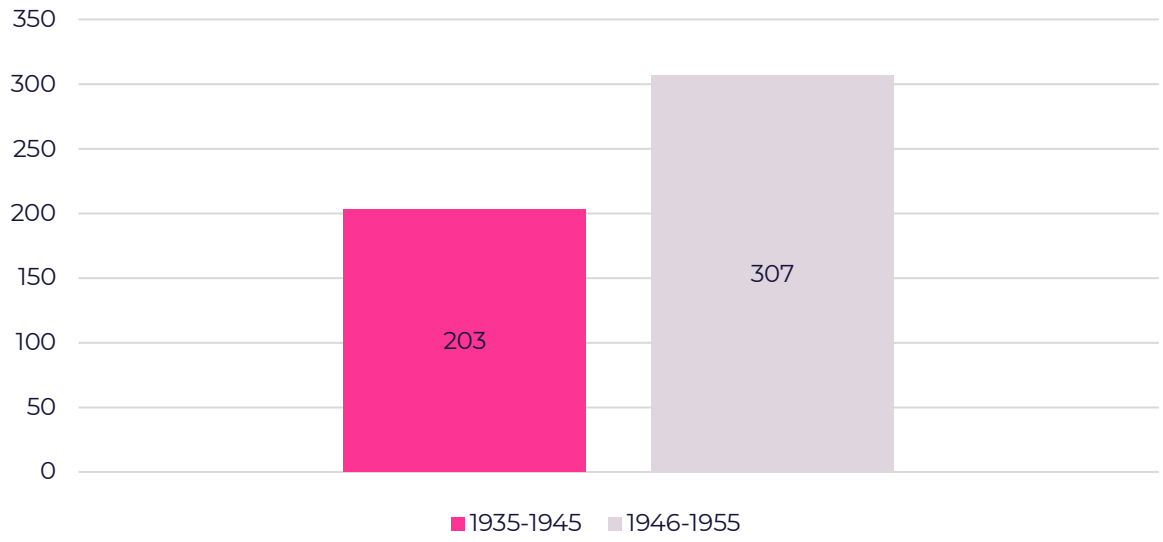
Ahora bien, existió en el contexto temporal del Bureau of Applied Social Research, además, un condicionante particular que permitió a determinadas mujeres sobrevivir a la invisibilización de los roles secundarios: la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). La guerra supuso una oportunidad para las mujeres científicas en todas las disciplinas (Rossiter, 1995), pero especialmente en el campo de la comunicación, donde la guerra constituyó uno de los impulsos fundamentales. Unida a la preocupación por la investigación de la propaganda bélica y los efectos de los medios sobre las audiencias, la Segunda Guerra Mundial aupó a las escuelas funcionalistas estadounidenses y consolidó los primeros pasos del campo de la comunicación en Norteamérica. En este contexto, el Bureau se convirtió en un espacio boyante de la investigación sociológica, especialmente entre 1940 y 1945, financiado principalmente por la administración estadounidense, empresas mediáticas (Rodrigo-Alsina y Estrada-Alsina, 2017) y por fundaciones privadas (Rowland y Simonson, 2014), como hemos visto. En concreto, por las raíces intelectuales austríacas de Lazarsfeld, el Bureau funcionó, además, como un puente entre la intelectualidad de Europa y Estados Unidos que fue, a la vez, refugio de los europeos y punta de lanza de la investigación funcionalista estadounidense, tal y como recoge Christian Fleck en *A transatlantic history of the social sciences* (Fleck, 2011).

La relevancia del contexto bélico para entender no solo al Bureau sino, en general, a la Mass Communication Research y las corrientes funcionalistas (Rodrigo-Alsina, 2001), nos conduce también a tener en cuenta la guerra para explicar la presencia femenina en el centro de investigación. Partimos, así, de la asunción que hacen Rowland y Simonson (2014) de que las mujeres desempeñaron un rol especialmente protagonista en el Bureau of Applied Social Research durante los años en los que los hombres fueron desplazados al frente durante la Segunda Guerra Mundial y que estas oportunidades para ellas se redujeron con el regreso de los veteranos de guerra. De esta manera, además de ser mano de obra más barata, la presencia femenina puede ser explicada, en primer lugar, por la alta demanda de trabajo de análisis de comunicación y propaganda en un momento en el que la mano de obra masculina era escasa

y las mujeres estaban siendo llamadas al trabajo. En segundo lugar, la elevada migración intelectual entre Europa (especialmente, Austria y Alemania) y Estados Unidos que se dio entre los años 30 y 40 (Fleck, 2011) nos da una pista de cómo el Bureau de Lazarsfeld replicó el modelo del Círculo de Viena, donde la presencia de mujeres investigadoras estaba más que establecida. Rowland y Simonson (2014) hablan de un "trans-Atlantic phenomenon" para explicar la elevada presencia femenina en los albores de la investigación en comunicación estadounidense. En definitiva, el contexto bélico supuso también una oportunidad para las mujeres que habían iniciado su formación académica en los años 20 y 30, y que encontraron una oportunidad de unirse a un centro de investigación que necesitaba estudiantes para dar respuesta a una elevada demanda de trabajo. Esta cuestión es también rescatada por Rossiter (1995), quien entiende que el aumento de mujeres científicas durante el conflicto no se tradujo en una consolidación de la figura de la mujer en la universidad: al contrario, ellas estaban "keeping the seat warm" para cuando los hombres regresaran del frente, momento en el que tendrían que abandonar paulatinamente sus puestos (Rossiter, 1995, p. 1).

Por este motivo, existirán a lo largo de nuestro trabajo numerosas diferencias entre la primera década (1935-1945) y la segunda década (1946-1955) que componen nuestro corpus. Estas diferencias informarán nuestro análisis descriptivo y cuantitativo en adelante, y se hacen patentes cuando miramos a la distribución porcentual de los trabajos publicados según el género de autoría en ambos periodos. En cualquier caso, la producción del centro fue relativamente superior en la segunda etapa: entre 1935 y 1945 se produjeron 203 trabajos (el 39,8% de nuestro corpus) y entre 1946 y 1955 se produjeron 307 trabajos (el 60,2% de nuestro corpus) (ver Gráfico 2).

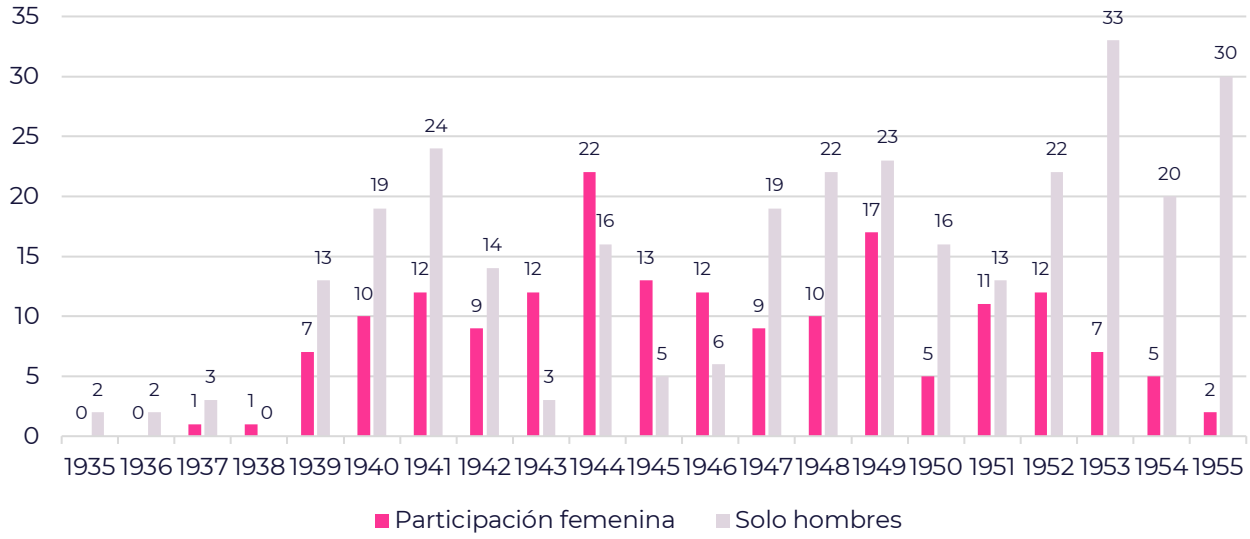
Gráfico 2. *Total de trabajos del Bureau of Applied Social Research según la década de producción (1935-1955)*



Fuente: Elaboración propia

Esta diferencia entre décadas podría explicarse por el hecho de que el Bureau of Applied Social Research se estableciera en Columbia en 1937 y las bibliografías a partir de las que construimos nuestro corpus apenas recogen publicaciones de las etapas anteriores del centro en Newark o Princeton— una cuestión que vemos evidenciada en la distribución por año de los trabajos del Bureau (ver Gráfico 3). Más información sobre esta cuestión puede consultarse en la metodología de esta tesis (ver Capítulo 3). La diferencia también podría estar relacionada con el hecho de que, una vez el centro se hubo instalado en Columbia University, creció significativamente en producción y tamaño.

Gráfico 3. *Total anual de trabajos del Bureau of Applied Social Research con y sin participación femenina entre 1935 y 1955*



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la distribución temporal de estas publicaciones según el género de los autores, en el Gráfico 3 podemos apreciar que, efectivamente, la participación femenina[94] es especialmente destacable durante la primera década, particularmente entre 1939 y 1946. En concreto, entre 1943 y 1946, el número de trabajos con participación femenina supera con creces al número de trabajos elaborados solo por hombres (en 1943 llega a haber 12 trabajos con participación femenina por 3 de autoría masculina). Sin embargo, a partir de 1947, una vez que los hombres han vuelto del frente, los trabajos de autoría masculina vuelven a crecer y los de autoría femenina a decrecer paulatinamente hasta que, en 1955, apenas hay 2 textos con participación de mujeres investigadoras frente a 30 elaborados por hombres (ver Gráfico 3).

Grosso modo, encontramos que, en la década entre 1935 y 1945, un 28,1% de los trabajos son de autoría femenina (57 trabajos sobre un total de 203), mientras que los trabajos de autoría masculina representan un 56,7% (115 trabajos) y los de autoría mixta un 14,7% (30 trabajos). Además, un 0,5% de los trabajos (1 de ellos) son anónimos (ver Gráfico 4.1). Sin embargo, en la década entre 1946 y 1955, pese a que la cantidad absoluta de trabajo femenino se mantiene relativamente estable con 53 trabajos (frente a los 57 de la etapa anterior), el aumento de trabajo de autoría masculina hace que, considerado de manera relativa, este dato

[94] En adelante, cuando hablemos de "participación femenina", nos referiremos a los trabajos que cuentan con, al menos, una mujer firmante.

apenas represente ahora un 17,3% del total de trabajo producido (frente al 28,1% de la etapa anterior). Mientras tanto, los 206 trabajos realizados por hombres representan ahora un 67,1% de la producción entre 1946 y 1955 y los 39 trabajos de autoría mixta representan un 12,7% —dato relativamente estable con respecto al 14,7% de la etapa anterior—. Los trabajos anónimos representan ahora un 2,9% del total (9 trabajos) (ver Gráfico 4.2).

Gráfico 4.1. *Distribución porcentual de los trabajos producidos por el BASR entre 1935 y 1945 según el género de autoría*

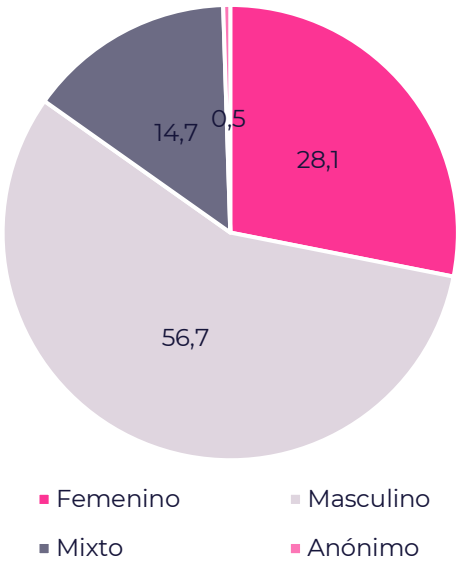
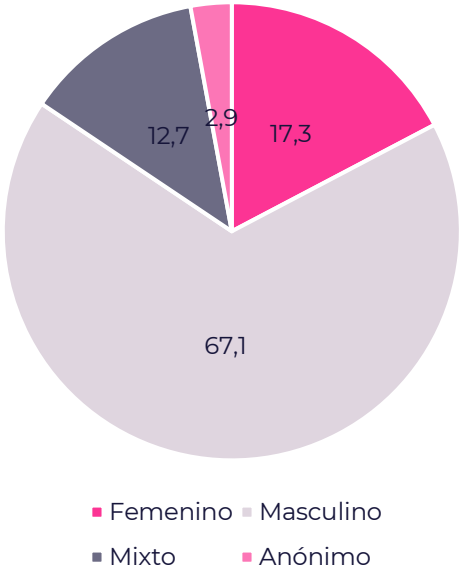


Gráfico 4.2. *Distribución porcentual de los trabajos producidos por el BASR entre 1946 y 1955 según el género de autoría*



Fuente: Elaboración propia

Así, vemos, en efecto, una tendencia a la reducción de la cantidad de trabajo realizado por mujeres: concretamente, entre ambas décadas, se da una reducción de hasta 11 puntos porcentuales. Esta evidencia nos sirve para contextualizar temporalmente la presencia femenina en las primeras dos décadas del Bureau of Applied Social Research. La paulatina disminución de trabajo femenino, que veremos también más adelante en el marco del análisis biográfico de algunas de las mujeres más destacadas de la Escuela de Columbia (ver apartado 4.2), estuvo profundamente ligada con esa temporalidad e inestabilidad de los puestos con los que ellas se incorporaban a la investigación académica de la que hablaba Rossiter (1995). Una inestabilidad que no fue capaz de consolidar en el tiempo el impulso que el contexto boyante de la investigación en comunicación estadounidense de los años 40 supuso para las figuras femeninas.

4.1.2. Trabajo publicado y trabajo sin publicar: mujeres invisibles y literatura gris

Como venimos planteando, la distinción entre trabajo publicado y trabajo sin publicar será fundamental para nuestro análisis. Mientras que el trabajo publicado es aquel generado para la difusión y distribución del conocimiento en círculos académico-científicos, el trabajo sin publicar, también llamado *grey literature* o literatura gris suele ser testimonio de los procesos de conocimiento que se dan *detrás* de las publicaciones y, en algunos casos muy concretos, testimonio de otros procesos de producción de conocimiento no diseñados para la diseminación (como, por ejemplo, la docencia o la formación académica). Volvemos entonces a la reflexión de Fricker (2007) sobre la academia como una economía de credibilidad: una organización institucional que hace que la publicación académica se consolide como fuente de capital científico, en tanto en cuanto genera una jerarquización de la autoridad basada fundamentalmente en el impacto y en la citación. En última instancia, además, la publicación científica sirve en muchas ocasiones como objeto de estudio exclusivo de la historia intelectual, que tiende a fijarse únicamente en ella para la re-construcción de las comunidades socio-epistemológicas de las disciplinas. Si bien ya hemos hecho una distinción formal de estas dos formas de producción de conocimiento anteriormente (ver Capítulo 3), abordaremos aquí con más detalle la manera en la que esta distinción entre lo publicado y lo no publicado—lo principal y lo secundario, lo visible y lo invisible— nos sirve como herramienta para explicar la manera en la que el conocimiento fue producido de manera muy marcada por el género en la Escuela de Columbia.

Como ocurrió en el Bureau, las mujeres han estado históricamente presentes allá donde se ha producido conocimiento, si bien sus contribuciones han quedado frecuentemente excluidas de aquellos espacios de publicación académica en los que se han perpetuado y se continúan perpetuando las jerarquías de autoridad epistemológica. Así lo plantean Malina y Nutt (2000, p. 18) cuando afirman que "women have historically contributed to knowledge in 'grey forms'". De acuerdo con las autoras, esta es una tendencia consolidada que hace que, en muchas ocasiones, el trabajo intelectual de ellas acabe por no aparecer en bibliografías publicadas o en revistas académicas y permanezca en las múltiples formas de trabajo gris: desde informes internos hasta tesis doctorales, pasando por materiales de docencia o anotaciones personales (Malina y Nutt, 2000).

Esta cuestión es especialmente relevante cuando investigamos la Escuela de Columbia, precisamente porque esta fue un espacio en el que la literatura gris ocupó un espacio central. En concreto, existieron en el centro de investigación, fundamentalmente, dos tipos de literatura gris: los memorandos y los informes (*reports*). Los memorandos fueron documentos científicos de comunicación interna, producidos entre los y las investigadores a modo de borradores previos a la publicación de resultados finales de los proyectos. Como tales, frecuentemente incluyen comentarios de los investigadores, notas al margen y correcciones, y en algunos casos están incompletos. En otros casos, los memorandos son versiones más largas de los resultados de los proyectos que serían posteriormente reducidas en las publicaciones académicas. Los memorandos tenían como audiencia a los otros investigadores del centro y estaban pensados como *work in progress*. Los informes, por otra parte, constituyen versiones finales de los proyectos que nunca fueron publicadas, generalmente porque se trataba de investigaciones realizadas para empresas, organizaciones u otros clientes, que solían ser confidenciales. En otros casos, algunos trabajos que no pudieron ser publicados por otros motivos permanecieron también custodiados en forma de informe. Su formato es similar al de las publicaciones académicas y su audiencia, por lo general, eran las empresas financiadoras.

Con respecto a la relevancia de los memorandos dentro del centro de investigación, en una entrevista concedida para su historia oral, el director del Bureau of Applied Social Research, Paul Lazarsfeld, definió la actividad cognoscente del centro como "a continuous flow of memoranda" (Lazarsfeld, 1975, p. 68). En efecto, los memorandos fueron una pieza clave del centro y los fondos archivísticos custodian miles de ellos, asociados a cada uno de los proyectos de investigación desarrollados por el Bureau. No obstante, estos memorandos no fueron recogidos en las bibliografías oficiales del Bureau —ni en las de Barton (1977 y 1989), ni en la del 20 aniversario (BASR, 1957)—. Por este motivo, no los consideraremos aquí cuando hablemos de literatura gris, si bien sí los analizaremos y nos referiremos a ellos más adelante, cuando analicemos de manera interpretativa las contribuciones de mujeres investigadoras a la Escuela de Columbia (ver apartados 4.2 y 4.3).

Sí que fueron incluidos en las bibliografías los informes (*reports*). De esta manera, en adelante, cuando en este apartado hablemos de literatura gris nos referiremos exclusivamente a los informes sin publicar, si bien es necesario referirse a la complejidad y la inmensidad de la literatura gris producida por el Bureau y archivada en sus fondos. A la vez, haremos

referencia al trabajo publicado (libros o monografías y artículos) y al trabajo académico (tesis doctorales y tesis de máster) (para más información sobre los tipos de trabajo del centro de investigación, ver Gráfico 5). Pese a que el trabajo académico —generado en el marco de la formación académica— podría considerarse en este contexto también como una forma de literatura gris (Malina y Nutt, 2000), hacemos aquí la distinción entre ambos para diferenciar entre la contribución femenina a las investigaciones del Bureau y la producción de mujeres enmarcada en su formación.

Gráfico 5. *Tipos de trabajo del Bureau of Applied Social Research*

		Literatura gris	**Trabajos publicados**	**Trabajo académico**
Aparece en las bibliografías publicadas	Análisis cuantitativo y descriptivo (apartado 4.1)	Informes (reports)	Libros o monografías Artículos	Tesis doctorales Tesis de máster
No clasificado	Análisis cualitativo (apartados 4.2 y 4.3)	Memorandos		

Fuente: Elaboración propia

4.1.2.1. Tipos de publicación en el Bureau of Applied Social Research (1935-1955)

Teniendo en cuenta las tipologías de trabajo que hemos definido en la metodología (ver Capítulo 3) y que también están disponibles en el Gráfico 5, en nuestro corpus de publicaciones del Bureau of Applied Social Research (n=510), vemos que los informes sin publicar se corresponden con un 42,9% del trabajo total (219 informes), mientras que los artículos publicados suponen un 41% de la producción (209), los libros o monografías un 5,5% (28), las tesis de máster un 6,8% (35) y las tesis doctorales un 3,7% (19) (ver Tabla 8).

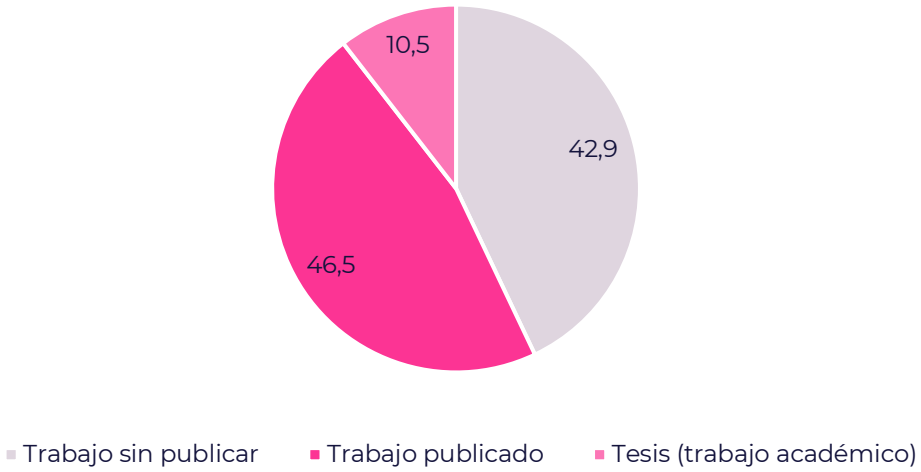
Tabla 8. *Trabajos del Bureau of Applied Social Research (1935-1955) según su tipología*

Tipo de trabajo	Número de publicaciones	Porcentaje sobre el total de publicaciones
Informes	219	42,9%
Artículos	209	41%
Libros o monografías	28	5,5%
Tesis de máster	35	6,9%
Tesis de doctorales	19	3,7%
Total	510	100

Fuente: Elaboración propia

Reagrupando las tipologías de trabajo en las categorías dispuestas anteriormente (literatura gris, trabajo publicado y trabajo académico) encontramos que, en efecto, un 42,9% de la producción del centro fue trabajo sin publicar —literatura gris— lo que nos da una idea de la relevancia de este tipo de trabajo en el marco del Bureau. Apenas 3,6 puntos porcentuales por encima, el trabajo publicado supuso un 46,5% sobre el total de la producción de la Escuela de Columbia. Un 10,5% de los trabajos fueron tesis o trabajos académicos (ver Gráfico 6).

Gráfico 6. *Distribución porcentual de la producción bibliográfica del BASR (1935-1955) según tipología del trabajo*



Fuente: Elaboración propia

4.1.2.2. Trabajos marcados por el género: las mujeres como principales autoras de la literatura gris

Ahora bien, si la literatura gris ha sido históricamente un espacio de producción femenina (Malina y Nutt, 2000), y si el auge en la contratación de mujeres para roles investigadores secundarios del que habla Rossiter (1995) está vinculado también al trabajo invisible, ¿cuál fue, entonces, la huella femenina en este tipo de publicaciones? Pues bien, el 30,1% de los

informes sin publicar tiene autoría exclusivamente femenina (66 informes sobre el total de 219). Sin embargo, si atendemos a los trabajos publicados (artículos o libros), encontramos que el porcentaje de trabajos de autoría femenina fue muy inferior, con apenas un 11,5% de los artículos (24 sobre el total de 209) y un 14,3% de los libros y monografías (4 obras sobre el total de 28) con autoría exclusivamente femenina. Frente a esto, los hombres se hicieron cargo del 48,1% de los informes (106), de un 76,1% de los artículos (159) y un 64,3% de los libros o monografías (18). Si miramos a los datos sobre el total de 510 referencias, vemos que el trabajo realizado por mujeres es considerablemente más destacado en el caso de informes (12,9% del total de trabajos del centro). Los artículos publicados por mujeres apenas representan un 4,7% sobre el total de trabajos del centro (ver Tabla 9 y Gráfico 7).

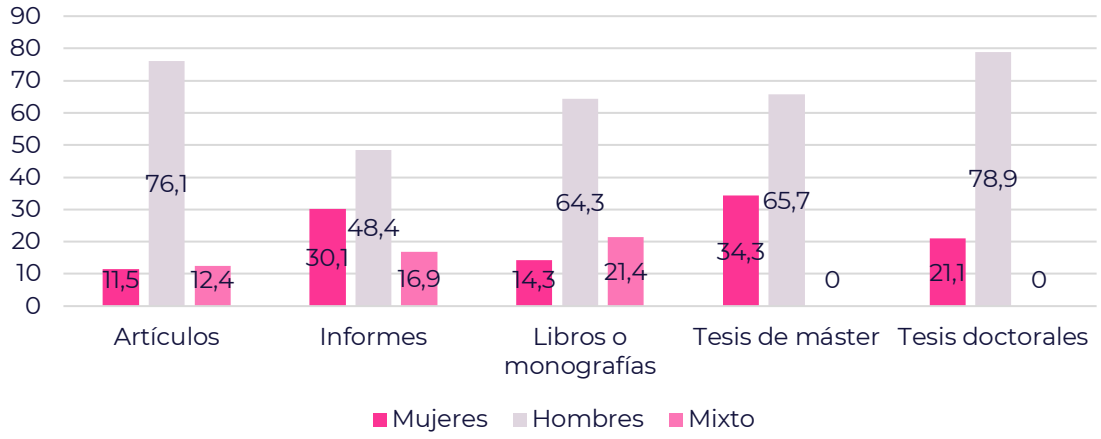
Tabla 9. *Género en la autoría de las publicaciones del Bureau of Applied Social Research (1935-1955) según el tipo de trabajo (porcentajes sobre el total)*

Tipo de trabajo	Autoría femenina	Autoría masculina	Autoría mixta	Anónimo	Total de trabajos
Informes	66 (12,9%)	106 (20,8%)	37 (7,3%)	10 (1,9%)	219 (42,9%)
Artículos	24 (4,7%)	159 (31,2%)	26 (5,1%)	0	209 (41%)
Libros o monografías	4 (0,8%)	18 (3,5%)	6 (1,2%)	0	28 (5,5%)
Tesis doctoral	4 (0,8%)	15 (2,9%)	0	0	19 (3,7%)
Tesis de máster	12 (2,4%)	23 (4,5%)	0	0	35 (6,9%)
Total	110 (21,6%)	321 (62,9%)	69 (13,6%)	10 (1,9%)	510 (100%)

Fuente: Elaboración propia

Volviendo a la distribución porcentual de los tipos de publicación según el género de los autores/as, de nuevo, vemos que la producción de ellos es mucho mayor que la de ellas en casi todos los tipos de publicación (ver Gráfico 7): la diferencia porcentual entre hombres y mujeres es de 64,6 puntos en el caso de los artículos (el 76,1% de los artículos son de autoría masculina frente a un residual 11,5% de autoría femenina), de 50 puntos en el caso de los libros (64,3% masculino frente a un 14,3% femenino), de 31,4 puntos en el caso de las tesis de máster (65,7% de hombres frente a 34,3% de mujeres) y de 57,8 puntos en el caso de las tesis doctorales (78,9% frente a 21,1%). No obstante, en el caso de los informes sin publicar la diferencia se reduce drásticamente: en este caso, apenas hay 18,3 puntos porcentuales de diferencia (ellas se encargan de un 30,1% del trabajo sin publicar frente a un 48,4% por parte de ellos) (ver Gráfico 7). En el Gráfico 7, el caso de los informes, omitimos un 4,6% de textos que son de autoría colectiva y que, por tanto, no hemos asignado ni a hombres, ni a mujeres, ni a autoría mixta.

Gráfico 7. *Distribución porcentual de los tipos de publicación según el género de los autores*



Fuente: Elaboración propia

Más allá, para identificar los porcentajes de producción de literatura gris, por un lado, y de trabajo, por otro, según el género de los y las autores/as, volvemos a utilizar las categorías planteadas anteriormente (ver Gráfico 5), a saber: trabajo sin publicar (informes), trabajo publicado (artículos y libros), y trabajo académico (tesis de máster y tesis doctorales). De este modo, vemos que, de entre los 110 textos de autoría exclusivamente femenina, un 60% se correspondió con trabajo nunca publicado (66 informes), mientras que apenas un 25,4% consistió en trabajo publicado (28 artículos o libros y monografías). El 14,6% restante tuvo que ver con la producción de trabajos académicos (16 tesis doctorales y/o tesis de máster) (ver Gráfico 8). Sin embargo, la distribución de trabajo publicado y trabajo sin publicar prácticamente se invierte cuando miramos a los textos de autoría exclusivamente masculina: un 55,1% del trabajo producido por hombres investigadores fue trabajo publicado (177 artículos o libros y monografías) y un 33% fue trabajo sin publicar (106 informes). El porcentaje de tesis se mantiene prácticamente estable con un 11,9% en el caso de los hombres (ver Gráfico 9).

Gráfico 8. *Distribución porcentual de las contribuciones femeninas según tipología del trabajo*

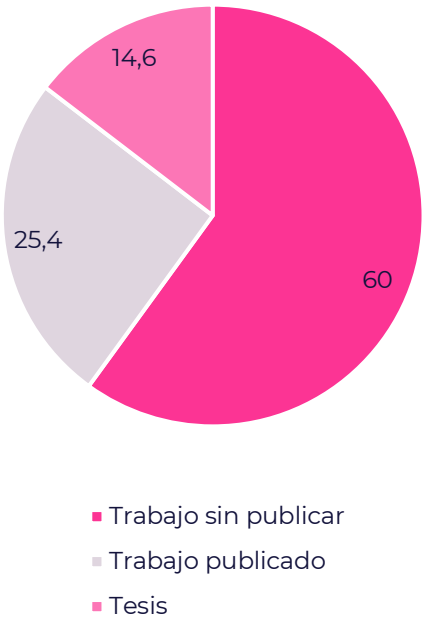
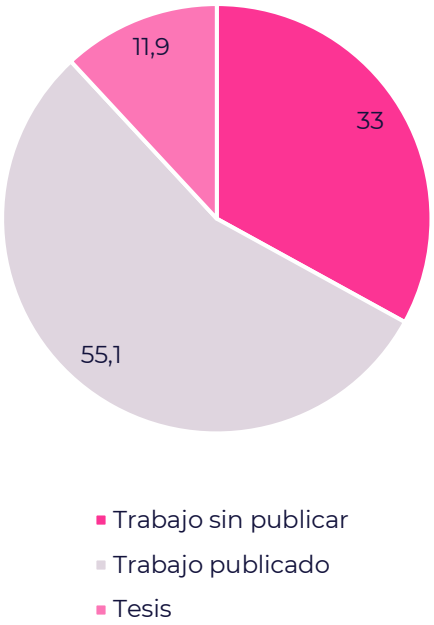


Gráfico 9. *Distribución porcentual de las contribuciones masculinas según tipología del trabajo*



Fuente: Elaboración propia

Como planteábamos anteriormente, las tesis doctorales, las tesis de máster y, en general, los trabajos generados en el marco de la formación académica, son considerados por Malina y Nutt (2000) otra forma de literatura gris. Al distinguir este tipo de "trabajo gris" de los informes, como ya hemos hecho antes (ver Gráfico 5), prestamos atención al espíritu formador del Bureau, al que también contribuyeron y en el que se vieron inmersas las mujeres investigadoras. El hecho de que la producción de tesis doctorales y de máster se mantenga relativamente estable independientemente de si nos centramos en el total de trabajos de autoría masculina (11,9%) o femenina (14,6%) es también significativo en este sentido (ver Gráficos 8 y 9). No obstante, si atendemos a las tesis de máster y a las tesis doctorales como dos etapas consecutivas de la carrera académica, encontramos que, mientras que solo 1 de cada 3 tesis de máster hecha por mujeres se convertía en una tesis doctoral (de 12 tesis de máster femeninas a 3 tesis doctorales), en el caso de los hombres, la proporción es casi del doble y cada 1,5 tesis de máster desencadenaba en una tesis doctoral (de 23 tesis de máster a 15 tesis doctorales). Este dato nos da, entonces, una información clave para entender

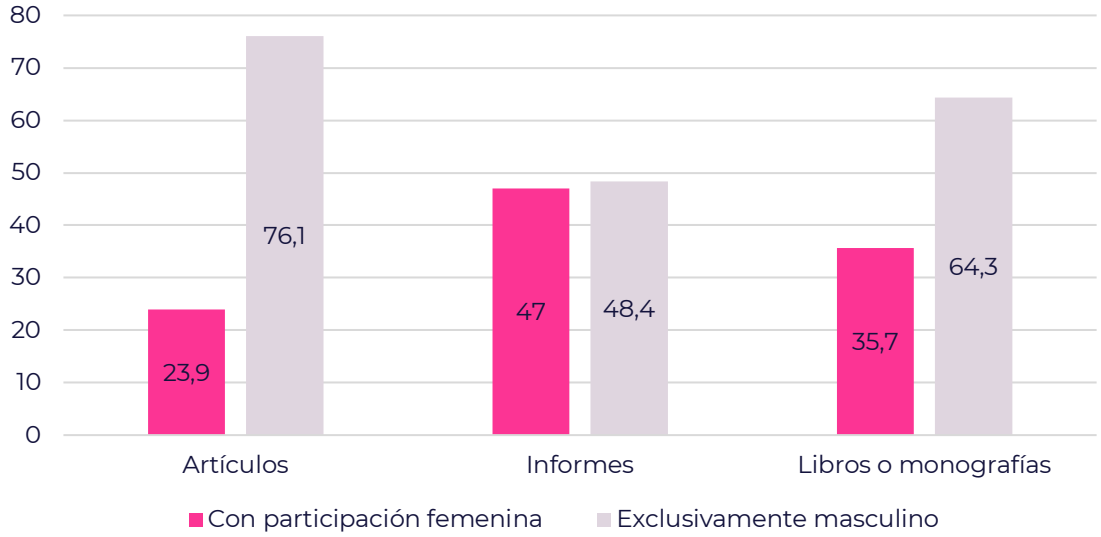
la existencia de una suerte de techo de cristal para con las mujeres en el Bureau, que lo tenían mucho más complicado para consolidar sus carreras académicas.

En cualquier caso, si bien, como hemos visto (ver Gráfico 7), el porcentaje absoluto de tesis (doctorales y de máster) realizadas por hombres (78,9% y 65,7% respectivamente) es mucho mayor que el de realizadas por mujeres (21,1% y 34,3%), lo cierto es que las tesis supusieron para mujeres y hombres un porcentaje relativamente similar de su contribución al centro: el 14,6% en el caso de mujeres y el 11,9% en el caso de hombres (ver Gráficos 8 y 9). De esta manera, entendemos que, aunque ellas estaban menos presentes que ellos, el porcentaje de investigadoras estudiantes era prácticamente similar al de investigadores estudiantes que accedían al Bureau of Applied Social Research.

Ahora bien, hasta el momento hemos analizado los textos de autoría exclusivamente femenina o exclusivamente masculina, sin considerar los textos en coautoría mixta (con colaboración de hombres y mujeres), que solo hemos tenido en cuenta en los gráficos 4.1 y 4.2. En este sentido, consideraremos ahora de manera combinada los textos de autoría femenina y mixta con el objetivo de identificar el porcentaje de obras de cada tipo en las que mujeres investigadoras son autoras o coautoras. Anteriormente, planteábamos que las obras con al menos una mujer autora suponían el 35,1% sobre el total de la producción del Bureau (ver Gráfico 1). Este dato se mantiene relativamente estable en el caso de los libros y monografías, donde los textos con participación femenina son un 35,7% (10 sobre el total de 28 libros). En el caso de artículos, los textos con participación femenina son apenas un 23,9% (50 sobre el total de 209 artículos). Sin embargo, si nos fijamos en los informes sin publicar, el porcentaje de textos con participación femenina sube hasta el 47% (103 sobre el total de 219). Este dato es tremendamente significativo, pues revela que las mujeres de la Escuela de Columbia contribuyeron a cerca de la mitad de todo el trabajo no publicado, pero solo en torno a un tercio de los libros y monografías y a cerca de un cuarto de los artículos (ver Gráfico 10)[95].

[95] De nuevo, por razones de economía, el Gráfico 10 omite un 4,6% de los informes que tienen autoría colectiva. De ahí que la suma del porcentaje no se corresponda con el 100%.

Gráfico 10. *Distribución porcentual de los tipos de publicación según el género de los autores (combinando femenino y mixto)*



Fuente: Elaboración propia

4.1.3. Una aproximación al trabajo femenino: objetos de estudio y tipos de trabajo

En términos generales, en lo que respecta a los objetos de estudio, como hemos visto en nuestro marco teórico, la identidad epistemológica de la Escuela de Columbia está claramente vinculada a los estudios sobre audiencias, efectos y recepción (Katz et al., 2003) que caracterizaron a la Mass Communication Research estadounidense (Fernández y Tardivo, 2016; Dennis, 1996). Como hemos expuesto anteriormente (ver capítulo 2), las principales aproximaciones historiográficas o metainvestigadoras previas han tratado a la Escuela de Columbia como el epicentro del inicio del paradigma de los efectos limitados (Pooley, 2008), precisamente por su marcado interés en las investigaciones de audiencias y en el desarrollo de teorías de alcance intermedio (Merton, 1949). A este respecto, Saperas (1992) indica que, en general, el grueso de la investigación de la comunicación estadounidense durante mediados del siglo XX estuvo centrado en el análisis de los efectos de la propaganda y la comunicación política en las audiencias y en la formación de la opinión pública. Como explicábamos en nuestra metodología, en este trabajo, y utilizando clasificaciones metainvestigadoras previas como guía (García-Jiménez, 2007; Bertrand y Hughes, 2017), hemos reagrupado todas estas categorías como "análisis de audiencias y efectos" (como se puede ver en el capítulo 3, hablamos aquí de trabajos sobre los comportamientos de las audiencias y los consumidores, sobre comportamientos políticos y sobre el impacto de los

medios de masas en la formación de la opinión pública). Nuestro interés aquí, entonces, es identificar los principales objetos de estudio de la producción femenina dentro de la Escuela de Columbia, con el objetivo de responder a nuestras preguntas de investigación SRQ 2.1, SRQ 2.2 y a los objetivos O.1 y O.2.

Una mirada a nuestro corpus de trabajos producidos en el marco de la Escuela de Columbia (n=510) nos muestra que, en efecto, el principal objeto de estudio del Bureau fueron las audiencias, con hasta 233 trabajos dedicados al análisis empírico de las mismas (lo que supone un 45,7% de la producción total). En segundo lugar, encontramos 119 trabajos de índole epistemológica o metodológica (un 23,3% de la producción del centro). Además, otros 60 trabajos desarrollaron reflexiones teóricas más generales sobre la comunicación y los medios (un 11,7% del corpus); 37 se centraron en análisis de contenido de los mensajes mediáticos (un 7,2%); y 18 versaron, respectivamente, sobre control de los medios (un 3,5%) y sobre comunicación interpersonal (un 3,5%). Los 25 trabajos restantes se ocuparon de otros objetos de estudio no contemplados en nuestra tabla de codificación (4,9%) (ver Tabla 10 y Gráfico 11).

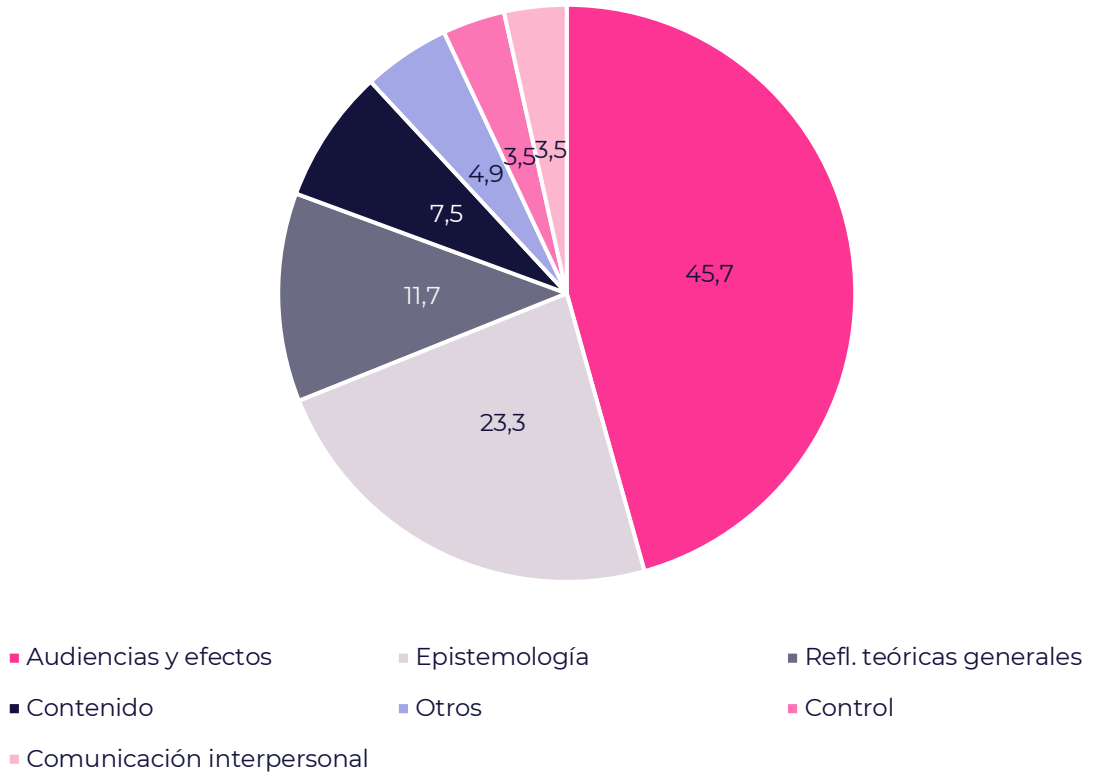
Tabla 10. *Publicaciones del BASR (1935-1955) según su objeto de estudio*

Objeto de estudio	Publicaciones de autoría masculina	Publicaciones de autoría femenina	Publicaciones de autoría mixta	Publicaciones anónimas	Total de publicaciones
Análisis empírico de audiencias y efectos	118 (23,1%)	77 (15,1%)	35 (6,9%)	3 (0,6%)	233 (45,7%)
Epistemología y metodologías	83 (16,3%)	(3,1%)	15 (2,9%)	5 (1%)	119 (23,3%)
Comunicación y medios en general (reflexiones teóricas generales)	42 (8,2%)	5 (1%)	13 (2,5%)	0 (0%)	60 (11,7%)
Análisis del contenido de los mensajes	25 (4,9%)	9 (1,8%)	3 (0,6%)	0 (0%)	37 (7,2%)
Estudios sobre el control de los medios	15 (2,9%)	2 (0,4%)	1 (0,2%)	0 (0%)	18 (3,5%)
Comunicación interpersonal	14 (2,7%)	1 (0,2%)	1 (0,2%)	2 (0,4%)	18 (3,5%)
Otros	24 (4,7%)	0 (0%)	1 (0,2%)	0 (0%)	25 (4,9%)
Total	321 (62,9%)	110 (21,6%)	69 (13,5%)	10 (2%)	510 (100%)

Fuente: Elaboración propia

Estos datos reflejan un interés investigador de la Escuela de Columbia que se mueve de continuo entre el análisis empírico del ecosistema comunicativo, por una parte, y las propuestas epistemológicas y metodológicas, por otra (García-Jiménez, 2007). En concreto, los estudios de audiencias y efectos (45,7%), análisis de contenido de los mensajes mediáticos (7,5%), y estudios sobre el control de los medios —emisores— (3,5%), y estudios sobre comunicación interpersonal[96] (3,5%), suman más de la mitad de los trabajos realizados en la Escuela de Columbia (un 60,2% en total). Simultáneamente, las propuestas epistemológicas y metodológicas (23,3%) y las reflexiones teóricas más generales sobre el ecosistema comunicativo (11,7%) se corresponden con más de un tercio (un 35%) del total de la producción del centro de investigación (ver Tabla 10 y Gráfico 11).

Gráfico 11. *Distribución porcentual de los trabajos producidos por el BASR entre 1935 y 1955 según el objeto de estudio*



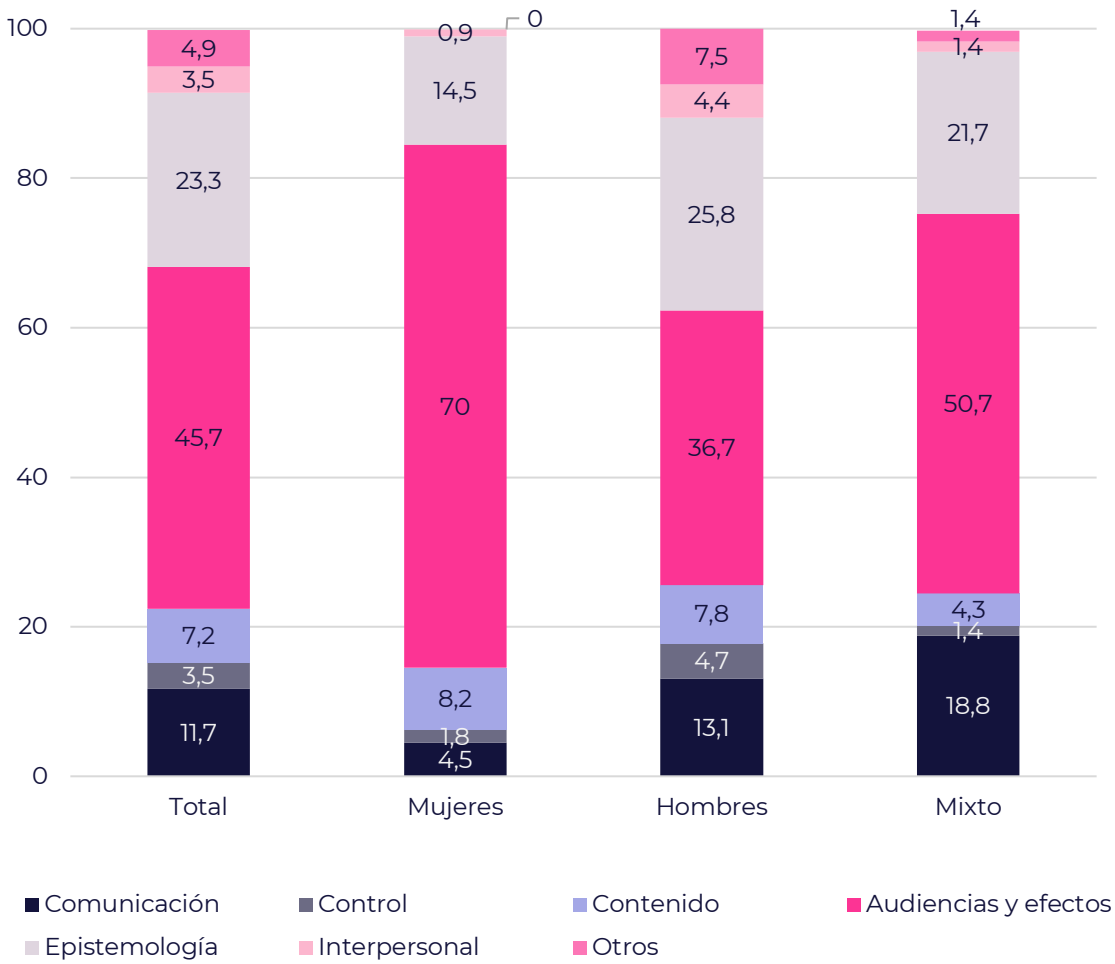
Fuente: Elaboración propia

No obstante, si atendemos a los objetos de estudio según el género de los autores (una cuestión que ya hemos reflejado en la Tabla 10), nos encontramos con ligeras diferencias.

[96] Como hemos indicado en nuestra metodología, los análisis empíricos de la comunicación interpersonal han sido asignados una categoría propia siguiendo la estructura de la guía bibliográfica (BASR, 1957).

Una de estas principales diferencias se hace patente, por ejemplo, en el caso de los estudios de audiencias: como hemos visto, los estudios de audiencias representan el 45,7% del total de trabajos del Bureau. Sin embargo, de entre los 110 textos de autoría femenina, los estudios de audiencias representan un 70% (77 trabajos), mientras que de entre los 321 trabajos de autoría masculina representan prácticamente la mitad: un 36,7% (118), un dato que queda bastante por debajo de la media del centro (45,7%). En el caso de textos de autoría mixta, los estudios de audiencias se acercan más a la media, con un 50,7% sobre el total (35 textos sobre 69 de autoría mixta). Entendemos, de este modo, que más de dos terceras partes del trabajo femenino en el marco de la Escuela de Columbia estuvo dedicado a la investigación de audiencias, un objeto de estudio al que los hombres apenas dedicaban un tercio de su producción (ver Gráfico 12).

Gráfico 12. *Porcentaje de la producción bibliográfica de cada género de autores/as dedicada a cada objeto de estudio*



Fuente: Elaboración propia

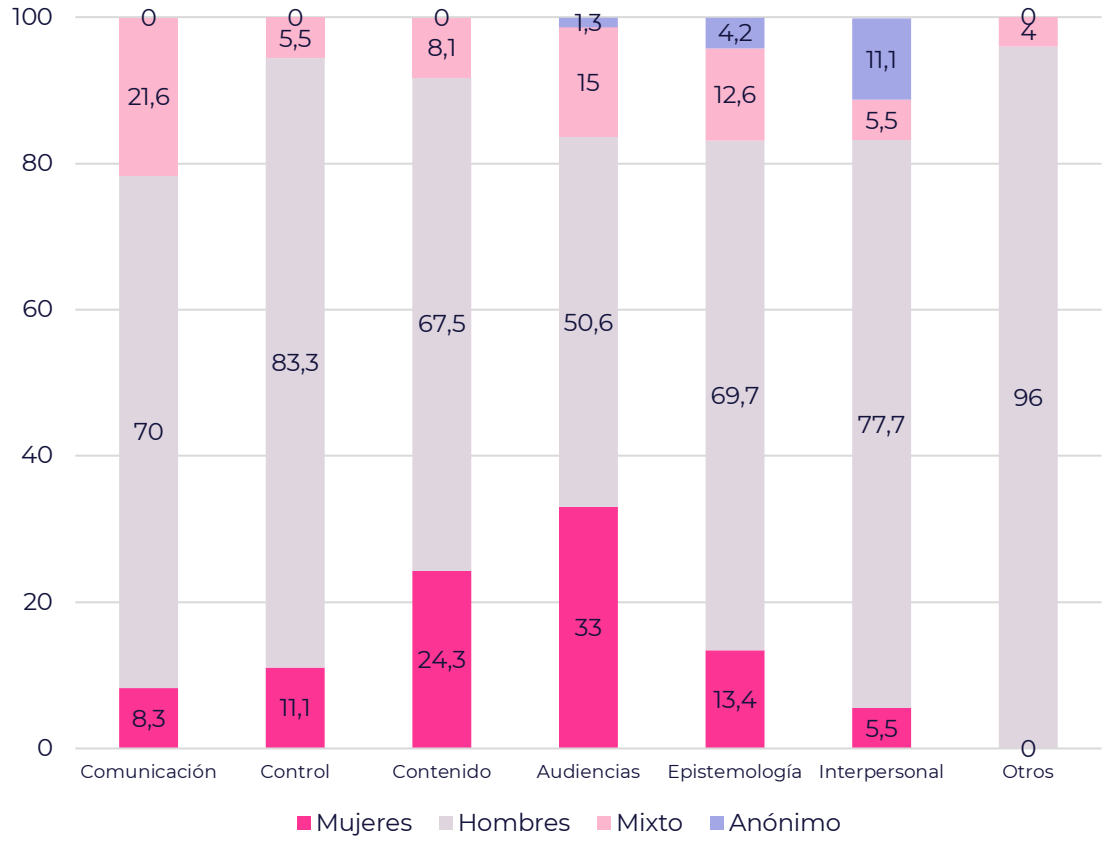
Como veremos más adelante (ver Gráfico 13), esto no supone que las mujeres fueran las mayores productoras de trabajos sobre audiencias: el hecho de que la producción masculina (321 textos) superase con creces a la femenina (110) implica que ellos fueron, no obstante, los principales contribuidores al estudio de audiencias en términos absolutos (con 118 trabajos sobre audiencias frente a los 77 de ellas). Sin embargo, los datos que exponemos en el Gráfico 12 sí que nos revelan que las mujeres se dedicaban, con mucha mayor frecuencia que a cualquier otro objeto de estudio, a las investigaciones sobre audiencias, mientras que los trabajos de los hombres tuvieron una mayor diversidad de objetos de estudio.

Algo similar, pero a la inversa, ocurre con los textos sobre cuestiones epistemológicas o metodológicas, que representan un 23,3% sobre la producción total (119 textos de 510), un 21,7% sobre la producción de autoría mixta (15 sobre 69), y un 25,8% sobre la producción de autoría masculina (83 sobre 321); pero apenas un 14,5% sobre los textos de autoría femenina (16 de 110). Esta tendencia se mantiene en las reflexiones teóricas generales sobre el ecosistema comunicativo, un objeto de estudio que representa el 11,7% de la producción total (60 de 510), un 18,8% de la producción de autoría mixta (13 de 69), un 13,1% de la producción de autoría masculina (42 sobre 321) y únicamente un 4,5% sobre la producción de autoría femenina (5 sobre 110) (ver Gráfico 12). Ambos objetos de estudio (epistemología/metodología y reflexiones teóricas) representan, como vemos, una verdadera excepción dentro de la producción femenina.

En última instancia, lo que apreciamos aquí es un ejemplo de una presencia histórica de la genderización epistémica de la investigación en comunicación, como aquella a la que hacen referencia García-Jiménez y Herrero (2022) al hablar de “soft academia” y “hard academia” en las áreas del campo: las cuestiones teóricas, metodológicas y, en general, aquellos aspectos epistemológicos que abordan la cientificidad de la investigación en comunicación tienden a permanecer en manos de los hombres, mientras que las mujeres están más presentes en aquellas áreas relacionadas con lo humano y lo social. En el caso de la Escuela de Columbia, tal y como mostramos en el Gráfico 13, las contribuciones de mujeres fueron prácticamente residuales entre los trabajos sobre epistemología (13,4%) o sobre reflexiones teóricas sobre la comunicación (8,3%) pero mucho más frecuentes en los estudios de audiencias (donde suponen un 33% sobre el total) y análisis de contenido de los medios (donde suponen un 24,3%) y, en general, en los estudios empíricos sobre el ecosistema comunicativo—ellas eran, al fin y al cabo, las mayores responsables del trabajo de campo—

(ver Gráfico 13). Los casos de los estudios sobre el control de los medios y de los estudios de comunicación interpersonal, donde las contribuciones femeninas también son bastante reducidas, son poco representativos, dado que ambos objetos de estudio apenas representan un 3,5% sobre el total de la producción respectivamente.

Gráfico 13. *Distribución porcentual del género de la autoría según el objeto de estudio del trabajo*



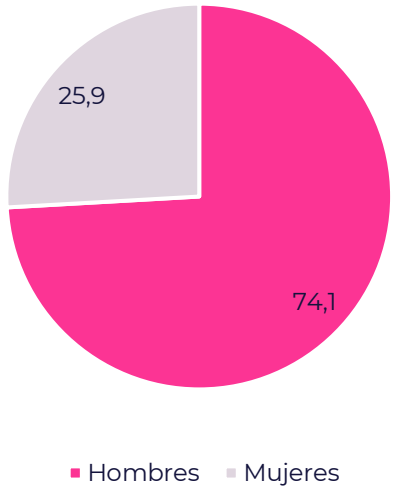
Fuente: Elaboración propia

4.1.4. Los principales nombres femeninos de la Escuela de Columbia (1935-1955)

Hasta el momento hemos descrito cuantitativamente la producción bibliográfica del Bureau of Applied Social Research (1935-1955) a partir del género de los/as autores/as. Ahora nos centramos en identificar particularmente a esos/as autores/as con el objetivo de responder a nuestra pregunta SRQ 3.1 *(¿Cuáles fueron las principales autoras que trabajaron e investigaron en el marco de la Escuela de Columbia?).*

Para ello, a partir de nuestro corpus de 510 trabajos producidos en el marco del Bureau of Applied Social Research, identificamos en primer lugar a un total de 170 autores/as únicos[97], de los que 126 son hombres (74,1%) y 44 son mujeres (25,9%). Estos datos porcentuales, que recogemos en el Gráfico 14, son consistentes con la producción bibliográfica en términos de género: recordemos que, en términos generales, un 21,5% de los trabajos es de autoría femenina y un 62,9% de autoría masculina (ver Tabla 7). De esta manera, entonces, identificamos a un total de 44 autoras que trabajaron en el marco de la Escuela de Columbia entre 1935 y 1955. Sus nombres, por orden alfabético, pueden ser consultados en el Anexo IV.

Gráfico 14. *Género de los autores/as de la Escuela de Columbia (1935-1955)*



Fuente: Elaboración propia

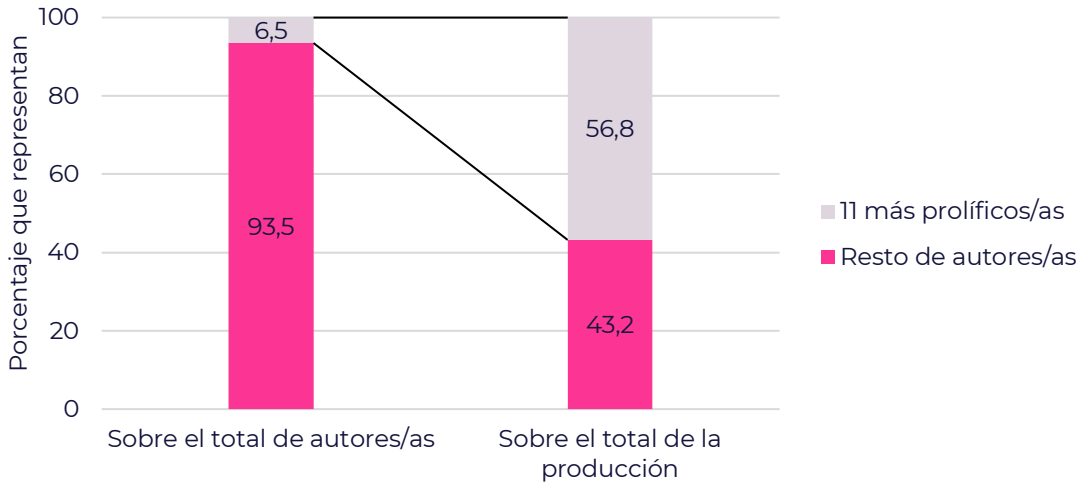
En cualquier caso, de los 170 autores/as que identificamos, 87 fueron autores de un único trabajo (un 51,7% de los autores solo hizo una contribución al centro de investigación). Más todavía, 120 de los autores (un 70,5% de ellos) cuenta con 3 trabajos o menos. Por este motivo, con el objetivo de identificar en este apartado a aquellos/as autores/as cuya producción fue más consistente dentro del centro de investigación y responder a las preguntas de investigación anteriormente expuestas, localizamos ahora a los autores/as más

[97] En total, encontramos 172 autores/as únicos, pero dos de ellos (Paul Lazarsfeld y Elias Smith) corresponden a la misma persona (Lazarsfeld utilizó el pseudónimo Smith en algunos de sus trabajos). Por este motivo, ambos autores han sido considerados como un mismo individuo y sus textos considerados como parte de la producción de Lazarsfeld. Además, uno de los autores es el nombre colectivo BASR. Este nombre colectivo no será considerado para los análisis de género, que, consecuentemente, realizaremos sobre un corpus de 170 autores/as.

prolíficos/as del centro —más adelante, nos centraremos concretamente en las 44 autoras (ver apartado 4.1.4.2)—.

En primer lugar, así, identificamos a los/as autores/as cuyas contribuciones a la Escuela de Columbia fueron de 10 o más[98]. De esta forma, localizamos a un grupo de 11 autores/as a los que llamamos "autores/as más prolíficos/as". Se trata de un grupo que apenas representa un 6,5% del total de autores, pero que fue, no obstante, responsable del 56,8% de la producción bibliográfica de la Escuela de Columbia (un total de 286 textos sobre los 510 identificados en nuestro corpus fueron producidos por, al menos, uno/a de estos autores/as) (ver Gráfico 15).

Gráfico 15. *Porcentaje que representan los/as autores/as más prolíficos/as de la Escuela de Columbia sobre el total de autores/as y sobre el total de la producción bibliográfica*



Fuente: Elaboración propia

Entre este grupo más prolífico, la presencia femenina es todavía más destacada de lo que era anteriormente. Si sobre el total de 170 autores/as las mujeres representaban un 25,9% (44 autoras), entre el grupo de 11 investigadores/as más prolíficos/as, encontramos hasta 6 nombres femeninos (Marjorie Fiske, Herta Herzog, Jeanette Green, Babette Kass, Patricia Kendall y Mary Stycos) (ver Tabla 11). En este sentido, las 6 mujeres representan un 54,55% del grupo de autores con más contribuciones al Bureau y los 5 hombres un 45,45%. Incluso más aún, si nos fijamos solamente en los/las 5 autores/as más prolíficos/as del centro de investigación —aquellos investigadores/as que son autores/as de más de 20 textos—, junto a

[98] 10 de los textos tienen asignado un autor colectivo (BASR), pero, de nuevo, estos textos no han sido considerados en este gráfico por la imposibilidad de asignar un género.

Lazarsfeld y a Merton, encontramos a 3 mujeres (Marjorie Fiske, Herta Herzog y Jeanette Green), por lo que, en este grupo de 5, las 3 mujeres representan un 60% (ver Tabla 11[99]).

Tabla 11. *Autores/as más prolíficos/as en la Escuela de Columbia (1935-1955)*

Autor/a	Género	Número total de obras	Porcentaje sobre el total de la producción
Paul Lazarsfeld[100]	Hombre	102	20%
Robert K. Merton	Hombre	32	6,3%
Marjorie Fiske	Mujer	23	4,5%
Herta Herzog	Mujer	21	4,1%
Jeanette Green	Mujer	21	4,1%
Babette Kass	Mujer	18	3,5%
Bernard Berelson	Hombre	17	3,3%
Charles Y. Glock	Hombre	16	3,1%
Patricia Kendall	Mujer	16	3,1%
Mary Stycos	Mujer	10	1,9%
Mayone Stycos	Hombre	10	1,9%

Fuente: Elaboración propia

La elevada y consistente presencia de mujeres entre los autores/as más productivos del Bureau of Applied Social Research no es baladí. Al contrario, refleja una presencia sostenida de investigadoras a lo largo de dos décadas en la Escuela de Columbia y, sobre todo, una clara relevancia de la voz femenina en el centro. Hemos visto anteriormente que la presencia femenina es mucho más destacada en el caso de la literatura gris y de los objetos de estudio más vinculados a la "soft academia" y que, a la vez, se diluye cuando miramos a los textos publicados o a los objetos de estudio de la "hard academia", como la epistemología, la metodología o las reflexiones teóricas. Aunque en términos generales, entonces, existe una cierta marginalización epistemológica de las aportaciones de mujeres investigadoras, lo cierto es que algunas de ellas tuvieron también autoridad simbólica y jugaron un rol esencial en la producción bibliográfica sobre comunicación del Bureau of Applied Social Research.

Volviendo a lo que planteábamos en el apartado 4.1.1, nos encontramos ahora de nuevo con una posición ambivalente de la mujer en la academia estadounidense de la primera mitad del siglo XX como aquella a la que se refería Rossiter (1995): la presencia femenina es muy elevada y sus contribuciones fueron tan relevantes que sería impensable entender el acervo epistemológico e investigador del centro sin ellas, tanto cuantitativa como —como veremos

[99] Los datos recogidos en la Tabla 11 no son excluyentes. Esto quiere decir que el número de obras de cada autor/a no es individual, sino que puede ser en coautoría con otros/as autores/as de la tabla. Por este motivo, los porcentajes de cada autor/a sobre el total de la producción del centro no suman 100%.

[100] Incluye, aquí y en adelante, las obras de Paul Lazarsfeld y las de Elias Smith.

más adelante— cualitativamente. Sin embargo, estas contribuciones permanecerían, en muchos casos, invisibilizadas o relegadas a los espacios de producción que no generan estatus académico ni permiten acumular prestigio y autoridad epistemológica—los de la literatura gris—. Además, aquellas voces femeninas que sí consiguieron traspasar la barrera de la autoría y publicación de manera consistente, acabaron borradas por la historiografía de un campo que —aunque más joven que la mayoría y nacido como tal cerca de mediados del siglo XX— caería como tantos otros en el Efecto Matilda. Dirá también la propia Rossiter (1993, pp. 333-334) que "women's contributions to literature have been (consciously or not) undervalued over the centuries … obscure and exploited or downtrodden by history".

Por esto, de acuerdo con los datos que venimos presentando, podríamos asumir que la elevada presencia femenina entre los puestos de mayor producción tiene que ver con la amplia cantidad de informes sin publicar que ellas producían, pero este trabajo no les sirvió para tener más presencia en las publicaciones científicas y académicas del BASR. Esto es: que estas mujeres, aunque presentes, realizaron un trabajo fundamentalmente invisible. El caso de las mujeres más prolíficas (aquellas que más produjeron), no obstante, es particular en lo que respecta a la diversidad de contribuciones, tipos de trabajo y objetos de estudio. Cuando analizamos a los y las autores/as más prolíficos según el tipo de trabajo[101] (en este caso, informe, artículo y libro o monografía), nos encontramos con que hay una presencia sostenida de mujeres en todas las tipologías de publicación. Esto no quiere decir que ellas produjeran más que ellos, al contrario: la aparición de mujeres entre los grupos de autores/as más prolíficos rara vez se traduce en una producción absoluta más elevada que la de los hombres. Como veremos en las tablas 12, 13 y 14, los hombres más prolíficos son, por lo general, mucho más productivos que las mujeres más prolíficas.

Así, en primer lugar, los informes son el tipo de trabajo al que las mujeres contribuyeron en mayor medida, tanto que, entre los/as 10 principales autores/as de informes, el 60% son mujeres. Pese a ello, el investigador que más informes produjo fue un hombre: Paul Lazarsfeld. Con 22 informes, Lazarsfeld fue autor o coautor de hasta un 10% del total de informes producidos por el Bureau, seguido muy de cerca por cuatro mujeres: Jeanette Green, autora de 21 informes (9,6%); Herta Herzog y Babette Kass, ambas autoras de 14 (6,4%

[101] Estos autores/as más prolíficos/as por tipo de trabajo no se corresponden necesariamente con los 11 autores/as más prolíficos del centro en general a los que ya hemos hecho referencia. En este caso, seleccionaremos exclusivamente a los autores/as con más contribuciones a cada tipo de publicación.

respectivamente); y Marjorie Fiske, con 11 informes (5%). En la lista también se cuelan otras dos mujeres: Mary Stycos, autora de 10 informes (4,5%) y Patricia Kendall, autora de 8 (3,6%) (ver Tabla 12).

Tabla 12. *Autores/as con mayor número de autoría de informes (1935-1955)*

Autor/a único/a	Género	Número total de informes[102]	Porcentaje sobre el total de informes
Paul Lazarsfeld	Hombre	22	10%
Jeanette Green	Mujer	21	9,6%
Herta Herzog	Mujer	14	6,4%
Babette Kass	Mujer	14	6,4%
Marjorie Fiske	Mujer	11	5%
Charles Y. Glock	Hombre	10	4,5%
Mary Stycos	Mujer	10	4,5%
Bernard Berelson	Hombre	8	3,6%
Patricia Kendall	Mujer	8	3,6%
Mayone Stycos	Hombre	7	3,2%

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los artículos y los libros, en términos generales, como hemos visto anteriormente, la contribución femenina fue bastante inferior que con los informes. A pesar de que esta diferencia se hace patente en el grupo de autores/as que más artículos producen, entre los que aparecen menos mujeres, ellas siguen estando presentes. De entre los 12 principales[103] autores/as de artículos, el 41,6% son mujeres (5) y el 58,3% son hombres (7) (ver Tabla 13). Similarmente, de entre los/as 9 principales[104] autores/as de libros, el 55,5% son mujeres (5) y el 45,5% son hombres (4) (ver Tabla 14). El principal autor de artículos y de libros sigue siendo Paul Lazarsfeld, con 64 artículos y 12 libros. En efecto, Lazarsfeld fue autor de hasta un 30,6% del total de artículos y de un 42,9% del total de libros. En ambas tipologías de documento, Lazarsfeld está seguido por Merton, quien fue autor de 24 artículos y 4 libros. También, tras ellos, es destacable la presencia de algunas mujeres cuyas contribuciones a los libros y artículos son consistentes. Marjorie Fiske fue autora de 10 artículos y 2 libros; Herta Herzog fue autora de 5 artículos y 2 libros; Patricia Kendall fue autora de 4 artículos y 3 libros; y Hazel Gaudet fue autora de 5 artículos y 2 libros (ver Tablas 13 y 14).

[102] En ocasiones, los informes son en coautoría con otros autores/as que también aparecen en la tabla. Esto implica que los porcentajes que aparecen en la columna de la derecha de la tabla son excluyentes. En las siguientes tablas, seguimos el mismo criterio.
[103] Reflejamos en la tabla 13 a los 12 autores y autoras que publicaron 4 o más artículos. La selección de 12 se debe a que hay 3 autores con 4 artículos.
[104] Reflejamos en la tabla 14 a los 9 autores y autoras que publicaron 2 o más libros. Solo hay 9 autores que publicaran más de 1 libro.

Tabla 13. *Autores/as con mayor número de autoría de artículos (1935-1955)*

Autor/a único/a	Género	Número total de artículos	Porcentaje sobre el total de artículos
Paul Lazarsfeld	Hombre	64	30,6%
Robert K. Merton	Hombre	24	11,5%
Marjorie Fiske	Mujer	10	4,8%
Seymour Lipset	Hombre	7	3,3%
Bernard Berelson	Hombre	6	2,9%
Kingsley Davis	Hombre	6	2,9%
Herta Herzog	Mujer	5	2,4%
Charles Y. Glock	Hombre	5	2,4%
Hazel Gaudet	Mujer	5	2,4%
Patricia Kendall	Mujer	4	1,9%
Alberta Curtis	Mujer	4	1,9%
C. Wright Mills	Hombre	4	1,9%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14. *Autores/as con mayor número de autoría de libros o monografías (1935-1955)*

Autor/a único/a	Género	Número total de libros	Porcentaje sobre el total de libros
Paul Lazarsfeld	Hombre	12	42,9%
Robert K. Merton	Hombre	4	14,3%
Bernard Berelson	Hombre	3	10,7%
Patricia Kendall	Mujer	3	10,7%
Frank Stanton	Hombre	3	10,7%
Marjorie Fiske	Mujer	2	7,1%
Herta Herzog	Mujer	2	7,1%
Babette Kass	Mujer	2	7,1%
Hazel Gaudet	Mujer	2	7,1%

Fuente: Elaboración propia

Esta elevada presencia de mujeres entre los principales autores de libros es un reflejo de una contribución consistente de las mujeres investigadoras a los proyectos del BASR que, en la mayoría de los casos, no se traduce en una aparición de sus nombres en autoría o en coautoría de publicaciones —ni siquiera de informes sin publicar—. Como veremos más adelante (ver apartados 4.2 y 4.3), las mujeres fueron grandes contribuidoras en la sombra a muchos de los proyectos del centro de investigación. Esta contribución se deja ver en los memorandos y en la correspondencia archivada, pero también, ligeramente, en las autorías y coautorías de libros. De hecho, los libros son un caso particular: al estar planteados como resultados de proyectos a largo plazo, su número de coautores es, por lo general, significativamente mayor al de los artículos—entendidos como formas de publicación más inmediata, concreta y a menor escala. Así, las coautorías de los libros —en muchos casos mixtas— reflejan cómo las mujeres colaboraron en gran medida a los proyectos del centro. Por este motivo, el reducido

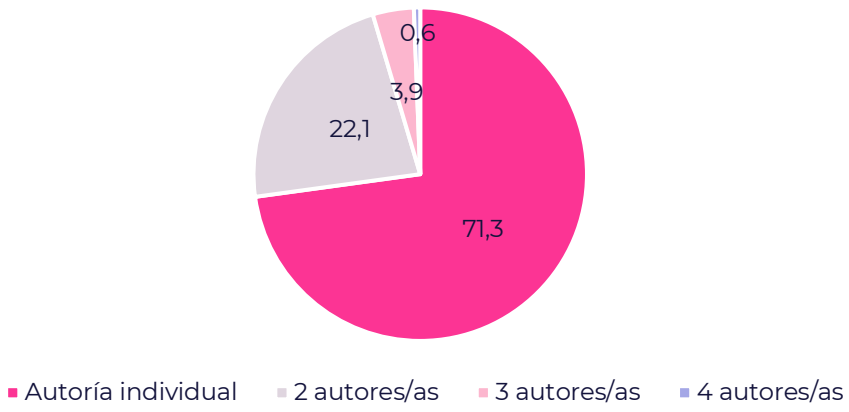
grupo de investigadoras que se cuela entre los autores/as más prolíficos también lo hace entre los principales autores/as de libros, especialmente —y esto es particularmente significativo— entre aquellos libros de la Escuela de Columbia que son considerados clásicos de la investigación en comunicación. Es el caso de obras como *The invasion from Mars* (Cantril, et al., 1940); *The people's choice* (Lazarsfeld et al., 1944); *Mass persuasion* (Merton et al., 1946); *Radio listening in America* (Lazarsfeld y Kendall, 1949), o *The focused interview* (Merton et al., 1956), todas ellas con coautoría femenina.

4.1.4.1. Autorías únicas, coautorías y redes de colaboración

La cuestión de la coautoría es también relevante para entender la presencia integrada de las mujeres investigadoras dentro de la Escuela de Columbia. Por este motivo, nos centraremos ahora en los trabajos con dos o más autores/as para estudiar la manera en la que se establecieron las redes de interacción investigadora en el Bureau. Este apartado nos permitirá enmarcar el análisis transversal que haremos posteriormente de las redes de cooperación femeninas (ver apartado 4.3).

En primer lugar, buscando identificar los trabajos en coautoría, encontramos que la mayoría de trabajos del Bureau of Applied Social Research fueron trabajos de autoría individual. Así, de entre los 510 trabajos que componen nuestro corpus, el 71,3% son de autoría individual (364), mientras que un 22,1% tiene 2 autores (113), un 3,9% tiene 3 autores (20) y un 0,6% tiene 4 autores (3). Los 10 trabajos restantes, un 1,9%, están asignados a un autor colectivo —identificado como BASR—: estos 10 textos no serán tenidos en cuenta en el análisis de coautorías (ver Gráfico 16). En total, 136 textos tienen 2 o más autores —representando un 26,7% sobre el total de la producción de la Escuela de Columbia—. A estos 136 textos los denominaremos, en adelante, "trabajos en coautoría" e identificaremos, a través de ellos, las redes de colaboración entre los y las autores/as del Bureau desde una perspectiva de género.

Gráfico 16. *Porcentaje de trabajos del BASR (1935-1955) según número de autores/as*



Fuente: Elaboración propia

De los 136 textos en coautoría, 12 son coautorías exclusivamente femeninas (8,8%) y 69 son coautorías mixtas (50,7%). El 40,4% restante (55 textos) son de coautoría masculina. Combinando los textos de coautoría femenina y mixta, nos encontramos con un total de 81 trabajos en coautoría con participación femenina (aquellos que cuentan con, al menos, una mujer como coautora), que suponen el 59,5% del total de textos en coautoría (81 de 136) y, en términos generales, el 15,9% sobre el total de trabajos del centro (81 de 510) (ver Tabla 15).

Tabla 15. *Trabajos en coautoría en el BASR (1935-1955) según género de los autores/as*

Género de la (co)autoría	1 autor	2 autores/as	3 autores/as	4 autores/as	Total	Porcentaje sobre el total de coautorías
Femenino	98	12	0	0	12	8,8%
Masculino	266	50	3	2	55	40,5%
Mixto	0	51	17	1	69	50,7%
Total	364	113	20	3	510	100%

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, ¿qué porcentaje de la producción femenina y masculina supusieron las coautorías? Las reflexiones con perspectiva de género sobre la contribución de la mujer al conocimiento a principios y mediados del siglo XX nos remiten a una producción femenina más tolerada en tanto en cuanto se hace de la mano de otros hombres investigadores—la coautoría de un trabajo con hombres, en muchos casos, permitiría la pertenencia del trabajo a las "escuelas invisibles" o círculos internos de las disciplinas, algo en muchos casos

improbable con trabajos producidos únicamente por mujeres (Rossiter, 1995, pp. 304-305). De ahí, consecuentemente, también parte el principal prejuicio del Efecto Matilda, que tiende a considerar a las coautoras como meras asistentes y a asignar la autoría de los trabajos exclusivamente a ellos (Rossiter, 1993). Por estos motivos, podríamos prever que los trabajos en coautoría supusieran un mayor porcentaje dentro de la producción femenina que en la producción masculina, donde el individualismo habría sido más favorecido y demandado.

Así, en primer lugar, consideramos de manera combinada los textos de autoría femenina y mixta (179 sobre el total de 510 que conforma nuestro corpus). Entre ellos, el 54,7% son de autoría individual (98 textos de autoría femenina), el 38,5% son coautorías mixtas —mujeres y hombres— (69), y un 6,8% son coautorías femeninas —únicamente mujeres autoras— (12) (ver Gráfico 17). Al contrario, si contamos de manera combinada los textos de autoría masculina y mixta (390 sobre el total de 510 que componen nuestro corpus) el predominio del trabajo individual es mucho mayor, con un 68,1% de los textos siendo de autoría única masculina (266). Apenas un 17,7% son coautorías mixtas (69) y un 14,2% son coautorías masculinas (55 textos) (ver Gráfico 17). Estos datos nos muestran que, efectivamente, por lo general, ellos tendieron más a trabajar en solitario que ellas (cerca de 14,5 puntos porcentuales más) y que, además, la coautoría entre hombres fue mucho más frecuente que la coautoría entre mujeres (la coautoría entre mujeres apenas representa un 6,7% sobre el total de producción femenina, mientras que la coautoría entre hombres representa un 14,2% de la producción masculina). En cualquier caso, debido a que ellas produjeron muchos menos trabajos que ellos, los 69 textos de autoría mixta suponen para ellas más del doble que para ellos (38,55% de la producción femenina frente a un 17,7% de la producción masculina) (ver Gráficos 17 y 18).

Gráfico 17. *Porcentaje de trabajos en autoría individual o en coautoría entre la producción femenina*

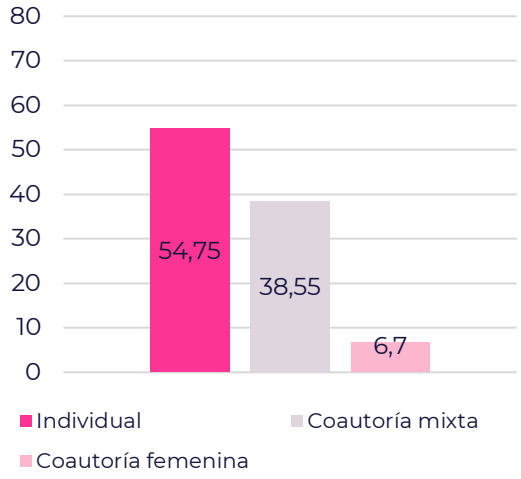
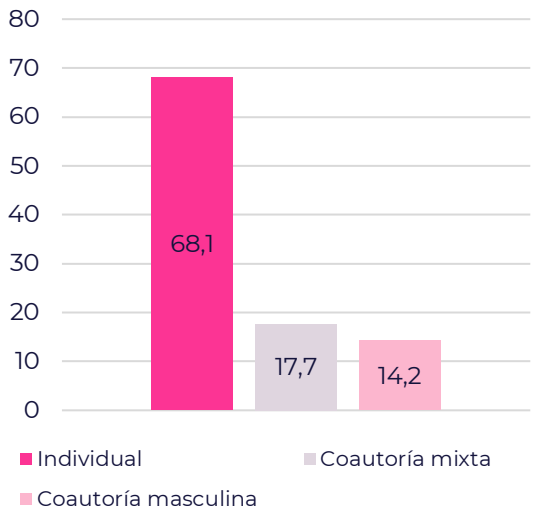


Gráfico 18. *Porcentaje de trabajos en autoría individual o en coautoría entre la producción masculina*



Fuente: Elaboración propia

A pesar del claro predominio de las figuras masculinas también en términos de autoría y coautoría (ellos producen más en solitario que ellas), esta cuestión no evidencia una carencia o una relegación completa de la voz femenina. Al contrario: lo que estos datos muestran es una integración de las voces de mujeres investigadoras dentro de la producción general del centro. Más de la mitad de lo que ellas produjeron fueron trabajos individuales (54,75%), pero, además, más de un tercio del trabajo femenino se realizó de manera conjunta junto a algunos de los principales investigadores del BASR (38,55%). En este sentido, si bien la voz predominante en la Escuela de Columbia fue la masculina, las mujeres formaron una parte integral —aunque silenciada— de las redes de colaboración de la misma. Así lo demuestra, por ejemplo, el listado de los principales coautores del director del centro, Paul Lazarsfeld, quien fuera autor de hasta un 30% de los textos del Bureau). Entre sus 10 principales coautores/as entre 1935 y 1955, encontramos hasta a 5 mujeres (Marjorie Fiske, Patricia Kendall, Marjorie Fleiss, Helen Schneider o Thelma Ehrlich), de manera que casi un tercio (37,5%) del trabajo en coautoría de Paul Lazarsfeld se hizo de la mano de mujeres investigadoras (ver Tabla 16), un dato que es, además, consistente con el porcentaje total de contribución femenina a la Escuela de Columbia: un 35% —tal y como exponíamos anteriormente en el apartado 4.1—.

Tabla 16. *10 principales coautores/as de Paul F. Lazarsfeld (1935-1955)*

Autor/a	Género	Número total de coautorías con Lazarsfeld	Porcentaje sobre el total de textos en coautoría (40) de Lazarsfeld[105]
Robert K. Merton	Hombre	5	12,5%
Raymond Franzen	Hombre	4	10%
Marjorie Fiske	Mujer	3	7,5%
Frank Stanton	Hombre	3	7,5%
Allen Barton	Hombre	3	7,5%
Patricia Kendall	Mujer	2	5%
Bernard Berelson	Hombre	2	5%
Marjorie Fleiss	Mujer	2	5%
Helen Schneider	Mujer	2	5%
Thelma Ehrlich	Mujer	2	5%

Fuente: Elaboración propia

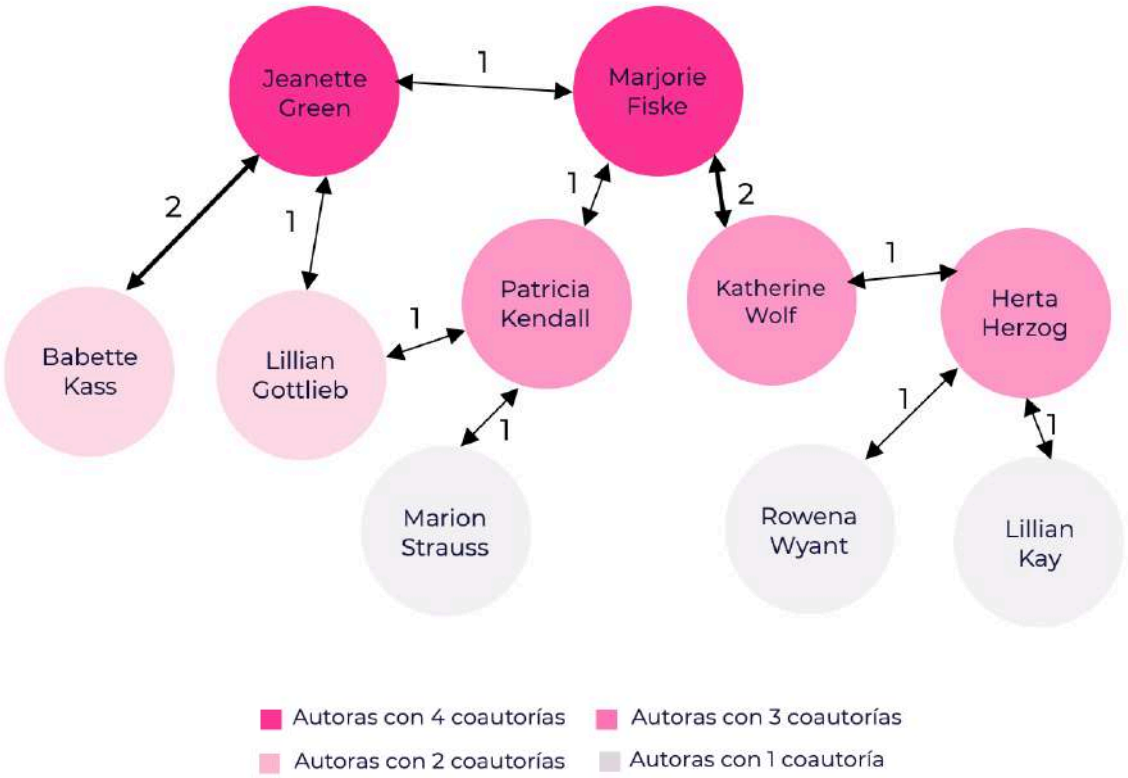
En adelante, nos centraremos exclusivamente en los 81 textos en coautoría con participación femenina: las 12 coautorías femeninas (solo mujeres coautoras) y las 69 coautorías mixtas (hombres y mujeres coautores) que hemos recogido en la Tabla 15.

4.1.4.1.1. Coautorías femeninas

Una vez expuesta la relevancia de los trabajos en coautoría para entender la contribución femenina a la Escuela de Columbia, nos centramos ahora en explorar las redes de colaboración exclusivamente femeninas en el marco de la Escuela de Columbia. Hablamos así de trabajos con más de dos autoras (todas ellas mujeres). En este sentido, como venimos planteando, en nuestro corpus (n=510) aparecen un total de 12 documentos con 2 o más autoras. Un análisis de la autoría de estos textos nos devuelve a un total de 10 autoras únicas que, por tanto, forman parte de las redes de coautoría femenina (ver gráfico 19).

[105] Como sucedía en tablas anteriores, la duplicidad de coautorías (algunas coautorías de Lazarsfeld son con dos o más de estos/as autores/as) imposibilita la extracción de porcentajes.

Gráfico 19. *Redes de coautoría femenina*



Fuente: Elaboración propia

Como vemos en el Gráfico 19, entre las 10 autoras que forman parte de las redes de coautoría femenina, son fundamentales los roles protagonistas de Marjorie Fiske (4 coautorías) y Jeanette Green (4 coautorías) como ejes en torno a los que se desarrolla la colaboración de las investigadoras. En un segundo escalón, autoras como Herta Herzog (3 coautorías), Katherine Wolf (3) o Patricia Kendall (3) también forman parte esencial de la articulación de las redes de coautoría femenina. Finalmente, encontramos también a Lillian Gottlieb (2), Babette Kass (2), Marion Strauss (1), Rowena Wyant (1) y Lillian Kay (1). En las redes de coautoría femeninas encontramos también muchos de los nombres de las mujeres más prolíficas que exponíamos en el apartado 4.1.4: Marjorie Fiske, Patricia Kendall, Jeanette Green y Herta Herzog, así, empiezan a dibujarse como algunas de las figuras clave de las primeras dos décadas del centro de investigación.

Con el objetivo de entender la naturaleza de los muy escasos trabajos en coautoría femenina, los analizamos según su tipo de publicación y según su objeto de estudio. De este modo, con respecto al tipo de publicación, entre los 12 trabajos en coautoría femenina, encontramos 2

artículos publicados (16,6% de las coautorías) y 10 informes sin publicar (83,3% de las coautorías), de manera que, al igual que ocurre con el grueso de la producción femenina, la mayoría de coautorías de mujeres se corresponden con literatura gris no publicada. En lo que refiere al objeto de estudio de estos 12 textos, encontramos un ejemplo de análisis de contenido (el texto de Herzog y Wolf, "'War Town' series report") y un ejemplo de propuesta metodológica (el texto de Fiske y Green, "The detailed focused interview as a technique for the testing of institutional advertising"). El resto de los textos son análisis empíricos de audiencias o similares. En la Tabla 17 recogemos cada una de las 12 obras de coautoría femenina, su año de publicación, su tipo de trabajo y su objeto de estudio. Analizaremos cualitativamente y en más detalle algunas de estas contribuciones más adelante (ver apartado 4.3).

Tabla 17. *Trabajos de coautoría femenina en el BASR (1935-1955) por orden cronológico*

Autoras	Año	Tipo de trabajo	Objeto de estudio	Título del trabajo
Rowena Wyant, Herta Herzog	1941	Artículo	Análisis de audiencias	Voting via the senate mailbag
Herta Herzog, Lillian Kay	1943	Informe	Análisis de audiencias	Some attitudes toward *Life* magazine
Marjorie Fiske, Jeanette Green	1944	Informe	Epistemología o metodologías	The detailed focused interview as a technique for the testing of institutional advertising
Marjorie Fiske, Patricia Kendall	1944	Informe	Análisis de audiencias	Al Schacht as a baseball announcer: A pre-test
Herta Herzog, Katherine Wolf	1945	Informe	Análisis de contenido	"War Town" series report
Marjorie Fiske, Katherine Wolf	1946	Informe	Análisis de audiencias	The children talk about comics (complete report)
Patricia Kendall, Marion Strauss	1946	Informe	Análisis de audiencias	Testing cartoon comprehension: A comparison of two different methods
Lillian Gottlieb, Patricia Kendall	1946	Informe	Análisis de audiencias	The General Mills Hour: A report on program analyzer tests of three sample programs
Lillian Gottlieb, Jeanette Green	1946	Informe	Análisis de audiencias	The Betty Crocker programs: A report on program analyzer tests of three morning programs and three afternoon programs
Jeanette Green, Babette Kass	1946	Informe	Análisis de audiencias	A study of consumer attitudes to the association of the armor name with soap products
Katherine Wolf, Marjorie Fiske	1949	Artículo	Análisis de audiencias	The children talk about comics (Book chapter)

Jeanette Green, Babette Kass	1950	Informe	Análisis de audiencias	Brand motivations in the purchase of major household appliances: A pilot investigation

Fuente: Elaboración propia

4.1.4.1.2. Coautorías mixtas

Una vez estudiadas las coautorías femeninas, nos centramos ahora en las coautorías mixtas, es decir, aquellas en las que las investigadoras colaboraron con hombres investigadores. Como venimos planteando, la presencia femenina en la Escuela de Columbia no se desarrolló en los márgenes del centro de investigación sino, muy al contrario, mantuvo un constante diálogo con algunos de los principales investigadores hombres a los que la historiografía del campo de la comunicación ha prestado una mayor atención. Por estos motivos, buscamos ahora analizar particularmente las redes de coautoría mixtas para entender de qué manera las mujeres investigadoras se vieron implicadas en la producción bibliográfica del Bureau en un sentido más amplio.

Tabla 18. *Distribución porcentual de las posiciones de autoría según el género de los autores*

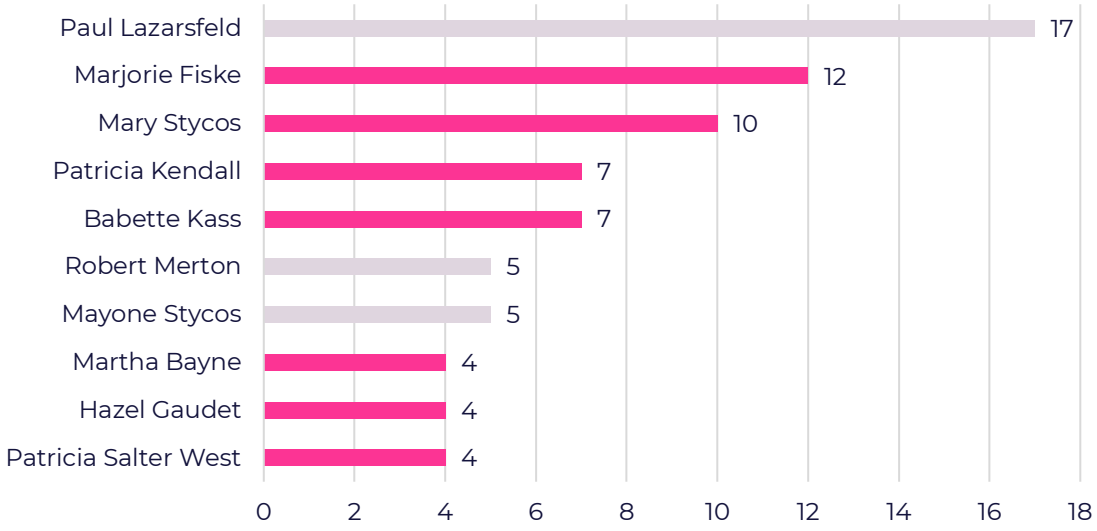
Posición de autoría	Hombres	Mujeres	Total
Primer autor	82,6%	17,4%	100%
Segundo autor	33,3%	66,7%	100%
Tercer autor	22,2%	77,8%	100%
Cuarto autor	60%	40%	100%

Fuente: Elaboración propia

Entre las coautorías mixtas identificamos a un total de 22 autoras únicas y a un total de 32 autores únicos. Así, hay un mayor número de hombres que de mujeres entre los autores únicos que participaron en coautorías mixtas. Además, ellos fueron primeros autores de estas colaboraciones en un 82,6% de las ocasiones y ellas fueron segundas autoras en un 66,7% y terceras autoras en un 77,8% de los casos (ver Tabla 18). A pesar de esto, sin embargo, entre los autores/as que con más frecuencia produjeron trabajos en coautoría mixta encontramos a más mujeres que hombres. Así, los autores/as que más contribuyeron a las coautorías mixtas fueron Paul Lazarsfeld, con 17 trabajos en coautoría mixta; Marjorie Fiske, con 12; Mary Stycos, con 10; Babette Kass y Patricia Kendall, con 7 cada una; Robert K. Merton y Mayone Stycos, con 5 cada uno; y Martha Bayne, Hazel Gaudet y Patricia Salter West, con 4 respectivamente (ver Gráfico 20). En este sentido, entre los 10 principales autores/as de

trabajos en coautoría mixta encontramos a 7 mujeres (Fiske, Mary Stycos, Kendall, Kass, Bayne, Gaudet y Salter West) y apenas a 3 hombres (Lazarsfeld, Merton y Mayone Stycos), lo que explica que hay un elevado número de autores hombres que colaboraron en pocas ocasiones con mujeres, pero, al contrario, la mayoría de mujeres colaboró frecuentemente con hombres (ver Gráfico 20).

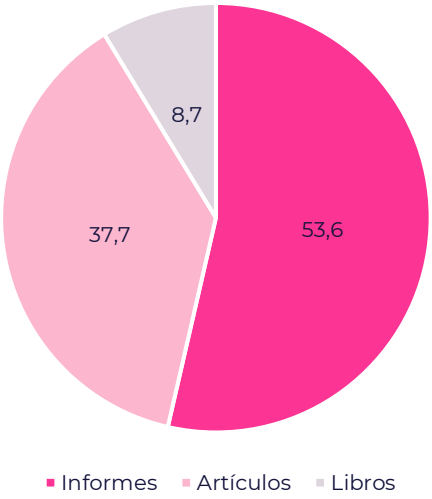
Gráfico 20. *Número de trabajos en coautoría mixta de cada autor/a en el Bureau of Applied Social Research (1935-1955)*



Fuente: Elaboración propia

Los 69 textos en coautoría mixta se corresponden, como hemos planteado anteriormente, con un 13,5% del total de 510 trabajos que componen nuestro corpus. Con respecto a las tipologías de trabajo, de los 69 textos en coautoría mixta, un 53,6% son informes sin publicar (37), un 37,7% son artículos (26) y un 8,7% son libros o monografías (6). Al tratarse de textos con 2 o más autores/as, no consideramos en este caso ni las tesis de máster ni las tesis doctorales (ver Gráfico 21). En lo que se refiere a los objetos de estudio de estos trabajos, para no repetir información expuesta anteriormente, remitimos ahora al lector al apartado 4.1.4, concretamente al Gráfico 12, donde se expone la distribución porcentual de objetos de estudio en los trabajos de autoría mixta. En el gráfico 21, de manera complementaria, expone las diferencias porcentuales en el tipo de publicación de las coautorías mixtas.

Gráfico 21. *Distribución porcentual de las tipologías de trabajo entre los textos del BASR (1935-1955) en coautoría mixta*



Fuente: Elaboración propia

4.1.4.1.3. Redes de colaboración de las mujeres investigadoras

Considerando, de nuevo, en conjunto los 81 textos en coautoría mixta o femenina, identificamos a un total de 26 autoras y 32 autores únicos que participaron en las redes de coautoría femeninas (no consideramos aquí las coautorías masculinas). Para trazar las redes de colaboración de las mujeres investigadoras, entonces, nos serviremos de esas 26 autoras como punto de partida. De esta manera, como exponemos en la Tabla 19, identificamos la frecuencia de aparición de cada una de ellas entre los 81 textos de coautoría, así como su número de coautores/as únicos/as, los nombres de los mismos y la frecuencia de coautoría con ellos/ellas.

Tabla 19. *Autoras de trabajos en coautoría y nombres de coautores/as (1935-1955)*

Autora participante	Número de trabajos en coautoría	Número de coautores/as únicos/as	Nombres de los/as coautores/as (entre paréntesis, número de coautorías)
Marjorie Fiske	16	12	Paul Lazarsfeld (3), Leo Handel (3), Robert Merton (3), Patricia Kendall (2), Katherine Wolf (2), Alberta Curtis (1), C. Wright Mills (1), Jeanette Green (1), Arthur Kornhauser (1), Stephen C. Raushenbush (1), Ben Stephansky (1), Alvin Meyrowitz (1)
Patricia Kendall	10	6	Robert Merton (3), Marjorie Fiske (2), Paul Lazarsfeld (2), Benjamin Ringer (2), Marion Strauss (1), Lillian Gottlieb (1)
Mary Stycos	10	3	Daniel Lerner (6), George Schueller (6), Mayone Stycos (4)
Babette Kass	9	6	Dean Manheimer (3), Jeanette Green (2), Leo Srole (2), Charles Y. Glock (2), Kingsley Davis (1), Mayone Stycos (1)
Jeanette Green	7	6	Babette Kass (2), Marjorie Fiske (1), Lillian Gottlieb (1), Manuel Manfield (1), Leo Srole (1), David Caplovitz (1)
Herta Herzog	6	7	Hazel Gaudet (1), Hadley Cantril (1), Lillian Kay (1), Katharine Wolf (1), Rowena Wyant (1), John Morsell (1), Hans Zeisel (1)
Hazel Gaudet	4	5	Hadley Cantril (2), Herta Herzog (1), Cuthbert Daniel (1), Paul Lazarsfeld (1), Bernard Berelson (1)
Patricia Salter West	4	3	Bernard Berelson (2), Ernest Havemann (1), Paul Lazarsfeld (1)
Martha Collins Bayne	4	3	Rudolf Arnheim (3), Edward Suchman (3), Paul Lazarsfeld (1)
Katherine Wolf	3	2	Marjorie Fiske (2), Herta Herzog (1)
Helen Schneider	3	2	Paul Lazarsfeld (2), C. Wright Mills (1)
Alberta Curtis	2	3	Marjorie Fiske (1), Robert K. Merton (1), Adolf Sturmhall (1)
Lillian Gottlieb	2	2	Patricia Kendall (1), Jeanette Green (1)
Rowena Wyant	2	2	Paul Lazarsfeld (1), Herta Herzog (1)
Thelma Ehrlich	2	2	Paul Lazarsfeld (2), Raymond Franzen (1)
Marjorie Fleiss	2	1	Paul Lazarsfeld (2)
Barbara Hockey	1	2	Robert Carlson (1), Anders Lunde (1)
Marion Strauss	1	1	Patricia Kendall (1)
Lillian Kay	1	1	Herta Herzog (1)
Natalie Durant	1	1	Paul Lazarsfeld (1)
Genevieve Knupfer	1	1	Paul Lazarsfeld (1)
Rose Goldsen	1	1	John Morsell (1)
Margaret McDonald	1	1	Charles Y. Glock (1)
Rena Ross	1	1	Alfred Udow (1)
Alice Kitt	1	1	David Gleicher (1)
Natalie Rogoff	1	1	Seymour Lipset (1)

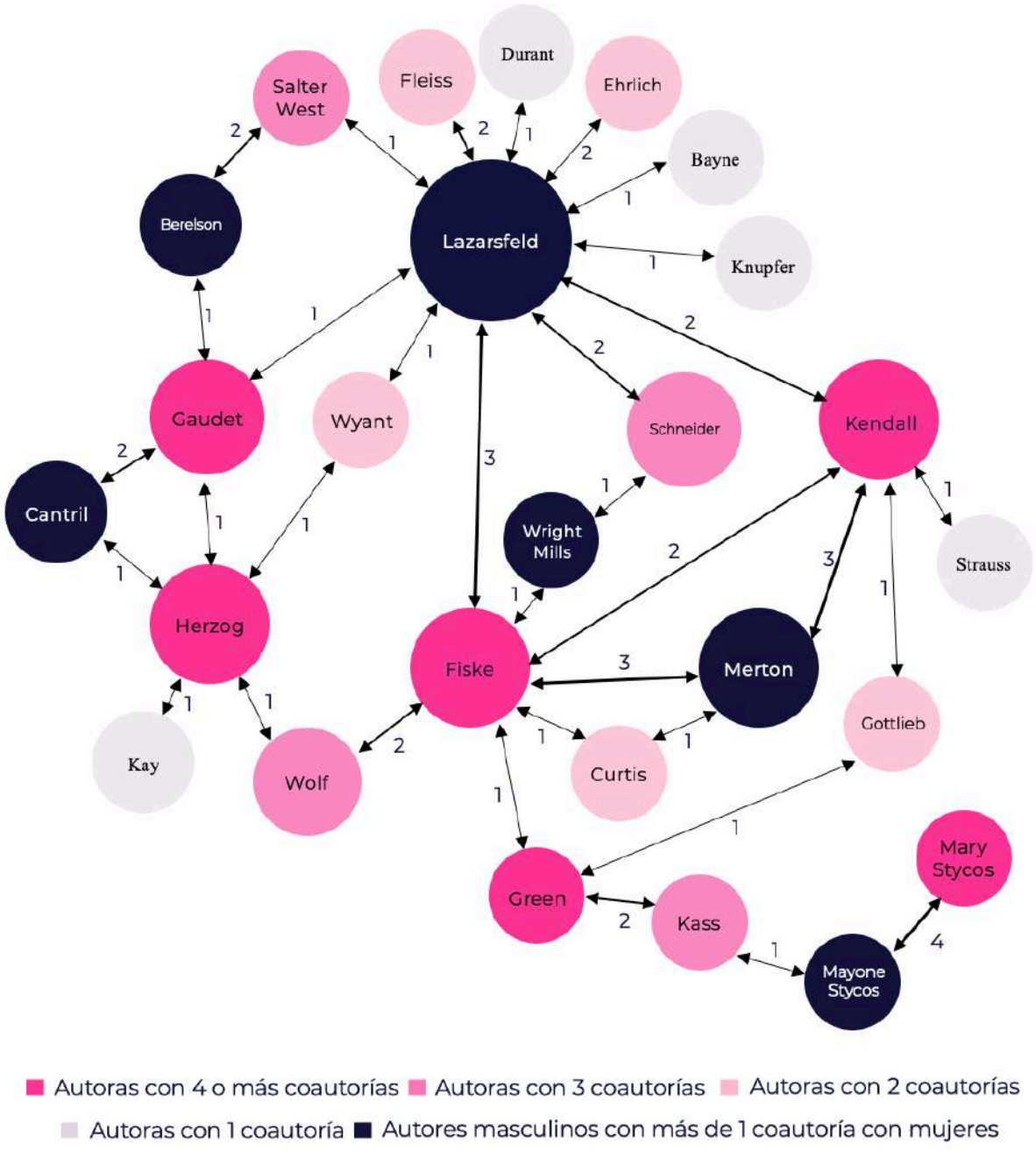
Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos que exponemos en la Tabla 19, identificamos a un grupo de 11 autoras con 3 o más coautorías. Estas autoras son, ordenadas según su número de coautorías: Marjorie Fiske, Patricia Kendall, Mary Stycos, Babette Kass, Jeanette Green, Herta Herzog,

Hazel Gaudet, Patricia Salter West, Martha Collins Bayne, Katherine Wolf y Helen Schneider. De nuevo, encontramos a un grupo de mujeres que es consistente con los datos que venimos presentado a lo largo de este apartado, lo que nos permite atender, efectivamente, a un grupo de mujeres destacadas en la producción de la Escuela de Columbia.

En el Gráfico 22 mostramos las redes de coautoría femenina y mixta de 20 de las 26 autoras únicas. Este gráfico, que combina las 12 coautorías femeninas con las 69 coautorías mixtas, funciona a modo de resumen de la Tabla 19 y nos permite identificar los principales nodos de colaboración en las redes de coautoría femeninas de la Escuela de Columbia. Entre ellos, destaca de nuevo la figura de Paul Lazarsfeld como eje que articula la producción bibliográfica del centro y, consecuentemente, también ocupa un lugar protagonista en las redes de colaboración femeninas. Más allá de él, encontramos también a Marjorie Fiske como nodo fundamental de la producción del centro y, más aún, de las redes de producción femeninas. También, aunque en menor medida, Patricia Kendall articula numerosas redes de colaboración (ver Gráfico 22). En cualquier caso, por razones de economía, en el gráfico han sido incluidos únicamente los investigadores que tienen más de una coautoría con mujeres (a saber: Lazarsfeld, Berelson, Merton, Cantril, Wright Mills y Mayone Stycos). Además, las 6 autoras restantes (Barbara Hockey, Rose Goldsen, Margaret McDonald, Rena Ross, Alice Kitt y Natalie Rogoff) no han sido incluidas en el gráfico por tener únicamente un trabajo en coautoría con un investigador masculino que no está incluido en el gráfico.

Gráfico 22. *Resumen de las redes de coautoría femenina y mixta*



Fuente: Elaboración propia

4.1.4.2. Las mujeres más prolíficas de la Escuela de Columbia

Finalmente, buscamos identificar a las mujeres más prolíficas de la Escuela de Columbia. Para ello, de entre las 44 mujeres que, como hemos visto a lo largo de este apartado, firmaron al menos un documento de la producción científica del Bureau (ver Anexo IV),

seleccionamos en la Tabla 20 únicamente a aquellas que realizaron más de una contribución al centro.

Tabla 20. *Mujeres investigadoras que produjeron más de un trabajo en el marco del Bureau of Applied Social Research (1935-1955)*

Autora	Número total de obras	Porcentaje sobre el total de la producción femenina
Marjorie Fiske	23	12,9%
Jeanette Green	21	11,7%
Herta Herzog	21	11,7%
Babette Kass	18	10%
Patricia Kendall	16	8,9%
Mary Stycos	10	5,5%
Alberta Curtis	7	3,9%
Hazel Gaudet	7	3,9%
Patricia Salter West	6	3,3%
Martha Bayne	5	2,8%
Lillian Gottlieb	5	2,8%
Helen Schneider	5	2,8%
Marjorie Fleiss	4	2,2%
Genevieve Knupfer	4	2,2%
Jeanette Sayre Smith	4	2,2%
Katherine Wolf	3	1,7%
Ruth Durant	2	1,1%
Thelma Ehrlich	2	1,1%
Sylvia Gilliam	2	1,1%
Hilda Hertz Golden	2	1,1%
Lilian Kay	2	1,1%
Margaret McDonald	2	1,1%
Natalie Rogoff	2	1,1%
Rowena Wyant	2	1,1%
Resto de autoras	20	11,2%
Total	179	100%

Fuente: Elaboración propia

Centrándonos en el número de trabajos del que son autoras, identificamos a un grupo reducido de 9 mujeres cuya producción fue de 6 o más obras. Son mujeres que, además, están presentes consistentemente en las redes de coautoría que acabamos de ver (ver apartado 4.1.4.1). Se trata de Marjorie Fiske, Jeanette Green, Herta Herzog, Babette Kass, Patricia Kendall, Mary Stycos, Alberta Curtis, Hazel Gaudet y Patricia Salter West. Estas mujeres fueron principalmente autoras de informes —lo habitual en el caso de la producción femenina—, como, por ejemplo, Jeanette Green, quien fue autora de 21 informes, pero de ninguna publicación (artículos o libros). Sin embargo, algunas de ellas también realizaron contribuciones cuantitativamente relevantes a los artículos o los principales libros del centro:

por ejemplo, Marjorie Fiske fue autora de hasta 11 informes, 10 artículos y 2 libros; Herta Herzog fue autora de 14 informes, 5 artículos y 2 libros; y Patricia Kendall produjo 8 informes, 4 artículos y 3 libros (ver Tabla 21).

Tabla 21. *Tipologías de trabajo de las autoras más prolíficas de la Escuela de Columbia*

Nombre de la autora	Informes	Artículos	Libros	Tesis (doctorales o de máster)	Total
Marjorie Fiske	11	10	2	0	23
Jeanette Green	21	0	0	0	21
Herta Herzog	14	5	2	0	21
Babette Kass	14	1	2	0	18
Patricia Kendall	8	4	3	1	16
Mary Stycos	10	0	0	0	10
Alberta Curtis	2	4	1	0	7
Hazel Gaudet	0	5	2	0	7
Patricia Salter West	1	2	1	2	6

Fuente: Elaboración propia

Una posterior evaluación cualitativa de algunas de estas figuras femeninas[106], tanto en términos epistemológicos, como socio-emocionales, nos permitirá identificar con un mayor grado de complejidad cuál fue su relevancia, su impacto y el impacto de sus contribuciones en el círculo socio-epistémico de la Escuela de Columbia (ver apartados 4.2 y 4.3).

4.1.5. A modo de conclusión del análisis cuantitativo

En las páginas previas, hemos recogido algunas de las principales cuestiones que nos permiten dibujar un mapa de las contribuciones intelectuales de la Escuela de Columbia a la investigación de la comunicación. Además, lo hemos hecho con perspectiva de género, poniendo énfasis en la distinción entre autores y autoras, fijándonos en las similitudes y diferencias entre ambos, así como en las características de la producción de cada uno de ellos. Así, hemos atendido a los principales tipos de trabajo en la Escuela de Columbia, prestando especial atención a la distinción entre los trabajos publicados y los no publicados, a la vez que hemos identificado y descrito los principales objetos de estudio de los trabajos. De la misma manera, hemos descrito la distribución temporal de los trabajos sobre comunicación en el marco del Bureau of Applied Social Research, teniendo en cuenta el género de los y las

[106] Como hemos explicado en nuestra metodológica, de entre las mujeres con mayor producción bibliográfica de la Escuela de Columbia, hemos seleccionado para análisis cualitativo en esta tesis doctoral solo a aquellas que cumplieran también otros criterios no cuantitativos de relevancia (para más información, ver Capítulo 3).

autores/as. Para concluir, además, hemos mirado directamente a los nombres de los autores, identificando, por una parte, a un grupo de autores/as más prolíficos y, por otra, al conjunto de mujeres autoras del centro. A partir de estos nombres, además, hemos dibujado las principales redes de autoría y coautoría en las que se vieron implicadas las mujeres investigadoras.

De esta forma, este apartado sirve a modo de apertura de nuestros siguientes resultados y nos será útil para enmarcar los apartados posteriores, en los que nos adentraremos en el análisis cualitativo (con énfasis crítico-hermenéutico) de la producción de las investigadoras de la Escuela de Columbia, tanto a nivel individual como colectivo.

4.2. Las mujeres de la Escuela de Columbia: aproximaciones biográficas

Cuando Lana Rakow (2008) reflexionó sobre la posibilidad de "hacer historia feminista" sobre el campo de la comunicación, propuso la necesidad de atender también a lo personal y a la experiencia vivida además de a lo teórico. En la misma dirección, Gertrude Robinson (1998, p. 1) pondría la mirada directamente en las vidas personales como herramienta para (re)construir la historia intelectual: "The role of lived experience, which previously lacked credence as a source of knowledge, can now be accessed for theory building". También en esta misma dirección, Simonson (2008, p. 292) plantearía el valor de los individuos como elementos a partir de los que relatar la historia (individual y colectiva) y, específicamente, diría que "individuals can play [roles] in our histories" cuando son concebidos como "rethorical figures of a sort that function in multiple ways". Haciendo una referencia directa al subtítulo de *Personal influence*, Simonson (2008, p. 292) nos llamaría a considerar "'the parts played by people' in the field's histories and other collective memories". Lo que los autores recuperan, entonces, es el valor de lo biográfico para lo historiográfico, el valor de lo biográfico para lo epistemológico. Esta relación se hace relevante precisamente porque el conocimiento producido y el individuo que lo produce están profundamente interrelacionados, de tal manera que es imposible adentrarse en las raíces de lo que conocemos si no entendemos desde dónde y por qué ha sido conocido. Corremos entonces el riesgo de cometer un "erasure of individual biographies and intentions" si ignoramos las "sometimes admirable, sometimes unpalatable, qualities of the individual knower" (Marchand, 2020, p. 145 y 166). En efecto, este riesgo es todavía más acentuado con los sujetos que, por su identidad o los significados asociados a ella, han quedado en un segundo plano o directamente apartados de nuestras historiografías. En estos casos, dirá Simonson (2008, p. 291), es nuestra tarea "to write [them] into collective awareness".

Con este objetivo específico, complementamos ahora nuestra aproximación cuantitativa a la producción bibliográfica de la Escuela de Columbia con una revisión biográfica de 8 figuras femeninas clave en el centro de investigación. Concebimos a estas figuras, entonces, como elementos a partir de los que construir una historia común más compleja, entendiendo que, como individuos, estas mujeres produjeron textos y materiales que deben ser "read and interpreted" (Simonson, 2008, p. 293) a la luz de las historiografías que compartimos. La revisión biográfica que exponemos en este apartado, entonces, combina los resultados de dos

técnicas de investigación: el análisis archivístico-documental y las entrevistas en profundidad. Así, recopilamos aquí documentos archivísticos (personales y científicos) que son testimonio de las vidas de estas investigadoras, y los complementamos con resultados de nuestras entrevistas en profundidad. Los criterios para la selección de estos 8 perfiles de investigadoras, así como los criterios para su ordenación en este apartado, han sido planteados en nuestra metodología (ver capítulo 3, Tabla 3). En general, a partir de lo expuesto en nuestra metodología (ver apartado 3.2.2.2.3), desarrollamos en este apartado un análisis individual de la presencia femenina en la Escuela de Columbia. Lo hacemos teniendo en cuenta tanto la lectura socio-emocional y biográfica (que, en este apartado, hemos llamado "notas biográficas") y la lectura epistemológica e intelectual (que hemos llamado "notas intelectuales") de las que hablábamos (ver Figura 2, apartado 3.2.2.2.3). Cada perfil, por tanto, combina una recopilación crítica de las vidas personales de las investigadoras con un apartado en el que interpretamos sus principales contribuciones a la investigación de la comunicación. Finalmente, al final de cada biografía, recuperamos una breve selección de publicaciones de cada una de estas mujeres. En cualquier caso, las notas biográficas y notas intelectuales están interrelacionadas profundamente, de tal manera que no podrían ser comprendidas la una sin la otra.

Este apartado responde a, a nivel general, a nuestra pregunta de investigación RQ3 *(¿Quiénes fueron las mujeres investigadoras en el círculo de la Escuela de Columbia (1935-1955)?)* y a nuestro objetivo O3 (*Recuperar a las investigadoras que trabajaron en el contexto de Columbia en el periodo 1935-1955*). A nivel específico, respondemos mediante este apartado a las subpreguntas de investigación responde a las subpreguntas de investigación SRQ 2.3. (¿*Cuáles fueron las aportaciones científicas, teóricas y metodológicas más destacadas de las principales mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia?*), SRQ 3.1. (¿*Cuáles fueron las principales autoras que trabajaron e investigaron en el marco de la Escuela de Columbia?),* SRQ 3.2. *(¿Cómo se desarrollaron las vidas y las trayectorias personales de las mujeres más destacadas de la Escuela de Columbia?)* y SRQ 3.3 (¿*Cómo se desarrollaron las carreras investigadoras, académicas y/o profesionales de las mujeres de la Escuela de Columbia*?). También respondemos, de manera específica, a los objetivos O3.2 (*Recuperar las biografías y las trayectorias personales de las principales autoras de la Escuela de Columbia*), O3.3 (*Analizar cómo se desarrollaron las carreras profesionales de las principales investigadoras de la Escuela de Columbia*).

4.2.1. Marjorie Fiske (1914-1992): una madre fundadora de la investigación en comunicación

> Dear Marjorie, this is a mere message to let you know that I have written a letter on your behalf … You should have been given tenure status a long time ago.
>
> —Herbert Blumer, en correspondencia con Marjorie Fiske (29 de agosto de 1973).

> One word about some guilt feelings that I have: Paul and I visited Tead [Ordway] some six weeks ago to urge him to put your names on the jacket [of *Mass Persuasion*] in type large enough to be seen by the naked eye. Apparently, [Harper & Brothers] thinks that a triumvirate of authors kills the sales of a book.
>
> —Robert K. Merton, en correspondencia con Marjorie Fiske (27 de octubre de 1946).

Son escasas las investigaciones sobre la figura de Marjorie Fiske. Principalmente, encontramos el reciente trabajo de Dorsten (2024a) y una breve entrada biográfica en la web *Out of the question* (Simonson y Archer, 2009). Ambos textos hacen una revisión superficial de la biografía de la investigadora, en la que apenas apuntan algunas cuestiones generales. Además, ambos se centran en el trabajo que Fiske hizo en Columbia, sin contemplar la producción no publicada de la autora o las contribuciones que hizo a la investigación en comunicación en años posteriores de su carrera. Por lo general, como vemos, la de Fiske ha sido una figura muy poco explorada. Como ejemplo de este olvido, en un texto en el que reconstruye la vida y amistades de su segundo marido —Leo Löwenthal— Graf (2014, p. 256) menciona a Fiske planteando que de ella se puede más bien decir poco, por no existir más que algunas informaciones "contradictorias"[107].

Figura 3. Marjorie Fiske (1935).
Copyright: Mount Holyoke College, Yearbook, Class of 1935.

[107] *Widersprüchliches berichten*, en el original en alemán

No existe, por tanto, hasta la fecha, una reconstrucción exhaustiva de la vida de Marjorie Fiske a pesar de que, a la luz de lo expuesto en esta tesis doctoral, la investigadora es una figura esencial para entender no solo la Escuela de Columbia, sino también el desarrollo de la investigación en comunicación estadounidense durante el siglo XX. Fiske ocupó distintos espacios, perspectivas, metodologías y problemáticas del campo a lo largo de su vida; tanto que la suya fue una de las figuras más multidimensionales y complejas de nuestra historia. Una figura, en definitiva, cuya relevancia histórica para la disciplina está a la altura de los tan nombrados padres fundadores: Fiske fue, en todos los sentidos, una verdadera madre fundadora de la investigación en comunicación. Desde esa mirada la recuperamos aquí.

4.2.1.1. Notas biográficas

Marjorie Ella Fiske[108] nació en Attleboro (Massachusetts, Estados Unidos) el 25 de junio de 1914, apenas unos días antes del inicio de la Primera Guerra Mundial. El pensamiento intelectual de Fiske, declaradamente antibelicista, pacifista y preocupado por los derechos de las minorías, estuvo marcado por su infancia en el contexto de entreguerras. Desde una edad muy pionera, Fiske fue una alumna brillante que estudió Economía y Sociología en la universidad de Mount Holyoke College (Massachusetts) entre 1932 y 1935 (ver Figura 3) y que pasó varios de sus veranos universitarios en los cursos de verano de Harvard University, donde, trabajando con el psicólogo Gordon Allport, descubrió, en sus propias palabras, "that the humanities and social psychology are by no means incompatible interests" (Fiske, 1979).

Como universitaria, Fiske destacó por su capacidad intelectual: a propuesta de una profesora suya, participó en un concurso de relatos universitarios de la revista *The Atlantic* y dos de sus relatos fueron publicados en la revista. Los textos, que demostraban lo precoz de la figura de Fiske, contenían, ya en 1935, referencias a las masas alienadas por la propaganda bélica y criticaban la relegación de las mujeres a los roles secundarios: "[They] tell us [women] that the future of mankind rests with us; not as social workers, not as scientific discoverers, but as mothers. … we answer, with the same defiant tone that our mothers used, that *it is not enough"* (Fiske, 1935b, p. 17).

[108] Durante algunos años de su carrera, Fiske firmó como Marjorie Fiske Lissance y como Marjorie Fiske Löwenthal. En las referencias, respetamos el nombre de firma de los documentos, lo que puede ocasionar ciertas disparidades.

4.2.1.1.1. Los primeros años neoyorquinos (1935-1943)

Como tantas otras jóvenes de su edad interesadas en el conocimiento, Fiske se trasladó a Nueva York al terminar sus estudios universitarios. Allí llegó en 1935, con apenas 21 años, y la ciudad se convirtió en un escenario clave en su vida profesional y personal: el lugar donde cultivó las relaciones más intensas que nunca tuvo (Lissance, 3 de mayo de 2023). En un primer momento, Fiske se matriculó en un máster en Columbia University (Teachers College) y trabajó, a la vez, como psicóloga en un instituto de educación especial en el barrio del Bronx. En esa época, Fiske entró en contacto con el traductor Arnold Lissance, quien trabajaba ocasionalmente para el Institute for Social Research[109] (1934-1949) que los pensadores exiliados de Frankfurt habían ya establecido en Columbia University. Fiske y Lissance se enamoraron y esta relación facilitó que Fiske contribuyera también a la edición y traducción de algunos trabajos del centro de Horkheimer (Lissiansky Family, sin fecha, p. 26). Encadenando trabajos para poder costear su vida neoyorquina, en 1936, Fiske fue contratada como asistente de verano de Hadley Cantril —por entonces, un joven profesor en el Teachers' College de Columbia— para corregir exámenes y trabajos de sus asignaturas (Fiske, 1938), sin saber que, precisamente, sería este trabajo de verano el que cambiaría su vida.

Gracias a su contacto con Hadley Cantril, Fiske fue una de las primeras investigadoras en unirse al Radio Research Project (Office of Radio Research) cuando este se estableció en Princeton en 1937. En un primer momento, fue contratada como "executive secretary and research assistant" (Fiske, 1938) y se embarcó en lo que ella misma definió como "on-the-job training" (Fiske, 1979): una formación científica continua a través del contacto con quienes

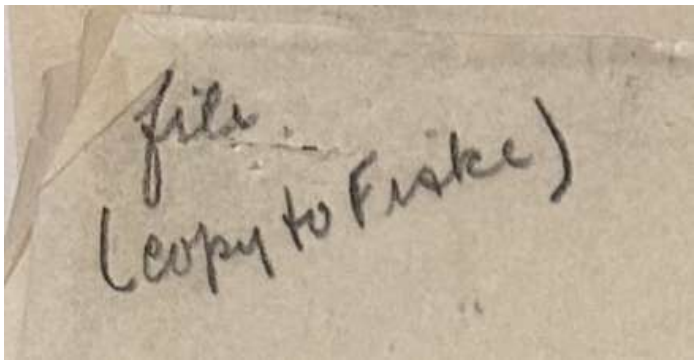


Figura 4. Nota manuscrita "copy to Fiske" en una carta entre Lazarsfeld, Cantril y Stanton. 10 de enero de 1938. *Cortesía de Rare Book & Manuscript Library, Columbia University. Paul Lazarsfeld Papers, Box 3A.*

[109] El Institute for Social Research, también conocido como la Escuela de Frankfurt, se había trasladado a Columbia University ante el avance del nazismo durante la década de 1930. Como hemos visto y veremos a lo largo de este trabajo, su contacto con el BASR fue continuo a lo largo de los años en los que coincidieron en Nueva York (Institut für Sozialforschung, 2023).

fueron sus mentores y grandes influencias en su vida profesional; entre otros, Lazarsfeld, Cantril, Wright Mills o Käthe Wolf. Fueron estos años en Princeton los que despertaron el interés por la comunicación y las audiencias de Marjorie Fiske. Durante cerca de dos años, como secretaria ejecutiva, Fiske gestionó buena parte de la actividad investigadora de los miembros del centro: son numerosas las cartas de la época entre Lazarsfeld, Cantril y Stanton que incluyen la nota "copy to Fiske" o las iniciales "MF" (Lazarsfeld, 10 de enero de 1938; 17 de febrero de 1938; 5 de mayo de 1938; 15 de junio de 1938) (ver Figura 4). El puesto, que inicialmente era sobre todo administrativo, terminó por suponer para ella un verdadero escalón hacia el trabajo intelectual. Lazarsfeld, intuyendo el potencial de Fiske, la puso a cargo de la supervisión del trabajo estadístico: "Our budget provides for her supervising all the statistical work … She feels like she would like to get the [statistical] training … I think that Miss Fiske is intelligent enough" (Lazarsfeld, 25 de mayo de 1938). Pronto, Fiske se convirtió en una colaboradora asidua de Lazarsfeld y se unió al desarrollo de la técnica del panel —una de las contribuciones pioneras del análisis de audiencias— (Lazarsfeld y Fiske, 1938). Tanto así, que, en una carta a Cantril, Lazarsfeld incluso temía su partida: "There is some danger that Miss Fiske might get a better job and leave us; in that case further reorganization will be needed" (Lazarsfeld, 14 de julio de 1938).

El presupuesto del centro de Princeton era reducido y, en 1938, Fiske consiguió un trabajo de mayor remuneración en la agencia Market Analysts Inc., donde se hizo cargo de varios análisis acerca de las actitudes de amas de casa con respecto a las marcas (Gooch et al., 1948, p. 47). El trabajo en el mundo profesional de la investigación hizo que Fiske tomara la decisión de seguir una carrera académica y, con esa intención, se matriculó en 1939 como estudiante de doctorado en Columbia University. Sin embargo, la imposibilidad para conseguir un contrato como investigadora la llevó a abandonar el doctorado, al menos, hasta que pudiera dedicarse a él a tiempo completo (Callan, 7 de septiembre de 1939).

Aunque con cierta frustración por tener que dejar atrás la vida académica, Marjorie Fiske cambió los estudios de doctorado por un puesto como investigadora contratada en la National Federation of Business and Professional Women's Clubs (NFBPWC)[110]. Su única condición

[110] La National Federation of Business and Professional Women's Clubs fue fundada en 1919 para favorecer las competencias y la experiencia profesional de las mujeres estadounidenses. Se trata de la primera organización sin ánimo de lucro fundada en el mundo para el desarrollo laboral de las mujeres. Todavía activa en la actualidad, la asociación fue fundada por pioneras del movimiento feminista y sufragista estadounidense y, en sus principios fundacionales, estaba comprometida con

fue mantenerse en una "gran ciudad" —Nueva York— donde pudiera mantener el contacto con el mundo académico y con la investigación universitaria (Callan, 7 de septiembre de 1939). Así, entre 1940 y 1943, Fiske fue directora de investigación de la NFBPWC (Fiske, marzo de 1966), una posición que obtuvo, entre otras cosas, por recomendación de Hadley Cantril: "I can recomend her most highly" (Cantril, 10 de octubre de 1940). Este puesto le permitió, por una parte, desarrollar de manera más profunda su interés por el género y la posición de la mujer en la sociedad. El trabajo producido por la NFCPWC nos demuestra que, durante cuatro años, Fiske fue una figura clave en la articulación de algunas de las principales redes de investigación sobre género en Nueva York. Además de publicar un buen número de artículos y de dar conferencias al respecto, Fiske fue capaz de organizar un círculo de debate feminista que le permitió consolidar a su alrededor una red estrecha de mujeres intelectuales, formada por, entre otras, Margaret Mead o Charlotte Bühler (Fiske, 26 de diciembre de 1979). En general, el trabajo de Fiske en la NFBPWC estuvo profundamente implicado en el gran compromiso social de la federación y Fiske desarrolló investigaciones encaminadas a lograr la igualdad no solo de las mujeres, sino también de las minorías raciales. Sobre esta etapa, ella misma recordaría: "I also made modest contributions to the issues of racial equality, and to the Equal Rights Amendment" (Fiske, 26 de diciembre de 1979).

Durante estos años, Fiske y Lazarsfeld mantuvieron un contacto frecuente y una amistad que siguió intacta. Existía entre ambos una admiración mutua, que queda evidenciada en las notas que Lazarsfeld enviaba a Fiske sobre los proyectos de investigación que ella estaba desarrollando: "[Your] general idea is very good, and you should be excellently equipped to handle the study … there should be scarcerly a corner of such a problem into which you would be unable to throw some light" (Lazarsfeld, 5 de octubre de 1940). Este contacto explica que, poco después de haber dado a luz a su única hija, Carol Lissance, Marjorie Fiske volviera formalmente al círculo de Lazarsfeld en 1943, una vez este estuvo ya asentado en Columbia University.

el desarrollo de los derechos femeninos en todos los ámbitos: desde los derechos relacionados con el matrimonio hasta el Equal Rights Amendment, promulgado en EE.UU. en 1923 para garantizar la igualdad de género (NFBPWC, 2014).

4.2.1.1.2. El regreso al Bureau como senior researcher (1943-1955)

Pese a no haber podido completar sus estudios de doctorado, Marjorie Fiske consolidó en sus años en la NFBPWC su autoridad investigadora. Esto permitió que, sin ser doctora, su reincorporación al Bureau en 1943 se produjera como Senior Associate Researcher[111] (Fiske, 1979). Desde entonces, Fiske pasó más de 12 años en el Bureau y se convirtió en una figura muy destacada de la psicología social neoyorquina, llegando a ser, incluso, durante varios años, directora asociada ("Associate Director") del Bureau —una posición justo por debajo de la de Lazarsfeld en rango de jerarquía, también ocupada, entre otros, por Robert K. Merton— (Fiske, 1979). El hecho de que Fiske ocupara puestos de Senior Researcher y Associate Director en el Bureau no es baladí: que una mujer accediera a este tipo de posiciones en los entornos académicos de los años 40 era prácticamente impensable: "You clearly caught something there … It was not common at all. I don't know of any women with titles that suggested that they were senior researchers at the time within colleges and universities" (Zuckerman, 15 de abril de 2023). Además del antecedente de Herta Herzog como Assistant Director for Research[112] (ver apartado 4.2.3), no existieron durante los primeros años del Bureau otros casos de mujeres con la misma autoridad que tuvo Marjorie Fiske. Más aún, que una mujer llegase a ocupar un puesto como el que ella ocupó nos desvela que la presencia de la mujer no solo era cuantiosa en el Bureau sino, también, cualitativamente determinante.

En sus propias palabras, Marjorie Fiske "directed, co-directed or supervised" numerosas investigaciones del Bureau (Fiske, 21 de febrero de 1947) y su salario "was at the assimilated level of Full Professor" (Fiske, 16 de abril de 1959). La correspondencia interna evidencia, además, que Fiske tuvo una gran autoridad en la toma de decisiones organizativas y en la supervisión de proyectos. Pese a que muchos trabajos estuvieron oficialmente supervisados por Lazarsfeld, en realidad Fiske era co-supervisora y se encargaba de corregir y revisar los borradores y de responder a las preguntas de los y las investigadores/as (Fiske y Kay, 1943;

[111] Las implicaciones de cada puesto universitario varían dependiendo del contexto temporal y/o geográfico. En cualquier caso, es bastante probable que ser "senior associate researcher" en el contexto del Bureau implicara cierta autoridad e independencia investigadora. De acuerdo con los datos de la UNESCO (2015) sobre el desarrollo de la investigación, se trataría de una categoría B en el ranking de investigadores: sin llegar a tener un puesto fijo, pero con responsabilidades investigadoras y formadoras equiparables a las de un *full professor* (que, en el sistema español, sería un profesor titular o catedrático). En cualquier caso, no hay evidencias directas del tipo concreto de contrato que Marjorie Fiske tuvo durante estos años en el Bureau.

[112] Herzog fue directora asociada de investigación, pero su puesto no comprendía tareas de organización estructural que sí recayeron en las manos de Fiske.

Fiske, 20 de octubre de 1943; Kendall, 20 de septiembre de 1943). Fiske estuvo también entre los coordinadores del programa de formación del BASR ("BASR Training program") y fue una de sus principales impulsoras. En el marco de las reuniones de coordinación, Fiske instó a dar a los estudiantes una formación tanto práctica como teórica: "My personal conviction … would be aimed at trying to get the trainee to relate the theoretical and the practical" (Fiske, 17 de septiembre de 1952).

La autoridad que Fiske tuvo durante años en el funcionamiento del Bureau queda también evidenciada en su participación como autora principal en los dos artículos que reflexionaban sobre el Bureau desde dentro del centro, ambos publicados en 1945. Fiske compartió la voz con Lazarsfeld—fundador del centro— en la definición del mismo; una cuestión que es tremendamente significativa. "The Columbia Office of Radio Research" (Fiske y Lazarsfeld, 1945a) y "The Office of Radio Research: A division of the Bureau of Applied Social Research" (Fiske y Lazarsfeld, 1945b) son los dos primeros textos autobiográficos y autoconscientes del Bureau of Applied Social Research, relatos fundacionales que supusieron el primer paso en la construcción de la historia —y el mito— de la Escuela de Columbia, de sus métodos y de su aportación a la investigación de la comunicación. Sin embargo, Fiske ha sido borrada como primera autora de estos textos, que han sido mal atribuidos en varias ocasiones (Barton, 1977 y 1989). Además de con Lazarsfeld, Fiske trabajó estrechamente también con Merton, a quien, años después, consideró una parte esencial de su carrera: "Most important to my career was Robert K. Merton, which whom I worked before and during World War II, and co-authored two books" (Fiske, 1979).

4.2.1.1.3. Los años en Alemania y la influencia crítica (1947-1948)

Cuando, en 1947, el que entonces era su marido, Arnold Lissance, fue destinado a Núremberg (Alemania) para trabajar como traductor en el marco de los Juicios de Núremberg (United States Holocaust Memorial Museum, 2023), Fiske abandonó también temporalmente el Bureau y se trasladó junto a Lissance y la hija de ambos a Alemania Occidental. Pese al traslado, Fiske se resistía a abandonar por completo la investigación, de manera que, siguiendo el consejo de C. Wright Mills, contactó con Max Horkheimer para buscar formas

de colaborar con el Institute for Social Research[113] en cualquier área en la que el instituto crítico alemán la pudiera necesitar (Fiske, 21 de febrero de 1947).

Durante meses, Fiske y Horkheimer se escribieron y hablaron por teléfono con frecuencia. Hasta 14 cartas archivadas en los fondos personales de Horkheimer muestran cómo Fiske le explicaba al investigador sus planes de investigación en Alemania: "My plans for research in Germany are by no means crystallized. At the moment they are in the process of being shifted and sorted in discussion with my friends and associates" (Fiske, 21 de febrero de 1947) y proponía un studio a gran escala de la sociedad alemana: "The aim would be to get, in a very modest way, some insight into the nature of the stresses which proved decisive, the reasoning that accompanied decisions, and the after-effects, if any [in the rise of Nazism in Germany]" (Fiske, 21 de febrero de 1947). Las respuestas de Horkheimer muestran cómo el investigador la animaba a unirse al Institute:

> Yes, I see the possibility that you cover some ground work for the Institute, and I have also ideas about areas of inquiry which are of primary interest … I can only assure you that I'd definitely welcome a cooperation between you and the Institute (Horkheimer, 7 de marzo de 1947).

El proyecto que Fiske propuso nunca se materializó porque, en esos momentos, Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson y Sanford estaban trabajando en California en un proyecto bastante similar al que ella proponía que ya estaba recibiendo los fondos del Institute y que se terminaría convirtiendo en *La personalidad autoritaria* (Adorno et al., 1950). Lo propuesto por Fiske era, *grosso modo*, una réplica de dicho proyecto en suelo alemán que Horkheimer no consideró prioritario (Horkheimer, 12 de marzo de 1947). En cualquier caso, durante su tiempo en Alemania, Fiske trabajó por su cuenta en varios proyectos de investigación sobre la psicología social alemana: entre otros, un análisis sociopsicológico de los procesos de cambio de ideología titulado "Johann Richter, German" (Fiske, sin fecha-a); que daría lugar posteriormente a la publicación del texto "Nazi into communist" (Fiske, sin fecha-b); otro artículo publicado en la revista *Cosmopolitan* sobre los niños alemanes titulado "Germany's gunpowder children" (Fiske, 1948); y, sobre todo, un artículo junto a otra ex miembro del

[113] Pese a que el regreso formal del Institute a Frankfurt se produjo en 1951, a finales de la década de 1940, cuando Fiske se trasladó a Alemania, su re-establecimiento en el país germano era inminente (Institut für Sozialforschung, 2023).

Radio Research Project, Edrita Fried, titulado "The dilemmas of German youth", en el que, al más puro estilo BASR, las investigadoras realizaron entrevistas en profundidad a 225 jóvenes para entender sus expectativas vitales tras el fin de la guerra (Fried y Fiske, 1949).

Junto a Horkheimer y a Arnold Lissance, Fiske auspició la publicación en inglés del libro de Eugen Kogon, *The theory and practice of hell*. Fue en este proyecto en el que Horkheimer involucró también a Leo Löwenthal, otro de los miembros destacados de la Escuela de Frankfurt que estaba en Nueva York: "I telephoned [the editor] and made an appointment with him … I was unable to go, and sent my friend Leo Löwenthal" (Horkheimer, 5 de febrero de 1948). A partir de este momento, también Leo Löwenthal pasaría a ser una figura clave en la vida de Marjorie Fiske.

4.2.1.1.4. Voice of America y la dirección del comité en investigación de los medios (1948-1955)

Tras más de 10 años de relación, Fiske y Lissance se divorciaron en 1949. Fue entonces cuando Fiske regresó a Estados Unidos y, desde el Bureau, comenzó a colaborar con el gobierno federal, concretamente con la sección de investigación de Voice of America (Robinson, 2011; Fiske, 1979). Quizá fuera el contacto con Löwenthal el que le abrió las puertas de la sección de investigación de Voice of America (VOA), una sección dirigida, desde 1949, por el propio Leo Löwenthal, y cuyo objetivo era evaluar los efectos de la emisora en las audiencias internacionales en el contexto de la Guerra Fría (Kohler, 1951). Junto a VOA, Fiske volvió también al Bureau, al que la sección de investigación de VOA estaba afiliada. Sin embargo, el trabajo en VOA le abrió a Fiske las puertas a trabajar colaborativamente con "social scientists, social historians, and anthropologists" y generar "many multidisciplinary studies" (Fiske, 1979). Fue en esta etapa en la que, centrándose en investigar a las audiencias de la radio en relación a las condiciones sociales, culturales y políticas de cada lugar (Bogart, 1993, p. 377), Fiske dio también alguno de los primeros pasos de los estudios internacionales de la comunicación: "a growing new branch" de la "new science" que era, por entonces, la investigación en comunicación (Fiske y Löwenthal, 1952).

Fue en esta etapa cuando Lazarsfeld le propuso a Fiske que fuera la directora ejecutiva del National Planning Committee on Media Research, un comité financiado por la Ford Foundation para proponer programas de investigación multidisciplinares sobre la influencia

mediática (Fiske, 1979). Así, entre 1953 y 1955, Fiske propuso un plan de trabajo multidisciplinar y ambicioso, "primarily developed by me [Fiske] in consultation with Lazarsfeld" (Fiske, 26 de diciembre de 1979), cuya implementación se vio sin embargo frustrada al cambiar drásticamente la presidencia de la Ford Foundation. Por este motivo, muchos de los textos preparados por Fiske, que denotan una clara comprensión de las demandas de la investigación de la comunicación y los medios (Fiske, 10 de noviembre de 1953; Fiske y Lazarsfeld, 1954), no llegaron nunca a ver la luz. Para Marjorie Fiske, en cualquier caso, esta etapa fue una de tremendo enriquecimiento intelectual, "because of the rare opportunity to work closely with the several outstanding scholars" (Fiske, 1979).

Tras alrededor de cuatro años de relación, Marjorie Fiske y Leo Löwenthal se casaron en 1953 (Graf, 2014, p. 250). En ese momento, Marjorie Fiske cambió su nombre por Marjorie Fiske Löwenthal y empezó a firmar como Marjorie Löwenthal.

4.2.1.1.5. California: biblioteconomía y comunicación interpersonal (1955-1992)

En 1955, Leo Löwenthal se trasladó temporalmente como investigador visitante a la costa oeste de Estados Unidos y Fiske lo acompañó junto con su hija, Carol, que tenía entonces 12 años. Aunque, a priori, se dieron un plazo de un año antes del regreso a Nueva York (Lissance, 3 de mayo de 2023), cuando Löwenthal consolidó su posición en la Universidad de California en Berkeley, la familia se estableció definitivamente en San Francisco. Este traslado fue un momento complicado para la vida de Marjorie Fiske, quien se vio obligada a abandonar profesional y personalmente el Bureau (Lissance, 3 de mayo de 2023). No obstante, antes de desistir definitivamente, Fiske pasó varios meses trabajando a distancia para el Bureau, como demuestra una propuesta de investigación conservada en su archivo personal y titulada "The media and the child: A proposal for a study of parental and peer group influences on the development of children's mass media habits" (Fiske, 1955), en la que ella misma anotó: "Written when expected to return to Columbia U." (Fiske, 1955, p. 1) (ver Figura 5).

A pesar de que se ha considerado que el traslado a California supuso también el abandono por parte de Fiske de la investigación en comunicación y que ella "turned her interests elsewhere" (Simonson y Archer, 2009), Fiske continuó investigando durante otras casi cuatro décadas en la costa oeste de Estados Unidos. En 1955, fue instructora de Sociología en la Universidad de California en Berkeley y estuvo a punto de conseguir un puesto fijo, al que no pudo acceder por las reglas antinepotismo que le impedían compartir departamento con Löwenthal: "The University at the time prohibited faculty wives from serving in the same Department as their spouses" (Fiske, 1979). Esta es una cuestión que recogió el texto coetáneo de Simon et al. (1966), que explica el perjuicio que las normas antinepotismo generaron para las mujeres académicas. Por este motivo, Fiske se incorporó, casi por descarte, al departamento de Biblioteconomía y desde allí se ocupó del desarrollo de extensos estudios sobre censura en las bibliotecas. Estas investigaciones dieron lugar a un informe conocido como el "Fiske report" (Latham, 2014), considerado por algunos autores "the most influential research on censorship in United States libraries" (Serebnick, como se cita en Latham, 2014, pp. 57-58); "a landmark" (Jones, como se cita en Latham, 2014, p. 58); o un texto con "lasting implications" (Robbins, como se cita en Latham, 2014, p. 58) en el campo de la biblioteconomía.

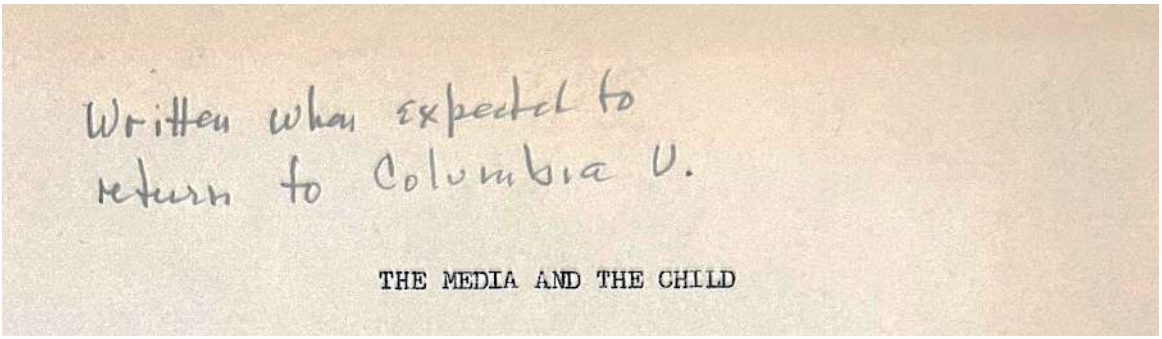


Figura 5. Borrador de "The media and the child", con nota manuscrita por Fiske, 1955. *En la nota se lee "written when expected to return to Columbia U." Cortesía del archivo de UCSF, San Francisco, Estados Unidos.*

Como ella misma reconocería en una carta a Lazarsfeld, la década de 1950 supuso para Fiske momento de bastante inestabilidad investigadora, que ella misma definió con las siguientes palabras: "The television → 18th century → adult education → censorship *progression, or regression* of the last few years"[114] (Fiske, 23 de junio de 1958). En 1958, Fiske recibió una

[114] La cursiva es mía

oferta de la Universidad de California en San Francisco (UCSF), concretamente a la School of Medicine, donde podría retomar su trabajo en el área de la psicología social. Una vez incorporada, se unió al Langley Porter Center[115], primero adscrita al Departamento de Psiquiatría (1958-1965) y, posteriormente, al de Psicología Social (1966-1992). Este cambio de área la ubicó en un lugar privilegiado para presenciar el nacimiento de los estudios sobre el interaccionismo simbólico que se estaban gestando en el contexto geográfico-intelectual de San Francisco. En efecto, fue en esa época cuando Fiske entró en contacto con investigadores como Gregory Bateson o Erving Goffman, con quienes entabló no solo comunicación profesional, sino también sendas relaciones de amistad.

Fiske llegó a Langley Porter precedida por "her talent for interdisciplinary research", que había demostrado en sus años en el Bureau de Columbia (Achenbaum, 2013, p. 52), y, en pocos años, se convirtió en una de las figuras esenciales del departamento. El rol de Fiske fue tan relevante que Achenbaum apunta que "through her grants and collaborations … Fiske helped establish Langley Porter as a major center for studying the social-psychological context of adult personality development and aging" (Achenbaum, 2013, p. 52). Ella misma reconocería que, en UCSF, tuvo la oportunidad de desarrollar un proyecto profesional profundamente interdisciplinario y poner en marcha un programa de doctorado: "I have been fortunate in being able to develop two major innovative, interdisciplinary research programs" (Fiske, 26 de diciembre de 1979).

Sin embargo, los años que Fiske pasó en la University of California-San Francisco fueron lejos de ideales: durante esa etapa vivió un divorcio complicado de Leo Löwenthal que la llevó a cambiar su nombre, de nuevo, a Marjorie Fiske y a enviar numerosas cartas a instituciones para que se eliminara el apellido Löwenthal de sus registros. Además, a pesar de haber convertido a Langley Center en un centro pionero a nivel internacional en los estudios de envejecimiento y adaptación social, y pese a haber implementado el programa de doctorado sobre estudios sociales del envejecimiento en su universidad, Fiske pasó muchos años trabajando sin cobrar y no pudo conseguir siquiera un puesto de investigadora fija

[115] Langley Porter Center, también conocido como Langley Porter Psychiatric Institute, es el primer centro psiquiátrico fundado en California, con sede en la University of California-San Francisco. Durante sus primeros años, en la década de 1950, entre sus miembros estuvieron algunos de los investigadores que posteriormente, ya desde el Mental Research Institute de Stanford, constituyeron la "Escuela Invisible de Palo Alto" (Rodrigo-Alsina, 2001), entre otros, Gregory Bateson.

(Fiske, 1979). Marjorie Fiske luchó durante décadas por conseguir un puesto fijo. Así lo reconocía la propia investigadora en una carta al director de su departamento en 1959:

> As you know, I have had twenty years of experience in research administration, including responsibility for the development of design and the determination of methods for large scale interdisciplinary research programs. My possession of the knowledge and ability specified in the qualifications for Ranges C and D[116] are probably best testified by the positions I have held, the publications produced, and the consulting work and public speaking I have undertaken in the field of social research (Fiske, 16 de abril de 1959).

Fiske se sintió doblemente negada: como mujer y como socióloga en un departamento de psicología, una cuestión recurrente en el campo de la comunicación, como recogerían también otras investigadoras años después (García-Jiménez y Herrero, 2022). Fiske explicaba los prejuicios para con las perspectivas sociológicas y con la interdisciplinariedad en su correspondencia con, entre otros, Paul Lazarsfeld, Herta Herzog, Charles Y. Glock, Bernard Berelson, Leo Bogart, Robert Merton, Marie Jahoda, Herbert Blumer, David Riesman, Elmo Wilson o Talcott Parsons, en cartas en las que pedía que la respaldaran para acceder a una categoría superior: "[There is a] request that my job classification be revised upward … the Department will probably send out letters to the people who were good enough to write recommendations in the first place" (Fiske, 25 de agosto de 1959). Entre las respuestas que recibió, destaca la de Bernard Berelson: "I'll follow through the moment I hear from the powers that be. It will be an easy and pleasant duty to

Figura 6. Marjorie Fiske (1976)
The Langley Reporter, 1(IX). Marjorie Fiske Löwenthal Papers, Box 14, "Miscellaneous correspondence". Cortesía del archivo de University of California-San Francisco.

[116] Según UNESCO (2015), los rangos C y D de investigador se corresponden, respectivamente, con puestos de trabajo postdoctoral y predoctoral, carentes de continuidad y de autoridad. Como queda evidenciado en su carta, la posición de Fiske estuvo por debajo de estas dos categorías.

say the necessary by the simple, though strange, device of merely telling the truth" (Merton, 22 de septiembre de 1959).

Tras años luchando por reconocimeinto, Fiske logró finalmente un puesto fijo (*tenure*) en la década de 1970 (ver Figura 6), fue nombrada Fellow de la American Sociological Association (ASA), Fellow de la American Psychological Association (APA) y Fellow de la Gerontological Society, y, en 1976, recibió un doctorado *honoris causa* por parte de su alma mater, Mount Holyoke College (Langley Reporter, agosto de 1976, p. 16), por su "distinguished career as a social scientist … the range and importance of the contributions that a skilled and perceptive scholar can make to the understanding of society" (Truman, 30 de mayo de 1976). Marjorie Fiske falleció el 11 de febrero de 1992, a los 77 años, como profesora emérita de la Universidad de California en San Francisco.

Aunque con dificultad, Fiske fue reconocida por sus coetáneos, como demuestra el hecho de que recibiera reconocimientos como los de Fellow de la ASA y de la APA que, por lo general, solo estaban al alcance de investigadores/as doctores/as. Sin embargo, la trayectoria de Marjorie Fiske ha sido casi completamente olvidada por la historia de la investigación en comunicación y, en general, por la historia de la ciencia: apenas aparece mencionada en algunas historiografías con perspectiva de género del campo (Simonson y Archer, 2009; García-Jiménez, 2021; Hristova et al., 2024; Dorsten, 2024a).

4.2.1.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas

Como hemos planteado, la de Marjorie Fiske es una figura tremendamente relevante para la historia de la investigación de la comunicación, los medios y las audiencias. Fiske se aproximó de manera profunda y extensa al fenómeno comunicativo, trabajando a lo largo de su carrera tanto sobre los medios de comunicación de masas, como sobre la comunicación interpersonal o la intersección de ambas, en un ir y venir entre las perspectivas funcionalistas, críticas e interpretativas[117]. Fiske fue, además, una de las primeras voces en reflexionar sobre el propio campo y en dar inicio a lo que posteriormente sería la metainvestigación de la comunicación (Fiske, 1943a; Fiske y Lazarsfeld, 1945a y 1945b). En este apartado, recuperamos su contribución intelectual centrándonos, particularmente, en su trabajo en el

[117] Nos guiamos aquí por la división entre las perspectivas de la investigación en comunicación que realiza Rodrigo-Alsina (2001).

marco funcionalista de Columbia, dado que es ese el objeto de estudio de esta tesis. Mencionaremos brevemente, no obstante, también las incursiones que Fiske hizo, más tarde en su carrera, en las perspectivas interpretativas o en la investigación crítica. Al final del apartado, recogemos algunas de las principales contribuciones intelectuales de Fiske en la Tabla 22.

4.2.1.2.1. La investigación sobre los medios de comunicación y las audiencias

La mayor parte del trabajo de Marjorie Fiske en el marco del Bureau of Applied Social Research estuvo dedicada a la investigación empírica de los medios de comunicación de masas y las audiencias. Fiske fue la mayor contribuidora femenina a los estudios empíricos del centro de investigación. Como hemos visto, fue autora o coautora de hasta 23 textos en el marco del Bureau (ver apartado 4.1), y otros tantos fuera de él.

Fiske también contribuyó significativamente a desarrollar las principales perspectivas teóricas sobre la psicología de las audiencias, como demuestra su trabajo "Survey of materials in the psychology of radio listening" (Fiske, 1943a), en el que recopila los principales avances en el estudio de audiencias, potenciales perspectivas teóricas y algunas herramientas metodológicas para el estudio de la comunicación. Sin embargo, la mayoría del trabajo de Marjorie Fiske en el marco del Bureau estuvo articulado a través de sus contribuciones a los múltiples análisis empíricos de las audiencias radiofónicas que el centro realizaba. Entre otras cuestiones, Fiske exploró las percepciones que las audiencias tenían sobre la publicidad radiofónica en su informe "Retailers' use of radio as judged by the consumer" (Fiske, 1943b), un estudio basado en 200 entrevistas en profundidad sobre la presencia de marcas en la publicidad radiofónica; así como en el artículo "How consumers react to radio advertising by retailers", en el que reflejó los hallazgos del trabajo anterior (Fiske, 1944a). Interesada por la vinculación entre la publicidad y las audiencias, Fiske fue autora o coautora de numerosos textos, muchos de ellos realizados para empresas, en los que se estudiaba la reacción de las audiencias ante determinados productos publicitarios: entre otros, "Sampling of public attitudes toward the proposed subscription radio plan" (Fiske, 1944e).

Muy interesada por la publicidad, Fiske pronto dio un paso más y comenzó a poner en marcha subsiguientes estudios para identificar las cualidades vinculadas con la credibilidad de los locutores. Un trabajo preliminar fue "Al Schacht as a baseball announcer" (Fiske y Kendall, 1944), en el que trabajó junto a Patricia Kendall para determinar cuáles eran las cualidades que la audiencia consideraba positivas en los locutores deportivos. Posteriormente, Fiske se centró en investigar concretamente quiénes eran los locutores más cualificados para la venta de "war bonds"[118] en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. En sus palabras, "[we study] the public's choice as to who is best qualified to sell bonds by radio" (Fiske, 1944b, p. 1). En efecto, a través de entrevistas en profundidad, la autora escribió el texto "Bonds on the air" (Fiske, 1944b) en el que identificaba a la locutora Kate Smith como la percibida con mayor prestigio y credibilidad por la audiencia estadounidense. En el texto, Fiske describía concretamente los atributos vinculados a la credibilidad y planteaba que la credibilidad era siempre contextual, influida por factores sociales y/o culturales: entre otros, las oyentes (una mayoría femenina) daban más credibilidad a otras mujeres y, siendo amas de casa de clase media, se mostraban especialmente aptas a seguir las indicaciones de las locutoras que mostraban signos de "moral appropriateness" (Fiske, 1944b, p. 8). Este interés por la credibilidad iniciado por Fiske, desencadenó posteriormente en los estudios extensos sobre la figura de Kate Smith en los que la investigadora colaboró con Merton (Merton y Fiske, 1944) y que sirvieron para explicar las dinámicas esenciales de la persuasión mediática como un proceso acumulativo:

> Hearing Kate Smith ten times in an evening does not produce a psychological impression which is merely ten times the reaction to a single program. It builds up to a new and different kind of experience … The repeated pledges merge into a cumulative whole (Merton y Fiske, 1944, p. 1).

El proyecto vinculado a la figura de Kate Smith creció significativamente y, finalmente, desencadenó en la publicación del libro *Mass persuasion* (Merton et al., 1946), que aspiraba a sentar las bases de los procesos de persuasión mediática desde la mirada de la psicología social y en el que Fiske jugó un papel protagonista. En el libro, entre otras cuestiones, se recuperan los aspectos culturales y sociales que Fiske había identificado como clave en la

[118] Los war bonds o bonos de guerra eran un instrumento financiero de los gobiernos en guerra para financiar su actividad bélica (WWII Museum, 2024).

credibilidad de los locutores como parte esencial de los procesos de persuasión a través de los medios de comunicación.

El interés de Fiske por la persuasión y los efectos acumulados de los medios apareció también en el segundo gran proyecto en el que la autora se embarcó. Este proyecto fue el nunca publicado "Children talk about comics" (Wolf y Fiske, 1946), en el que, junto a Katherine Wolf, Fiske investigó a los niños como audiencia de los cómics para determinar la manera en la que el desarrollo infantil estaba o no influido por la exposición mediática. Aunque el texto fue publicado tres años después, en una versión reducida, en forma de capítulo de libro, el original nunca fue publicado (para información sobre la contribución de Katherine Wolf a este trabajo, ver apartado 4.2.7). Este proyecto inició el interés de Fiske por las audiencias infantiles, que continuó desarrollando en años posteriores.

En cualquier caso, es tremendamente complicado simplificar la carrera de Fiske, que se caracterizó por un cambio constante de objetos de estudio, tanto dentro como fuera del Bureau of Applied Social Research. Así, además de estudiar a las audiencias y las dinámicas de persuasión, Fiske planteó también estudios sobre la estructura mediática que nunca se llegaron a desarrollar. En concreto, un texto de 1944 evidencia la intención de Fiske de desarrollar un trabajo financiado exclusivamente por la universidad, y no por la industria mediática, en el que hacer una primera aproximación a los productores mediáticos comunicación a través del material recogido por Jeanette Sayre Smith (ver apartado 4.2.6) y Carl Friedrich (Fiske, 9 de enero de 1944; 28 de noviembre de 1944) años antes en Harvard University. Los memorandos del estudio que recuperamos en los archivos ponen el foco en el potencial impacto que los sindicatos de trabajadores de radio pudieran tener en el contenido emitido por la radio. Así, Fiske esbozaría a los principales actores en el proceso de producción "General relationship: owner, sponsor, union, audience (pressure groups)" y se preguntaría "[the] extent to which unions impede or promote progress of industry" (Fiske, 28 de noviembre de 1944, p. 2).

Pese a que el empirismo y la mirada funcionalista predomina en la producción de Fiske, si atendemos a algunos de sus trabajos sin publicar —especialmente los producidos después de su etapa en Alemania— nos encontramos también con una lectura que escapa los límites tradicionales desde los que hemos leído las aportaciones de la Escuela de Columbia. La contribución de Fiske estuvo en varias ocasiones permeada por una mirada crítica, una

mirada que ya es evidente en los primeros trabajos de Fiske: en sus relatos escritos como estudiante y premiados por *The Atlantic*, Fiske alcanzaba a criticar la alienación de las masas producida por la producción cultural industrializada (Fiske, 1935a y 1935b), como veremos en más detalle más adelante (ver apartado 4.3.2.3). Años después, Fiske consolidaría esta visión crítica en su pensamiento, dejando en cierto modo atrás el predominio funcionalista de su investigación. Los textos en coautoría de Löwenthal y Fiske, titulados "Reaction to mass media growth in 18th-century England" (Löwenthal y Fiske, 1956) y "The debate over art and popular culture in Eighteenth century England" (Löwenthal y Fiske, 1957), revisan el concepto de cultura tomando como punto de partida el surgimiento de la prensa en el contexto inglés del siglo XVIII desde una mirada tangencialmente crítica: "It was no longer necessary to be a 'man of letters' or an university graduate to be a professional writer", "The reader … convinced that he is improving himself while he is being amused, diverted or horrified" (Löwenthal y Fiske, 1957, pp. 47-48).

4.2.1.2.2. Una primitiva metarreflexión sobre la investigación en comunicación

La diversidad de la producción de Marjorie Fiske, unida a su genuino interés en la investigación de los medios de comunicación, le dio una mirada holística y de conjunto sobre el desarrollo del área ya desde que esta daba sus primeros pasos. Ya en "Survey of materials in the psychology of radio listening" (Fiske, 1943a), la investigadora había sido capaz de concebir la investigación de la comunicación como un conjunto de metodologías y de perspectivas teóricas distintas y particulares. Quizá fue este interés en el área la que permitió que Marjorie Fiske escribiera, junto a Lazarsfeld, los dos primeros textos que reflexionan sobre la contribución del Bureau of Applied Social Research a la entonces incipiente investigación de la comunicación, a la que los autores se refieren como *communications research* o como *science of communications* (Fiske y Lazarsfeld, 1945a y 1945b).

Estos textos reflexionan sobre la labor, los objetivos y la entidad del centro de investigación y, más aún, plantean una pionera metarreflexión sobre el campo de la comunicación; un primer reconocimiento de la comunicación como área de estudio. Fiske y Lazarsfeld (1945a) definen, en un primer momento, a la investigación en comunicación como el conjunto de intereses, metodologías, y cuerpo de conocimiento generado sobre los medios de comunicación, reconociéndose pioneros: "The Office of Radio Research has undertaken

investigations from all these several points" (1945a, p. 51). Más aún, Fiske y Lazarsfeld (1945a) plantean la necesidad de abogar por nuevos métodos originales para hacer frente al estudio de la comunicación, yendo más allá de los "old methods adapted from other fields of research" (1945a, p. 51). A este respecto, Robinson (2006, p. 76) plantea que "Lazarsfeld … did not invent the field of radio research in the United States but rather he 'named' it", aunque algunos trabajos sugieren que la idea de un campo de la comunicación estaba cristalizándose ya en torno al inicio de los años 40 (por ejemplo: Cmiel, 1996). En cualquier caso, Marjorie Fiske contribuyó, en esos dos artículos pioneros, también a ese trabajo de *nombrar* el campo. De hecho, el artículo de Fiske y Lazarsfeld cierra con una llamada a la necesidad de sistematizar "the knowledge and experience which is accumulating in this field" y de lograr una "self-conscious rigorization of the procedures" que no solo permitirá mejorar la investigación sobre la radio y los medios, sino que será beneficiosa "to the science of communications in general" (1945a, p. 57). En 1949, Lazarsfeld y Stanton todavía sentían la necesidad de convencer de que el de la comunicación era un campo de investigación propio (Jerabek, 2017, p. 113) y no sería hasta 1959 que Berelson publicaría "The state of communication research" (Berelson, 1959), revisando los progresos hechos a nivel teórico y metodológico. De este modo, la voz de Marjorie Fiske está entre las pioneras en reconocer —y *reconocerse* en— el campo de la comunicación.

Y, en efecto, Fiske mantendría esta vocación de sistematizar y entender de manera holística la investigación en comunicación realizada hasta el momento, una cuestión que impregnaría buena parte de su trabajo publicado. Ejemplo de ello son sus trabajos con Leo Handel (Fiske y Handel, 1947a, 1947b y 1947c) en los que ambos reflexionan sobre el estado de la investigación sobre cine. La serie de artículos, llamada "Motion Picture Research" y enmarcada en el contexto del proyecto de Decatur, aborda los estudios sobre cine como parte de los "ten years" de desarrollo de la "communications research" (Fiske y Handel, 1947a, p. 29). Evaluando los objetos de estudio del campo, Fiske y Handel plantean que el estudio del cine había estado, hasta entonces, poco desarrollado: "Motion picture research has lagged considerably behind research in other mass media" (Fiske y Handel, 1947a, p. 129). En última instancia, los autores recopilan las principales aportaciones metodológicas del área hasta el momento y evalúan su adecuación para el estudio del cine: "Two techniques are the focussed interview and the program analyzer tests" (Fiske y Handel, 1947c, p. 390). En definitiva, la vocación por el reconocimiento de la identidad epistemológica e incluso metodológica del área acompañó a Fiske a lo largo de su vida, como demuestra su interés

posterior por sistematizar los análisis internacionales de los medios de comunicación (Fiske y Löwenthal, 1952), o, incluso, una carta personal que la investigadora envió a George Gerbner en la que, ya a finales de la década de 1960, reflexiona sobre las carencias del área: "As I believe I mentioned in one of our conversations, the whole area of the uses of media is one that seems to cry out for further systematic inquiry" (Fiske, 29 de julio de 1966).

4.2.1.2.3. Comunicación mediática y comunicación interpersonal: primeros pasos hacia una mirada interpretativa

A modo de cierre, recuperamos aquí a la contribución que Marjorie Fiske hizo a la perspectiva interpretativa de la investigación en comunicación, sobre todo en los últimos años de su carrera investigadora. A pesar de que Fiske dedicó esta última etapa, a partir de su llegada a UCSF en 1958, al estudio psicológico-psiquiátrico del envejecimiento y la salud mental, su pasado en el campo de la comunicación y su ubicación geográfica —en el San Francisco en el que estaba gestándose el interaccionismo simbólico— marcaron de lleno su producción científica. Así, la aproximación de Fiske al envejecimiento estuvo atravesada por una perspectiva comunicativa e interpretativa sobre las relaciones sociales, una perspectiva en la que es la interacción la que viene al centro para explicar el envejecimiento o la salud mental. Esta cuestión no solo es evidente a través de buena parte de sus trabajos publicados desde UCSF (entre otros, Fiske Löwenthal, 1964; Fiske Löwenthal y Haven, 1968; o Fiske y Chiriboga, 1985) —en muchos de los que Fiske cita directamente a Goffman o Bateson, entre otros—, sino también en su correspondencia con el primero, en la que ambos debatían sobre cuestiones teóricas: "I don't know how much you intend to use a role frame of reference, but if you do then there is the issue of the sense in which one can speak of an age role" (Goffman, ca. septiembre de 1960), o proponían reuniones: "I hope that we can arrange a meeting with you centering particularly around the problems of role and self-image" (Fiske, 29 de agosto de 1960).

De este modo, esta etapa de su carrera estuvo, en buena parte, articulada en torno a reflexiones de la psicología social sobre el proceso de envejecimiento en las que la autora reclamó de manera recurrente el valor de la comunicación interpersonal desde la mirada del interaccionismo simbólico. Entre otras cuestiones, Fiske miró al envejecimiento poniendo el foco en la adaptación, que para ella era un proceso continuo, "ongoing", construido a partir de la relación entre el individuo y el otro; o entre el individuo y su entorno social; en lo que ella denominaba la congruencia entre el yo y la situación social (Carp, 1972). Esta aportación

de Fiske, publicada en "Some potentialities of a life-cycle approach to the study of retirement" (Fiske, 1972), y a la que Carp (1972) se refiere como el "normative-transitional model" de la psicología del envejecimiento, bebe directamente de teorías fundamentales del interaccionismo simbólico, muchas de ellas contemporáneas al trabajo de Fiske (Carp, 1972). Por otra parte, la interacción —entendida desde la mirada comunicativa de los encuentros interpersonales— y el aislamiento —tratado como la ausencia de interacción— fueron también cuestiones que vinieron al centro del trabajo de Marjorie Fiske de manera transversal. Así queda evidenciado en numerosas de sus publicaciones, en las que Fiske habla de la comunicación como elemento clave para comprender la salud mental individual (por ejemplo, Fiske Löwenthal y Haven, 1968), de la interacción como fundamental para el correcto funcionamiento social (Thurnher et al., 1974), o de los riesgos del aislamiento de los otros (ej., Fiske, 1964).

Si la obra publicada de Fiske sobre envejecimiento refleja una perspectiva comunicativa, interpretativa y, concretamente, interaccionista sobre las relaciones sociales, esta conexión se nos aparece de manera mucho más clara cuando miramos a los testimonios directos de la propia Fiske. Así, cuando Fiske escribió a George Gerbner en 1966 con motivo de una visita de su marido —Leo Löwenthal— y de ella misma a la University of Pennsylvania, la investigadora definió su interés investigador directamente como una intersección entre el análisis de la comunicación mediática y la comunicación interpersonal:

> One of my interests, which is both historical and potentially empirical, is in the media (ranging again from high art to television) as sources of role models, particularly in critical transitional stages of the life-span where "identity crises" are likely to occur … There would be many ways of looking at this problem, of which one would be in the context of interpersonal communication, the extent to which, for example, media exposure substitutes for or facilitates such communication (Fiske, 29 de julio de 1966).

Tabla 22. *Selección de publicaciones de Marjorie Fiske*

Año	Referencia
1943	Fiske, M. (1943a). **Survey of materials on the psychology of radio listening.** Inédito.
1944	Fiske, M. (1944a). **Bonds on the air**. Inédito.
1945	Fiske, M. y Lazarsfeld, P. (1945b). **The office of radio research: A division of the Bureau of Applied Social Research**. *Educational and Psychological Measurement, 5*(4).
1946	Wolf, K. y Fiske, M. (1946). **The children talk about comics.** Inédito.
1946	Merton, R. K., Fiske, M. y Curtis, A. (1946). ***Mass persuasion.*** Harper & Brothers.
1952	Fiske, M. y Löwenthal, L. (1952). **Some problems in the administration of International Communications Research**. *Public Opinion Quarterly, 16*(2), 149-159.
1956	Merton, R. K., Fiske, M. y Kendall, P. (1956). ***The focused interview.*** Free Press.

Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Hazel Gaudet Erskine (1908-1975): una voz progresista sin escuchar

> From first to last, she was indispensable in the progress of the research.
> —Hadley Cantril, Prefacio de *The invasion from Mars* (1941)

> An issue-oriented person, Hazel was always ready to fight injustice wherever she saw it. Seldom in the public eye, usually working in the background with great dedication, quiet fervor, and exceptional organizing ability.
> —Rudiak y Denton, "In memoriam: Hazel Erskine" (1975)

Los trabajos que recogen la figura de Hazel Gaudet y sus contribuciones a la investigación en comunicación son escasos y dispersos. Gaudet es mencionada, entre otros, en los textos de Signorielli (1996), Simonson y Archer (2009), Pooley y Socolow (2013), Rowland y Simonson (2014) o Hristova (2018), si bien la autora aparece, por lo general, a pie de página o en anotaciones secundarias. Esta relativamente mayor presencia de Gaudet probablemente se deba a que fue coautora de dos de los libros más importantes de la Escuela de Columbia: *The invasion from Mars* (Cantril et al., 1940) y *The people's choice* (Lazarsfeld et al., 1944), lo que, sin lugar a dudas, permitió un mayor reconocimiento a su figura en nuestra historiografía. Sin embargo, este reconocimiento ha sido muy limitado: en estos textos el nombre de Gaudet apenas es mencionado y la biografía y las contribuciones a la investigación de la investigadora solo han sido recogidas, brevemente, en la web *Out of the question* (Simonson y Archer, 2009) y, sobre todo, en el artículo de Rowland y Simonson (2014) en el que los autores sí desarrollan, en un párrafo, algunas de las claves de la vida profesional de Hazel Gaudet. No obstante, ambas reseñas biográficas están incompletas, dado que plantean que Gaudet se retiró de la vida intelectual en el cenit de su carrera a mediados de los años 40 (Simonson y Archer, 2009) y,

Figura 7. Hazel Gaudet (1940)
Rockefeller Foundation Records, Fellowships 10.1, Series 200E, Box 9, Folder 278. Cortesía de Rockefeller Archive Center.

consecuentemente, no contemplan el trabajo investigador que la autora hizo también una vez que hubo abandonado Nueva York.

En el marco de esta tesis doctoral, recuperamos a Hazel Gaudet como una investigadora crucial para la historia de la Escuela de Columbia, sin la que sería imposible entender los primeros años del campo de la comunicación y de la opinión pública estadounidense. Sus contribuciones esenciales a *The invasion from Mars* (Cantril et al., 1940) y *The people's choice* (Lazarsfeld et al., 1944) la convierten, sin duda, en una pieza clave del ensamblaje de Columbia, sobre todo en lo que respecta al análisis y la interpretación de datos, en los que Gaudet fue experta. Al contrario de lo generalmente asumido, además, proponemos que, a pesar de que abandonó el Bureau of Applied Social Research a mediados de la década de 1940, Gaudet se mantuvo estrechamente vinculada a la investigación durante toda su vida.

4.2.2.1. Notas biográficas

Hazel Gaudet Erskine nació con el nombre de Hazel Peterson el 15 de octubre de 1908 en Tacoma (Washington, Estados Unidos), hija única de una pareja muy joven, de nacionalidad noruega, que se trasladó a Seattle (Washington, Estados Unidos) cuando ella era muy pequeña. Con doble nacionalidad noruega y estadounidense, Hazel Gaudet pasó su infancia en la costa oeste de Estados Unidos. Sin embargo, sus estudios universitarios la llevaron a la costa este, donde se matriculó en la George Washington University (Washington, D.C.). En GWU, Gaudet completó tanto sus estudios de grado —*cum laude*— como un máster en Psicología, entre 1926 y 1931 (Reno Events, sin fecha). Su trabajo final de grado, titulado "Factors making for success and failure in department store sales people", denotaba ya un temprano interés en la comunicación, las relaciones públicas y la publicidad. En sus años como estudiante universitaria, además, Gaudet fue miembro del Board of Editors del periódico semanal de la universidad, el *University Hatchet*, y de algunas sororidades y asociaciones vinculadas al periodismo (Gaudet, 1940a; Cherry Tree, 1930, p. 26). Tras finalizar sus estudios de máster, Gaudet pasaría varios años formándose en investigación a través de cursos de distintas universidades, entre otras, Columbia University (ver Figura 7).

En 1936, Gaudet se casó con Frederick J. Gaudet, un profesor varios años mayor que ella a quien había conocido en George Washington University, y adoptó a la hija que este había tenido en un matrimonio previo (Gaudet, 1940b). Además, Gaudet tomó el apellido de su

marido, que marcaría su propia carrera académica. El inicio de la carrera investigadora de Gaudet se produjo ese mismo año, cuando fue contratada por los académicos exiliados de Frankfurt como entrevistadora a tiempo completo para el Institute for Social Research, ya establecido en Columbia (Gaudet, 1940a). Tras apenas un año en el Institute, Gaudet se unió a un equipo de investigación todavía en ciernes de Paul Lazarsfeld en la University of Newark[119]. Era finales de 1936 y el austríaco acababa de fundar su primer centro de investigación en suelo estadounidense (Reno Events, sin fecha). Hazel Gaudet pasó así a formar parte de la red intelectual más cercana del austríaco, ya durante sus primeros años en Estados Unidos (Eid, 2004).

Su experiencia con Lazarsfeld fue provechosa y, junto a él, Gaudet se trasladó posteriormente hasta Princeton, donde comenzó a investigar sobre radio y medios de comunicación ya en el marco de la Radio Research Office. Así, Hazel Gaudet puede ser considerada como uno de los primeros miembros de los proyectos de investigación en radio, publicando artículos ya desde 1939 (Gaudet, 1939 y 1955 [original de 1939]; Cantril y Gaudet, 1939), y siendo coautora, como venimos planteando, de los dos principales trabajos producidos por el Bureau durante sus primeros años: *The invasion from Mars* (1940) y *The people's choice* (1944); ambos, hitos fundacionales de la investigación en comunicación. La participación de Gaudet fue muy activa en ambos trabajos, como demuestra su correspondencia con Lazarsfeld, Cantril y Stanton, o la correspondencia entre ellos (Stanton, 15 de diciembre de 1938; Lazarsfeld, 15 de junio de 1938 y 9 de noviembre de 1938), en la que hacen referencia a distintos proyectos, análisis y memorandos en los que ella estaba trabajando directamente, relativos a diferencias regionales de recepción de la radio. Una de las cartas incluso sugiere que fue Gaudet quien estuvo a cargo del análisis de la correspondencia recibida por Orson Welles en el proyecto que daría lugar a *The invasion from Mars*: "Mrs. Gaudet tells me that the letters in Orson Welles' office are favorable in the ratio of 4 to 1" (Lazarsfeld, sin fecha).

4.2.2.1.1. Entre la inestabilidad laboral y la autoridad investigadora en el Bureau

Aunque había formado parte de él prácticamente desde su origen, el rol de Gaudet en el Radio Research Project (para más información sobre el centro de investigación, ver apartado 2.4.1), era tremendamente inestable: pese a que hacía ya casi 10 años que se había graduado y

[119] En la actualidad, Rutgers University.

llevaba trabajando en la investigación cerca de cuatro, Gaudet estuvo contratada durante años como estudiante de posgrado en formación, con un sueldo de 175 dólares mensuales[120] y contratos temporales vinculados a los proyectos (Lazarsfeld, 15 de febrero de 1939 y 10 de julio de 1939). A pesar de ello, Gaudet era, a la vez, una de las principales responsables del trabajo de campo y los análisis de audiencias durante estos años. En concreto, la especialidad de Gaudet eran las entrevistas —técnica en la que ya se había formado años atrás trabajando en el Institute for Social Research— y esto vocación la ubicó en un lugar clave en el creciente interés de los proyectos de Lazarsfeld por estudiar a las audiencias mediante entrevistas y encuestas. Ya a finales de la década de 1930, Gaudet fue coordinadora y supervisora de los equipos de entrevistadoras de varios proyectos y, además, redactó artículos de corte metodológico sobre las entrevistas y sobre el análisis de sus resultados (Gaudet, 1939 y 1940c; Gaudet y Wilson, 1940; Cantril y Gaudet, 1939).

Además, la interpretación de datos de los dos principales proyectos de la Escuela de Columbia cayó en sus manos —el estudio de Orson Welles (1938-1940), en el que se estudió la respuesta de la audiencia a la emisión de "La guerra de los mundos" y el de Erie County (1939-1943), en el que se analizaron las dinámicas de cambio de opinión de los votantes estadounidenses. Tanto es así, que, en el prefacio de *The invasion from Mars* —el libro que se publicó a partir del estudio de Orson Welles— Hadley Cantril reconocería que Gaudet había estado en cargo de la administración de la investigación:

> Hazel Gaudet, Research Assistant on the Princeton Radio Project, was in charge of *the actual administration of the investigation*[121]. She not only made most of the tabulations based on the interviews, but many of the ideas reflected in the tabulations and the text were contained in her detailed memoranda to the writer. From first to last she was indispensable in the progress of the research (Cantril, 1947, p. xiii).

Efectivamente, los memorandos de Gaudet son una parte clave de los primeros años de la Escuela de Columbia. Aunque los de *The invasion from Mars* se han perdido o no están disponibles en los archivos que hemos consultado, sí hemos podido recuperar más de 100 páginas escritas por la investigadora en el marco del proyecto de Erie County. Fue trabajando

[120] El sueldo estaba en torno a la media de lo que cobraban los estudiantes contratados y becados en la época por la Fundación Rockefeller y sería prácticamente similar a lo que cobraría Hazel Gaudet años después como becaria de Rockefeller (Gaudet, 1940).
[121] La cursiva es mía

en Erie County, además, cuando Gaudet buscó financiación propia que le permitiera permanecer en el Bureau sin depender de los (escasos) fondos propios del centro. Así, en 1940, solicitó una beca a la Rockefeller Foundation para desarrollar un proyecto personal a partir de los datos recabados en Erie County: su objetivo era estudiar el poder educativo de la radio, así como el uso de la radio para el crecimiento personal. Como veremos (ver apartado 4.2.2.2.), este proyecto de Hazel Gaudet fue tremendamente innovador tanto teórica como metodológicamente, convirtiéndose en uno de los primeros trabajos en usar el focus group o la entonces incipiente teoría de usos y gratificaciones. En concreto, hablaría la investigadora del "use of broadcasting for purposes of self-improvement" (Gaudet, 1940b). Además, en el proyecto de Gaudet se evidencian las primeras sinergias entre mujeres investigadoras, cuando plantea la posibilidad de complementar sus resultados con los obtenidos por "another Rockefeller fellow [working on] educational programs on the air", esto es, la investigadora del Bureau, Alberta Curtis (Gaudet, 1940b).

La Rockefeller Foundation, finalmente, concedió a Gaudet una beca de un año de duración, con un salario mensual de 150 dólares, lo que le permitió permanecer durante, al menos, otro año más en el Bureau, hasta 1941. Tras su beca, Hazel Gaudet tenía la intención de completar un doctorado en Psicología Social en Columbia y dedicarse a la investigación: "It is my desire to remain in social research … all my interests lie in this direction. I would also like to complete my Ph.D. in Psychology at Columbia and to publish … either [about] radio or other social research" (Gaudet, 1940a). El proyecto propuesto por Gaudet estaba respaldado por el propio Lazarsfeld, como se evidencia en una nota en el perfil de Gaudet en las fichas de la Rockefeller Foundation: "Her qualifications are now such that Dr. Lazarsfeld believes that her training should be rounded out with the experience to be gained from the undertaking of an independent project of research" (Rockefeller Foundation, 1940-1950).

4.2.2.1.2. Dentro y fuera del círculo del Bureau: investigación neoyorquina

Sin embargo, con el final de su beca Rockefeller, llegó también el final de sus años como miembro formal del Bureau y, en enero de 1942, Gaudet aceptó un puesto de investigadora analista en la Office of War Information (OWI)[122], donde realizaba investigaciones sobre

[122] La Office of War Information fue una agencia gubernamental estadounidense, dependiente del Departamento de Estado, creada durante la Segunda Guerra Mundial que operó entre 1942 y 1945. Sus cometidos tenían que ver con la conexión propagandística del ejército con la población a través

medios y propaganda en el marco de la Segunda Guerra Mundial. En la OWI permaneció mientras que duró la guerra, alternando puestos de investigadora en distintos rangos y realizando traslados temporales a las oficinas de la OWI en Londres y de París (Reno Events, sin fecha). Durante estos años, sin embargo, Gaudet siguió colaborando con el Bureau, al menos, en el análisis de los datos recopilados en el Erie County— una colaboración con Columbia que continuó incluso cuando la OWI se hubo disuelto a finales de 1945. Entonces, Gaudet fue contratada por la CBS[123] para coordinar encuestas y otros estudios, muchos de ellos también en colaboración con el Bureau.

En cualquier caso, Hazel Gaudet permaneció en los círculos informales del Bureau durante todos sus años en Nueva York. Ejemplo de ello es cómo, a mediados de la década de 1940, ya habiendo abandonado el centro, Gaudet mantuvo una relación romántica con el también miembro del Bureau C. Wright Mills. Pese a la brevedad del "affaire" (Mills, 2000, p. 95), ambos mantuvieron una estrecha amistad durante años y ella sería una pieza clave para comprender algunos de los trabajos intelectuales que él produjo en la década de 1940. Wright Mills consideró a Gaudet —ocho años mayor que él— una ayuda fundamental en su libro *White collar* (Mills, 2000; Simonson y Archer, 2009). En una carta escrita a Gaudet, años después, ya en 1951, el sociólogo recordaba:

> Dear Hazel:
> … Coming back uptown I had the driver swing over by 14th Street[124]; I had him stop by the curb there for a minute and look[ed] the place over, and I remembered what it had meant to me. … In a life which had practically no memory in it, I find I have very sharp images of 14th St. and the middle forties: I remember wild rice and French-fried onions and all the strawberries you could eat; lacquer on the hair and thousands of bobby pins and the smell of well-kept offices at noon; the quick noon-time and the night times; and all the letters. I remember the ferryboats and the picture shows on the East Side, and Upper New York State in the early summer. With cinematic detail I remember the unexpectedness of it and the hard work of it, and the growing up in it. … After all, 14th Street in the middle forties produced *White collar,* along with so

de los medios de comunicación y, en general, con el estudio sobre los medios de comunicación en el marco del conflicto bélico.

[123] Columbia Broadcasting System es una cadena de televisión y, previamente, de radio estadounidense.

[124] La carta hace referencia a 14th Street en Manhattan, Nueva York.

> many other things, and the way you live sets a sort of pace of how and what you write. And now when all that is either dead or impossible, which amounts to the same thing, I wonder what I'll write and how I'll write it.
>
> Please, destroy this note.
> Yours as ever, *Charlie*
> (Mills, 2000, p. 157)[125].

La intensa relación de C. Wright Mills con Hazel Gaudet, como veremos más adelante (ver apartado 4.3.1.1), es uno de los más claros ejemplos de la permeabilidad entre las dinámicas afectivas e intelectuales que se dieron en el Bureau: en este caso, se trata de una relación romántica. Sin embargo, Hazel Gaudet mantuvo durante toda su vida otras relaciones de amistad con investigadores e investigadoras del centro, como por ejemplo Marjorie Fiske (ver apartado 4.2.1) o con Helen Dinerman (ver apartado 4.2.5).

4.2.2.1.3. Más allá de Nueva York: una vida investigadora y activista en Nevada

A finales de 1946, Hazel Gaudet viajó a Reno[126] (Nevada, EE.UU.), para formalizar su divorcio de su primer marido, Frederick Gaudet (Mills, 2000). Allí conoció al arquitecto Graham Erskine y con él se casó en segundas nupcias en enero de 1947, tuvo dos hijos, y se estableció definitivamente en Reno, donde inicialmente trabajaría como administrativa en el gabinete de su marido. Este traslado ha sido asumido a ojos de la historia de la disciplina como su retirada de la vida intelectual (Simonson y Archer, 2009). Sin embargo, el traslado de Gaudet a Reno no supuso ni una desconexión total de la psicología social estadounidense, ni un abandono del mundo de la investigación. En Reno, Gaudet continuó muy vinculada con la investigación sociológica como queda evidenciado en algunas cartas escritas a sus suegros y conservadas en el fondo del archivo de Columbia University: "I have been doing one survey after another" (Gaudet, 9 de noviembre de 1965).

[125] A pesar de que C. Wright Mills pide a Hazel Gaudet que destruya la carta, ella la guardó y se la envió al investigador Richard Gillam a finales de los 60, cuando este último estaba trabajando en su tesis doctoral sobre Mills. La carta fue publicada en una biografía del autor, editada por sus hijas ya a principios del siglo XX (Mills, 2000).

[126] Reno (Nevada) fue considerada la "capital mundial del divorcio" a mediados del siglo XX por su flexibilidad para permitir divorcios rápidos. La legislación era especialmente favorable con las mujeres que, en otros estados, tenían que enfrentarse a divorcios largos y arduos (Grant, 13 de febrero de 2020). La ciudad tenía en 1950 apenas 50000 habitantes, ocupando una posición marginal a nivel nacional en Estados Unidos.

Su contacto con el mundo académico se mantuvo, en un primer momento, gracias a la amistad con Wright Mills, con quien mantuvo un contacto frecuente y colaboró en numerosas investigaciones. En uno de los libros más famosos del sociólogo, *The new men of power*, publicado ya después del traslado de Gaudet a Nevada, Mills indica: "[Hazel Gaudet] designed … checked my sample, and is responsible for much of the statistical work … I have had the benefit of her detailed criticism of the second draft of the manuscript" (Mills, 1948, p. 295). Gaudet, además, publicó otros dos artículos sobre opinión pública junto a Mills en la desaparecida revista *Labor and Nation* (Mills, 1948, p. 298) y fue, durante años, editora de los textos del sociólogo —algunos de ellos sobre comunicación— tal y como él mismo reconocía en una carta en 1951: "TV study coming due and have [been] handling final ms[127], half of which is now being finally typed. *Ruth[128] and Hazel feed me stuff and I edit for final*"[129] (Mills, 2000, pp. 158-159).

Figura 8. Hazel Gaudet Erskine, 1954
Foto cortesía de la University of Nevada-Reno Library. Disponible en Special Collections: Gus Bundy Collection.

Más allá de su colaboración con Mills, Gaudet —que aspiraba a ser más que la *copywriter* del gabinete de arquitectura de su marido (Rusco, 2004)—, pronto se implicó en la vida política y activista de Reno: primero, uniéndose a la League of Women Voters[130] (Erskine, 28 de enero de 1952) y, tiempo más tarde, convirtiéndose en una de las fundadoras de la sección de la American Civil Liberties Union (ACLU) en Nevada[131] (ver Figura 8). Algunos testimonios recuerdan cómo Gaudet organizaba las primeras reuniones de la ACLU en el salón de su casa: "She was our unofficial, totally unpaid executive director … she did

[127] "Ms" es aquí la abreviación "manuscript" (manuscrito).
[128] Ruth Harper era, en 1951, la esposa de Wright Mills y también, como Gaudet, editora de sus textos.
[129] La cursiva es mía
[130] La League of Women Voters es una organización cívica estadounidense que se formó para promover el voto femenino y la participación de las mujeres en asuntos políticos.
[131] La ACLU nació originalmente a nivel federal en Estados Unidos en torno a 1920 con el objetivo de protestar las violaciones de derechos civiles, defender la libertad de expresión, combatir el racismo y la discriminación (Vagner, 2016). La ACLU de Nevada se fundó a mediados de los 60, concretamente en 1966, cuando "a dozen people signed the founding document" (Siegel, como se cita en Vagner, 2016), entre ellos, Hazel Gaudet.

much of the organizational work in helping us keep together" (Rusco, 2004, p. 161); "Hazel was bright, interested in politics, [she] certainly had the ability to teach, and she did" (Denton, 2001, p. 195). Pronto, Gaudet puso su experiencia en la investigación social al servicio de la ACLU y se dedicó a realizar encuestas para el candidato demócrata a gobernador de Nevada, Grant Sawyer: "Hazel was one of the people who got Grant Sawyer to run for governor" (Rusco, 2004, p. 113). Su trabajo fue esencial para la victoria del candidato, que la contrató como experta en opinión pública en su equipo, en el que ella se dedicó durante años a realizar "a lot of polling and detailed reports" sin apenas recursos (Denton, 2001, p. 218). Las memorias publicadas del propio Grant Sawyer recuerdan a "people like Hazel Erskine, who were socially progressive and willing to stand up and say so, which took some courage in those days" (Sawyer, 1993, p. 54).

A raíz de su involucración en la ACLU, Gaudet entró en contacto con dos profesores de la Universidad de Nevada en Reno, Richard Siegel y Elmer Rusco, con quienes trabajó estrechamente muchos años y a través de quienes consiguió mantener su conexión con el mundo académico. Muchos de los trabajos de los investigadores estuvieron basados en trabajo de campo y encuestas coordinadas por Gaudet, proyectos que ella denominó "Reno surveys" (Gaudet Erskine, 1 de enero de 1969) y para los que contrataba a minorías —sobre todo, mujeres y personas negras— como entrevistadores (Rusco, 2004, p. 115). Su compañero Elmer Rusco recordaría a Gaudet como "a very important person in my life … I loved her dearly" (Rusco, 2004, pp. 113 y 137).

Pero su vocación activista llegó incluso más allá: Hazel Gaudet trasladó también de manera recurrente las problemáticas de racismo, sexismo, control de armas o ecologismo a la agenda académica a través de su contribución a la revista académica *Public Opinion Quarterly*, en la que era editora de "The Polls", una sección trimestral que recopilaba encuestas de opinión pública —entre ellas, algunas sobre comunicación y audiencias—. La elaboración de esta sección la llevó también a dedicarse durante años a lo que ella definió como el "archivo de encuestas", o el "archiving-of-polls" (Gaudet Erskine, 1 de enero de 1969). Este trabajo la puso en contacto también con investigadores de la Universidad de Ámsterdam, que, según sus propias palabras, "also archive polls, as I do" (Gaudet Erskine, 1 de octubre de 1968), un descubrimiento que la emocionó profundamente y que la llevó a tratar de establecer conexiones investigadoras con ellos. Durante más de una década, Gaudet compiló un archivo de un valor inconmensurable que ella quiso donar a la Universidad de Nevada: "She put it in

her will to donate it to [us]" (Rusco, 2004, p. 136) o, como indicaba Marjorie Fiske, a Columbia University: "There would be good logical and sentimental reasons for both Nevada and Columbia" (Fiske, 10 de septiembre de 1975). Ante la falta de interés de Columbia, cuando Gaudet murió en 1975, esos fondos fueron definitivamente legados al Bureau of Public Affairs Research de Reno (Rusco, 2004). Poco después, la Library of Congress del Congreso de Estados Unidos conoció la existencia de los fondos de Gaudet y Elmer Rusco les envió copias en microfilm (Rusco, 2004).

Aunque por lo general olvidada en la historia de la investigación en comunicación, Gaudet sí ha sido recordada por el campo de la opinión pública: desde 2015, la American Political Association (APA) otorga el "Hazel Gaudet Erskine award" para premiar a investigadores destacados en el campo de la psicología social y política. También la ACLU comenzó a entregar el Hazel Gaudet Lifetime Achievement Award (Rusco, 2004) y *Public Opinion Quarterly* le dedicó un extenso obituario, "In Memoriam" (Singer et al., 1975). Gaudet falleció en julio de 1975, con 67 años, tras toda una vida dedicada a la opinión pública y comprometida con el cambio social.

4.2.2.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas

El interés por investigar la opinión pública fue una constante a lo largo de toda la carrera de Hazel Gaudet. En sus años como investigadora, Gaudet estuvo especialmente interesada en los aspectos metodológicos de la investigación de las audiencias y la comunicación. A este respecto, Simonson y Archer (2009) se refieren a ella como "a data analyst", destacando el rol de analista que Gaudet tuvo en los dos principales proyectos en los que participó en el marco de Columbia: *The invasion from Mars* (1940) y *The people's choice* (1944). Sin embargo, una mirada transversal a los trabajos publicados y sin publicar de Hazel Gaudet nos muestra que su trabajo fue mucho más complejo. Así, identificamos dos líneas de trabajo esenciales en la carrera de Gaudet, a saber: (1) la articulación de aparatos metodológicos para la investigación de las audiencias; y (2) los estudios de influencia y su contribución a la propuesta de la teoría del two-step flow. Al final del apartado, recogemos algunas de las principales contribuciones a la investigación de Hazel Gaudet en la Tabla 23.

4.2.2.2.1. Aparatos metodológicos para la investigación de audiencias

Hazel Gaudet fue una verdadera pionera en el análisis e interpretación de los medios de comunicación y sus audiencias. Quizá, la primera evidencia de su trabajo en esta dirección sea su coautoría en *The invasion from Mars* (Cantril et al., 1940). A pesar de que, como Herta Herzog, Gaudet apareció desde la primera edición del libro bajo el eufemismo de colaboradora, Pooley y Socolow (2013, p. 36) indican que la obra fue un producto colaborativo en el que Herzog y Gaudet "directed the bulk of the research and interpreted the findings", mientras que Hadley Cantril, reconocido como primer y —a veces— único autor, se encargó de la coordinación del proyecto y la búsqueda de financiación.

En efecto, una mirada a su trabajo en los primeros años de la Escuela de Columbia nos desvela a una Hazel Gaudet metodóloga y analista de datos. Si su contribución a *The invasion from Mars* es la más recordada, Gaudet fue también autora, en la misma línea, de un buen número de textos que reflexionaban en clave metodológica sobre la investigación de audiencias. Es el caso de textos como "The favorite radio program" (Gaudet, 1939); "High school students judge radio programs" (Gaudet, 1940c); "Who escapes the personal investigator?" (Gaudet y Wilson, 1940); "Radio listener panels" (Gaudet y Daniel, 1941); o "Familiarity as a factor in determining the selection and enjoyment of radio programs" (Cantril y Gaudet, 1939). Estos textos están entre los primeros de los publicados en la Escuela de Columbia que plantean cuestiones esenciales para el estudio concreto de las audiencias de radio: "It is of practical importance for listener research to keep the amount of questionning to a minimum" (Gaudet, 1939, p. 116); "[This is] an opportunity unique in the annals of personal interview studies to examine … radio and reading habits, political opinions, and personal characteristics" (Gaudet y Wilson, 1940, p. 773). En concreto, en su trabajo junto a Elmo Wilson, Gaudet propone estrategias metodológicas para reducir el número de sujetos que eluden las preguntas de los entrevistadores; además, los autores introducen una variable de género, planteando que quienes hagan entrevistas deben estudiar maneras de adaptar sus objetivos al género de los y las entrevistados/as (Gaudet y Wilson, 1940).

Cuando tuvo la oportunidad de desarrollar un proyecto en solitario, Gaudet continuó con su interés en la articulación de metodologías para investigar a las audiencias. El proyecto de Gaudet para la Rockefeller Foundation —archivado en el Rockefeller Archive Center

(Gaudet, 1940b)— era especialmente innovador porque plantea una combinación de las aproximaciones teóricas y metodológicas que en esos años se estaban gestando en el Bureau. A nivel metodológico, la autora proponía combinar hasta tres técnicas distintas (encuestas, focus group y análisis de correspondencia) para estudiar el uso que las audiencias hacían de la radio como instrumento educativo. En efecto, el proyecto de Gaudet (1940b) supone una de las primeras menciones históricas a la técnica del focus group, a la que ella misma se refirió como "an experimental technique" consistente en "to assemble a group of individuals … for the purpose of hearing transcriptions of radio broadcasts … [and then conduct] interviews and tests" (Gaudet, 1940b). Esta mención de Gaudet es históricamente relevante, especialmente teniendo en cuenta que el origen histórico del focus group está fechado en los trabajos de Herzog sobre audiencias femeninas, realizados en 1941 (ver apartado 4.2.3.2). El focus group es, en general, una de las principales contribuciones femeninas a la Escuela de Columbia. Para más información sobre su historia y sobre la participación de las mujeres en el surgimiento de la técnica, ver apartado 4.3.1.2.

Poniendo en diálogo las propuestas metodológicas con las perspectivas teóricas, Gaudet consideró que las técnicas propuestas por ella, entre las que predominaba lo cualitativo, permitían mirar con mayor profundidad a las audiencias y al uso que estas hacían de la radio para la "mejora personal", contribuyendo así, en cierto modo, a los entonces incipientes estudios de usos y gratificaciones —Herzog publicaría *On borrowed experience*, considerado la primera propuesta de usos y gratificaciones, un año después, en 1941 (ver apartado 4.2.3.1)—. En segundo lugar, Gaudet pretendía también investigar la radio popular, independientemente de la calidad (percibida) del programa: "It is the purpose of this fellowship to *turn the tables*[132] and investigate the educational influences of the programs which <u>are known</u>[133] to be reaching larger proportions of the public", teniendo en cuenta que "most research on educational influences of radio have concerned themselves with programs formally intended to be uplifting by the educators" (Gaudet, 1940a). Para ello, de nuevo, Gaudet justifica el empleo de metodologías cualitativas y, especialmente, del focus group para escuchar a las audiencias.

La literatura gris nos demuestra que, más allá de sus publicaciones, Gaudet asumió también la traducción de las reflexiones metodológicas más abstractas en trabajo de campo efectivo.

[132] La cursiva es mía.
[133] Subrayado en el original.

Hazel Gaudet fue formadora de entrevistadoras y coordinadora del trabajo de campo de muchos de los grandes proyectos de la Escuela de Columbia. Es el caso, por ejemplo, del proyecto de Erie County (1940), en el que Gaudet formó a las entrevistadoras, coordinó las entrevistas y actuó como enlace entre los investigadores y el equipo desplazado para el trabajo de campo. Además, se encargó del diseño de un modelo de análisis de respuestas para facilitar a las entrevistadoras la identificación de potenciales cambios de opinión en los entrevistados. El modelo, que inicialmente fue un memorándum redactado para circulación interna, fue posteriormente publicado como capítulo en una edición de Lazarsfeld y Stanton (Gaudet, 1955 [original de 1939]). Fue en Erie County donde Gaudet se especializó en el desarrollo de entrevistas a gran escala para medir la opinión pública: una cuestión que, como hemos visto, marcaría su vida profesional hasta el final, dado que, una vez que hubo abandonado el Bureau, Gaudet se encargó de la columna "The Polls" en la revista *Public Opinion Quarterly*, en la que recopilaba encuestas de opinión pública sobre distintas temáticas. También desde Nevada, Gaudet continuó desarrollando encuestas y entrevistas a gran escala y coordinando y formando a entrevistadores para el estudio de la opinión pública (Gaudet Erskine y Siegel, 1975).

4.2.2.2.2. La investigación de la influencia interpersonal y la propuesta de la teoría del two-step flow

La participación activa de Hazel Gaudet en los principales proyectos de análisis de audiencias entre finales de la década de 1930 y principios de la de 1940 la ubicó también en un lugar privilegiado para convertirse en una pieza clave de la propuesta de la teoría del two-step flow. Esta es otra de las principales contribuciones femeninas a la Escuela de Columbia, como veremos en nuestra lectura transversal más adelante (ver apartado 4.3.1.2.1). En el contexto del estudio de Erie County, Hazel Gaudet no solo organizó y coordinó el trabajo de campo, sino que, además, tres años después, redactó más de un centenar de memorandos dirigidos al coordinador del proyecto, Paul Lazarsfeld, en los que analizaba e interpretaba los resultados de las entrevistas que ella misma había coordinado. Estos memorandos, que permanecen inéditos y archivados en el archivo de Columbia University, se corresponden con las primeras interpretaciones de resultados relativas a la influencia interpersonal y mediática en los cambios de opinión. En concreto, una parte del trabajo de Gaudet es asimilable al contenido de los capítulos 4 y 8 de *The people's choice*, y muchas de las interpretaciones redactadas por la autora permean, en general, el libro completo, del que es coautora.

El contenido de los memorandos nos desvela que, al igual que en *The invasion from Mars*, Gaudet tuvo un rol más que destacado en *The people's choice*. En primer lugar, Gaudet categorizó y nombró los tipos de cambio de opinión en sus memorandos a Lazarsfeld: "The groups are: crystallizers, waverers, reverted party changers, party changers, disintegration of opinion" (Gaudet, 1943, p. 4). Aunque en un primer momento, Gaudet plantea cinco grupos de "changers", en la edición final del libro, los grupos fueron reducidos a tres, pero se siguió utilizando la propuesta y las denominaciones de Gaudet. Además, Gaudet evaluó también la susceptibilidad de los entrevistados a ser influidos por causas externas, así como los argumentos que tenían un mayor impacto en el cambio de opinión política. Entre otras cuestiones, Gaudet puso la mirada en la importancia de la emoción para el cambio de opinión y habló, en concreto, de "attraction" o "repulsion" como las dos emociones más fuertes que movían a los entrevistados a modificar sus respuestas (Gaudet, 1943, p. 15). En general, el análisis transversal que Hazel Gaudet hizo de los resultados del proyecto de Erie County le permitió establecer clasificaciones y categorizaciones más generales, como ella misma escribía a Lazarsfeld: "I found a classification which might prove useful in the analysis of reasons for changing opinion on how to vote" (Gaudet, 1943, p. 40). Además, Gaudet estuvo especialmente interesada en desvelar cómo las dinámicas de influencia afectaban a individuos de distintos grupos sociales y, en concreto, introdujo la variable de género para analizar sus resultados.

En la siguiente tabla, queda recogida una selección de algunas de las publicaciones más relevantes publicadas por Gaudet.

Tabla 23. *Selección de publicaciones de Hazel Gaudet*

Año	Referencia
1939/ 1955	Gaudet, H. (1955). **A model for assessing changes in voting intention**. En P. Lazarsfeld y F. Stanton (Eds.), *The language of social research*. Free Press.
1940	Gaudet, H. y Wilson, E. (1940). **Who escapes the personal investigator?** *Journal of Applied Psychology, 24*(6), 773-777.
1940	Cantril, H., Herzog, H. y Gaudet, H. (1940). ***The invasion from Mars***. Harper.
1944	Lazarsfeld, P., Berelson, B. y Gaudet, H. (1944). ***The people's choice.*** Columbia University Press.
1975	Gaudet Erskine, H. y Siegel, R. (1975). **Civil liberties and the American public**. *Journal of Special Issues, 31*(2), 13-29.

Fuente: Elaboración propia

4.2.3. Herta Herzog (1910-2010): la investigadora que dio el giro hacia el paradigma de la audiencia activa

> I want [Herta Herzog] to help me during the summer on the introspectionist side of my monograph. She is the only one who has had real training, and her special gifts lie in this direction also.
>
> —Paul Lazarsfeld, en correspondencia con Cantril y Stanton (5 de mayo de 1938).

Herta Herzog es la más conocida —y reconocida— de entre las mujeres que investigaron la comunicación en los años fundacionales de la Escuela de Columbia. Considerada la pionera y creadora de la teoría de usos y gratificaciones y del focus group, y una de las primeras voces en el cambio cualitativo o en los estudios de audiencia, la voz de Herzog es, en muchas ocasiones, la única voz femenina destacada en las lecturas historiográficas del Bureau of Applied Social Research (p. ej., Bengtsson et al., 2024). En este apartado, entonces, prima el criterio de novedad y recuperaremos las cuestiones hasta ahora ausentes de las biografías de la autora que hemos podido recuperar en nuestro análisis archivístico-documental y en nuestras entrevistas en profundidad.

No trataremos aquí en demasiada profundidad la trayectoria personal y profesional de Herzog, dado que son varios los libros, capítulos y artículos científicos que han abordado la vida de la investigadora, su contribución académica y su rol en la historia del campo de la comunicación de manera directa (p. ej., García-Jiménez et al., 2023; Levine, 2024; Klaus, 2008 y 2017; Klaus y Seethaler, 2016; Perse, 1996; Robinson, 2011; Curtis, 2010; Engel, 2019) o indirecta (Fleck, 2021; García-Jiménez, 2021; Simonson y Archer, 2009; Brunsdon, 2000). Por este motivo, nos limitaremos a apuntar en este apartado algunas notas generales necesarias para entender su vida, que complementaremos con aportaciones rescatadas en nuestro análisis archivístico y en nuestras entrevistas en profundidad, contribuyendo a la creciente bibliografía que reconoce a Herzog como pionera esencial en la disciplina a través de la recuperación de información no contemplada hasta el momento. La contribución de Herta Herzog a los inicios de los estudios en comunicación, en efecto, fue tremendamente relevante, sobre todo por lo innovador de sus enfoques cualitativos, centrados en las audiencias, que contribuyeron a dar el paso definitivo hacia las teorías de efectos limitados de los medios de comunicación.

4.2.3.1. Notas biográficas

Herta Herzog nació en Austria en 1910, donde pasó su infancia en los albores de —y durante— la Primera Guerra Mundial. Una vez hubo accedido a la universidad en Viena, Herzog se formó en el círculo intelectual de los Bühler: primero, como estudiante de Karl Bühler y, posteriormente, como estudiante de doctorado de Paul Lazarsfeld. En el Círculo de Viena, ya desde su tesis doctoral, titulada *Stimme und Persönlichkeit* (Voz y personalidad) y defendida en 1932, Herta Herzog estuvo interesada en la investigación de la comunicación y se relacionó con aquellos que estaban implementando desde allí los primeros análisis sobre la radio y el cine, como Katherine Wolf (ver apartado 4.2.7).

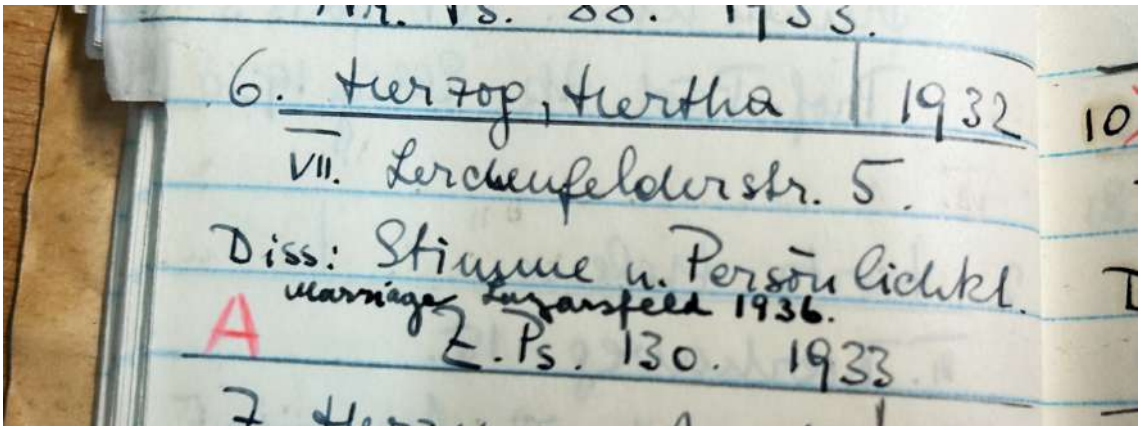


Figura 9. Registro de Herta Herzog (nº 6) en el listado de estudiantes de Charlotte Bühler (1938). Las notas incluyen el año y el título de su tesis, así como una indicación de su boda con Lazarsfeld en 1936. *Korrespondenz Karl an Charlotte Bühler: 131.147.2.1.2. Cortesía del archivo de la Universidad de Viena.*

Paul Lazarsfeld, a quien Herzog había elegido como director de tesis, se convirtió, según ella misma declararía tiempo después, en uno de sus principales referentes intelectuales (Herzog, 1994). Fue en esos años, a principios de la década de 1930, cuando Lazarsfeld y Herzog se enamoraron y la vida de ella cambió por completo. Cuando a Lazarsfeld le ofrecieron establecerse como investigador en Estados Unidos, ella decidió seguirlo y abandonó Viena años antes de la anexión Nazi. Junto a Lazarsfeld, Herta Herzog se convirtió en una de las voces fundadoras del Radio Research Project y, posteriormente, también del Bureau of Applied Social Research. Así, el dúo Herzog-Lazarsfeld fue esencial para entender el nacimiento de la investigación en comunicación en el Círculo de Columbia y, sin embargo, la narrativa mitológica de los padres fundadores (Pooley, 2008) ha contribuido también a menoscabar esta otra perspectiva: la de la relación epistémico-afectiva de Lazarsfeld y Herzog como elemento esencial en la historia de la disciplina.

Simonson y Archer (2009) consideran a Herta Herzog "arguably the most important communications researcher among the women who worked at Paul Lazarsfeld's institutes" y Herzog es, además, una de las pocas mujeres de las que conservamos testimonio autobiográfico directo —una entrevista por correo concedida por Herzog a Elizabeth Perse en 1994 y otra, en vídeo, concedida a Adam Curtis también al final de su vida—. Además de en el entorno académico, Herzog fue una figura clave del espacio profesional de la comunicación, donde se convirtió en una de las pioneras de la investigación de audiencias en el marco de la publicidad; tanto, que Fullerton (2007, p. 374) llegó a referirse a ella como "the most powerful woman in the American advertising community". En efecto, el impacto de Herzog en la comunidad publicitaria de la segunda mitad del siglo XX en Estados Unidos fue tal que su figura traspasó incluso a la cultura popular: el primer episodio de la serie de televisión *Mad Men* (2007-2015), enmarcada en una agencia de publicidad en Madison Avenue (Nueva York) en la década de 1950, incluye la aparición de una investigadora de mercados vienesa llamada Greta Guttman, inspirada en la figura de Herzog (Curtis, 2010). Más allá de esto, su presencia en la historia de la disciplina, aunque en aumento, es bastante restringida en comparación al rol esencial que la investigadora tuvo en ella y, más aún, en comparación con la de los denominados padres fundadores de la mass communication research.

Tras haber llegado a Estados Unidos desde Viena, en 1935, Herta Herzog empezó a trabajar como asistente de investigación junto al sociólogo Robert Lynd en Columbia University, colaborando en los "Middletown studies", una serie de estudios conducidos por Robert y Helen Lynd para identificar aspectos culturales y sociológicos en las ciudades americanas, definiendo el cambio social y las normas culturales (Herzog, 1994). El proyecto, articulado sobre todo a través de entrevistas en profundidad a personas anónimas, fue un paso inicial para consolidar el posterior interés de Herzog en el desarrollo de la entrevista en profundidad —su principal contribución a *The Invasion from Mars*— y la investigación cualitativa de audiencias. Pooley y Socolow (2013), de hecho, plantean que *The invasion from Mars* se inició con entrevistas realizadas por Herzog que marcaron el ritmo, en adelante, del resto de la investigación.

Durante su primera década en territorio americano (indica los años), Herzog vivía junto a Paul Lazarsfeld y a la hija de este último y Marie Jahoda, Lotte Lazarsfeld (posteriormente,

Lotte Bailyn), a quien su padre trasladó a Nueva York en 1937, con apenas 7 años, huyendo del avance del nazismo. Herzog, que nunca tuvo hijos propios, se convirtió entonces en la madrastra de Lotte, en unos años que la propia investigadora recordó como su única experiencia de la vida familiar: "Real family life occurred mainly over weekends and the long vacations in New Hampshire where Lotte learned to swim and ski and to love the mountains" (Herzog, 1994, p. 8). También Lotte Bailyn, en una de las entrevistas en profundidad realizadas en el marco de esta tesis, recuerda las excursiones por la montaña con Herzog: "She took me hiking. She was a big hiker and my father [Lazarsfeld] didn't go, he wasn't interested. And this was wonderful. I loved it … We did hiking, she took me skiing…" (Bailyn, 5 de abril de 2023). Este rol de Herzog no fue casual: los significados de la época asignaban a la mujer el cuidado de los hijos. Lotte era hija biológica de Lazarsfeld y él se involucró hasta cierto punto en el cuidado de ella, como evidencia la correspondencia del investigador con Stanton, en la que Lazarsfeld pide entradas para llevar a su hija a un concierto infantil: "I was also very interested in the Children's Concert … Do you think I could get tickets to take Lotte there sometime?" (Lazarsfeld, 10 de enero de 1938). Pese a esto, lo cierto es que esta involucración fue limitada y se produjo de acuerdo con los significados del momento y que Herta Herzog desempeñó en todos los sentidos, el rol de madrastra de Lotte en lo que refería a los cuidados y al apoyo emocional de la niña. Según Lotte Bailyn, la implicación paternal de Lazarsfeld sería mucho mayor con su segundo hijo, ya con Patricia Kendall: "He became fairly involved with his son, I think he had shifted a bit even on the home front … [with me] of course, he was emotionally involved, but he didn't feel responsible for doing things" (Bailyn, 5 de abril de 2023).

En este sentido, la carrera de Herzog sí estuvo hasta cierto punto condicionada por un rol de cuidadora que ella no había elegido: "She had the misfortune of having a cranky seven-year-old thrown onto her when she least expected it, because she did not have children of her own" (Bailyn, 5 de abril de 2023), pero esto no le impidió dedicarse profundamente a su carrera professional: "She and my father had a lot of work to do. So, they worked most of the summer. And I remember looking forward to the meals when we were all together" (Bailyn, 5 de abril de 2023). De esta manera, si bien es cierto que Herzog fue "a caring stepmom for Lotte" (Fleck, 2021, p. 61) y que este fue un rol que ella disfrutó y que Lotte Bailyn recuerda con cariño (Bailyn, 5 de abril de 2023), el papel de Herta Herzog en los primeros 10 años de la investigación en comunicación estadounidense no puede ni debe ser reducido a su rol como madrastra o como esposa. Quizá sea más adecuado considerar a Herzog, más

concretamente, como compañera de Lazarsfeld en todos los sentidos —también en lo personal—, dado que existía entre ellos una mutua admiración intelectual que marcó profundamente la década que duró su relación. Herzog fue más que la mujer de Lazarsfeld, fue "a close colleague" y "a fellow immigrant" (Jerabek, 2011, p. 4) que colaboró con él, en mayor o menor medida, en la construcción de los cimientos del Radio Research Project ya desde Viena, cuando Herzog había decidido hacer, bajo la supervisión de él, una tesis sobre la radio que era, entonces, un medio "new and exciting" (Herzog, 1994, p. 3).

Así, cuando Hadley Cantril escribió a Lazarsfeld en el verano de 1937 para ofrecerle la dirección de la Office for Radio Research en Princeton, le propuso contratar también a Herta Herzog: "Salary seven thousand, another thousand Herta[134]" (Lazarsfeld, 1937). Plantea Fleck (2011, p. 167) que, para lograr su objetivo de entregarle la dirección a Lazarsfeld, Cantril incluso propuso multiplicar por dos el salario a Herta Herzog, algo que él mismo asocia al hecho de que, como mujer de Lazarsfeld, Herzog se convirtió en una suerte de *moneda de cambio* (Fleck, 2011). Sin duda, no podemos desprender a la oferta de Cantril de su componente emocional, apelando a las emociones de un Lazarsfeld que se había mostrado indeciso con respecto a trasladarse a Princeton. Pero esta no es la explicación completa; bien al contrario, es una lectura que resulta perjudicial para la figura de Herzog porque, por una parte, niega su capacidad individual como investigadora y por otra, de manera más general, reduce la presencia femenina en la academia a la compañía de los hombres—un error que, como expone Rossiter (1993), es frecuente a lo largo de la historia de la ciencia. La supuesta estrategia de Cantril no tuvo mucho éxito: Fleck (2011) plantea que, en un primer momento, Lazarsfeld no quiso que Herta Herzog lo acompañara para no ser acusado de nepotismo, lo que, en cualquier caso, perjudicaría a Herzog doblemente. Probablemente, sin la intercesión de un Lazarsfeld preocupado por el nepotismo —fuertemente castigado en los departamentos de la época como ya hemos visto (ver apartado 4.2.1)—, Herzog lo habría tenido más fácil para encontrar su lugar en el Radio Research Project (en Princeton).

En cualquier caso, Herzog terminó uniéndose a la Office of Radio Research (en Columbia) poco después y se convirtió así en una de las primeras colaboradoras y, con el tiempo, también en una de las más prolíficas tanto en Princeton como en Columbia (Fleck, 2021). Si alguna figura estuvo al nivel de responsabilidad de Lazarsfeld, Cantril y Stanton durante los

[134] El mensaje de Cantril, reproducido por Lazarsfeld, refleja hasta qué punto existían diferencias salariales entre hombres y mujeres investigadores.

años en Princeton, esa fue Herta Herzog[135]. Quizá la preocupación que mencionábamos de Lazarsfeld por no ser acusado de nepotismo pueda explicar cómo, a pesar de que él había solicitado expresamente a Stanton y Cantril poder trabajar con Herzog en *Radio and the printed page*, la investigadora no fue reconocida ni como autora, ni como coautora, ni siquiera como colaboradora del proyecto. Lazarsfeld, en una carta a sus colegas, utilizaba las siguientes palabras para solicitar la colaboración de Herzog:

> I wonder whether you would have any objection to my inviting Herta for the theoretical discussion … I want her to help me during the summer on the introspectionist side of my monograph. She is the only one who has had read training (during her work with Karl Bühler) and her special gifts lie in this direction also (Lazarsfeld, 5 de mayo de 1938).

Sea como fuere, Herzog formó parte de los debates en torno a *Radio and the printed page* e incluso fue autora de un capítulo del libro —"Professor Quiz-A gratification study" (Herzog, 1940). Sin embargo, además de no ser reconocida siquiera como colaboradora, el libro no reconoce directamente a Herzog como autora del capítulo, sino una nota a pie de página en la que se indica "This study was conducted and written up for this publication by Dr. Herta Herzog" (Herzog, 1940, p. 64).

Durante los primeros años de la década de 1940, no obstante, Herzog fue autora o colaboró en buena parte de los trabajos publicados y sin publicar del Bureau of Applied Social Research y en sus manos recayó el desarrollo de metodologías de investigación para el estudio de audiencias, como el focus group y la entrevista en profundidad, y de perspectivas teóricas como la teoría de usos y gratificaciones. En 1943, después de seis años trabajando en el círculo de Lazarsfeld, Herta Herzog abandonó el Bureau para dedicarse a la vida profesional cuando fue contratada por la empresa publicitaria McCann-Erickson, con sede en Madison Avenue (Nueva York, Estados Unidos). Herzog y Lazarsfeld habían acabado su relación definitivamente unos meses antes y el investigador había empezado una relación —por entonces todavía secreta— con su estudiante, Patricia Kendall. En este sentido, Lotte

[135] En el apartado 4.2.1, indicamos que Marjorie Fiske fue la única "senior associate director" (mujer) del Bureau of Applied Social Research. Sin embargo, Fiske llegó a este puesto en 1943, una vez que Herzog, que era directora de la sección de investigación, había abandonado el centro.

Bailyn apunta hacia las complicaciones en la vida personal de Herzog una vez que se separó de Lazarsfeld como motivo de su salida de Columbia:

> I don't know for a fact, of course. But what I think is it got complicated personally. You know, I think my father began to have… I don't know whether relationships or… you know… for Patricia Kendall, who eventually became his third wife (Bailyn, 5 de abril de 2023).

Sin embargo, Bailyn plantea que la salida de Herzog de la academia probablemente se hubiera producido de todas maneras, dado que ella era una apasionada de la investigación, pero no tanto del trabajo académico: "I'm not sure [Herzog] ever wanted to be an academic … I think she enjoyed the work and the research, not so much the teaching except in an informal way" (Bailyn, 5 de abril de 2023). En cualquier caso, Herzog no llegó a desligarse completamente del Bureau: todavía en 1946, la investigadora coordinaba focus groups para algunos de los proyectos, como el de General Mills Hour, dirigido por Marjorie Fiske. Además, Herta Herzog ha sido reconocida por articular un puente hacia el mundo profesional para muchas de las mujeres del Bureau, quienes acabaron consiguiendo trabajo en McCann-Erickson tras abandonar la universidad (Hristova, 2022). En el mundo publicitario, como hemos planteado, Herzog desarrolló una carrera exitosa con la que contrarrestó los sinsabores de la vida en la academia (Seethaler y Klaus, 2016), tanto así que Herzog llegó a ser la mujer más poderosa de la publicidad estadounidense (Fullerton, como se cita en Simonson, 2016, p. 72).

Años después de separarse de Lazarsfeld, Herzog se casó con Paul Massing, un sociólogo alemán con el que regresó a Europa a finales de la década de 1980 y se estableció cerca de su familia. Con su regreso a Austria, Herzog estuvo unos años contratada en la Universidad de Tübingen y en la Universidad de Viena y, tras su jubilación, continuó investigando por cuenta libre, entre otras cuestiones, sobre la discriminación hacia los judíos y el antisemitismo. Fue en esta etapa cuando recibió el reconocimiento que no había recibido antes, con varias entrevistas e, incluso, la publicación de una biografía suya en un libro que recopilaba a mujeres importantes del campo de la comunicación, el *Women in communication* de Nancy Signorielli (1996). Herzog falleció en Leutasch, un pueblo del Tirol austríaco, el 25 de febrero de 2010, a punto de cumplir los 100 años de edad. El año después de su fallecimiento, en 2011, se celebró en la Universidad de Viena la conferencia "What do we

really know about Herta Herzog?: Symposium for a pioneer of empirical communication research" (Universidad de Viena, 11 de diciembre de 2011), en la que participaron investigadores de la historia del campo de la comunicación. Aunque en la periferia de la disciplina, ella sí que ha sido una de las pocas figuras femeninas de Columbia que ha comenzado a recuperarse.

4.2.3.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas

Quizá las contribuciones más relevantes de Herta Herzog a la investigación de la comunicación fueran tanto su empeño en el desarrollo de las metodologías cualitativas como el desarrollo del paradigma de la audiencia activa. De hecho, son numerosos los informes sin publicar de Herzog que justifican el uso de muestras pequeñas que permitan entender mejor los porqués de la audiencia. Aunque estas son sus principales aportaciones a la historia del campo, y así lo reconocen algunas de las revisiones críticas de la obra de la autora (Klaus y Seethaler, 2016; García-Jiménez et al., 2023), la de Herzog fue, por lo general, una carrera investigadora bastante diversa. Como autora, desarrolló trabajos teóricos generales, así como análisis empíricos de contenido de los mensajes mediáticos o, incluso, propuestas metodológicas. En este apartado, nos aproximaremos a su contribución investigadora a través de tres ejes: las metodologías cualitativas y, en concreto, el focus group (Tadajewsi, 2016; Kleining, 2016; Rowland y Simonson, 2014); las contribuciones teóricas y, en concreto, la teoría de usos y gratificaciones (Klaus y Seethaler, 2016; García-Jiménez et al., 2023); y la mirada crítica sobre las audiencias y los contenidos mediáticos (García-Jiménez, 2023; Schwartz, 2024).

4.2.3.2.1. Las metodologías cualitativas y el focus group

Como hemos planteado con una cita de nuestra entrevista con Lotte Bailyn al comienzo de este apartado sobre Herta Herzog, la investigadora fue una de las principales artífices, si no la principal, en el giro hacia las metodologías cualitativas en la investigación de la comunicación. Esta afirmación de Bailyn se refleja directamente en los trabajos que Herta Herzog realizó en la Escuela de Columbia entre finales de la década de 1930 y principios de la década de 1940. Especialmente en los trabajos sin publicar y en los informes confidenciales, en los que la investigadora apostó directamente por la investigación cualitativa, sobre todo a través de la implementación del focus group o de versiones previas de la técnica: "The test was conducted with 15 people … [who] were given a copy of the

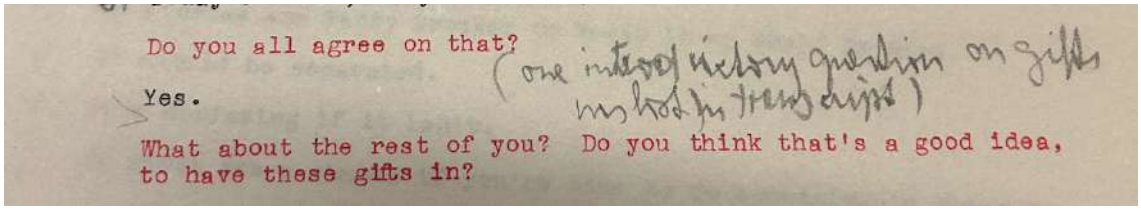
story … [and then we conducted a] detailed discussion of those points which the reader marked as liked or disliked" (Herzog, 1942g, p. 2). Incluso cuando realizaba informes para empresas mediáticas, textos generalmente descriptivos y confidenciales en los que había menos espacio para la interpretación crítica, Herzog huía de las muestras grandes habituales en el Bureau y se centraba en muestras más reducidas para averiguar no tanto las tendencias de respuesta sino, más bien, los porqués de la audiencia: "Only 75 subjects … were used because … we wanted to get the points of view [of the audience]" (Herzog, 1942d, p. 2).

Por lo general, entonces, vemos que en el poco tiempo que Herzog pasó en la Escuela de Columbia, su trabajo estuvo especialmente dedicado a la producción de lo que ella denominaba "pre-tests": investigaciones previas, anteriores a los grandes proyectos del Bureau, realizadas con muestras muy reducidas, en las que la investigadora realizaba entrevistas en profundidad o focus groups para determinar las líneas en las que debía plantearse el subsiguiente estudio. Son numerosos los textos en los que Herzog indica "we wanted to get [ideas] for subsequent, more systematic studies of commercials carried through with a larger cross-section of consumers" (Herzog, 1942d, p. 2). Estos pre-tests fueron un espacio ideal para que Herzog desarrollara en detalle metodologías cualitativas. Así, ella fue una de las principales investigadoras en el uso de la entrevista en profundidad para el estudio de audiencias, como demuestra, sobre todo, su texto "On borrowed experience" (Herzog, 1941b), pero también un buen número de textos e informes sin publicar de los que fue autora. A la vez, los pre-tests sirvieron para la puesta en funcionamiento del focus group como técnica de investigación de audiencias.

A pesar del borrado posterior que sufrió, Herta Herzog es una de las pioneras en la propuesta del focus group. Como hemos indicado anteriormente, el focus group fue una de las principales contribuciones de mujeres investigadoras. En un apartado posterior (ver apartado 4.3.2.2) recuperamos la historia de la técnica como una aportación de las voces femeninas de la Escuela de Columbia en la que Herta Herzog tuvo un papel protagonista. Así lo plantea Perse (1996), quien indica que Herzog "played a major role in the depth method known as the 'focused interview' (later the 'focused group') and arguably deserves credit for inventing it". Como ideadora la reconocen también Merton, Fiske y Kendall en la introducción de *The focused interview* cuando plantean: "The outlines of such problems appear in detailed case studies by Dr. Herta Herzog, dealing with the gratification found by listeners in various types of radio programs" (Merton et al., 1956, p. 5). En efecto, los estudios sobre gratificaciones

que Herzog desarrolló a principios de la década de 1940 sentaron las bases para el posterior planteamiento de la técnica del focus group y la investigadora desarrolló la técnica en mayor detalle en sus años trabajando en el mundo profesional (Kleining, 2016).

Lo cierto es que Herzog fue la primera investigadora del centro en poner en diálogo, de manera consciente, la experiencia mediática guiada (exposición a programas radiofónicos, revistas, prensa, anuncios…), con la realización posterior de entrevistas. Así, son numerosos los textos publicados y no publicados de Herzog entre 1940 y 1943 en los que los sujetos de estudio son expuestos a contenidos mediáticos y posteriormente entrevistados, de manera individual o grupal. El rol de Herzog en la implementación de metodologías cualitativas fue tal que, incluso una vez que hubo abandonado el Bureau, siguió colaborando como asesora en distintos proyectos e, incluso, planteó y coordinó la realización de focus groups. Así lo demuestra, por ejemplo, la documentación del estudio "General Mills Hour" en el que Herzog —ya por entonces fuera del Bureau— colaboró como investigadora asociada. Aunque originalmente se había previsto utilizar principalmente la técnica del Program Analyzer[136] (Green, 1946), encontramos un documento entre los informes del proyecto, con el nombre de Herta Herzog y anotado por ella misma, en el que la autora plantea y desarrolla una dinámica de entrevista grupal a 15 personas que habían escuchado el programa de radio. El guion de la entrevista grupal es de una complejidad tremenda a la hora de poner en diálogo las respuestas de los participantes con la intención activa de no silenciar las opiniones minoritarias. Así lo evidencian las preguntas, que demuestran que Herzog dominaba ya el desarrollo de la técnica a mediados de la década de 1946.


Do you all agree on that?

Yes.

What about the rest of you? Do you think that's a good idea, to have these gifts in?

Figura 10. Guion de un focus group realizado sobre el personaje ficticio de Betty Crocker, con notas manuscritas por Herta Herzog (1946).
Bureau of Applied Social Research Records, Box 13, Folder "General Mills". Cortesía del archivo de Columbia University.

[136] El Lazarsfeld-Stanton Program Analyzer fue una técnica para medir las reacciones en directo de las audiencias a los contenidos mediáticos que consistía en exponer a las audiencias a un contenido y darles un mando en el que tenían que registrar su reacción.

En palabras de Kleining, "Merton, Fiske and Kendall published the method. But did they invent the focus group?" (2016, p. 132): el autor plantea que es probable que existiera trabajo previo de Herzog en torno a la técnica y, en efecto, sí parece claro por la evidencia archivística que Herzog estuvo ahí y que sus trabajos fueron clave para desarrollar el focus group durante la década de 1940. En cualquier caso, en una conversación telefónica con Gerhard Kleining en 2009, Herzog planteó "that's my invention, I did not invent very much, but the focus group for sure … At the age of 99 this is no longer of importance. But if I'm proud of something, then it is the focus group" (como se cita en Kelining, 2016, p. 133).

4.2.3.2.2. Influencia teórica

Como causa o consecuencia de este interés por *entender* las reacciones de las audiencias a los productos mediáticos, Herzog se convirtió en la primera investigadora en poner la mirada de manera directa en las gratificaciones. Una de las primeras referencias al uso que las audiencias hacían de los medios para satisfacer sus necesidades nos aparece en "Professor quiz-A gratification study" (Herzog, 1940), un texto en el que la investigadora habla de la necesidad de conocer qué busca cada individuo en los medios de manera que los medios puedan responder a esta demanda de sus audiencias. Herzog llamó a esta cuestión "gratificaciones" y las propuso a partir de un número muy limitado (12) de entrevistas en profundidad. En el concurso radiofónico *Professor Quiz*, las audiencias obtenían cuatro tipos de gratificaciones: la competición (el disfrute de poder ganar el concurso como audiencia y, consecuentemente, la mejora de la autoestima); la educación (el aprendizaje); el autoconocimiento o "self-rating" (la puesta en diálogo entre lo que uno sabe y lo que saben los demás que nos lleva a ubicarnos en una escala sociocultural con respecto a los otros); y la de disfrute o "sporting" (el disfrute del concurso).

Este texto fue la primera exploración de la teoría de usos y gratificaciones, una teoría que la investigadora desarrolló después en numerosos textos, entre otros, el celebrado "On borrowed experience" (Herzog, 1941b) en el que la autora recoge las gratificaciones de audiencias femeninas. La mirada centrada en las gratificaciones permeó prácticamente toda la producción científica de Herzog y aparece incluso en "Voting via the senate mailbag" (Wyant y Herzog, 1941), un texto que habla del uso de correspondencia a políticos por parte de las audiencias y en el que las autoras introducen, al final, un apartado sobre las motivaciones de

las personas para enviar cartas al senado. Las autoras apuntan a gratificaciones que se encuentran en uso de correspondencia tales como la experiencia de poder, el sentido de utilidad democrática y la responsabilidad social, la autoprotección y autodefensa, o la preservación de los intereses individuales. La teoría de usos y gratificaciones estuvo, en definitiva, directamente vinculada al interés de Herzog por la investigación cualitativa y por la comprensión profunda de la vinculación entre las audiencias y los mensajes mediáticos. Es por este motivo que metodologías cualitativas como el focus group o las entrevistas en profundidad fueron las que articularon la mayoría de los trabajos de Herta Herzog en su etapa en el Bureau.

Sin embargo, la vocación teórica de Herta Herzog llegó mucho más allá, y aunque más allá de "On borrowed experience" (Herzog, 1941b), la autora nunca publicó ni formuló teorías de manera directa —lo cierto es que, en sus trabajos, aparecen ya perspectivas teóricas que no serían formuladas y publicadas hasta muchos años después.

Además de la teoría de usos y gratificaciones, reclamamos aquí a Herzog también como una de las primeras ideadoras de la disfunción narcotizante, asignada a Lazarsfeld y Merton por su artículo "Mass communication, popular taste, and organized social action" (Lazarsfeld y Merton, 1948) en el informe sin publicar del que es coautora con Katherine Wolf, "War town series report" (Herzog y Wolf, 1945). En el texto, elaborado para dar información a una emisora sobre la recepción de uno de sus seriales radiofónicos, las autoras introducen perspectivas del psicoanálisis para desvelar las potenciales subjetividades de las audiencias. Pese a que el texto es teórico-especulativo y no se basa en ningún estudio empírico de audiencias, Herzog y Wolf prevén una suerte de pérdida de impacto del serial con el sobreuso del dramatismo o de los finales felices. Las autoras consideran que, si la audiencia está expuesta a una sobredosis de dramatismo en un serial sobre la guerra que busca despertar en la población sentimientos de solidaridad y ayuda a los soldados, el resultado será el contrario al esperado: "[It may] mitigate the effectiveness of the programs". En concreto, encuentran que "too much tragedy may arouse a suspicion that the situations are exaggerated" y, sobre todo, que "the happy ending might closely resemble the deus ex machina formula of escapist literature in general … it may sometimes appear that the happy solution is due to a fortuitous combination of circumstances rather than to the intelligence or psychological insight" de los protagonistas (Herzog y Wolf, 1945, pp. 5-6). Esto, dirán las autoras, desactiva la voluntad de acción de los oyentes.

4.2.3.2.3. La mirada crítica

La de Herta Herzog fue una mirada a las audiencias y a los medios atravesada por una perspectiva crítica y de corte psicoanalista, cercana a los pensadores frankfurtianos con los que compartió tiempo y espacio. Así lo plantean García-Jiménez (2023) y Schwartz (2024) cuando se aproximan al "On borrowed experience" de Herzog (1941b), en el que encuentran "un evidente componente crítico" (García-Jiménez, 2023, p. 83). Así queda también patente en buena parte de las contribuciones de Herzog al Bureau of Applied Social Research. En la introducción de su monografía "Children and their leisure time listening to radio" (Herzog, 1941a), Herzog plantea la necesidad de estudiar los medios y a las audiencias en dos direcciones: primero, a través de los estudios empíricos para dar respuesta a los "immediate problems"; segundo, mediante "more fundamental investigations" —aquellas de carácter teórico— (Herzog, 1941a, p. 1) que traten problemas más esenciales sobre la relación de las audiencias y los medios. Los datos de los análisis inmediatos, diría la propia Herzog, arrojarán luz sobre esas reflexiones más generales y fundamentales (Herzog, 1941a).

Será en este segundo grupo de estudios donde Herzog implementa una suerte de perspectiva crítica que es rompedora con la gran mayoría de estudios realizados desde el Bureau. Lo haría de manera más clara en "On borrowed experience" (Herzog, 1941b), un texto donde la autora reclama la existencia de una ideología detrás de los mensajes mediáticos (García-Jiménez, 2023), una cuestión también patente en los borradores del proyecto (Herrero, 2023b). En "Children and their leisure time listening to radio" (Herzog, 1941a), Herta Herzog también apunta hacia los valores culturales difundidos por la radio estadounidense; entre otros, Herzog hace referencia a los "American ideals", como "willingness to work, sacrifice, loyalty, a taste for fine things" (Herzog, 1941a, p. 60). Posteriormente, en "What do we really know about daytime serial listeners?" (Herzog, 1944), la investigadora apuntaría directamente hacia las imágenes estereotipadas sobre la realidad difundidas por los medios —"stereotyped characters and situations"— y su impacto en la sociedad. Diría Herzog que, dado el poder informativo, educativo y de entretenimiento de los contenidos mediáticos para la sociedad estadounidense, los programas de radio funcionan, en última instancia, "as a type of psychological mass-education or as stultifying tales of chance, love and illogic" (Herzog, 1944, p. 12). Existió en Herzog, en definitiva, una mirada holística sobre los medios y sobre las audiencias que la hizo capaz de dilucidar algunas de las cuestiones que marcarían la agenda investigadora crítica en adelante en el campo de la comunicación.

Tabla 24. *Selección de publicaciones de Herta Herzog*

Año	Referencia
1940	Herzog, H. (1940). **Professor Quiz – A gratification study**. En P. Lazarsfeld (Autor), *Radio and the printed page*. Duell, Sloan and Pearce.
1941	Herzog, H. (1941a). ***Children and their leisure time listening to radio***. Bureau of Applied Social Research.
1941	Herzog, H. (1941b). **On borrowed experience.** *Studies on Philosophy and Social Science,* 9(1), 65-95.
1944	Herzog, H. (1944). **What do we really know about daytime serial listeners?** En P. Lazarsfeld y F. Stanton (Eds.), *Radio Research 1942-1943* (pp. 3-33). Duell, Sloan and Pearce.
1945	Herzog, H. y Wolf, K. (1945). ***War town series report.*** Inédito. Bureau of Applied Social Research.

Fuente: Elaboración propia

4.2.4. Patricia Kendall (1921-1990): “Even younger than the science of communications research”

> All of us who have worked with K. (Kendall) feel that she has rulfilled (sic) all of our expectations. As a matter of fact, it is quite surprising how such a young person does so balanced and reliable work on quite difficult subject matters. I think she is one of the best fellowships cases we ever had. Things move slowly because of so many people involved, but without K., they wouldn’t move at all.
>
> —Paul Lazarsfeld, entrevista con la Rockefeller Foundation (12 de noviembre de 1943)

> She was one of the best-known, widely-respected and most-loved members of the New York sociological community.
>
> —David Sills, obituario de Patricia L. Kendall, (22 de marzo de 1990).

La de Patricia Kendall ha sido, por lo general, una figura poco explorada en la historiografía del campo de la comunicación. Solo Fleck (2021) y Hristova (2024) han desarrollado breves biografías de la autora y, de entre los dos textos, solo el de Hristova (2024) incluye parte de la producción bibliográfica de Kendall, aunque de manera escueta y sin discutir críticamente el rol que Kendall jugó en el primer desarrollo de la investigación de la comunicación. El texto de Fleck (2021), por otra parte, presenta a Kendall como una de las “three wives” de Paul Lazarsfeld, una perspectiva que ha condicionado la reflexión historiográfica sobre la investigadora y que la acompaña en las muy pocas reseñas que incluyen su nombre en la historia del campo (Simonson y Archer, 2009).

En este trabajo, recuperamos a Patricia Kendall como una socióloga y metodóloga neoyorquina formada completamente en el Bureau of Applied Social Research. Kendall fue, además, la primera de las estudiantes de posgrado del Bureau que logró alcanzar puestos de liderazgo dentro del centro y convertirse en “senior researcher” (Sills, 22 de marzo de 1990). Aunque muy pronto en su carrera se especializó en la sociología de la medicina, Kendall contribuyó también de manera significativa a la investigación sobre comunicación realizada desde el Bureau of Applied Social Research en sus años como joven investigadora. Sus aportaciones, sobre todo aquellas de carácter metodológico, posibilitaron, entre otras, el desarrollo formal del focus group.

4.2.4.1. Notas biográficas

Patricia Louise Kendall nació en la ciudad de Pueblo (Colorado, Estados Unidos) el 12 de junio de 1921, lo que la ubica en la que podríamos llamar la segunda generación de mujeres en la Escuela de Columbia —aquellas que, una década más jóvenes que las investigadoras contratadas, llegaron al Bureau como estudiantes a mediados de los 40, cuando la investigación de la comunicación era todavía una cuestión prioritaria, tal y como hemos visto en el capítulo 2—. Así, cuando llegó a Columbia en junio de 1942 (ver Figura 11), Kendall tenía 21 años y acababa de graduarse *summa cum laude* en Smith College (Massachusetts, Estados Unidos), donde realizó un trabajo final de grado titulado "The philosophy of science and its implications for sociology" (Sills, 22 de marzo de 1990). Cuando se graduó, la Alumnae Association de Smith College le concedió una beca (Alumnae Fellowship) para cubrir sus estudios de posgrado durante un curso académico. Ese mismo verano y siguiendo el consejo de uno de sus profesores y director del Departamento de Sociología de Smith College, Neil DeNood, Kendall se trasladó a Nueva York y se matriculó en Columbia University como "full time student" en un máster en Sociología que cursó entre 1942 y 1943. Kendall recordaría, años después, cómo DeNood "sent me down from Smith in 1942 with strict instructions to look up one RKM[137] when I arrived at Columbia" (Kendall, 16 de octubre de 1982). Como a tantos y tantas otras estudiantes, el máster le abrió a Kendall las puertas del Bureau of Applied Social Research, y empezó ya a colaborar como asistente de investigación a tiempo parcial en sus primeros años como estudiante de posgrado (Rockefeller Foundation, 1943-1966; Kendall, junio de 1943; Kendall, 1942-1957). Junto con Patricia Kendall, también llegó al equipo del Bureau su madre, Louise Moses como indicó en una de las entrevistas realizadas en el marco de esta tesis la investigadora del centro Harriet Zuckerman (29 de marzo de 2023). Louise Moses fue la bibliotecaria del centro desde mediados de la

Figura 11. Patricia Kendall, (1942). *Department of Sociology Records (Series III, Box 1). Cortesía de Rare Books & Manuscript Library, Columbia University.*

[137] Iniciales de Robert K. Merton

década de 1940 hasta 1967 y, durante varios años después, editora de la newsletter del centro, el *Bureau Report*.

Pese a que empezó el máster con la intención de escribir un trabajo final "probably on 'stratification and public opinion'", meses después, una vez que se hubo implicado en las investigaciones del Bureau, corrigió el tema del trabajo en su ficha de estudiante: "I'm writing on the correlation of different types of magazine articles. Materials from the Bureau of Applied Social Research" (Kendall, 1942-1957, p. 1). Al final, la tesis de máster de Kendall versó sobre metodologías para estudiar la estratificación de los lectores de revistas (Kendall, junio de 1943). Kendall terminó el master en un año y empezó los estudios de doctorado en el curso 1943/44 bajo la dirección de Robert Merton. Ese mismo año, además, consiguió una beca de la Rockefeller Foundation para trabajar como asistente de investigación, "assisting on a review of government research according to plans laid out by a committee of consultants to the Office of War Information", bajo la dirección de Lazarsfeld (Rockefeller Foundation, 1943-1966). Patricia Kendall fue estudiante de doctorado durante 10 años, hasta la defensa de su tesis el 15 de mayo de 1954.

Durante sus años como estudiante de doctorado, Kendall empezó a colaborar en proyectos con otras mujeres como Marjorie Fiske, Katherine Wolf o Marion Strauss, además de, de manera consistente, con Lazarsfeld y Merton, quienes fueran sus mentores y principales coautores. En concreto, como veremos más adelante (ver apartado 4.2.5.2), Kendall fue una de las principales voces del "Mr. Biggott study", uno de los principales análisis de audiencias a través de focus group. Años después, Kendall formaría parte del equipo a tiempo completo del Columbia-Lavanburg Housing Study, dirigido por Merton y en el que colaboraron muchas otras mujeres, entre ellas, Patricia Salter West, Marie Jahoda o Ann Lohmann. Estas colaboraciones la integraron de lleno en las dinámicas interpersonales y profesionales del Bureau, convirtiéndola muy pronto y muy rápido en una de las voces femeninas más destacadas del centro, pese a su juventud. De hecho, con los años, Patricia Kendall fue una de las pocas mujeres que lograron acceder a puestos de decisión y jerarquía dentro del Bureau—en palabras de Hristova (2018, p. 4), "one of the few women who succeeded in climbing the BASR's career ladder". Más aún, aunque otras mujeres como Fiske (ver apartado 4.2.1) y Herzog (ver apartado 4.2.3) también tuvieron puestos de autoridad, Kendall fue la única de las mujeres que investigaron la comunicación desde el Bureau cuya carrera se pudo consolidar en el largo plazo dentro de Columbia University.

Un ejemplo de lo rápida que fue la inserción de Kendall en el centro es un acta de reunión de un consejo del Departamento de Sociología de Columbia del 14 de septiembre 1946. Con apenas 25 años y todavía ocho años antes de la defensa de su tesis doctoral, Kendall fue propuesta por el Departamento para unirse a Lazarsfeld como "instructor" (profesora) en su asignatura sobre metodología (llamada "Method" en el original en inglés). Mencionando solo la inicial de su apellido, el acta de la reunión —celebrada en el apartamento de Lazarsfeld— recoge el debate de, entre otros, Merton, Lazarsfeld o C. Wright Mills acerca de la asignatura de Method: la asignatura, asignada por el departamento a Lazarsfeld, requería de un profesor ayudante que se encargara de dos de las tres sesiones del curso —la tercera estaría a cargo de Lazarsfeld— y de elaborar la guía docente (syllabus). "Two candidates were mentioned. PFL favoring in general K.[138] and nobody particularly against him" (Wright Mills, 24 de septiembre de 1946, p. 1). El Departamento la propondría, de nuevo, en otra reunión para hacerse cargo de las clases de metodología:

> Prof. Merton agreed with Prof. Croxton that what is needed is a sociologist who can handle the course on method … Prof. Croxton suggested the name of Miss Kendall and the committee is to consult with her on the possibility of her becoming a lecturer in the department on a temporary basis (Wright Mills, 24 de septiembre de 1946, p. 2).

Dos años después, en 1948, el acta de la reunión de Departamento de Sociología del 14 de mayo enumeraba los nombres de profesores a cargo de las asignaturas y evidenciaba una continuidad de Kendall y Lazarsfeld al mando de la asignatura: "Method — P.F.L. and P. Kendall" (Wright Mills, 14 de mayo de 1948, p. 2). Desde 1949, Patricia Kendall aparece ya entonces formalmente en los listados de miembros del Departamento invitados a las reuniones, forma parte de comités a cargo de la selección de estudiantes, e incluso actúa como secretaria, firmando algunas de las actas. Ese mismo año, el Departamento acuerda concederle una baja temporal para la finalización de su tesis (Wright Mills, 3 de octubre de 1949).

[138] El texto utiliza las abreviaturas PFL por Paul Felix Lazarsfeld y K por Kendall.

Sin embargo, si el campo de la comunicación ha prestado alguna atención historiográfica a la figura de Patricia Kendall ha sido por el hecho de que Lazarsfeld y ella se enamoraran. Kendall y Lazarsfeld mantuvieron una relación en secreto durante años: en sus numerosas cartas a Merton escritas en la década de 1980, Patricia Kendall le contaba que acababa de encontrar "the first love letter Paul wrote me, dated July 17, 1944" (Kendall, 15 de noviembre de 1982). En otra carta, Kendall le relataba a Merton sus recuerdos del curso 1948/49, cuando "Paul spent from August ti (sic) December in Oslo, and I had a lonely time, although I was busy teaching, doing research, and writing him lengthy letters" (Kendall, 23 de abril de 1984). Un año después, en noviembre de 1949, Kendall y Lazarsfeld condujeron hasta el pueblo de Hackensack (Nueva Jersey, EE.UU.), a apenas media hora en coche de Manhattan, donde se casaron en secreto en el edificio del ayuntamiento, con otra de las mujeres del Bureau, Patricia Salter West, como testigo. Lazarsfeld y Kendall ocultaron su matrimonio durante un tiempo:

> I heard the story … I forgot whether they did or didn't tell Bob Merton. I don't remember whether he knew about this or whether he was the one that the secret was being kept from. But they had some, like, secret … If one wanted to phone the other, they had to let the phone ring twice or something like that. I think they kept their marriage secret —supposedly secret— for a while (Lazarsfeld, 1 de mayo de 2023).

Sobre la relación de Merton con la pareja, en una carta escrita cerca de 30 años después, Patricia Kendall le recordaba a Merton: "For nearly a year you refused to believe we were really married" (Kendall, 23 de abril de 1984). Tras cinco años de casados y apenas uno antes de que Kendall defendiera su tesis, Lazarsfeld y ella tuvieron a su único hijo, Robert Kendall Lazarsfeld, nacido en 1953. Una vez hubo dado a luz, Patricia Kendall volvió al Bureau y terminó su tesis, que defendió un año después, en 1954.

La relación con Lazarsfeld no fue fácil para Patricia Kendall, precisamente porque el efecto Matilda fue más duro con ella que con las otras dos parejas de Lazarsfeld, quizá por haber sido, antes, su estudiante y por ser veinte años más joven que él (Bailyn, 5 de marzo de 2023). En definitiva, "Kendall, en ocasiones, incluso, se consideró que no tenía "a strong personality … I never saw her as the type of woman that lovers would go for" (Kandel, 27 de abril de 2023), y nunca llegó a desprenderse completamente de la sombra de Lazarsfeld, ni siquiera cuando abandonó el Bureau e intentó "establish [herself] on her own" en Queens

College (Lazarsfeld, 1 de abril de 2023). En una nota en 1982, Kendall indicaba cómo se esforzaba para que sus estudiantes no sepan que estuvo casada con Lazarsfeld para no dar la impresión de estar "coasting on the reputation of [her] husband":

> I personally go through considerable contortions to keep my undergraduate students from knowing that I was married to PFL; apparently, I am quite successful, as they, noticing that I wear a wedding ring, regularly call me Mrs. Kendall. Occasionally, some of the brighter students, sensitive to various cues, timidly ask me if I was Mrs. PFL (Kendall, 10 de octubre de 1982, p. 2).

Patricia Kendall se vio en muchas ocasiones reducida al rol de "esposa", como demuestra el hecho de que se incorporara al Center for Advanced Study of the Behavioral Sciences de California dentro del grupo de "wives and girlfriends" y no como investigadora de pleno derecho[139] (Kendall, 1954-55, p. 1), una cuestión que veremos con más detalle más adelante (ver apartado 4.3.1). La larga sombra de Lazarsfeld también ha contribuido a desdibujar la figura histórica de una investigadora que fue mucho más que la tercera mujer de Paul Lazarsfeld: Kendall tuvo una carrera muy productiva y realizó importantes contribuciones tanto a la comunicación —en sus primeros años en la academia—, como a la sociología en general a lo largo de su carrera. Como hemos visto, a partir de 1965, tras más de 20 años en el Bureau, Kendall abandonó Columbia y se trasladó a Queens College y a la Graduate School de la City University of New York, como profesora de sociología. Allí, durante 25 años, continuó trabajando en sociología de la medicina y accedió a puestos de gestión , entre ellos, la dirección del Departamento de Sociología durante un semestre (Sills, 22 de marzo de 1990). Kendall estaba profundamente apasionada por la investigación, pero la docencia ocupaba la mayor parte de su tiempo, sobre todo por necesidades económicas: "According to CUNY[140] system, sabbaticals are awarded for one year at half pay. And since I can't easily afford this, I haven't had any time off from teaching — or correlatively, time devoted to writing—since 1972" (Kendall, 28 de diciembre de 1981). Pese a las dificultades que encontró en su vida profesional, Kendall fue miembro electo de la Sociological Research Association, Fellow de la American Association for the Advancement of Science, Fellow de la New York Academy of Sciences, y Associate Fellow de la New York Academy of

[139] La única mujer de entre los 54 investigadores de ese centro fue Else Frenkel-Brunswick.
[140] CUNY por "City University of New York".

Medicine. Finalmente, tras muchas décadas con problemas de salud intermitentes, Patricia Kendall falleció en Nueva York en 1990.

4.2.4.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas

Patricia Kendall fue, ante todo, una metodóloga cualitativa. Ese fue su principal interés desde su llegada como estudiante al Bureau, y en esa cuestión se especializó, primero como estudiante de Lazarsfeld y, luego, como su compañera en la asignatura de Methods del Departamento de Sociología de Columbia University (Wright Mills, 24 de septiembre de 1946). Entre sus principales contribuciones a las metodologías de las ciencias sociales y de la investigación en comunicación está el focus group. Al final del apartado, recogemos algunas de las principales contribuciones a la investigación de Patricia Kendall en la Tabla 25.

4.2.4.2.1. La definición del focus group

Históricamente, el focus group ha sido asignado exclusivamente a Robert Merton, si bien literatura reciente (Simonson, 2010; Rowland y Simonson, 2014; Tadajewski, 2016; García-Jiménez, 2021; García-Jiménez et al., 2023) incluye también a Herta Herzog como pionera e inspiradora de la técnica, aduciendo que Herzog había utilizado ya el focus group cinco años antes que Merton (Rowland y Simonson, 2014).

Patricia Kendall fue principalmente una metodóloga y esto la ubicó en un lugar privilegiado para que cayera en sus manos la definición metodológica de una técnica que llevaba varios años implementándose en el Bureau. De hecho, el centro asignó a Merton y a Kendall el "article that codified the method publicly" (Simonson, 2010, p. 230). En efecto, Kendall fue autora o coautora de muchos de los principales textos publicados sobre la técnica en las décadas de 1940 y 1950, y su nombre aparece también consistentemente, además, en la literatura gris y en la correspondencia generada en torno a la definición del focus group. La investigadora fue, así, una figura clave en los primeros años de la técnica, como evidencia el hecho de que, cuando, ya en la década de 1980, Merton estaba reflexionando sobre el origen del focus group (Merton, 1987), fuera a ella a quien el investigador enviaba numerosas fotocopias de cartas de la década de 1950 que hablaban sobre la técnica. En las fotocopias, Merton incluía notas manuscritas dirigidas a Kendall buscando su complicidad: "Pat, just 30

years later, I stumble upon this account of the writing of T.F.I.[141]" (Merton, circa 1986). Por todos estos motivos, reclamamos ahora a Patricia Kendall también como contribuidora en pleno derecho de las primeras formulaciones formales del focus group y recuperamos algunas de sus principales contribuciones. Más adelante, haciendo una lectura transversal de todas las contribuciones femeninas mencionadas hasta el momento (apartado actual y apartado 4.3), recuperaremos la metodología del focus group como una contribución femenina al campo y, en particular, a la Escuela de Columbia (ver apartado 4.3.1.2.2).

Volviendo ahora a Patricia Kendall y centrándonos en su contribución personal a la metodología, encontramos que, si bien es cierto que Herzog propuso la técnica por primera vez y que sus rompedoras entrevistas supusieron un antes y un después, el desarrollo efectivo posterior del focus group como metodología, entonces, recayó de pleno en las manos de Merton (como "senior researcher") y de Kendall, quien era por entonces una joven estudiante de doctorado interesada en la reflexión metodológica y quien trabajó consistentemente en y con el focus group en numerosos proyectos. Así, fueron Merton y Kendall, con su texto "The focused interview" (Merton y Kendall, 1946), los que publicaron la primera formulación de la técnica que dio pie a la publicación, una década después, del libro *The focused interview: A manual of problems and procedures* (Merton et al., 1956). El hecho de que Kendall fuera coautora de "The focused interview" con Merton en 1946 no es casual: es el reflejo de un trabajo y reflexión consistente que la investigadora estaba realizando en forma de informes sin publicar y literatura gris en el centro, así como de publicaciones anteriores en las que ya se planteaban las aproximaciones al focus group. La evidencia archivística demuestra que, desde 1944, Kendall fue autora o coautora de, al menos, 4 trabajos en los que el focus group se utiliza o se desarrolla como metodología. En concreto, en 1944, Merton y Kendall publicarían el artículo "The Boomerang response: The audience acts as co-author—whether you like it or not" (Merton y Kendall, 1944) en el que el paradigma de la audiencia activa es articulado a través del llamado "efecto Boomerang", una aproximación teórica que los autores hacen, fundamentalmente, a partir del uso de focus groups:

> Briefly, the procedure which we have developed for the discovery of boomerangs consists of a preliminary analysis during which we read the scripts …; reaction tests

[141] Acrónimo de The focused interview.

> with a carefully sampled audience; *interviews with the same audience*[142] to determine the reasons for their reactions (Merton y Kendall, 1944, p.1).

Más allá de la similitud en el título, existe también una continuidad epistemológica entre "The Boomerang response: The audience acts as co-author—whether you like it or not" y otro artículo publicado por Lazarsfeld y Kendall en 1945, titulado "The listener talks back" (Lazarsfeld y Kendall, 1945). El texto de Lazarsfeld y Kendall, con un corte mucho más metodológico que teórico, desarrolla la complementariedad entre las diferentes técnicas (cuantitativas y cualitativas) empleadas por el Bureau para la investigación de audiencias, entre ellas, el focus group: "This is the type of analysis which *content-focused interviews* enable us to perform. It is qualitative analysis. We have been able to state in a rough way *why* the listeners reacted as they did"[143] (Lazarsfeld y Kendall, 1945, p. 49).

Como vemos, Kendall ya había estado inmersa en los principales círculos desde donde se empezaba a proponer el focus group como metodología cuando llegó a sus manos el conocido como "Mr. Biggott study" (1946-48), un estudio sobre la recepción de los cómics de Mr. Biggott, financiado por el American Jewish Committee, en el que se combinaban innovaciones metodológicas, como el focus group, con aproximaciones teóricas como el paradigma de la audiencia activa, los efectos limitados o el —ya mencionado— efecto Boomerang de Merton y Kendall (Giner-Monfort, 2024). El proyecto fue metodológicamente innovador porque, por primera vez, comparaba directamente la metodología tradicionalmente empleada por el Bureau (el Program Analyzer y los cuestionarios) con las entrevistas cualitativas a las audiencias (las "focused interviews"). Patricia Kendall, que por entonces apenas tenía 25 años, tuvo un rol claramente protagonista en el marco de este estudio, siendo autora de hasta 4 textos —la mayoría, informes sin publicar— a partir

Figur (1943). *Rockefeller Foundation Records: Fellowships, 10.1. Series 200E, Folder 414. Cortesía de Rockefeller Archive Center.*

[142] La cursiva es mía
[143] La cursiva es mía

de los datos del proyecto. Su contribución al proyecto estuvo marcada por un tinte claramente metodológico. En el informe "The women meet Mr. Biggott" (Kendall, 1946), Patricia Kendall recopiló los resultados de los cuestionarios, incluyendo un apartado final de apéndices en el que la investigadora plantearía la necesidad de mirar a las entrevistas cualitativas para complementar los datos de las técnicas cuantitativas: "Why did these respondents fail to say that Mr. Biggott was Nazi-like although they saw him as prejudiced or reactionary? Inspection of the detailed interviews shows [the] reasons" (Kendall, 1946, p. 2). Kendall trabajó además junto a Katherine Wolf (ver apartado 4.2.9) en dos informes del proyecto: "The analysis of deviant cases in communications research" (Kendall y Wolf, 1949) —eventualmente publicado en *Communications Research: 1948-49*— y otro informe titulado "The personification of prejudice as a device in educational propaganda" (Kendall y Wolf, 1946). Wolf, quien, procedente del Círculo de Viena, estaba especializada en entrevistas cualitativas enfocadas desde las perspectivas del psicoanálisis, colaboró con Kendall en las reflexiones sobre las metodologías cualitativas. Ambos trabajos desarrollan brevemente los usos del focus group para la investigación de las audiencias, especialmente para la identificación de las reacciones más emocionales: "We felt confident that the respondents' unelaborated emotional reactions to Mr. Biggott could be determined from their spontaneous comments" (Kendall y Wolf, 1946, p. 9).

En una continuación natural de estos primeros dos informes, Kendall trabajaría junto a la investigadora Marion Strauss en otro texto sin publicar titulado "Testing cartoon comprehension—A comparison of two methods" (Kendall y Strauss, 1946): un informe eminentemente metodológico donde las autoras comparan el empleo de técnicas cualitativas, sobre todo a partir del focus group, con el de técnicas cuantitativas (cuestionarios). Kendall y Strauss reflexionan sobre la idoneidad de ambas técnicas para investigar la recepción y comprensión de los mensajes mediáticos por parte de las audiencias. El texto, nunca publicado, es una pieza clave para entender la propuesta metodológica del focus group, que la articula de manera mucho más detallada que los artículos publicados a los que hemos hecho referencia. Kendall y Strauss desarrollan en detalle los beneficios e inconvenientes de cada técnica, para concluir que existe una cierta "correspondencia" entre ambas y sugerir lo necesario de su uso complementario y triangulado: "These two [techniques] afford a rare opportunity for making a number of important comparisons … [they] constitute an experiment in method, applying as they do widely disparate techniques to the same problem" (Kendall y Strauss, 1946, pp. 1-2). El texto de Kendall y Strauss (1946), aunque no formula

explícitamente el concepto, ha sido identificado además como una de las primeras aproximaciones a la idea de triangulación metodológica en las ciencias sociales (Giner-Monfort, 2024).

El exhaustivo trabajo que Kendall hizo en el desarrollo del focus group en el marco del proyecto de Mr. Biggott aseguró su participación como coautora en el libro por excelencia de la técnica *The focused interview* (Merton et al., 1956): un libro que pasaría prácticamente desapercibido durante décadas (Merton, 1987) y que, una vez recuperado para el acervo metodológico de la investigación en comunicación, fue asociado principalmente a Merton. Quizá por este motivo, el nombre de Patricia Kendall ha permanecido prácticamente borrado de la historia del focus group.

4.2.4.2.2. Las contribuciones (borradas) de Patricia Kendall a la consolidación de la investigación cualitativa

En "The women meet Mr. Biggott" (Kendall, 1946), Patricia Kendall no solo desarrolló la utilidad del focus group, sino que prestó una atención especial a la posibilidad de construir conocimiento a partir de las "respuestas irregulares" de las entrevistadas. Kendall incluye en su informe hasta 6 páginas de apéndices en las que reflexiona sobre la irregularidad de las respuestas y la posibilidad de explicar estas irregularidades e inferir cuestiones mucho más complejas sobre la audiencia —como la posibilidad de diferentes lecturas e interpretaciones— a partir de las entrevistas cualitativas: "This respondent was Jew, and he himself was prejudiced against the Jews … [so] the purpose of the cartoons was resented. It was this respondent's subjective reaction to the cartoons that guided his … response" (Kendall, 1946, p. 5). El interés de Kendall por los "casos desviados" o "deviant cases" se mantendría a lo largo de los años: en uno de sus trabajos junto a Katherine Wolf, el texto "The analysis of deviant cases in communication research" (Kendall y Wolf, 1949), las autoras van un paso más allá y se centran en la necesidad de dar cabida y explicación en la investigación de la comunicación a los casos irregulares —sobre todo a partir de las entrevistas cualitativas— para evitar simplificaciones y generalizaciones acerca de las audiencias y los procesos de recepción: "In other words, deviant case analysis can, and should play a positive role in empirical research" (Kendall y Wolf, 1949, p. 153). Este interés marcaría, en última instancia, también la tesis doctoral de Patricia Kendall: *Conflict and mood: Factors affecting stability of response,* defendida y publicada en 1954, es un trabajo en

el que la autora desarrolla, desde una perspectiva puramente metodológica, la posibilidad de la "inestabilidad de respuesta" como fuente de información en la investigación en comunicación.

Quizá su tesis sea el mayor ejemplo de la Kendall metodóloga, si bien es cierto que muchas de sus contribuciones a los trabajos metodológicos del Bureau han pasado completamente desapercibidas, muchas veces por permanecer en forma de literatura gris. Junto a quien fuera su director de tesis, Robert Merton, Patricia Kendall abandonó paulatinamente la investigación de la comunicación para empezar a investigar, primero, la sociología del urbanismo y, posteriormente, la sociología de la medicina —área en la que terminaría estableciéndose como investigadora—.

Cuando ya tenía 60 años y trabajaba en Queens College, Kendall percibió que su carrera se había visto perjudicada, entre otras cuestiones, por la falta de publicaciones. Así, a finales de 1982, Patricia Kendall escribió un memorándum que difundió entre algunos círculos privados de sociólogos neoyorquinos de Columbia. Dirigido a "those who may be interested", el memorándum hace referencia a un manuscrito incompleto suyo de 1947, titulado "Analyses of Community Researchers". El manuscrito de 1947, según Kendall, proporcionaba un marco adecuado para considerar el valor de los indicadores cualitativos en la investigación sociológica. Kendall indica en el memorándum su intención de recuperar el manuscrito en forma de publicación, principalmente por su interés en el tema y por la necesidad de sumar publicaciones a su currículum: "My scholarly output since 1965 has not been what it was prior to that date, I would gain by a new and (I think) interesting publication" (Kendall, 10 de octubre de 1982). Pero, además, Kendall indica un tercer motivo que es central para esta tesis doctoral. En el memorándum, Patricia Kendall escribe las siguientes palabras, que reproducimos en su totalidad por el incalculable valor que damos al testimonio:

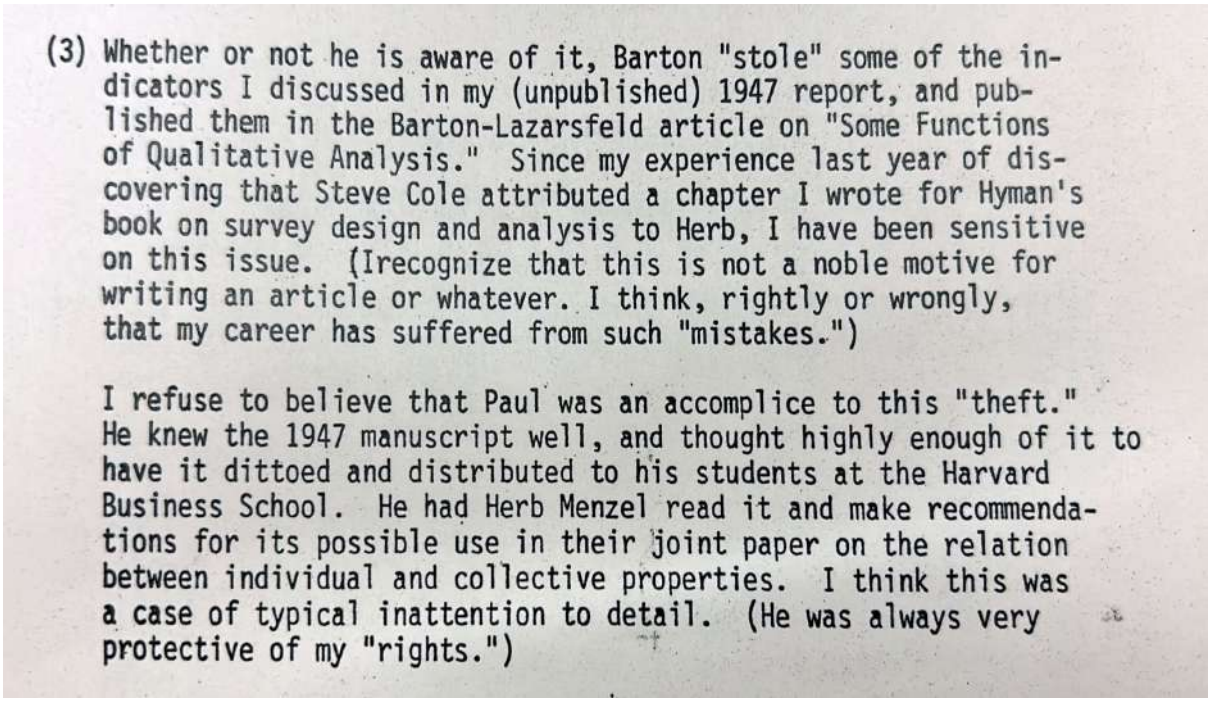
> Whether or not he is aware of it, [Allen] Barton "stole" some of the indicators I discussed in my (unpublished) 1947 report, and published them in the Barton-Lazarsfeld article on "Some Functions of Qualitative Analysis". Since my experience last year of discovering that Steve Cole attributed a chapter I wrote for [Herbert] Hyman's book on survey design and analysis to Herb, I have been sensitive on this issue (I recognize that this is not a noble motive for writing an article or whatever. I think, rightly or wrongly, that my career has suffered from such "mistakes").

> I refuse to believe that Paul was an accomplice to this "theft". He knew the 1947 manuscript well, and thought highly enough of it to have it dittoed and distributed to his students at the Harvard Business School. He had Herb Menzel read it and make recommendations for its possible use in their joint paper on the relation between individual and collective properties. I think this was a case of typical inattention to detail. (He was always very protective of my "rights"). (Kendall, 10 de octubre de 1982).

En efecto, en 1955, Allen Barton y Paul Lazarsfeld publicaron un artículo titulado "Some functions of qualitative analysis" (Barton y Lazarsfeld, 1955) en el que trataban de sistematizar las metodologías cualitativas utilizadas en las ciencias sociales y reclamar la relevancia de su uso. Cuando Lazarsfeld murió, Patricia Kendall se encargó de editar *The varied sociology of Paul Lazarsfeld* (Kendall, 1982), un libro recopilatorio en homenaje al investigador. Entre los textos que recopiló, Kendall incluyó el artículo en coautoría de Lazarsfeld y Barton. Fue entonces cuando se dio cuenta de que el artículo, publicado cerca de 30 años antes, había plagiado —en sus palabras, "stolen" (robado)— las ideas de un trabajo suyo previo. En 1947, ocho años antes de la publicación del artículo de Barton y Lazarsfeld, Patricia Kendall —entonces estudiante de doctorado— había redactado un memorándum titulado "The analysis of community researchers", que entregó a Robert Merton para su corrección en el marco del Housing Study. El memorándum, que trataba de sistematizar "all of the techniques used by the field worker in his research" (Kendall, 1947, p. 1), permanece archivado, sin firma, entre la documentación de Robert K. Merton (Box 207) en el archivo de Columbia University.

A pesar de que el texto archivado es anónimo, asumimos que este es, en efecto, el borrador de Kendall por varios motivos: por la coincidencia exacta del título con el que la investigadora utiliza en su memorándum de 1982; por la coincidencia exacta de la fecha contenida en el documento con la que investigadora menciona en su memorándum de 1982; por la participación de Kendall en el proyecto de Housing en el que está archivado el documento; por tratarse de un texto corregido a mano por Merton, con anotaciones que interpretamos como dedicadas a un/una estudiante o asistente suyo/a; y, finalmente, sobre todo, por la correspondencia del contenido del texto con el contenido del artículo de Barton y Lazarsfeld.

4.2.4.2.3. Una desconocida voz pionera en la sociología feminista de la ciencia



(3) Whether or not he is aware of it, Barton "stole" some of the indicators I discussed in my (unpublished) 1947 report, and published them in the Barton-Lazarsfeld article on "Some Functions of Qualitative Analysis." Since my experience last year of discovering that Steve Cole attributed a chapter I wrote for Hyman's book on survey design and analysis to Herb, I have been sensitive on this issue. (Irecognize that this is not a noble motive for writing an article or whatever. I think, rightly or wrongly, that my career has suffered from such "mistakes.")

I refuse to believe that Paul was an accomplice to this "theft." He knew the 1947 manuscript well, and thought highly enough of it to have it dittoed and distributed to his students at the Harvard Business School. He had Herb Menzel read it and make recommendations for its possible use in their joint paper on the relation between individual and collective properties. I think this was a case of typical inattention to detail. (He was always very protective of my "rights.")

Figura 13. Memorándum sin destinatario escrito por Patricia Kendall. 10 de octubre de 1982. *Robert K. Merton Papers (Box 47, Folder 9). Cortesía de Rare Book & Manuscript Library, Columbia University.*

"[We] are not members of your "invisible college", but … are nonetheless concerned with much the same questions you are" (Kendall, 2 de noviembre de 1982). Con ese comentario cierra una carta de Patricia Kendall al sociólogo Jonathan Cole en una revisión de uno de sus artículos, en la que lo insta a mirar más allá de la sociología realizada desde Columbia, hacia las periferias. La nota es una evidencia de un interés particularmente claro de Patricia Kendall por las injusticias en la ciencia en la última etapa de su carrera. Además del incidente con el texto de Barton y Lazarsfeld, Kendall había también descubierto que un artículo suyo había sido utilizado como fuente, sin citar, por Steven Cole (Kendall, 10 de octubre de 1982; Kendall, circa 1982). Patricia Kendall redactó y envió una carta a Steven Cole en la que detallaba todos los plagios que había identificado en el texto (Kendall, circa 1982). Aunque el problema finalmente se solucionó, Kendall estuvo esperando una respuesta durante semanas:

> I honestly don't know what I expect him to say in answer to my letter. That he is sorry? That he regrets his carelessness? … I can also appreciate Steve's position. What is there to say? I am not yet paranoid enough to believe that he will ignore my

> letter on the grounds that, after all, I am not a very important person on the sociological scene, and he doesn't have to worry about an awkward mistake involving me … Of course, he still doesn't know that I informed you about the situation, which obviously would make a difference in his reaction (Kendall, 26 de mayo de 1982).

A raíz de estos incidentes, Patricia Kendall se propuso investigar la situación de las mujeres en la ciencia —también estaba interesada, en algún momento, en escribir un artículo sobre "sociology of women executives in a male-dominated organization" (Kendall, 7 de junio de 1982)—. Durante meses, Kendall estuvo recopilando información, específicamente, sobre las científicas que eran mujeres de científicos para averiguar cómo las dinámicas de la comunicación científica les habían afectado: "Because I don't know enough about women in other fields, I shall confine myself to women sociologists" (Kendall, 10 de octubre de 1982). La investigadora trabajó durante meses, recopilando nombres y casos de científicas y tratando de averiguar cómo la ciencia las excluía a ellas—o les restaba autoridad. Esta investigación fue tremendamente innovadora: el Efecto Matilda de Margaret Rossiter (1993), que responde al Efecto Mateo de Merton (1968a) cuando explica cómo las mujeres son sistemáticamente infravaloradas e inframencionadas en la ciencia, no fue propuesto hasta 1993. Más de una década antes, Patricia Kendall estaba ya interesada en una aproximación a la desigualdad de género desde la mirada de la sociología de la ciencia.

Con respecto a las quejas sobre el plagio, un Merton tajante le respondió a Kendall lo siguiente: "[I] hope that you'll not spread all this into the networks of gossip and 'good stories' people like to make use for … Things got out of hand. Do make it for the last time on this subject" (Merton, 17 de octubre de 1982, p. 1). De la misma manera, Merton desincentivó a Kendall a ahondar en sus análisis sobre el rol de la mujer en la sociología, aduciendo que la infravaloración de ellas podía ser explicada a través de su Efecto Mateo y no era, al fin y al cabo, más que resultado de "the imputed costs of collaborating" (Merton, 17 de octubre de 1982, p. 2). En definitiva, le pidió que no utilizara nombres de científicas en sus investigaciones:

> It was good to hear that you have already written your regrets to Mirra, Cynthia, Harriet, etc. for having invaded their privacy by naming them in so many words and proceeding to ascribe reasons to them for their private decisions. Hypotheses about

dead folk or, of course, anonymous folk are part of our stock-in-trade but scarcely so with our living colleges (Merton, 17 de octubre de 1982, p. 2).

Tabla 25. *Selección de publicaciones de Patricia Kendall*

Año	Referencia
1944	Merton, R. K. y Kendall, P. (1944). **The Boomerang effect: The audience acts as coauthor—whether you like it or not**. *Channels, 21*(7), 1-7.
1946	Merton, R. K. y Kendall, P. (1946). **The focused interview**. *American Journal of Sociology, 51*(6), 541-577.
1949	Kendall, P. y Wolf, K. (1949). **The analysis of deviant cases in communications research**. En P. Lazarsfeld y F. Stanton (Eds.), *Communications Research: 1948-1949*. Harper & Brothers.
1954	Kendall, P. (1954). ***Conflict and mood: Factors affecting stability of response***. Free Press.
1956	Merton, R. K., Fiske, M. y Kendall, P. (1956). ***The focused interview: A manual of problems and procedures.*** Harper & Brothers.

Fuente: Elaboración propia

4.2.5. Helen Dinerman (1920-1974): los primeros pasos en el estudio de la influencia interpersonal

> In this male-dominated crowd entered also Helen Dinerman, bright as a button, knowledgeable, helpful, combining order and creativity.
>
> —Hans Zetterberg, "Response" (1999)

> Already in 1940, she displayed a prominent character trait that I admired greatly. Had she been an athlete, she would have been a marathon runner … She persevered because she never lost her bearings, she was always acutely aware of what is important.
>
> —Elisabeth Noelle-Neumann, "Helen Dinerman. The woman behind the award" (1992)

> In the academic setting of the early Bureau, Helen's mind could get to the center of the issue as fast and as well as anyone's. … She was, in her essence, a person of value, a woman of truly sharp intelligence. Whether the findings of research or the characters of friends, Helen could *see into things*.
>
> —Bernard Berelson, "In memoriam: Helen Dinerman" (1974)

Hasta el momento, Helen Schneider/Dinerman[144] permanece prácticamente ausente en la reflexión historiográfica sobre la investigación en comunicación. Solo Simonson y Archer (2009) la mencionan en la web *Out of the question* como una "extremely talented communications and public opinion researcher", y desarrollan una breve y parcial biografía de la investigadora. Más allá de esta mención, no conocemos ningún otro texto hasta la fecha que explore a Helen Dinerman como investigadora del campo de la comunicación. No obstante, Dinerman sí es recordada en el campo de los estudios de opinión pública, a la que dedicó la segunda parte de su carrera investigadora. En ese campo, la World Association for Public Opinion Research (WAPOR) entrega todavía hoy un premio en su nombre, si bien tampoco existen en este campo exploraciones historiográficas sobre su rol y sus contribuciones intelectuales.

[144] A lo largo de su carrera académica, Helen Dinerman utilizó los dos apellidos: Schneider y Dinerman. En adelante, utilizaremos en este trabajo su apellido de casada, Dinerman, dado que fue este con el que fue recordada en la bibliografía consultada. No obstante, durante su etapa en el Bureau, Dinerman utilizó en muchas ocasiones el apellido Schneider. Utilizaremos Schneider, en cualquier caso, en el caso de citas directas o de referencias.

Para contrarrestar esta ausencia, desarrollamos en este apartado de la tesis doctoral una biografía de Helen Dinerman que es todavía inexistente en la bibliografía publicada. Además, yendo más allá, reclamamos a Dinerman como una figura brillante de los años fundacionales de la investigación en comunicación: con apenas 20 años, realizó contribuciones esenciales al estudio de los líderes de opinión, y suyo es uno de los primeros textos que reconoce la existencia de una influencia personal superior a la mediática dentro del Bureau of Applied Social Research. A lo largo de su carrera, Dinerman investigó sobre radio, cine y audiencias, antes de centrarse exclusivamente en el análisis de la opinión pública.

4.2.5.1. Notas biográficas

Helen Dinerman nació el 25 de diciembre de 1920 en Nueva York (Estados Unidos), donde creció y pasó su infancia en una familia de origen y de tradición judía. También en Nueva York, asistió a Hunter College, una universidad pública neoyorquina —por entonces, exclusivamente femenina— donde se graduó en 1940. Ocho años después, en 1948, se graduaría también de un máster en Sociología en Columbia University, con un trabajo brillante sobre los programas de debate para la población[145] titulado "An evaluation of a group discussion program", que realizó con el apoyo económico del American Jewish Committee (Schneider, 1948). Entre 1940 y 1947, antes de terminar siquiera sus estudios de máster, Helen Dinerman se convirtió en una figura esencial del Bureau of Applied Social Research de Columbia University, al que llegó, precisamente, como estudiante de posgrado el verano en el que finalizó sus estudios en Hunter College.

Pese a que era la más joven de las estudiantes del centro de investigación, Lazarsfeld puso a Helen Dinerman a cargo del análisis estadístico en el proyecto de Erie County (Simonson y Archer, 2009). Los autores de *The people's choice* reconocerían el rol de Dinerman en el prólogo del libro: "Miss Helen Schneider was in charge of the statistical analysis and guided us indefatigably through material which required seven Hollerith punch cards per respondent" (Lazarsfeld, et al., 1944, p. xx). Sin embargo, una mirada a la literatura gris detrás del proyecto nos descubre que Dinerman estuvo a cargo de tareas mucho más complejas que el análisis estadístico; entre ellas, la interpretación de los resultados de las entrevistas —una tarea que no era habitualmente asignada a los estudiantes del Bureau—.

[145] Evaluaremos este trabajo junto con la producción científico-intelectual de Helen Dinerman en el siguiente apartado (ver 4.2.5.2.2).

Así, en 1943, Dinerman redactó una serie de memorandos de interpretación de los datos recabados en el trabajo de campo de Erie County (Schneider, 1943) que posteriormente se utilizaron para la publicación de *The people's choice*. En ellos, como también hizo Gaudet (1943), Dinerman analiza los motivos de los cambios de opinión en la intención de voto. Sin embargo, los memorandos de Dinerman tienen un interés particular: una buena parte de ellos se centra en descifrar las diferencias entre la influencia mediática y la influencia interpersonal en los cambios de opinión. Esto ubica a Dinerman, como veremos más adelante (ver apartados 4.2.5.2 y 4.3.2.1), en el centro de la propuesta de la teoría del two-step flow.

Dinerman compaginó su trabajo en el Bureau con un contrato en la Office of War Information (Office of Facts and Figures) y, posteriormente, en 1947, estuvo afiliada como investigadora al American Jewish Committee, donde trabajó como analista, entre otras cuestiones, en el que posteriormente sería su trabajo final de máster (Schneider, 1948). Este fue el periodo en el que Dinerman se dedicó de manera más directa a la investigación de los medios, colaborando en un buen número de investigaciones con algunas de las principales voces del Bureau: entre otros, Paul Lazarsfeld (Lazarsfeld y Schneider, 1945; Lazarsfeld y Dinerman, 1948) o C. Wright Mills (Wright Mills y Dinerman, 1948 y 1951). En concreto, junto a Wright Mills, Helen Dinerman publicó el libro *The new men of power* (Wright Mills y Schneider, 1948), del que fue formalmente "asistente", pero en el que tuvo un rol fundamental, tanto que podríamos considerarla coautora en pleno derecho: "Helen Schneider, who is credited on the title page for her 'assistance,' prepared the 'essential empirical memorándum and the analysis of poll materials'" (Sterne, 2005, p. 77). Más allá de sus colaboraciones formales, sabemos que el trabajo de Dinerman fue constante como apoyo en una buena parte de los proyectos, pese a haber permanecido mayoritariamente en forma de literatura gris: es el caso, por ejemplo, de sus contribuciones al proyecto de Decatur (1945-48), para el que la autora redactó decenas de páginas de memorandos interpretativos; unas contribuciones que resultaron "especially valuable" (Katz y Lazarsfeld, 1955, p. 18) para el desarrollo de la idea de influencia interpersonal.

En 1945, Helen Dinerman se casó con James Dinerman, de quien adoptaría posteriormente el apellido y con quien tendría dos hijos: Alice y Robert. Tras un año en el American Jewish Committee y tras finalizar sus estudios de máster en 1948, Helen Dinerman abandonó el Bureau y se unió a un proyecto incipiente llamado International Research Associates (INRA), una organización independiente de investigación internacional fundada por Elmo Wilson, que

nacía —bajo el nombre provisional de IPOR[146]— con el objetivo de proporcionar a las empresas y al gobierno estadounidense datos fiables sobre la opinión pública en Latinoamérica (Smith, 2020), pero que pronto evolucionó con el objetivo de convertirse en una agencia internacional que funcionara como puente entre la investigación social de distintos países y continentes, llegando a trabajar en hasta 40 países.

La partida de Dinerman se produjo precisamente cuando ella estaba coordinando buena parte de la investigación sobre líderes de opinión previa a la publicación de *Personal influence*. En una carta a uno de los patrocinadores del proyecto, Lazarsfeld lamentaba su partida: "Helen Schneider got such an attractive offer from another research organization that I couldn't honestly advise her to refuse it. You can easily imagin (sic) what a blow that was to some of our work" (Lazarsfeld, 23 de enero de 1947). La carta de Lazarsfeld explica que Dinerman continuaría trabajando con el centro en el proyecto de Decatur: "The one good feature about the situation is that the people Helen is working for now are good friends of mine[147] and we have an arrangement whereby we can borrow her in an emergency" (Lazarsfeld, 23 de enero de 1947).

A pesar de que su rol en INRA no se ha explorado demasiado y siempre se la ha considerado colaboradora (Simonson y Archer, 2009; Donsbach et al., 2001), o sustituta de Elmo Wilson (Smith, 2020), Dinerman fue, en realidad, cofundadora de INRA junto a Wilson, además de directora de la organización durante muchos años: "She had built up and directed INRA [together with Elmo Wilson]" (Noelle-Neumann, 1992, p. 78). Tras la muerte de Wilson en 1968, Dinerman se convirtió en la directora de INRA. Esto explica que fuera ella quien favoreció la llegada de Thelma Ehrlich Anderson —antigua colaboradora suya en el Bureau— o de Joan Doris Goldhamer —también investigadora en Columbia— a INRA, en una práctica que era común en las redes femeninas del Bureau, como veremos más adelante (ver apartado 4.3).

Dinerman no perdió nunca el contacto con el Bureau y sus miembros, especialmente con Hazel Gaudet Erskine y con Marjorie Fiske, con quienes mantuvo una estrecha amistad, reflejada en su correspondencia frecuente: "Dear Helen: It was marvelous to hear from you"

[146] International Public Opinion Research (IPOR) fue el primer nombre de INRA (Smith, 2020).
[147] Lazarsfeld había trabajado con la empresa de la que Elmo Wilson era miembro (Elmo Roper & Associates) en numerosos proyectos anteriores, entre ellos, el proyecto de Erie County.

(Fiske, 18 de noviembre de 1971). Fiske y Dinerman intercambiaban misivas en las que hablaban de sus vidas personales y profesionales: entre otras cuestiones, reflexionaban sobre la coexistencia entre la maternidad y sus vidas profesionales, "Now that Carol is launched on her own, [I] often regret that we did not have much time together before she left home" (Fiske, 18 de noviembre de 1971). Además, Helen Dinerman también mantuvo una estrecha relación de amistad con otra mujer fundamental en la historia de la investigación en comunicación —y, quizá, la más recordada y reconocida (García-Jiménez et al., 2022)— Elisabeth Noelle-Neumann, con quien coincidió en los círculos de WAPOR[148] (Noelle-Neumann, 1992).

Fue precisamente Noelle-Neumann quien escribió el obituario más revelador y profundo sobre la vida de Helen Dinerman en 1992, en un texto titulado "Helen Dinerman—The woman behind the award" en el que aborda la vida personal, profesional e intelectual de la investigadora (Noelle-Neumann, 1992). El texto de Noelle-Neumann se publicó dentro de un artículo de miscelánea sobre la historia de la investigación en opinión pública en *International Journal of Public Opinion Researc*h y ha pasado totalmente desapercibido: sin indexar en Google Scholar ni en otras bases de datos, apenas ha sido citado en una ocasión (Smith, 2020). Esbozando a la Helen Dinerman más personal, el texto plantea:

> Those who did not know Helen Dinerman will find it hard to imagine the extent of her warm-heartedness, compassion, and selflessness. June Christ, who was her closest colleague at *International Public Opinion Research*, once said, "Her concern for people, her integrity, and her kindness were legendary" (Noelle-Neumann, 1992, p. 78).

Helen Dinerman se convirtió en una figura esencial en la investigación sobre opinión pública; tanto que fue elegida como vicepresidenta de la WAPOR y, aunque se le ofreció la presidencia, tuvo que rechazarla por problemas de salud (Noelle-Neumann, 1992). En el congreso de WAPOR celebrado en el pueblo de Lake George (Nueva York) en 1970, Dinerman fue una de las personas más aclamadas: "If there had been a survey among the congress participants to select the most popular person attending, I am sure that [Helen's] name would have appeared on top of the list" (Noelle-Neumann, 1992, p. 76). Helen

[148] WAPOR es una asociación internacional de opinión pública: World Association for Public Opinion Research.

Dinerman falleció repentinamente (Donsbach et al., 2001; Noelle-Neumann, 1992), en agosto de 1974, con 53 años, cuando se encontraba con su hija en unas vacaciones en Oregón y "only a few hours after her death, friends and colleagues from all over the world called to ask what they could do to honor Helen Dinerman and ensure that she would not be forgotten" (Noelle-Neumann, 1992, p. 79).

El campo de la opinión pública se esforzó por recordar a Helen Dinerman como una de sus figuras pioneras, especialmente a través de la fundación del "Helen S. Dinerman Memorial Fund", al que los miembros del Bureau contribuyeron en gran medida. A pesar de los pocos años (apenas 8) que Dinerman pasó en el Bureau, fue Bernard Berelson, antiguo compañero de Dinerman en el BASR, quien escribió su "In memoriam", publicado en *Public Opinion Quarterly* (Berelson, 1974). También Marjorie Fiske y Hazel Gaudet —posteriormente, también su viudo Graham Erskine— contribuyeron al mantenimiento del "Helen S. Dinerman Memorial Fund" y la propia Fiske propuso, en 1975, que el fondo se mantuviera a través de una contribución recurrente de los miembros del Comité del Memorial Fund (entre los que estaban, entre otras, la, también investigadora del BASR, Thelma Ehrlich Anderson) (Fiske, 11 de agosto de 1975). Por iniciativa de Noelle-Neumann, que presidía entonces WAPOR, la asociación creó en 1981 el Helen Dinerman Award, un premio todavía hoy entregado a investigadores con carreras destacadas en investigación social, que ha sido concedido a voces relevantes del campo de la comunicación como Elisabeth Noelle-Neumann (1990), Elihu Katz (1991), Robert K. Merton (2000), o Maxwell McCombs y Donald Shaw (2011). A pesar de la relevancia del premio que lleva su nombre y del interés que WAPOR ha tenido por mantener su memoria y evitar su olvido, el de Helen Dinerman es en la actualidad un nombre prácticamente desconocido en el campo de la comunicación.

4.2.5.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas

Las contribuciones de Helen Dinerman a la investigación de la comunicación, los medios y las audiencias estuvieron principalmente encaminadas a entender la vinculación entre la influencia interpersonal y la influencia mediática. Por lo general, sin embargo, estos trabajos han permanecido ausentes de nuestra tradición investigadora, incluso entre los que se han desarrollado con perspectiva de género: Dinerman solo es reclamada por la disciplina en un texto (Simonson y Archer, 2009), que, en cualquier caso, no llega a desarrollar en profundidad la vida profesional y personal de la investigadora.

Para realizar una lectura transversal de los trabajos sobre comunicación que Dinerman produjo en sus primeros años investigadores —aquellos que pasó dentro del BASR—, estructuraremos sus contribuciones en tres grupos, a saber: (1) estudios de influencia interpersonal en el marco del two-step flow, (2) otras aproximaciones a la influencia interpersonal, y (3) algunas de sus otras contribuciones al campo. Al final del apartado, recogemos algunas de las principales contribuciones a la investigación de Helen Dinerman en la Tabla 26.

4.2.5.2.1. Estudios de influencia interpersonal en el marco del two-step flow

Helen Dinerman fue una de las principales investigadoras en la propuesta de la teoría del two-step flow y estuvo encargada del trabajo interpretativo y del análisis de datos en general en los dos proyectos a partir de los que se propuso la teoría: Erie County (1940) y Decatur (1945-46). A pesar de que en Erie County el rol de Dinerman fue principalmente de analista de datos, sus contribuciones fueron de tal calado que, unos años después, se le asignó la coordinación del trabajo interpretativo en numerosas secciones del proyecto de Decatur: "The movie article is being finished under [Dinerman's] supervision" (Lazarsfeld, 23 de enero de 1947). En efecto, había sido en el marco del proyecto de Erie County, cuando estaba analizando los datos para su posterior publicación en *The people's choice* (1944), cuando Helen Dinerman redactó cerca de una decena de memorandos, muchos de ellos centrados en descifrar el peso de la influencia interpersonal en los cambios de opinión de los encuestados. Aunque Hazel Gaudet (ver apartado 4.2.2) fue la principal encargada de la interpretación de los datos de Erie County, fue Helen Dinerman quien se centró, explícitamente, en la comprensión de las distintas formas de influencia interpersonal. Así lo demuestra un memorándum en el que Dinerman, encargada de estudiar las razones por las que aquellos que antes habían dicho que no iban a votar acababan votando, destaca, entre otros, la persuasión de terceros como motivo de cambio de opinión: "Most of those who give any reason for their decision admit that someone persuaded them to vote" (Schneider, 1943, pp. 2-3). A partir de ese momento, evaluar el peso de la influencia interpersonal en los cambios de opinión fue el interés principal de los trabajos de Dinerman. Meses después del primer memorándum, Dinerman redactaba otro centrado, explícitamente, en la influencia interpersonal, en el que decía haber encontrado un dato llamativo ("one striking fact"): la influencia interpersonal —la relación recíproca con los otros— aparecía como la principal causa de cambio. "[They] say

their change of mind is attributable to a discussion with friends (or family, or neighbors). The implication is that the respondent was an active participant in the interchange of ideas" (Dinerman, 1943, p. 3).

Si bien había existido ya un cierto interés en el marco del proyecto de Erie County por el estudio de los líderes de opinión —los documentos internos demuestran que las entrevistadoras eran ya instruidas para identificar "opinion leaders" entre los entrevistados (ver apartado 4.3.2.1.)—; los memorandos de Dinerman jugaron, sin ninguna duda, un papel clave para la aparición, en *The people's choice* (1944), de un capítulo que hace referencia a la influencia interpersonal: "The nature of interpersonal influence" (Lazarsfeld et al., 2021, p. 150) y a un "two-step flow of communication" que plantea que "ideas often flow *from* radio and print *to* the opinion leaders and *from* them to the less active sections of the population" (Lazarsfeld et al., 2021, p. 151). Retomando las reflexiones de Dinerman, el texto finalmente publicado incide en la influencia de los contactos estrechos: "More people put reliance upon their personal contacts … [and] can trust the judgement and evaluation of the respected people among his associates" (Lazarsfeld et al., 2021, p. 155).

Cuando se diseñó el proyecto de Decatur para evaluar en más detalle la influencia interpersonal y sus efectos, Dinerman fue una pieza clave del equipo investigador. Suyos son los memorandos interpretativos de mayor complejidad, en los que la autora comenzaba a comparar la influencia mediática con la influencia interpersonal. En un memorándum titulado "Personal influence vs. media influence", Dinerman plantearía esta comparative como clave de la investigación: "An important problema was to determine the relative weights of media and of personal influence in effecting changes" (Schneider, 29 de septiembre de 1947). El memorándum, de una elevada complejidad interpretativa, muestra cómo Dinerman estuvo en el centro de las reflexiones sobre la teoría del two-step flow. En cierto momento, la autora llegaría a preguntarse si la influencia personal iniciaba el cambio o si funcionaba, al contrario, como potenciadora del cambio de opinión: "Is the personal influence the 'initiating force' to a change? … perhaps [it] operates as a 'catalytic agent' … [that] hastens the change" (Schneider, 29 de septiembre de 1947). Esta reflexión, de tremenda complejidad, sentaría sin lugar a dudas las bases de la propuesta teórica finalmente publicada en *Personal influence* (Lazarsfeld y Katz, 1955), cerca de 8 años después. En los agradecimientos del libro, Dinerman es, no obstante, únicamente reconocida por sus "many contributions" junto a un grupo relativamente amplio de colaboradores (Katz y Lazarsfeld, 2017, p. 25).

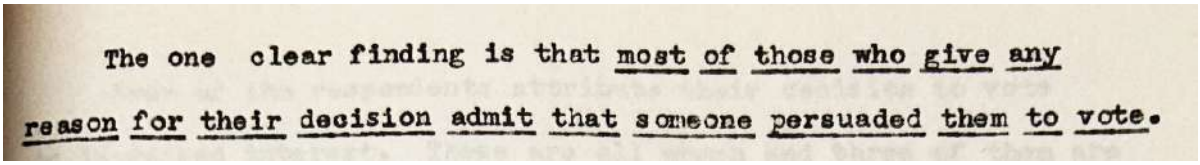

The one clear finding is that most of those who give any reason for their decision admit that someone persuaded them to vote.

Figura 14. Extracto de un memorándum de Helen Dinerman a Paul Lazarsfeld. Bureau of Applied Social Research Records, Folder B-0140. *Cortesía de Rare Book & Manuscript Library, Columbia University.*

4.2.5.2.2. Otras aproximaciones a la influencia interpersonal

En cualquier caso, el estudio que Dinerman hizo de la influencia interpersonal no se limitó estrictamente a entender las dinámicas de la teoría del two-step flow; sus memorandos internos en los proyectos de Erie County y Decatur, aunque relevantes, no constituyeron la única aproximación de Dinerman a la influencia interpersonal: bien al contrario, son numerosos los trabajos (publicados o sin publicar) en los que Helen Dinerman se centró de manera directa o indirecta en influencia entre las personas, que estudió vinculada con la influencia mediática. Entre ellos, destaca su trabajo final de máster en Columbia University, finalizado en 1948; un trabajo que demuestra que fue esta y no otra su línea de investigación durante sus ocho años en el Bureau. El trabajo, titulado *Evaluation of a group discussion program* (Schneider, 1948), supuso, quizá, la mayor expresión de su investigación sobre la influencia interpersonal. El trabajo fue realizado con financiación del American Jewish Committee con el objetivo de estudiar las consecuencias de un programa implementado en Estados Unidos por el National Institute for Social Relations y diseñado para favorecer y potenciar el interés democrático de la sociedad a través de la creación de grupos de debate y discusión en las ciudades.

En el trabajo final de máster, Dinerman evalúa las dinámicas de influencia interpersonal entre personas de distinta clase social, género, religión, o raza/etnia. En particular, se interesó especialmente por el papel que las mujeres juegan en los círculos de influencia social. Aunque este trabajo en concreto no compara la influencia interpersonal con la mediática, las reflexiones de género de la autora complejizan, en cierto modo, la lectura de líderes de opinión que finalmente fueron incluidas en *Personal influence*. Según Douglas (2006), la descripción que *Personal influence* da del líder de opinión está muy masculinizada, asume a los líderes como hombres e infravalora el rol de la mujer en las redes interpersonales. Como

veremos, esta cuestión, pese a no aparecer publicada en el libro, sí fue desarrollada por numerosas investigadoras en los memorandos del proyecto (ver apartado 4.3.2.1). Siguiendo esta línea y aunque sin vinculación con los proyectos de la teoría del two-step flow, el texto de Dinerman desarrolla la posición ambigua de las mujeres en la sociedad, entendiendo que ellas tienen una menor presencia en los entornos profesionales y, a la vez, un mayor liderazgo comunitario:

> The women that have no professional or technical societies on which to expend their energies … may turn, then, more often than their husbands, to organizations in the community … Those [women] who have become so involved, are major forces in the organizations to which they belong (Schneider, 1948, p. 24).

En última instancia, también Dinerman apunta hacia las redes de influencia esencialmente femeninas cuando plantea que las mujeres tienden a confiar en y seguir a otras mujeres: "They spontaneously mentioned an active women … after whom they would like to fashion themselves" (Schneider, 1948, p. 25). Un interés, este, recurrente entre las investigadoras de Columbia, pues recordemos que Marjorie Fiske (ver apartado 4.2.1.2) también hablaba de formas específicas de persuasión mediática entre mujeres.

También con patrocinio de la American Jewish Association y en colaboración con el Institute for Social Research de Horkheimer, Dinerman fue coautora, junto con la investigadora Eunice Cooper, de dos artículos, llamados "'Don't be a sucker': Analysis of an anti-discrimination film" (Cooper y Dinerman, 1948) y "Analysis of the film 'Don't be a sucker': A study in communication" (Cooper y Dinerman, 1951), en los que las investigadoras analizaron, de nuevo, la vinculación de los contenidos mediáticos con la comunicación interpersonal. Los trabajos, que complejizan la comprensión de los procesos de recepción de las películas, son textos "fascinating" (Simonson y Archer, 2009) que ponen en funcionamiento una metodología de focus group —aunque no definida como tal—, y en los que las autoras plantean de forma pionera lo que ellas, siguiendo a Merton y Kendall (1944) y su "boomerang response", dan en llamar los "boomerang effects". Los "boomerang effects", tal y como los plantean Cooper y Dinerman (1951), son los efectos no previstos de influencia mediática: aquellos que pueden modificar el proceso de decodificación por parte de la audiencia que el emisor habría previsto. En este momento, Cooper y Dinerman (1951)

empiezan a hablar de "percepción selectiva" (*selective perception*), partiendo de su propio análisis empírico y de las investigaciones previas del Bureau:

> Communication research has abundantly demonstrated that the success or failure of the communication process depends as much on members of the audience and their predisposition as it depends on the content … Study of the film's impact thus involved the essential question of whether selective perception did indeed function in the manner anticipated … that is, whether messages successfully reached their intended target groups (Cooper y Dinerman, 1951, pp. 147-148).

Aunque la idea de la percepción selectiva ha sido principalmente recordada a través de *The effects of mass communication*, publicado en 1960 por Joseph Klapper, las reflexiones sobre esta forma de recepción son anteriores y están presentes, entre otros lugares, en el trabajo investigador de Helen Dinerman.

4.2.5.2.3. Otras investigaciones sobre la comunicación

Aunque la investigación de la comunicación interpersonal y de las influencias interpersonales en combinación con las mediáticas ocuparon buena parte del tiempo que Dinerman pasó investigando la comunicación, varios de sus trabajos se ocuparon también de otras temáticas y enfoques. Es el caso, por ejemplo, de "The forgotten women of radio" (Dinerman, 1945) un informe elaborado para la NBC en el que, en cierto modo, Dinerman continúa con la línea de investigación abierta por Herta Herzog en "On borrowed experience" (Herzog, 1941b) para entender las distintas necesidades y demandas de las audiencias femeninas de radio. Además, Dinerman formó también parte del equipo del proyecto de Elmira (1948), un proyecto desarrollado de manera conjunta entre el Bureau de Columbia University y las universidades de Chicago y Cornell en el que se evaluó el comportamiento y el cambio de opinión de los votantes en la elección presidencial estadounidense de 1948, emulando el proyecto de Erie County, realizado ocho años antes. Como producto de este trabajo, Dinerman publicó un artículo, "1948 Votes in the making-A preview" (Dinerman, 1949), en el que recuperaría algunas de las principales claves del estudio con respecto a la investigación sobre comportamientos políticos.

Finalmente, Dinerman fue, como Gaudet, una colaboradora frecuente de C. Wright Mills, con quien, como planteábamos, fue coautora de dos textos: el libro *The new men of power: America's labor leaders* (Wright Mills y Dinerman, 1951) y el artículo "Leaders of the union" (Wright Mills y Dinerman, 1948). Como Gaudet, Dinerman trabajó frecuentemente como editora de los textos de Wright Mills, tal y como él mismo recordaría también en buena parte de su correspondencia: "Helen Schneider is also working now with me on people who belong to unions as compared with those who do the same kind of work but don't belong to unions" (Wright Mills, 2000, p. 102).

Tabla 26. *Selección de publicaciones de Helen Dinerman*

Año	Referencia
1945	Schneider, H. (1945). ***The forgotten women of radio***. Inédito.
1947	Schneider, H. (29 de septiembre de 1947). ***Personal influence vs. media influence.*** Inédito.
1948	Schneider, H. (1948). ***Evaluation of a group discussion program***. Columbia University Press.
1949	Schneider H. (1949). **1948 Votes in the making-A preview**. *Public Opinion Quarterly, 12*(4), 585-598.
1951	Cooper, E. y Dinerman, H. (1951). **Analysis of the film 'Don't be a sucker'**: A study in communication. *Public Opinion Quarterly, 15*(2), 243-264.

Fuente: Elaboración propia

4.2.6. Jeanette Sayre Smith (1915-1974): una pionera en los estudios de estructura de la comunicación

> I am sending you a carbon copy of a letter which Miss Sayre sent me regarding her first experiences in England. It seems to me so well written that it deserves circulation.
> — Paul Lazarsfeld, en correspondencia con Cantril y Stanton (18 de junio de 1939).

> Miss Sayre is probably one of the best single representatives of the work of the Princeton Radio Research Project.
> —*Rockefeller Foundation Fellowship Cards* (20 de noviembre de 1939).

Jeanette Sayre Smith es una gran desconocida entre las mujeres que formaron parte de los años iniciales de la investigación en comunicación en la Escuela de Columbia. Su nombre solo ha sido mencionado por Simonson y Archer (2009) en la web *Out of the question*—aunque los autores no llegan a desarrollar su biografía—, por Hristova (2018), que menciona algunos de los trabajos que Sayre Smith tuvo en su etapa investigadora y por el texto reciente de Dorsten (2024b), que sí desarrolla una revisión biográfica, aunque breve, de la autora, aunque sin profundizar demasiado en sus contribuciones investigadoras. En esta tesis doctoral, contribuimos a la comprensión exhaustiva de la figura de Sayre en la Escuela de Columbia, entendiendo que la autora fue una pionera en el análisis de la estructura y el control de los medios de comunicación, así como en la introducción de algunas de las primeras nociones de economía política en la investigación de la comunicación estadounidense. Combinando su trabajo académico con el desempeño profesional de la comunicación, Sayre fue, además, una de las primeras mujeres presentadoras de radio en el sur de Estados Unidos.

4.2.6.1. Notas biográficas

Jeanette Sayre Smith nació en el barrio de Brooklyn (Nueva York, Estados Unidos) el 30 de abril de 1915, pero creció en South Orange (Nueva Jersey). Fue una estudiante brillante y precoz, lo que le permitió saltarse dos años de instituto, graduándose en el Columbia High School de South Orange en 1931, con apenas 16 años (Mastran, 28 de abril de 2023). En ese mismo año, fue admitida en Wellesley College (Massachusetts), donde estudió Sociología hasta 1935. En Wellesley, una universidad femenina, fue reconocida como "Wellesley scholar" durante dos años consecutivos; así como la estudiante con "most future" y con los

premios "entertainment" y "actress" por sus compañeras (Legenda, 1935). Y, en efecto, Sayre, que era muy tímida y "rather lonely" (Mastran, 28 de abril de 2023), compaginaba unos estudios brillantes, con un rol muy activo en la vida académica —fue College Government official—, y un interés marcado en el teatro y en el espectáculo. Durante sus años universitarios —conocida entonces como "Jet" Sayre— fue presidenta de la Barnswallows Association —una asociación de arte dramático— y actuó y dirigió algunas representaciones teatrales de Wellesley College (Legenda, 1935).

Figura 15. Jeanette Sayre Smith en 1937. *Cortesía del Rockefeller Foundation Archive,* Rockefeller Foundation Records-Fellowships, Series 200E, Box 18, Folder 642.

Sayre tenía también un especial interés por asuntos sociales y por la situación de la mujer, algo que demuestra su trabajo final de grado sobre la historia de las prisiones femeninas en tres estados de Estados Unidos (Massachusetts, Pennsylvania y Nueva York) —premiado por su universidad—, pero también su desempeño como trabajadora social en asociaciones de lucha contra el desempleo, o su implicación en la International Ladies Garment Workers Union[149], en la que, durante sus años de estudiante, enseñó inglés a mujeres (Rockefeller Foundation, 1938-1969).

Tras graduarse, Jeanette Sayre se matriculó directamente en un máster de Sociología en Columbia University, que terminó en 1936 con un trabajo final, de nuevo, centrado en el rol de la mujer en la sociedad y titulado "A study of family adjustments of married women who work" (Sayre, junio de 1938). Cuando acabó el máster en Columbia, con apenas 21 años, Sayre se unió como "Research Assistant" al Work Progress Administration o WPA (Mastran, 28 de abril de 2023), una agencia fundada y financiada por el gobierno estadounidense cuyo objetivo era aumentar las tasas de empleo en el marco del New Deal. En la agencia, entre 1936 y 1937, realizó sus primeras investigaciones formales sobre cuestiones relacionadas con el desempleo en la industria del cristal en Nueva Jersey. De nuevo, interesada en el mundo

[149] La International Ladies Garment Workers Union fue un sindicato de mujeres empleadas en la industria textil estadounidense, uno de los primeros sindicatos femeninos del país.

académico, cuando acabó su contrato como *research assistant* en el WPA, Sayre decidió completar su formación de posgrado en Europa, concretamente en la Universidad de Uppsala, en Suecia, donde pasó algunos meses del verano de 1937 y realizó investigaciones sobre la vida social sueca (Sayre, junio de 1938).

Fue a su vuelta a Nueva York, a finales de 1937 (ver Figura 15), cuando Sayre Smith dejó atrás sus estudios sobre empleo y combinó su fascinación por los medios de comunicación con sus intereses académicos: "She sort of naturally gravitated towards communications" (Mastran, 28 de abril de 2023). Así, empezó a trabajar para el Radio Research Project de Princeton como asistente de investigación, quizá influida hasta cierto punto por el que había sido uno de sus profesores en Columbia University, Robert Lynd, quien ya conocía el centro de Lazarsfeld a través de Herta Herzog –que había sido su colaboradora (ver apartado 4.2.3)—. Lynd, que vio mucho potencial en la joven Jeanette Sayre, se convirtió también en su *sponsor* para su solicitud de una beca en el centro de Lazarsfeld. En efecto, pocos meses después de su incorporación, ya en 1938, Sayre solicitó y consiguió una beca de la Rockefeller Foundation asociada al programa "America's Town Meeting of the Air"[150], con la intención de investigar a caballo entre Town Hall (el edificio desde donde se emitía el programa) cerca de Times Square, en Manhattan, y el Princeton Radio Research Project, en Nueva Jersey; aspecto que ella misma puntualizó en la solicitud cuando indicó "work to be done in New York, Newark and Millville, N.J." (Sayre, junio de 1938).

Sayre había completado diez de los doce meses de su beca en abril de 1939, cuando la Rockefeller Foundation extendió su contrato para permitirle asistir a la British Broadcasting Corporation (BBC) Staff College[151], la escuela de formación de profesionales de la BBC, durante varios meses ese mismo verano (Rockefeller Foundation, 1938-1969). En este sentido, la beca que Sayre recibió de la Rockefeller Foundation marcó sin duda el inicio de lo que sería su carrera profesional en adelante: siempre un ir y venir entre la investigación académica sobre radio y el desempeño profesional de la comunicación como locutora. Desde Londres, Sayre Smith mantenía correspondencia directa con Lazarsfeld a través de cartas en las que le relataba sus experiencias, algunas de estas cartas estaban "so well written" que el propio Lazarsfeld las hacía circular entre otros miembros del Bureau, como Cantril o Stanton:

[150] "America's Town Meeting of the Air" fue un programa de radio emitido entre 1935 y 1956 en Estados Unidos. El formato del programa trataba de imitar una reunión entre vecinos de una ciudad y se caracterizó por articularse en torno a la participación de la audiencia (Dunning, 1998).
[151] En la actualidad, denominada BBC Academy.

"I am sending you a carbon copy of a letter which Miss Sayre sent me regarding her first experiences in England. It seems to me so well written that it deserves circulation" (Lazarsfeld, 18 de junio de 1939). Lazarsfeld consideraba que Sayre era tan buena que, pese a las estrecheces económicas por las que pasaba el centro, destinó una partida de 300 dólares a mantenerla en el Bureau después de que su beca de la Rockefeller Foundation terminara: "To elaborate on her own Town Hall study and write up the old political material" (Lazarsfeld, 1 de noviembre de 1939). También la ficha de Sayre en los archivos de la Rockefeller Foundation deja claro que la intención de Lazarsfeld era ofrecerle un puesto más estable en el equipo de investigación, aunque Sayre tenía también otra oferta de la National Broadcasting Company (NBC), que quería contratarla para que se encargase de la evaluación interna de algunos de sus programas (Rockefeller Foundation, 1938-1969). A su regreso a Estados Unidos desde Reino Unido, Sayre terminó su proyecto sobre "America's Town Meeting of the Air" y se involucró en otras investigaciones sobre programas educativos de radio en el Princeton Radio Research Project. A pesar de que se había destinado una partida específica a mantenerla en el centro —algo que, en efecto, no era habitual y mucho menos con mujeres—, Sayre recibió a finales de noviembre una oferta de Carl J. Friedrich, profesor en Harvard, para que se uniera a su nuevo centro de investigación sobre medios, el llamado Radiobroadcasting Research Project, también financiado por la Rockefeller Foundation. Tras un periodo de dudas, Sayre aceptó la propuesta y se incorporó a Harvard ya en 1940:

> She is to assist Prof. Friedrich in bringing to completion studies of public opinion which he now has under way … Her appointment to Harvard at this time seems a happy coincidence … [she] will carry a knowledge of [the Radio Research Project] work to Harvard (Rockefeller Foundation, 1938-1969, p. 2).

A pesar de que su nombre no ha pasado, en general, a la historia del campo de la comunicación, Sayre sí fue reconocida por sus contemporáneos, cuanto menos, como la "asistente" de Carl J. Friedrich. Lo que inicialmente iba a ser un contrato temporal de seis meses como asistente pronto se convirtió en un contrato formal que la hizo convertirse en la "research associate" (Broadcasting, enero de 1941) de Friedrich en Harvard, siendo la única persona contratada y la secretaria ejecutiva del proyecto. Junto a Friedrich, como veremos (ver apartado 4.2.6.2.), Jeanette Sayre Smith desarrolló algunas de las primeras exploraciones sobre la estructura, el control y la industria de la radio, así como otras tantas que quedaron sin publicar sobre asuntos relacionados con los sindicatos radiofónicos (Fiske, 9 de enero de

1944). El potencial investigador de Sayre empezó a despuntar en sus años en Harvard, años en los que hizo contribuciones sin parangón a la entonces joven investigación de la comunicación. Sin embargo, como tantas otras mujeres académicas, Sayre Smith abandonó Harvard cuando se casó, justo en el cénit de su carrera investigadora. Así lo planteaba su compañero C. J. Friedrich en el prefacio del artículo "Radiobroadcasting and Higher Education":

> Miss Sayre has left the Radiobroadcasting Research Project to become Mrs. Francis Smith, but she had made substantial contributions to the work. She collected and digested a large part of the material for chapters I-V and helped to interpret the results of the survey reported in chapter VI. Although I am ready to assume responsibility for the conclusions, all but those of the final chapter have been discussed with her (Friedrich y Sayre Smith, 1942, p. 8).

Sin embargo, al contrario de lo que planteó Friedrich, el abandono por parte de Sayre del Radiobroadcasting Project no implicó su abandono absoluto de la investigación. Durante ese primer año de casada, Sayre fue directora de investigación de la Overseas Forces Division de la Office of War Information en Washington D.C., y posteriormente pasó a ser entrevistadora para el Bureau of Intelligence de la misma agencia, que reservó para ella un puesto como investigadora (Rockefeller Foundation, 1938-1969). Después de casarse y mientras que su marido estuvo llamado al frente, Sayre Smith siguió trabajando en la comunicación, aunque se trasladó a Macon (Georgia, EE.UU.), cerca de su marido que, en ese momento, estaba destinado en Camp Wheeler[152]:

> My mother went there and I'm sure she was very restless, you know, having just come from New York. She was suddenly in this southern backwater and on an army base. Anyway, she somehow found her way into the local radio station and became a regular radio personality down there (Mastran, 28 de abril de 2023).

Así, a la vez, continuando con su interés temprano en el entretenimiento, Sayre Smith se incorporó a la emisora WBML[153] de Macon (Georgia, Estados Unidos) (ver Figura 16), en la

[152] Camp Wheeler fue una base del ejército estadounidense cerca de Macon (Georgia, EE.UU.) que estuvo en funcionamiento durante las dos guerras mundiales.
[153] WBML era una emisora local dependiente de la CBS (Columbia Broadcasting System).

que llegó a ser conocida como "the South's first woman radio announcer" (Radio Daily, 29 de mayo de 1942), una cuestión de la que ella misma solía presumir: era "one of her claims to fame" (Mastran, 28 de abril de 2023), algo que demuestra también una nota suya: "I was the first woman announcer south of the Mason-Dixon line" (Sayre Smith, ud). Jeanette Sayre Smith ideó y propuso a la emisora un programa semanal en el que se dirigía a las madres, esposas y hermanas de los soldados destinados a Camp Wheeler, en Georgia —en el contexto de la Segunda Guerra Mundial—, y hablaba de las condiciones y de los entrenamientos. El programa, completamente innovador, se llamó "A woman's view of the Army" y su éxito fue tal que la emisora propuso que retransmitiera programas también para otras ciudades estadounidenses, a través de otras emisoras locales como WCAE (Pittsburgh), WHBL (Sheboygan, Wisconsin), WTB (Charlotte, Carolina del Norte) y WINS (Nueva York) (Radio Daily, 29 de mayo de 1942; Mastran, 28 de abril de 2023).

Figura 16. Jeanette Sayre Smith en 1942, trabajando como locutora de WBML. Cortesía de Shelley Mastran, en correspondencia personal (2023).

En 1944, cuando su marido fue trasladado lejos de Camp Wheeler, Sayre regresó a Nueva Jersey con su hija recién nacida para vivir en casa de sus padres: "[She] continued to work in New York City while my grandparents took care of me. I was a baby at the time" (Mastran, 28 de abril de 2023). En efecto, durante dos años Sayre trabajó en Nueva York, primero como Film Editor de los servicios de inteligencia británicos y, posteriormente, de nuevo en el Bureau of Applied Social Research de Columbia, como asistente de investigación hasta 1945. En su regreso al Bureau, como veremos (ver apartado 4.2.6.2), Sayre volvió brevemente a la investigación del control de los medios. Finalmente, en 1946, cuando su marido hubo regresado de la guerra, ambos se trasladaron a Denver (Colorado, Estados Unidos), donde se establecieron. Durante un tiempo, Sayre estuvo trabajando en cuestiones relacionadas con la investigación. Entre otras, trabajó

en el National Opinion Research Center y fue la única mujer participante del panel sobre "Radio Research" de la Central City Conference que se celebró en Denver en 1946, donde discutió el valor de la investigación sobre los efectos de la radio (National Opinion Research Center, 1946). En cualquier caso, el traslado a Denver sí que supuso el abandono de la vida investigadora: cuando acabó su trabajo en el National Opinion Research Center, Sayre Smith se centró en su rol como madre de los tres hijos que había tenido con Francis Smith: "S. is pleasantly and happily raising a family of three children. Not utilizing training in communications research now, but every indication she will return to it eventually" (Rockefeller Foundation, 1938-1969, p. 2). Sin embargo, nunca volvió. Las siguientes actualizaciones en su ficha de la Rockefeller Foundation la definen simplemente como "housewife" (Rockefeller Foundation, 1938-1969, p. 3). Este abandono fue a la vez voluntario y conflictivo para ella, según las palabras de su hija en la entrevista en profundidad realizada en el marco de esta tesis:

> Even when she was not a practicing professional, she would read Erich Fromm and all kinds of stuff like that. That was her library … this kind of heavy-duty academic stuff … She obviously loved her children and she loved her husband and so forth … [but] I think she must have felt very frustrated being just a housekeeper (Mastran, 28 de abril de 2023).

4.2.6.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas

Jeanette Sayre Smith fue una pionera en todos los sentidos en la investigación en comunicación. Su mayor contribución fue el análisis de la propiedad y el control de los medios, un área en la que fue una de las primeras voces históricas. Pese a que, durante los primeros años de su carrera, Sayre Smith trabajó también en estudios de audiencias y de recepción en el marco del Radio Research Project de Princeton, nos centraremos en este apartado en estudiar su producción sobre análisis de propiedad y control de los medios de comunicación. Así, agrupamos su contribución a esta línea de investigación en dos etapas: una primera y breve etapa (1937-1940), de colaboraciones con el centro de Lazarsfeld en las primeras investigaciones de audiencias; y una segunda etapa (1941-1945), desarrollada sobre todo a partir de su contrato en el Harvard Radiobroadcasting Project, pero también, posteriormente, en el Bureau of Applied Social Research de nuevo, de investigación sobre el control de los medios de comunicación. Nos centraremos especialmente en la segunda etapa,

si bien esbozaremos también, a continuación, algunos rasgos fundamentales de la primera para entender la contribución de la figura de Sayre Smith a la fundación del campo. Al final del apartado, recogemos algunas de las principales contribuciones a la investigación de Jeanette Sayre Smith en la Tabla 27.

4.2.6.2.1. Contribución a las primeras investigaciones sobre audiencias (1937-1940)

Durante los primeros años de su carrera, Jeanette Sayre contribuyó a buena parte de los trabajos sobre audiencias del Radio Research Project. Así, sus primeros trabajos estuvieron completamente integrados en los interesas del centro de Lazarsfeld, desde donde investigó sobre las actitudes de las audiencias ante la publicidad radiofónica o sobre la correspondencia de las audiencias a los programas de radio (Sayre, 1939a y 1939b). El texto "Progress in radio fan-mail analysis" (Sayre, 1939b), producto de la beca de la Rockefeller Foundation que Sayre obtuvo, fue quizá el primer ejemplo de estudios de correspondencia en el marco de Columbia (Simonson, 2012)—unos estudios posteriormente desarrollados, sobre todo, por Rowena Wyant y Herta Herzog (ver apartado 4.2.3) y, una década después, también por Joan Doris Goldhamer y Leila Sussmann (ver apartado 4.2.8).

4.2.6.2.2. Estudios sobre la estructura, propiedad y control de los medios (1941-1945)

El interés de Sayre Smith por el estudio del control y la estructura de los medios de comunicación, construido probablemente a partir de su formación en sociología del trabajo, era ya evidente cuando trabajó en el Radio Research Project, donde pronto adquirió cierta independencia investigadora y desarrolló, entre otras cuestiones, entrevistas a dueños de empresas mediáticas, como se demuestra en el resumen de la entrevista al director general de Muzak[154] que Sayre hizo llegar a Frank Stanton en un memorándum en el que trata ya, aunque de manera muy primitiva y descriptiva, cuestiones sobre la propiedad de los medios: "Muzak was started some years ago in Cleveland … after bought by Warner Brothers. They look forward to this as a great chance" (Sayre, 28 de abril de 1938, p. 1).

[154] Sayre entrevistó al director general de la empresa de producción musical Muzak, que un año antes había sido comprada por Warner Brothers.

Este primitivo interés terminó por consolidarse cuando Sayre se unió al Radiobroadcasting Research Project de Harvard. Este centro de investigación, dirigido por C. J. Friedrich —profesor de Harvard University—, ha recibido muy escasa atención en la historiografía del campo de la comunicación. Así, Schmidt (2006) considera que el de Harvard fue un intento fallido de centro de investigación, reconocido por sus coetáneos, pero perdido en la historia: "Friedrich's study … has slipped below the notice of historians of communications, although its reports are still occasionally cited by scholars of early radio" (Schmidt, 2006). Esto explicaría que, a pesar de pertenecer tanto a los centros de Princeton y Columbia, como al de Harvard, y pese a sus pioneras contribuciones al campo desde este segundo, Jeanette Sayre Smith haya permanecido, también, como una figura absolutamente secundaria de los inicios de la investigación en comunicación — incluso entre las lecturas que, con perspectiva de género, se han hecho de la historia del campo.

En el marco del Radiobroadcasting Project —financiado en 1940 por una beca de la Rockefeller Foundation (Friedrich y Sayre Smith, 1940)— Sayre se planteó como objetivo expandir los estudios sobre los medios que se estaban haciendo en el momento, centrándose en el análisis de los productores y, de forma mucho más específica, en la relación entre los gobiernos y las redes de medios (Schmidt, 2006). Esta cuestión, que era central en Harvard, estaba lejos de ser una prioridad en el centro de Lazarsfeld:

> I think the biggest hole in my thought is that I had no sense … of *who*, of studying the industry … My relation to communications research was really having developed audience analysis as a field and then panel research … and complete neglect of … industry[155] (Lazarsfeld, 1975, pp. 70 y 75).

De esta manera, Sayre y Friedrich sí fueron pioneros en tratar el análisis de la estructura y la propiedad de los medios de comunicación, sentando las bases de lo que posteriormente evolucionaría para convertirse en la economía política de los medios de comunicación. Lo precoz de estos trabajos no es baladí: Innis, considerado el padre de la economía política de los medios, no publicaría *Empire and Communications* hasta 1950[156], casi una década

[155] La cursiva es mía

[156] La publicación se basó en una serie de conferencias que Innis había dado en la Universidad de Oxford en 1948.

después de las primeras aproximaciones de Sayre y Friedrich, y cerca de 6 años después de la tesis, en 1944, de Mae Huettig defendida en la University of Pennsylvania (Philips, 2015).

El trabajo de Jeanette Sayre en el proyecto de Harvard se tradujo en, al menos, siete publicaciones en las que desarrolla en detalle su análisis del control de los medios de comunicación —particularmente, la radio— estadounidenses. Estos textos constituyen una aproximación pionera a las consecuencias de la propiedad de los medios: "How the controls function in society, that is to say, who in fact has the power to determine what shall be advertised and how" (Friedrich y Sayre, 1940, p. 3). En concreto, Sayre dedicó buena parte de su trabajo al estudio de la radio pública: un tipo de radio que ella entendía como a caballo entre la responsabilidad educativa e informativa para con la audiencia —en este caso, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, Sayre habla también del uso informativo de la radio para informar a la población sobre los esfuerzos bélicos— y la propaganda institucional: "The government uses radio to project itself to citizens … there have been sporadic stories about 'pressure' on stations to carry certain programs" (Sayre, 1941b, p. 95). Además de los dos textos que ya mencionamos, la autora publicó otros cinco en el marco del centro de Harvard: "Radiobroadcasting and higher education" (Friedrich y Sayre Smith, 1942), "Radio" (Sayre, 1941a), "Radio" (Sayre, 1941b), "Shortwave listening in an Italian community" (Bruner y Sayre, 1941) y "Broadcasting for marginal Americans" (Sayre Smith, 1942). Todos ellos se centran en el estudio de la propiedad, el control y la financiación de la radio desde una mirada eminentemente descriptiva, si bien el último, "Broadcasting for marginal Americans" (Sayre Smith, 1942), toma un tono ligeramente más crítico cuando la autora aborda la responsabilidad mediática para con las minorías.

"Broadcasting for marginal Americans" (Sayre Smith, 1942) combina de manera directa los estudios de audiencias con los estudios del control de los medios y pone en diálogo, concretamente, la situación de la radio en idioma italiano en Boston con la situación de los inmigrantes italianos en la ciudad. Según Sayre, los inmigrantes de origen italiano tendían a glorificar sus orígenes: "[They] felt war would mean further discrimination against them. In their feelings of insecurity, they have glorified Italy in their minds" (Sayre Smith, 1942, p. 589). Esa glorificación suponía que escucharían únicamente radio en italiano —"this was to be expected, of course, for with a democratic competition in the news field, people choose what suits them best" (Sayre Smith, 1942, p. 590). En este sentido, Sayre planteaba la desconexión entre los dueños de las grandes empresas mediáticas y sus audiencias: "For the

most part, station managers do not speak languages other than English" (1942, p. 601); y reclamaba la necesidad de una oferta de radio norteamericana que fuera capaz de integrar y atender a las demandas de una población altamente diversa, sin potenciar aún más la segregación social.

El texto sobre las audiencias italianas es, probablemente, el de carácter más crítico de entre los que firmó Jeanette Sayre Smith en el Harvard Radiobroadcasting Project. Más allá de este, predominaron los textos descriptivos sobre el funcionamiento interno de las empresas mediáticas o sobre la legislación que regía su actividad. Sayre contribuyó a la puesta en marcha del centro de Harvard utilizando su experiencia junto a Lazarsfeld, a quien incluso hacía referencia en algunas de sus publicaciones: "As a basis we used the 'American Station Sampler' evolved by Dr. Paul F. Lazarsfeld of the Office of Radio Research" (Sayre, 1941b, p. 95).

Dos años después de haber dejado Harvard, Jeanette Sayre volvió al Bureau of Applied Social Research brevemente e introdujo, entre los proyectos del Bureau, algunas investigaciones sobre control de los medios. Estas escasas investigaciones, en las que Sayre colaboró como autora o como asesora, nunca fueron publicadas. Entre ellas, destaca un estudio coordinado en 1944 por Marjorie Fiske (ver apartado 4.2.1) sobre los sindicatos y la industria radiofónica titulado "Unions and the radio industry". La propia Fiske reflejaría en un memorándum su diálogo con Sayre para la articulación de este proyecto: "Jeanette Sayre Smith, who used to work with Professor Friedrich at … Harvard University, tells me that about two years ago they began a study about unions in the radio industry and spent a considerable amount of time collecting material" (Fiske, 9 de enero de 1944). La colaboración de Fiske y Sayre no fue el único ejemplo del intento por analizar el control de los medios desde el Bureau: además, Jeanette Sayre escribió en solitario un informe de 113 páginas sin publicar, titulado "How to study control of the media communications" (Sayre Smith, 1945). El texto, producido en el marco del Bureau, pero nunca publicado, plantea, de manera extensa y detallada, las distintas formas de estudiar la influencia ideológica en los medios de comunicación a través de los estudios de propiedad mediática. Se trata de un texto pionero de Sayre Smith —que fue producido años antes de que Lazarsfeld y Merton publicaran "Mass communication, popular taste, and organized social action" en 1948— en el que la autora continúa desarrollando el trabajo que ella misma había desempeñado en Harvard. Solo otra mujer, Mae Huettig (1944), había abordado anteriormente —apenas un

año antes— los medios desde la mirada la economía política, pero lo había hecho, como plantea Philips (2015), a través de una mirada descriptiva —similar a la del proyecto de Harvard— que no ofrecía soluciones. Así, esa era también la tónica, salvo contadas excepciones, en los textos de Sayre Smith en el centro de Harvard. Sin embargo, en este último trabajo hecho en el marco del Bureau, la autora se iba a esforzar por interpretar críticamente las dinámicas de control en los medios proponiendo aquello a lo que ella se refirió como "proposals for changing the control structure of the media" (Sayre Smith, 1945).

El memorándum de Sayre es brillante e introduce reflexiones sobre el dominio de unos medios sobre otros, sobre los medios públicos en los que "government men [are] producers" (Sayre Smith, 1945, p. 76), y sobre la posibilidad de realizar estudios comparados de la estructura mediática. En una última sección, la investigadora plantea, en efecto, posibles propuestas para cambiar la estructura de control mediático, entre otras, la socialización de los medios de comunicación; la implementación de formas de control sobre el contenido (protegiendo los intereses de las minorías o "to protect masses from propaganda" (Sayre Smith, 1945, p. 96); los cambios en los grupos que controlan la industria mediática; o, en última instancia, las reformas menos estructurales mediante la consulta a profesionales y expertos. El texto de Sayre, además, es uno de los primeros que cita consistentemente la tesis doctoral de Mae Huettig como uno de los "two[157] major works concerned with the economics of control of the media" (Sayre Smith, 1945, p. 49), volviendo a ella en varias ocasiones para desarrollar conceptos como, entre otros, la concentración de poder en las empresas mediáticas. Huettig desaparecería después de la historia del campo hasta tal punto que su figura no sería recuperada hasta la década de los 2010, donde ha sido reconocida como una pionera de la economía política (Philips, 2015; Dorsten, 2024b). También Sayre Smith lo fue, quizá incluso en mayor medida, a pesar de que la historiografía del campo todavía no la ha incorporado a su acervo.

[157] El otro texto al que Sayre Smith se refiere es un informe de la Federal Communications Commission del año 1941.

Tabla 27. *Selección de publicaciones de Jeanette Sayre Smith*

Año	Referencia
1939	Sayre, J. (1939). ***Progress in radio fan-mail analysis***. *Public Opinion Quarterly ,3*(2),272-278.
1940	Friedrich, C. J. y Sayre, J. (1940). **The development of the control of advertising on the air.** In *Radio Broadcasting Project* (Ed.), Studies in the control of radio. Numbers 1-6.
1941	Bruner, J. S. y Sayre Smith, J. (1941). **Shortwave listening in an Italian community.** *Public Opinion Quarterly, 5*(4), 640-656.
1942	Sayre Smith, J. (1942). ***Broadcasting for marginal Americans.*** *Public Opinion Quarterly, 6*(4), 588-603.
1945	Sayre Smith, J. (1945). ***How to study control of the media communications***. Inédito.

Fuente: Elaboración propia

4.2.7. Katherine (Käthe) Wolf (1907-1957[158]): el psicoanálisis, la infancia y el cine

> A lot of students chose to study because of [her] influence. [All of these people] were influenced by Katherine Wolf and the entourage around her …
> You have heard of Katie Wolf? … No one remembers Katie Wolf.
> —Jerome Kagan, Oral History Interview, 1993

> The office is not paying you [just] for routine work. The fee paid to you is for your advice, ideas, and your guidance.
> —Lazarsfeld, en una carta a Katherine Wolf, 19 de noviembre de 1945

Katherine Wolf no ha sido reconocida como una figura investigadora en el campo de la comunicación, quizá porque dedicó buena parte de su carrera al estudio de la psicología del desarrollo. Sin embargo, Katherine Wolf fue también una de las figuras que llegaron a la investigación en comunicación neoyorquina procedente del Círculo de Viena. Solo dos textos de Maria Czwik (2018 y 2021) plantean, en cierto punto, que Wolf se dedicó a estudiar el cine, pero sin profundizar más en la vinculación que la investigadora tuvo con las principales comunidades epistemológicas del campo de la comunicación y, en concreto, con la Escuela de Columbia. De hecho, la figura biográfica de la autora permanece en buena medida sin explorar, a excepción de los dos textos de Czwik (2018 y 2021) y de la aparición de su nombre —a pie de página— en otros textos que no se centran en su figura (Ogilvie y Harvey, 2000; McElvenny y Ploder, 2021).

Pese a carencia de presencia historiográfica en nuestro campo, Wolf realizó contribuciones relevantes y esenciales a la investigación en comunicación, tanto desde Viena como en los pocos años que pasó en la Escuela de Columbia. Estas contribuciones, el destacado rol que Wolf tuvo en algunos de los proyectos del Bureau, y, sobre todo, su conexión interpersonal con otras mujeres de la Escuela de Columbia, nos llevan a destacar la figura de Katherine Wolf en los primeros años de la investigación de la comunicación.

[158] Algunas fuentes (Ogilvie y Harvey, 2000; McElvenny y Ploder, 2021; Czwik, 2021) datan la fecha de su muerte en 1967. Käthe Wolf falleció en septiembre de 1957 como demuestra la correspondencia entre su pareja, Anne Marie Leutzendorff, y Marjorie Fiske (Leutzendorff, 20 de septiembre de 1957).

4.2.7.1. Notas biográficas

Katharina/Käthe Maria Wolf nació en Viena (Austria) el 3 de junio de 1907, en el seno de una familia judía de origen checoslovaco que se había trasladado a la capital austríaca poco antes de que ella naciera. Käthe, hija de Sidonie y Julius Wolf, fue la menor de 4 hermanos, 15 años más joven que el mayor de todos ellos. Su primer contacto con la investigación se produjo precisamente en la Universidad de Viena, en cuya Facultad de Filosofía estudió entre 1926 y 1930, especializándose en psicología, filosofía e historia (Universidad de Viena, 1930). Wolf creció académicamente en el Círculo de Viena bajo el auspicio de Charlotte y Karl Bühler. En efecto, Karl Bühler dirigió su tesis doctoral en psicología social y del desarrollo, titulada "Los principios básicos de las pruebas de desarrollo y la posibilidad de su implementación" (*Die grundlegenden Prinzipien des Entwicklungstests und die Möglichkeit ihrer Realisierung*) y defendida en 1930 (Ogilvie y Harvey, 2000), pero Wolf trabajó también estrechamente junto a Charlotte Bühler. Katherine Wolf fue una alumna brillante que pronto se convirtió en "the main assistant to Karl Bühler" (Morrison, en comunicación personal[159], 3 de febrero de 2024) y que estuvo contratada como asistente de investigación ("research assistant") en el Instituto entre 1930 y 1938 (Wolf, 31 de agosto de 1956). Así, Käthe Wolf es mencionada en un listado de "trabajadores a tiempo completo" del Instituto de los Bühler, junto a otros nombres como los de Herta Herzog, Paul Lazarsfeld, Egon Brunswik, Else Frenkel-Brunswik, Maria Jahoda o Hildegard Hetzer (Hetzer, como se cita en Krampen, 2016, p. 197).

El Wiener Psychologische Institut (Instituto de Psicología de Viena) de Charlotte y Karl Bühler era conocido por su alta tasa de contratación de mujeres investigadoras y distintos trabajos han planteado que el rol de Charlotte Bühler fue esencial para ello. Charlotte "was opening doors for women" en la psicología vienesa de principios de los años 30, y fueron numerosas las mujeres que accedieron a la investigación gracias a ella, especialmente en las áreas de la psicología del desarrollo y la infancia (Rentetzi, 2007, p. 28).

Al contrario de lo considerado hasta el momento por la mayor parte de la escasa bibliografía que trata la figura de Wolf (Ogilvie y Harvey, 2000), su trabajo de investigación en el instituto de Bühler no se limitó al análisis de la infancia y el desarrollo. Así, aunque hasta

[159] Comunicación personal por email con el investigador David Morrison en el marco de esta investigación. Será citada en la bibliografía como comunicación personal según la norma APA.

1939 Wolf fue asistente de investigación y profesora de Desarrollo Infantil en el Instituto de los Bühler, su rol y sus intereses fueron mucho más variados. Es Maria Czwik (2018 y 2021) quien indica que Wolf estuvo además a cargo de los proyectos de investigación cinematográfica en el Círculo de Viena. Encontramos que, en efecto, esta afirmación está respaldada por el comentario de Fiske y Handel (1947a, p. 280) en el marco del Bureau, en el que indican que el único trabajo realizado hasta el momento —1947— sobre usos y gratificaciones del cine es uno elaborado por "Karl Bühler and Katherine Wolf at the Psychological Institute of the University of Vienna".

En efecto, como investigadora y doctora en el Instituto, Wolf dirigió tesis doctorales, mentorizó y tutorizó a varios estudiantes, entre ellos Hans Herma —que hizo una tesis sobre la calidad gráfica del cine—, o Anne-Marie Leutzendorff (Meyer, 2023), con quien mantendría posteriormente una relación sentimental. Las tesis dirigidas por Wolf —tenemos evidencia de, al menos, 4 tesis dirigidas por la investigadora entre 1930 y 1938[160],—solían emplear "film-based methods" o analizar el cine directamente (McElvenny y Ploder, 2021). En concreto, la tesis de Hans Herma "focused on the ability of film to transport viewers from their immediate embodied environment and place them in a new perceptual world constructed by the film" (McElvenny y Ploder, 2021, p. xii). De esta forma, ya en sus años en Viena, Wolf demostró un interés especial por los medios de comunicación explorados desde la psicología, similar al que en esa época tuvo, también, Herta Herzog (ver apartado 4.2.3).

Tras el *Anschluss*[161], Wolf emigró a Ginebra (Suiza), junto a la que ya por entonces era su pareja, Anne-Marie Leutzendorff[162] (1906-1986). Con ella vivió en la ciudad (Institut J.J.-Rousseau, 1939-1940, p. 1) y con ella se inscribió en la Universidad de Ginebra. Sin embargo, mientras Leutzendorff tomó clases como estudiante, Wolf fue, durante dos años (1939-1941), a la vez estudiante y profesora en el Instituto Jean J. Rousseau (Universidad de Ginebra), considerado el primer centro de ciencias de la educación creado en Europa. Allí,

[160] Además de las de Herma y Leutzendorff, la de Ruth Weiss y la de Margaret van Wylick

[161] El *Anschluss* —palabra que en alemán significa anexión— fue, precisamente, la anexión de Austria por parte de la Alemania nazi en 1938.

[162] Anne-Marie Leutzendorff, que, como planteábamos, se había formado con Wolf, fue también investigadora en psicología de la infancia y, como Wolf, se jubilaría en el Child Study Center de Yale University (Mayes, 2014), donde fue su asistente de investigación durante muchos años y donde, posteriormente y tras la muerte de su pareja, trabajó con la también psicóloga vienesa Hildegard Hetzer. Como veremos, a pesar de que Leutzendorff nunca llegó a formar parte oficialmente del Bureau Research —no queda, al menos, constancia de ello— sí que formó parte de los círculos interpersonales del centro, desarrollando relaciones personales con muchos de sus miembros, entre ellos, Marjorie Fiske o Paul Lazarsfeld (ver apartado 4.3.1).

además, trabajó con Jean Piaget —psicólogo y epistemólogo reconocido por sus aportaciones al estudio de la infancia— y participó también en varios proyectos de investigación. Ante el avance del nazismo, en 1941, Käthe Wolf terminó por emigrar definitivamente a Estados Unidos junto a Leutzendorff. Ambas llegaron a Nueva York en mayo de 1941, a bordo del barco SS Guiné (ver Figura 17), en el que coincidieron con un buen grupo de intelectuales europeos, entre ellos, Hannah Arendt (Ellis Island Foundation, 2023; Meyer, 2023).

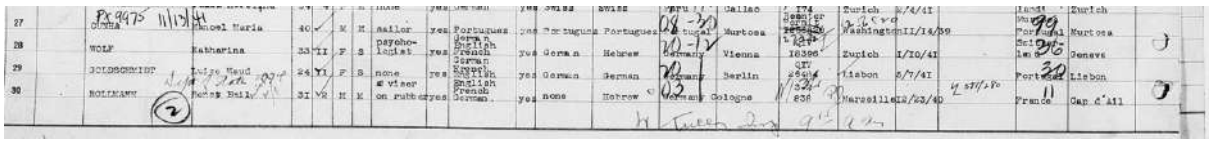


Figura 17. Registro de inmigración de Käthe (Katharina) Wolf (n° 28) en los archivos de Ellis Island (Nueva York). Cortesía de The Statue of Liberty & Ellis Island Foundation (2023).

A su llegada a Nueva York (ver Figura 17), entonces, su primer destino natural fue el Bureau of Applied Social Research. En sus años en Viena había desarrollado una amistad personal y una relación profesional estrecha con Lazarsfeld, quien le abrió las puertas de su centro de investigación en Columbia (Wolf, 9 de febrero de 1951). Allí, Wolf americanizó definitivamente su nombre profesional, empezando a utilizar la forma ligeramente más anglosajona "Katherine", y, entre 1941 y 1949, trabajó de manera intermitente como investigadora sobre las audiencias infantiles desde la perspectiva del psicoanálisis y como asesora de investigación. Como veremos más adelante, las contribuciones de Wolf fueron esencialmente teóricas y su pasado vienés permeó muchos de los proyectos en los que ella participó.

Como planteamos, en el Bureau, Käthe Wolf nunca ocupó un puesto fijo, pero su trayectoria anterior en el círculo de los Bühler y la admiración que Lazarsfeld le profesaba le otorgaron pronto bastante autoridad. Así, si bien Wolf aparece mencionada como "consultant" en numerosos proyectos en los que participó, la correspondencia entre la investigadora y Lazarsfeld nos desvela que, en realidad, su rol fue mucho más el de "intellectual guidance", con una implicación en las investigaciones mucho mayor de la que los consultantes del Bureau solían tener (Lazarsfeld, 19 de noviembre de 1945), y, sobre todo, ejerciendo una influencia teórica clave que, como decimos, es evidente al atender a los proyectos en los que participó (ver apartado 4.2.7.2). Wolf trajo consigo las perspectivas del psicoanálisis vienés, el pensamiento freudiano y la influencia de Piaget, pero también "the poetic intransigence of

the human spirit" (Kessen, 2022). En palabras de Kessen (2022), quien fue su alumno y donó sus documentos personales al archivo de Yale tras su muerte, "her lesson was an instruction to work with inevitable ambiguity, to be willing … to stare into the abyss and not to flinch".

En el Bureau, Wolf, que llevaba años huyendo y viviendo en distintas ciudades como refugiada, se sintió acogida y desarrolló estrechas relaciones personales que mantendría a lo largo de su vida, la mayoría de ellas con otras mujeres investigadoras (ver apartado 4.3.1) (ver Figura 18). En 1949, cuando abandonó definitivamente Nueva York y Columbia University, Wolf se trasladó a Yale University en New Haven (Connecticut, Estados Unidos) para incorporarse al Child Study Center, un centro pionero en el mundo en el estudio de la psicología de la infancia que, desde finales de los 40, había ya dado un giro hacia el psicoanálisis (Yale School of Medicine, 2023). Allí, se unió primero como instructora (1949-50), después como *assistant professor* (1950-53) y, finalmente, ya con un puesto fijo, como *associate professor* (1953-1957) del Departamento de Psicología de Yale (Wolf, 31 de agosto de 1956). Además, durante un breve periodo, entre 1950 y 1952, volvió a Nueva York y fue profesora visitante del City College of New York.

Figura 18. Kathe Wolf (1946).
Yale University School of Medicine.
Disponible en National Library of Medicine.

De acuerdo con anotaciones personales de Marjorie Fiske, Käthe Wolf fue la primera mujer en alcanzar un puesto fijo —la categoría de "associate professor"— en Yale (Fiske, sin fecha-c), si bien los archivos de Yale University contradicen esta información e indican que Bessie Grambill[163] obtuvo "tenure" un año antes, en 1952 (Yale University, 2023). En cualquier

[163] Bessie Grambill (1883-1988) trabajó en el Departamento de Educación de Yale University.

caso, Wolf estuvo entre las primeras mujeres con puestos fijos en Yale University y, desde allí, convirtió al Child Study Center en el centro neurálgico de la investigación sobre desarrollo infantil estadounidense, atrayendo a estudiantes de todo el país y consolidando un grupo de investigación pionero (Kagan y McCall, 1993). Sus documentos personales reflejan efectivamente una vida académica activa, con una Wolf que era invitada continuamente a conferencias, dirigía proyectos de investigación y coordinaba asignaturas—entre otras cuestiones, Wolf diseñó también el programa de doctorado en "Child Development" en el Departamento de Psicología de Yale (Child Study Center, sin fecha), todavía en marcha hoy bajo el título de "Developmental Psychology". En 1955, ya con problemas de salud, Wolf se trasladó durante varios meses a las montañas del estado de Washington por recomendación médica, desde donde siguió trabajando y respondiendo correspondencia. Katherine Wolf murió prematuramente en septiembre de 1957, con 51 años, tras haberse convertido en una figura esencial en la investigación sobre desarrollo de la infancia de Yale University y habiendo hecho contribuciones pioneras a los albores del campo de la comunicación.

4.2.7.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas

Como planteamos, el foco principal de la carrera de Katherine Wolf estuvo en la psicología de la infancia y el desarrollo, un área de la que fue una verdadera madre fundadora en territorio estadounidense. Sin embargo, su contribución a los inicios de la investigación en comunicación —desde Viena, pero también en el círculo neoyorquino— fue lo suficientemente relevante como para recuperarla en este trabajo (ver Figura 19). Es más, un texto de Jahoda (1969) sobre la emigración de psicoanalistas a Estados Unidos en el contexto de entreguerras sitúa a Katherine Wolf en el mismo nivel intelectual que Else Frenkel-Brunswik. Wolf y Frenkel-Brunswick, efectivamente, fueron prácticamente coetáneas: ambas formadas en el círculo de los Bühlers y ambas emigradas a Norteamérica, donde articularon la integración del psicoanálisis con la psicología social funcionalista estadounidense. Ambas, como vemos, desarrollaron parte de su carrera intelectual con la mirada puesta en los medios de comunicación, pero, mientras Frenkel-Brunswik —quizá por su coautoría en *The Authoritarian Personality*— sí ha sido algo reconocida —aunque tarde y en contadas publicaciones— como pionera en la investigación de la comunicación (García-Jiménez, 2021; Fleck, 2011 y 2023), Katherine Wolf permanece, en gran medida, todavía en el olvido más absoluto. Articularemos, a continuación, a grandes rasgos, algunas de las contribuciones de la investigadora al campo de la comunicación, especialmente centrándonos en sus años en

el Bureau of Applied Social Research, pero manteniendo también la vista puesta en su etapa formativa todavía en Viena. Al final del apartado, recogemos algunas de las principales contribuciones a la investigación de Katherine Wolf en la Tabla 28.

4.2.7.2.1. La investigación del cine y las audiencias desde el Círculo de Viena

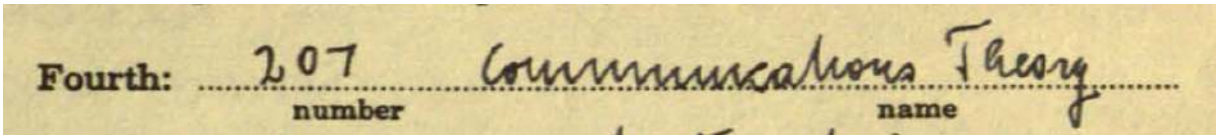


Figura 19. Anotación manuscrita de Katherine Wolf en un formulario en el que indica sus líneas de investigación; en la nota se lee "Communications Theory".
Cortesía de Archives at Yale Library, Child Study Center Records (Box 85, Folder 2).

En sus años en Viena, lejos de una dedicación exclusiva a la psicología del desarrollo, Katherine Wolf trabajó también extensamente sobre los medios de comunicación y, concretamente, sobre la psicología de las audiencias de cine. La práctica totalidad de sus trabajos fue destruida durante la invasión Nazi a Austria en 1938— "The material … was not lost or misplaced, but as Lazarsfeld informed me, destroyed by the Nazi's (sic) when they took over Austria" (Morrison, en comunicación personal, 28 de febrero de 2024)—y apenas podemos recuperar segundos testimonios sobre los trabajos sin publicar de Katherine Wolf; testimonios que, no obstante, nos dejan entrever el valor incalculable de los materiales perdidos. Así, una nota al pie en un texto de Fiske y Handel (1947a) que mencionábamos anteriormente asigna a Katherine Wolf la siguiente reflexión sobre la experiencia de la audiencia cinematográfica:

> This was noted by K. Wolf in an unpublished study where she summarizes the difference between the motion picture and legitimate theatre experience thus: in the theatre one *sits before* the stage (aware of self and players and audience), but one *lives in* a movie[164] (Fiske y Handel, 1947a, p. 279).

Esta reflexión de Wolf sobre la experiencia cinematográfica de las audiencias es el reflejo de su implicación en los círculos vieneses de debate sobre cine: Katherine Wolf fue la única mujer miembro del "Gesellschaft der Filmfreunde Österreichs" (Sociedad de Cinéfilos

[164] Cursiva en el original

Austriacos), de la que también formaban parte algunos otros investigadores del Círculo de Viena, incluido Karl Bühler (Trimmel, 1996). Esta membresía es, en suma, evidencia de su interés personal y su dedicación profesional a la reflexión sobre el cine durante los primeros años de su carrera. En este sentido, Wolf participó también en sesiones sobre "cine y teatro" o sobre "movimiento humano" en las conferencias nocturnas de psicología organizadas por el Círculo de Viena entre 1938 y 1939 (Trimmel, 1996). El interés en el estudio de la cultura que tuvo Wolf, de clara inspiración crítica, es, además, coherente con algunas de las intervenciones registradas de la investigadora en los círculos de debate cinematográfico vieneses: nos dice Trimmel (1996, p. 18), que, en un debate de 1937 en el que ella era la única mujer presente, Katherine Wolf defendió la "atemporalidad" de las "verdaderas obras de arte": aquellas que continúan transmitiendo emociones muchos años después de su creación. La afirmación, que levantó una agitada respuesta contraria entre otros miembros del debate, está claramente vinculada con el pensamiento frankfurtiano de la época y nos remite directamente a las reflexiones de *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica*, publicado por Walter Benjamin apenas un año antes (Benjamin, 2023 [original de 1936]).

Uno de los muy escasos testimonios directos del trabajo sobre cine y audiencias de Wolf es una ponencia en el XI Congreso Internacional de Psicología de París (celebrado en 1938) en la que la autora reflexiona sobre el cine y la expresión desde una perspectiva psicológica y plantea la necesidad de sobre-exageración de la emoción para la transmisión de sentimientos a través de la pantalla (Wolf, 1938). Pero si una aportación de Wolf en sus años en Viena fue relevante para el campo de la comunicación fue ese análisis pionero que, según Fiske y Handel (1947a), Katherine Wolf y Karl Bühler hicieron del cine desde la mirada de las gratificaciones de las audiencias. Sabemos que, entre 1932 y 1938, los investigadores desarrollaron hasta 31 análisis de películas en los que estudiaron, además, la respuesta de las audiencias; 31 análisis "all of which remain unpublished due to the exigences of the international situation" (Fiske y Handel, 1947a, p. 280). Hablamos, así, de un trabajo que supone, sin lugar a dudas, un primer paso fundamental en el desarrollo de la teoría de usos y gratificaciones (cuyo origen historiográfico está, en cualquier caso, demarcado en los estudios de gratificaciones de audiencias femeninas realizados por Herzog en el Bureau). Sea como fuere, este trabajo fue efectivamente destruido, como queda reflejado en la correspondencia del Instituto de Psicología de Viena, que, en 1954, recibía una carta solicitando el "important work done by Karl Bühler and Katherine Wolf … in the complex field of film and filmreactions of young audiences" (Institute Film and Youth, 2 de febrero de

1954) y, tras realizar búsquedas archivísticas exhaustivas, se veía imposibilitado para responder a la demanda: "We have not been able to secure information about work … done by K. Bühler and Käthe Wolf" (Rohracher, 6 de febrero de 1954). La desaparición de los trabajos ha conducido, así, a la doble invisibilización de quien fuera "la impulsora de la investigación sobre cine en el Instituto de Psicología"[165] (Czwik, 2013, p. 18).

4.2.7.2.2. El cine como metodología en la psicología del desarrollo

El interés por la transmisión de la emoción a través de los medios ocuparía en su carrera un lugar central y Wolf pronto se esforzaría, además, por incorporar las grabaciones audiovisuales como metodología para el estudio de la psicología del desarrollo. Tanto es así, que la investigadora incluso llegó a comenzar la edición de un libro —nunca publicado y cuyos manuscritos están también hoy perdidos— sobre el cine como metodología (McElvenny y Ploder, 2021; Czwik, 2018 y 2021). Más allá de sus propias investigaciones, como indicábamos anteriormente, Wolf también dirigió tesis doctorales que utilizaban lo que en la época se denominó el cine como metodología (Czwik, 2021): esto es, las grabaciones de personas como método para analizar al ser humano desde la psicología y la psicología social. Es el caso de la tesis de Hans Herma, dirigida por Wolf y defendida en 1938 en la Universidad de Viena. La tesis, titulada *Die Bildhaftigkeit des Films ("*La calidad gráfica de las películas"), formaba parte de las investigaciones de cine y psicología desarrolladas por el Círculo de Viena y auspiciadas por Wolf. Aunque fue preparada para una publicación en forma de monográfico, el texto de la tesis se perdió y nunca fue publicado (Czwik, 2021). En general, según Czwik (2018), estas aproximaciones pioneras de Wolf al cine están articuladas en torno a la experiencia de las audiencias, una cuestión que ubica a la investigadora en un punto de partida similar al de Herta Herzog, quien, como hemos visto anteriormente, también comenzó a interesarse por el estudio de audiencias ya desde Viena (Klaus, 2016).

Con su llegada a Nueva York, Katherine Wolf continuó desarrollando el uso de las grabaciones audiovisuales como metodología para la psicología del desarrollo. Así, entre 1947 y 1948, Wolf compaginó su trabajo en el Bureau con trabajos como psicóloga de los colegios de Nueva York y, además, colaboró con el psicólogo vienés, René Spitz, en la producción de una serie de películas documentales en las que grababan a niños pequeños para documentar sus diferencias de respuesta. Lo que Spitz y Wolf trataban de averiguar era hasta

[165] Traducción propia del alemán original

qué punto el contacto social en la primera infancia modifica las respuestas de los niños. Para ello, grababan a los niños en distintas situaciones y evaluaban después sus reacciones. A pesar de que, de nuevo, ha sido considerada simplemente "colaboradora" en este proyecto —los créditos oficiales de las películas utilizan la tan repetida fórmula de "en colaboración con" (NLM, 2022)— una revisión de los textos evidencia que Wolf no solo fue coautora en pleno derecho de las películas, sino que, además, este proyecto es una evidente continuación de sus años europeos y de su empeño en el uso del cine y de las grabaciones como metodología para la psicología.

4.2.7.2.3. Influencias teóricas en la investigación de la comunicación neoyorquina

Este interés previo en los medios de comunicación y en las audiencias explica que Wolf se involucrara también en la investigación en comunicación realizada desde el Bureau. Wolf fue únicamente coautora de cuatro textos[166] de los que tengamos constancia, a saber: "The 'War Town' series report" —informe no publicado— (Herzog y Wolf, 1945); "The children talk about comics" —informe no publicado y, posteriormente, versión reducida publicada como capítulo— (Fiske y Wolf, 1946; Wolf y Fiske, 1949); "The personification of prejudice as a device in educational propaganda" —informe sin publicar— (Kendall y Wolf, 1946), y "The analysis of deviant cases in communications research" —capítulo de libro— (Kendall y Wolf, 1949).

La perspectiva crítica y psicoanalítica de Wolf está presente en todos ellos, aunque quizá el mayor ejemplo sea el informe del que es coautora junto a Herzog. "'War Town' series report" (Herzog y Wolf, 1945) es un informe realizado para los productores del serial radiofónico "War Town"[167], diseñado como una "observación" descriptiva de los programas. La gran diferencia con respecto al trabajo comercial generalmente realizado por el Bureau es que este informe no analiza directamente a las audiencias, sino que reflexiona, de manera

[166] "The children talk about comics" fue un manuscrito preparado por Fiske y Wolf para ser publicado como libro. Por problemas editoriales, el libro no se publicó y el manuscrito permaneció archivado como literatura gris. Tres años después, se publicó una versión muy reducida del texto como capítulo de libro. En este recuento, contamos ambas versiones (informe y capítulo) como un solo texto.

[167] El texto analiza "Crisis in War Town", un programa radiofónico estadounidense emitido durante la década de 1940 que narraba de forma dramatizada la vida en tiempos de guerra. El programa comenzaba así: "Today, every town in America is a war town, and every hour of every day, there is a crisis in war town". Un fragmento de uno de los episodios puede escucharse aquí: https://shorturl.at/cgsG8.

teórica e interpretativa, sobre las potenciales lecturas que estas pueden hacer del programa. El texto, tremendamente complejo, anticipa posibles interpretaciones del programa no contempladas por los productores: "Another aspect of the happy ending formula is that it may closely resemble the deus ex machina formula of escapist literature in general (soap operas, magazine fiction and the like)" y, como consecuencia, dicen las autoras, "it may sometimes appear [to the listener] that the happy solution is due to a fortuitous combination of circumstances rather than to the intelligence [of the main character]" (Herzog y Wolf, 1945, p. 2). Como hemos visto, el artículo es también un primer paso hacia la propuesta teórica de la disfunción narcotizante (ver apartado 4.2.3.2). En última instancia, no obstante, las autoras explican que su informe se basa únicamente en suposiciones teóricas sobre el proceso de recepción y que estas reflexiones solo pueden ser corroboradas por "a test of listeners reactions" (Herzog y Wolf, 1945, p. 5).

El rol de Katherine Wolf en el proyecto Mr. Biggott en el que colaboró con Patricia Kendall (ver apartado 4.2.5) estuvo encaminado a facilitar el desarrollo del focus group como técnica. Esta cuestión se hace patente, como veíamos anteriormente, en los dos textos (Kendall y Wolf, 1946; Kendall y Wolf, 1949) producidos por las autoras a partir de este proyecto. Existe, así, un interés claramente marcado en plantear las entrevistas focales como técnica, inspirada en este caso por el psicoanálisis, a partir de la que surgen y se desvelan las subjetividades. En palabras de Kendall y Wolf (1949, pp. 2-3), se trataba de "non-therapeutic interviews" encaminadas a comprender "the processes by which the respondents come to understand the cartoons or the processes through which they shut off any understanding. Similarly, our interest is in the dynamic features of the[ir] reaction"[168]. En general, manteniendo el encuadre informado por el psicoanálisis vienés, las autoras inciden reiteradamente en la idea de la entrevista como una metodología que da información dinámica y subjetiva de las audiencias: información cambiante que puede ser obtenida en cualquier momento de la conversación a través de la observación de los entrevistados como objetos de estudio.

En cualquier caso, si un estudio refleja claramente la huella de Wolf en el Bureau es "The children talk about comics" (Fiske y Wolf, 1946; Wolf y Fiske, 1949). El texto, que ya venimos desarrollando (ver apartado 4.2.1.2) está orientado al estudio de los niños como

[168] Subrayado en el original.

audiencia de cómics y se sirve de la entrevista en profundidad para determinar, a través de las respuestas directas de los niños, los estados emocionales con los que estos se enfrentan a los cómics, así como los efectos que los cómics tienen en ellos. El trabajo aúna el interés comercial del Bureau con las perspectivas de la psicología del desarrollo de Wolf, que, aunque borradas de la versión finalmente publicada en forma de capítulo, ocupan un lugar central en el manuscrito original. El texto sirve simultáneamente para dar respuesta al interés del Bureau en los niños como audiencia de cómics y al interés de Wolf de entender el rol que los medios tienen en el desarrollo de la psique infantil. La huella de Wolf queda clara cuando las autoras articulan el desarrollo psicológico infantil en torno a las preferencias en la lectura de cómics (de la *fairy tale stage* a la *encyclopedia stage*) y entremezclan la incipiente teoría de usos y gratificaciones —"they [use comics to] have facts and insights into human behavior" (Fiske y Wolf, 1946, p. 27)— con una lectura directamente freudiana de la infancia y el desarrollo: "[The child searches for] the fanciful animal figures he requires in the projective or 'many selves' period, and the human heroes he needs for identification in the ego-inflation period" (Fiske y Wolf, 1946, p. 29). En definitiva, la contribución de Wolf a la investigación de la comunicación neoyorquina fue un reflejo del interés vienés en el estudio de la comunicación desde la perspectiva psicológica, también evidente a través de la figura de Herta Herzog (ver apartado 4.2.3). Desde una posición más discreta y marginal que la de Herzog —vinculada, quizá, al hecho de que Wolf únicamente colaboró con mujeres investigadoras y, consecuentemente, su nombre ha pasado prácticamente desapercibido en los registros del Bureau—, también Katherine Wolf tuvo una profunda influencia en la comprensión de las audiencias activas durante su cerca de una década trabajando en el Bureau.

Tabla 28. *Selección de publicaciones de Katherine Wolf*

Año	Referencia
1945	Herzog, H, y Wolf, K. (1945). **War town series report**. Inédito.
1946	Fiske, M. y Wolf, K. (1946). **The children talk about comics**. Inédito.
1946	Kendall, P. y Wolf, K. (1946). **The personification or prejudice as a device in educational propaganda.** Inédito.
1949	Kendall, P. y Wolf, K. (1946). **The analysis of deviant cases in communications research**. En P. Lazarsfeld y F. Stanton (Eds.), *Communications Research 1948-49* (pp. 130-160). Harper & Brothers.

Fuente: Elaboración propia

4.2.8. Leila Sussmann (1922-2016): estudiando el *feedback* de la audiencia a través de la correspondencia

Leila, my heart goes out to you as you stand there on the firing line, defending social research against its misunderstanding opponents.

—Robert Merton, en correspondencia con Leila Sussmann, (15 de mayo de 1958).

I'd like to be in a university, somewhere cosmopolitan, where scholarship is built-in to the job and where I'll have some stimulating colleagues. Do you think this is possible for a female of no great reputation? Perhaps my hopes are too high.

—Leila Sussmann, en correspondencia con Robert Merton (9 de enero de 1961).

La figura de Leila Sussmann está prácticamente ausente de la historiografía de la investigación en comunicación. Su nombre no aparece siquiera en el listado de mujeres investigadoras de Columbia de la web *Out of the question* de Simonson y Archer (2009), a pesar de que Peters y Simonson (2004) sí recuperaron uno de sus textos como una de las contribuciones esenciales a la historia de la investigación en comunicación. No conocemos biografías ni revisiones interpretativas de la figura o las contribuciones de Leila Sussmann a la investigación en comunicación.

Figura 20. Leila Sussmann (1948). *Cortesía de Rare Book and Manuscript Library, Columbia University (Department of Sociology Records, Series III, Box 2).*

Pese a esto, Leila Sussmann fue una pionera en el estudio de los medios de comunicación, las audiencias y las relaciones públicas. Su posición, durante años como estudiante de posgrado a caballo entre la New York University (NYU) y Columbia University (ver Figura 20), contribuyó al desarrollo de los llamados *mail studies* del Bureau of Applied Social Research, cuestión a la que ella misma dedicó una década de

investigación e incluso su tesis doctoral.

4.2.8.1. Notas biográficas

Leila Aline Sussmann nació en 1922 en el barrio neoyorquino del Bronx (Nueva York, Estados Unidos) y se graduó en la NYU en 1942. Tras su graduación, Sussmann entró en contacto con el American Jewish Committee, donde empezó a trabajar como investigadora en el departamento científico bajo la dirección de Max Horkheimer. En el American Jewish Commitee, Sussmann se dedicó a la realización de entrevistas y encuestas, al análisis de resultados, a la investigación documental y a la edición de manuscritos (Horkheimer, 8 de julio de 1946). Fue el propio Horkheimer quien la recomendó, posteriormente, para un puesto de trabajo en el American Jewish Congress. Tras un par de años trabajando como investigadora, en 1945, se trasladó a Chicago para matricularse en un máster en Sociología de la University of Chicago. A la vez que cursaba el máster, Sussmann trabajó como analista de medios de comunicación para la Commission on Freedom of the Press de la University of Chicago (también conocida como Hutchins Commission[169]), desde donde realizó uno de los primeros análisis de contenido a gran escala de programas de radio: un trabajo que publicó bajo el título "Labor in the radio news: An analysis of content" (Sussmann, 1945) y en el que exploró el trabajo (*labor*) en los informativos radiofónicos. A la vez, con su trabajo final de máster, titulado "The public relations counselors as a professional group" (American Journal of Sociology, 1945), Sussmann también desarrolló su interés en el campo de las relaciones públicas.

Finalmente, cuando se graduó en 1947, Leila Sussmann abandonó la Hutchins Commission y regresó a Nueva York para matricularse ahora como estudiante de doctorado en el Departamento de Sociología de Columbia University. Dada la imposibilidad inicial para conseguir financiación y ser estudiante a tiempo completo, Sussmann compaginó su doctorado con un puesto de profesora a tiempo parcial en Brooklyn College (CUNY), en la New York University, donde dio clases de "Introduction to Sociology" y "Communications Research". Posteriormente, también estuvo contratada como "instructor" durante un tiempo en Columbia, donde dio clase a alumnos de posgrado. La posición de Sussmann en la

[169] La Hutchins Commission fue fundada en la University of Chicago durante la Segunda Guerra Mundial por petición del editor de las revistas *Life* y *Time*. El objetivo de la comisión interdisciplinar fue evaluar el funcionamiento y el rol de los medios de comunicación en las democracias (Wahl-Jorgesen, 2004).

sociología neoyorquina fue profundamente inestable durante muchos años: mientras que fue doctoranda, Sussmann no consiguió nunca trabajo a tiempo completo como investigadora y desarrolló siempre su carrera a caballo entre colaboraciones más o menos esporádicas en el Bureau of Applied Social Research, en el International Public Opinion Research (IPOR)[170] y en el Research Center for Human Relations de NYU —el centro de investigación sociológica dirigido por Marie Jahoda—. En todos estos centros, no obstante, Sussmann continuaba desarrollando su interés por la sociología y, especialmente, por el estudio de los medios de comunicación. Tres años después de su primera matrícula, en 1950, su ficha de estudiante de Columbia University declaraba que Sussmann era candidata "for a full-time teaching or research position" (Sussmann, 22 de mayo de 1950) que nunca llegó a conseguir en dicha universidad. En su ficha de estudiante, la propia Sussmann indicaba que sus intereses estaban, especialmente, en la teoría, la opinión pública, la psicología social y la sociología de las organizaciones (Sussmann, 22 de mayo de 1950).

Como veremos más adelante al evaluar las contribuciones de Leila Sussmann (ver apartado 4.2.8.2), su tesis, dirigida por Merton y titulada "Voices of the People: A Study of Mass Political Mail", analizó la correspondencia enviada a Franklin D. Roosevelt y dio lugar a la consolidación de los "mass mail studies" en el Bureau. Si las mujeres investigadoras tuvieron en general un rol central en estos estudios de correspondencia (Simonson, 2012), la posición inestable de Sussmann favoreció además una colaboración investigadora entre Robert Merton, Marie Jahoda, Joan Doris Goldhamer y la propia Sussmann que dio lugar a "Mass Pressure: The 1948 Presidential draft of Eisenhower". De acuerdo con Harriet Zuckerman (3 de abril de 2023), quien fuera estudiante de doctorado en el Bureau durante esos años y, posteriormente pareja de Robert Merton, la colaboración entre Columbia y NYU en los estudios de correspondencia surgió, liderada por Merton, a partir de la tesis de Sussmann. El proyecto consistió en el análisis de más de 20000 cartas, postales y telegramas recibidos por Eisenhower que lo instaban a presentarse como candidato a la presidencia de Estados Unidos (Merton, 1963). La investigación sobre Eisenhower nunca se publicó porque este último rescindió el compromiso de publicación (Merton, 1963), y, de esta forma, la trayectoria de casi una década de Leila Sussmann en el Bureau y sus contribuciones esenciales a los estudios de correspondencia quedó reducida a dos publicaciones: su tesis doctoral (Barton,

[170] IPOR era la empresa de Elmo Wilson y Helen Dinerman que, poco después, pasó a llamarse INRA (ver apartado 4.2.5).

1977) y un par de artículos al respecto (Sussmann, 1956 y 1959), publicados mucho más tarde y no recogidos en las bibliografías oficiales del Bureau[171].

4.2.8.1.1. Problemas para conseguir un puesto en la universidad

La inestabilidad marcó, como vemos, la primera mitad de la carrera de Leila Sussmann. Sin embargo, el rol que Sussmann ocupó en el círculo del Bureau es especialmente interesante: nunca llegó a formar parte formalmente del centro —Sussmann fue en realidad una "freelance researcher" (New York Supreme Court Records, 1955) de la investigación social neoyorquina— y, sin embargo, a la vez, fue una pieza clave en algunas de las propuestas investigadoras del mismo, como los *mail studies* que ya hemos visto. La determinación de Sussmann por acceder al mundo académico era tal que, dada la poca estabilidad de sus trabajos en Nueva York, trató posteriormente de encontrar un puesto como profesora e investigadora en las ciudades de la costa este de Estados Unidos, especialmente en el entorno de Boston, como demuestra su correspondencia con Robert Merton (Sussmann, 12 de marzo de 1955).

Sin embargo, Leila Sussmann se encontraba entonces en un círculo vicioso: sus problemas para encontrar puestos fijos se veían acrecentados por el hecho de que no había defendido todavía su tesis doctoral; y la alternancia de trabajos a tiempo parcial y la falta de dinero dificultaban, precisamente, que Sussmann terminara su tesis: "I have spent $800.00 in personal funds and have had to plan to work only part-time all last year and the first half of next in order to do [the thesis]" (Sussmann, 9 de junio de 1954). En 1955, en una carta a Merton, Sussmann explicaba que había tenido una entrevista de trabajo en Wellesley College (Massachusetts), en la que la habían rechazado por no tener el título de doctora:

> "I explained … —as you had to me— that it was not possible to schedule a defense in the later spring and that I would defend the dissertation in the early fall and have the degree then … I am aiming to mail you another chapter of the dissertation at the end of this month" (Sussmann, 12 de marzo de 1955).

[171] A pesar de que sus publicaciones no están recogidas en Barton (1977), Sussmann indica en sus artículos que es "a member of the Bureau of Applied Social Research" (Sussman, 1948).

Sabiendo esto, Merton escribió una carta a Wellesley College asegurando que Sussmann defendería su tesis en el "early fall" (Sussmann, 12 de marzo de 1955), y, así, ella consiguió un contrato en Wellesley College y se trasladó a Massachusetts al inicio del curso 1955/56. Sin embargo, la distancia complicó aún más el progreso de su tesis doctoral, hasta tal punto que ella misma consideró necesario reducir la extensión de la misma para poder cumplir con los plazos prometidos a Wellesley College (Sussmann, 12 de marzo de 1955) y, ni siquiera así, pudo terminar su tesis a tiempo. Sin embargo, en Wellesley College estaban satisfechos con su docencia y le ofrecieron un puesto como "instructor" sin doctorado en Sociología. Finalmente, Sussmann defendió su tesis dos años después, el 22 de mayo de 1957 y, en el curso siguiente, consiguió una posición de "assistant professor" que le permitió continuar vinculada a Wellesley College hasta 1961 (Wellesley College, 1959). Su traslado a Massachussets fue definitivo una vez hubo acabado el doctorado, y fue en el área de Boston (primero en Wellesley College y, posteriormente, en University of Massachusetts y en Tufts University) donde Sussmann desarrolló el resto de su carrera profesional y donde fraguó profundas amistades que mantuvo durante más de 50 años.

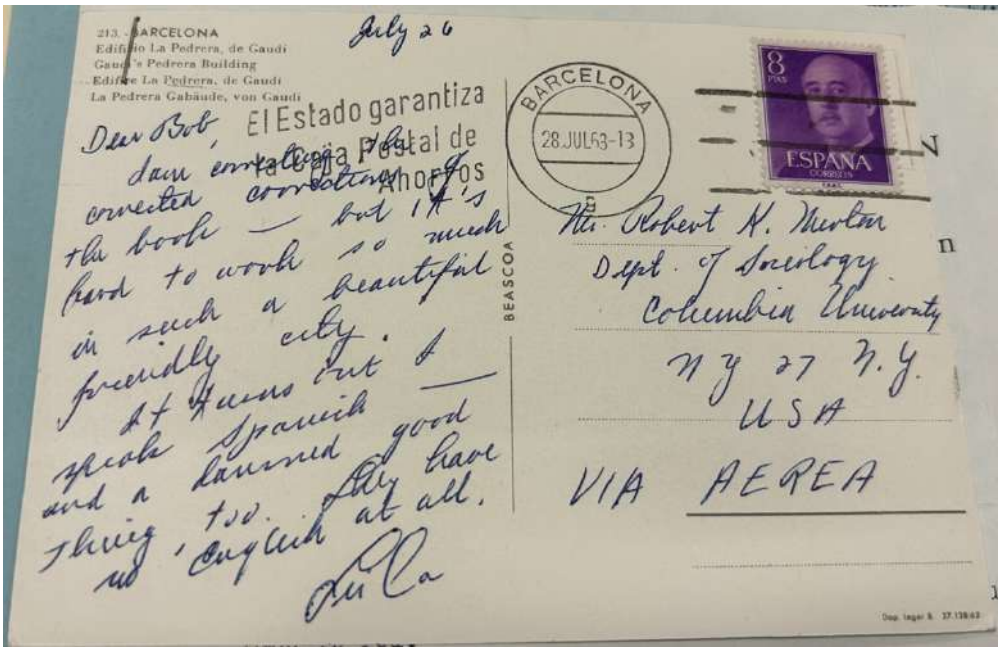


Figura 21. Postal enviada por Leila Sussmann a Merton desde Barcelona (28/07/1963). En la nota se puede leer: "… but it's hard to work so much in such a beautiful friendly city. It turns out I speak Spanish—and a damned good thing, too. They have no English at all" *Robert K. Merton Papers (Box 47, Folder 9). Cortesía de Rare Book & Manuscript Library, Columbia University.*

Leila Sussmann fue una mujer brillante, "highly intelligent", aunque con un carácter fuerte. Como profesora, "she wasn't well-suited to teaching undergraduates [but] … she was a wonderful mentor to her research students" (Feinleib, 27 de septiembre de 2023). Tuvo un hermano mayor al que admiraba y una relación profunda y muy estrecha con sus dos sobrinos. En lo personal, fue una mujer tremendamente rompedora en todos los sentidos. Sussmann nunca se casó, aunque sí tuvo muchos amantes, como relata una de sus mejores amigas:

> She had many lovers in her day, including one very important black lover who she was with for a long time … It's possible that she was bisexual … she once referred to something about a *friend* from long ago, a woman … If that's true she may have [also] been in love with me (Feinleib, 27 de septiembre de 2023).

Una vez que hubo estabilizado su carrera en Massachussets, Sussmann se especializó en la sociología de la educación y la sociología de la danza, dando comienzo a una segunda etapa de su carrera investigadora que fue bastante exitosa. En los años 60, Sussmann pasó un año en la University of Puerto Rico (1961/1962) investigando, dando clases y perfeccionando su español. El control del español fue importante en su carrera puesto que le ayudó a traducir su libro sobre Roosevelt ara audiencias hispanohablantes, editado por una editorial de Barcelona (ver Figura 21): "My Spanish printer is here from Barcelona and suddenly things have moved rapidly on the book" (Sussmann, 28 de marzo de 1962). Entre 1962 y 1966, Sussmann fue profesora en la University of Massachusetts, con un periodo (1964/1965) en el que disfrutó de una beca Fulbright en el Danish Institute of Applied Social Research (Fulbright, 2022), invitada por Henning Friis, a quien había conocido en Columbia University. También en los años 60, Sussmann fue editora de *Sociology of Education*, una revista de la American Sociological Association. A su vuelta de Europa, desde 1966 hasta su muerte en 2016, Sussmann fue profesora en Tufts University (desde 1992, emérita), donde tuvo cargos de responsabilidad investigadora y administrativa. A pesar de que la única obra que recoge su contribución académica al campo anotaba que la autora había fallecido en 1998 (Peters y Simonson, 2004)—un dato reproducido posteriormente por otros textos (Simonson y Archer, 2009), Leila Sussmann murió casi dos décadas después, en 2016, con 94 años, tras toda una vida dedicada a la investigación (Boston Globe, 11 de abril de 2016).

4.2.8.2. Notas intelectuales y contribuciones académicas

La recopilación de Peters y Simonson (2004), *Mass communication and American social thought*, incluye un texto de Sussmann, "FDR and the White House mail" (Sussmann, 1956), como uno de los textos clave del pensamiento comunicativo estadounidense del siglo XX. Más allá de ese reconocimiento —más en la línea de investigación de los *mail studies* que a la figura investigadora de ella—, Sussmann es una autora prácticamente olvidada en la historia del campo de la comunicación. Su nombre apenas es mencionado escuetamente por unos cuantos textos que no llegan a profundizar en su carrera ni en sus contribuciones al área (Peters y Simonson, 2004; Simonson y Archer, 2009; Simonson, 2012). Sussmann apenas aparece mencionada siquiera en las bibliografías del Bureau que utilizamos para nuestro análisis cuantitativo (Barton, 1977 y 1989; BASR, 1957), a pesar de que fue colaboradora y estudiante de doctorado del centro durante casi una década, publicando varios artículos —entre ellos el recuperado por Peters y Simonson (2004)— en el marco del BASR.

Sin embargo, a partir de nuestras entrevistas, Sussmann aparece como una figura relevante dentro del Bureau: "I did have one further thought about a possible person who might have belonged on your list of BASR women. Does the name Lila Sussman (sic) ring a bell? … She was a significant contributor to the Communications field" (Zuckerman, 1 de abril de 2023); "I'll be really interested to hear about your findings on Lila Sussman's (sic) work. I had the impression that she was a determined self-starter … That she was respected and so was her work" (Zuckerman, 3 de abril de 2023). Además, la correspondencia recuperada en los archivos nos desvela un papel más que esencial de Leila Sussmann en el estudio de las cartas de las audiencias radiofónicas.

Para entender la compleja presencia de Leila Sussmann en el campo de la comunicación, distinguimos dos etapas en su producción investigadora y académica: una primera etapa de cerca de 20 años dedicada plenamente a la investigación de la comunicación y los medios, que finaliza con la publicación, en 1962, de su tesis doctoral bajo el título *Dear FDR: A study of political letter writing* (Sussmann, 1962); y una segunda etapa en la que Sussmann se centró en las áreas de la sociología de la educación y de la danza. Al final del apartado, recogemos algunas de las principales contribuciones a la investigación de Leila Sussman la Tabla 29.

4.2.8.2.1. Primera etapa: medios de comunicación, relaciones públicas y *mail studies*

Los primeros 20 años de la carrera investigadora de Leila Sussmann estuvieron principalmente centrados en la comunicación y los medios. Las contribuciones de Sussmann fueron clave para el desarrollo del campo ya desde sus estudios de máster, en el marco de los que publicó el artículo "Labor in the radio news: An analysis of content" (Sussmann, 1945). El artículo, producido como resultado de investigación de la Hutchings Commission, desarrolla prontamente el análisis de contenido: una técnica innovadora y por entonces considerada "relatively new" (Sussmann, 1945, p. 207), que Sussmann atribuye a Lasswell cuando plantea, en la introducción, "this study employed the objective techniques in with Dr. Harold D. Lasswell has been a pioneer … most of the basic content analysis concept applied in this study were developed by [him]" (Sussmann, 1945, p. 207). En cualquier caso, Sussmann da un enfoque personal al análisis de contenido y desarrolla la técnica por su cuenta a lo largo del trabajo: el artículo de Sussmann es probablemente el primer análisis de contenido de los medios que, lejos de ser meramente descriptivo, desarrolla una perspectiva crítica, tratando de identificar el contenido "biased and unfair" en los textos mediáticos; en su caso, en las noticias sobre sindicatos en la radio (Sussmann, 1945, p. 207). Tanto es así, que George Gerbner (1958) lo menciona en su artículo "On content analysis and critical research in mass communication" como uno de los primeros textos críticos que emplean el análisis de contenido para identificar, en este caso, un sesgo de clase —"class bias"— en la información mediática.

Las conclusiones de Sussmann incluso se acercan en cierto modo a los postulados de la teoría de la *agenda setting* o la del *framing*, cuando Sussmann entiende que la imagen desfavorable que se percibe sobre los sindicatos tiene que ver con cómo los medios eligen informar sobre ellos sistemáticamente a través de noticias negativas:

> Every unfavorable fact reported was, after all, true … [However], from the masses of facts which could be reported the news commentator must make a selection. He can report war plant strikes, cases of illegal coercion by unions … He can also report the unions' war relief activities, their successful efforts to set up production … or he can report both (Sussmann, 1945, pp. 212-213).

Sussmann plantearía que el efecto de esta selección de perspectivas tiene consecuencias a largo plazo: "What is disturbing in these findings is not any particular item or program but the way they all stack up over a period of time" (Sussmann, 1945, p. 212). En definitiva,

> The presentation of labor in such an unfavorable way can have two effects. It can foster anti-labor psychology in the listening audience; and it can create a feeling in the ranks of labor that they simply do not have a chance for a fair hearing in the channels of mass communication (Sussmann, 1945, p. 213).

Este texto, escrito por una Sussmann de apenas 23 años que era estudiante de máster, es ejemplificador de un interés profundo de Leila Sussmann por la investigación de la comunicación ya desde el inicio de su carrera investigadora. Así, además de esta primera aproximación a la radio, Sussmann se ocupó durante esta etapa principalmente de dos temas: las relaciones públicas, por una parte, y los *mail studies*, por otra. Los estudios de relaciones públicas fueron el principal objeto de estudio de la autora en la University of Chicago, como ejemplifica su trabajo final de master, titulado *The public relations movement in America* (Sussmann, 1947) y una serie de textos publicados en los años posteriores[172] que le valieron el reconocimiento como una de las voces fundadoras de las relaciones públicas en Estados Unidos (Dühring, 2017). Pero si una contribución de Sussmann fue clave, fue su rol en el desarrollo de los *mail studies* del Bureau: Sussmann colaboró durante más de 10 años con Merton y un amplio grupo de mujeres (Simonson, 2012) en el estudio de las audiencias activas a través de la correspondencia política. A este tema dedicó su tesis doctoral y numerosas publicaciones. Veámoslo a continuación.

4.2.8.2.2. Segunda etapa: "*Dear FDR*": Leila Sussmann y los mail studies

Leila Sussmann dedicó cerca de una década al estudio de las audiencias a través de cartas y correspondencia[173], lo que la convirtió en una pieza clave de los *mail studies* o *fan mail studies* del Bureau of Applied Social Research: una serie de proyectos interconectados, conocidos sobre todo por *The Happiness Game* (Katz, 1950), pero en los que la mayoría de —si no todas las demás— investigaciones fueron desarrolladas por mujeres, tal y como

[172] "The personnel and ideology of public relations" (Sussmann, 1948) y "A rejoinder" (Sussmann, 1949).
[173] Los mail studies o fan mail studies fueron una serie de proyectos e investigaciones realizadas sobre correspondencia masiva (mass mail) y, generalmente, enmarcados en el contexto de los fans.

planteó acertadamente Simonson (2012). El texto más reconocido de Sussmann, al menos en lo que refiere a la investigación de la comunicación, es precisamente su libro *Dear FDR: A study of political letter writing* (Sussmann, 1962), que constituye la publicación de su tesis doctoral, defendida en Columbia University cinco años antes, en 1957.

El trabajo doctoral de Sussmann, así, entronca en una tradición de investigación desarrollada fundamentalmente desde el BASR, y, con ella, Leila Sussmann "continues a long tradition of thought devoted to the question of how the voices of the people are heard", como indicaría el propio Merton en la introducción del libro (Merton, 1962). En efecto, durante los más de diez años que Sussmann dedicó al estudio de la correspondencia (1950-1962), publicó, al menos, otros dos artículos: el ya mencionado "FDR and the White House mail" (Sussmann, 1956) y "Mass political letter writing in America: The growth of an institution" (Sussmann, 1959). Además, como planteábamos anteriormente, la posición inestable de Sussmann la colocó en el centro de la colaboración nunca publicada sobre Eisenhower gestada entre el BASR y NYU, con Merton y Joan Doris Goldhamer a la cabeza, y con ella misma y Marie Jahoda como apoyo. Una reconstrucción cronológica del proyecto, archivada en los fondos de Robert Merton, indica que Sussmann, Doris Goldhamer y Merton estaban trabajando en el trabajo de Eisenhower ya a mediados de 1948 (Merton y Sussmann, 6 de junio de 1985).

En general, los trabajos de Sussmann sobre correspondencia son especialmente interesantes porque no solo ponen el foco en las audiencias, sino que estudian el "mass mail" como una consecuencia directa del auge de los medios de comunicación. Muchos de los textos anteriores sobre correspondencia, eminentemente descriptivos, se dedicaron principalmente a exponer las características de la correspondencia a programas de radio (Sayre, 1939a); o de la correspondencia política en Estados Unidos; y apenas hacían alguna comparación en términos cuantitativos entre las cartas escritas a políticos y las escritas a programas radiofónicos (Sayre, 1939a; Wyant, 1941; Wyant y Herzog, 1941). Llegando más allá, Sussmann esboza en su tesis la interconexión entre los medios de comunicación, la audiencia activa y el ecosistema político. Lo hace, de manera concreta, explicando cómo las estrategias de los medios para con sus audiencias favorecieron el aumento de cartas a políticos: por una parte, porque los medios —especialmente la radio y la televisión— estaban pidiendo de manera explícita *feedback* en forma de cartas a las audiencias, lo que auspició, estimuló y, en palabras de Sussmann, "trained their audience" en el envío de cartas durante los años 20 y 30:

"This was *mass* letter writing"[174][175] (Sussmann, 1962, p. 14); por otra parte, porque la llegada del debate y la información política a la radio en la década de 1930 hizo que las audiencias, interpeladas por los medios, se comenzaran a sentir, cada vez más, protagonistas directas de la escena política, generando "a tremendous mail response" tanto hacia los medios como hacia los representantes políticos (Sussmann, 1962, p. 15). De esta manera, para Sussmann, el estudio de la correspondencia permite entender la complejidad del sistema social, político y mediático: la (nueva) retroalimentación entre los medios, los políticos y las audiencias quedaba evidenciada, por encima de todo, a través de las cartas: "Roosevelt had learned to employ the mass media, the mass mail and the new techniques of opinion surveying as a circuit of communication which linked him *directly* to a very broad public and them to him" (Sussmann, 1956, p. 16). Lo que Sussmann desarrolló fue no solo el rol de la audiencia activa desde la perspectiva de su relación con los medios, sino también, en cierto modo, la influencia de los medios en dicha "activación" de las audiencias. La mirada de Sussmann a la opinión pública a través de la correspondencia parte de las audiencias para explicar el sistema mediático desde una óptica sociológica mucho más amplia.

Sirviéndose de sus trabajos anteriores, Sussmann vinculó, además, los estudios de correspondencia política con la perspectiva de las relaciones públicas cuando miró también a la correspondencia desde la perspectiva de la estrategia de los partidos, representantes y organizaciones políticas. Para estos últimos, la respuesta a esas cartas era una forma de comunicación directa con su audiencia y, consecuentemente, también una posibilidad de publicidad: "Except for pressure mail … Presidential Secretary Louis Howe insisted that every letter to Roosevelt must have an individual reply" (Sussmann, 1956, p. 6), especialmente porque noticias sobre las cartas enviadas a la Casa Blanca aparecían con relativa frecuencia también en los medios de comunicación (Sussmann, 1956), y porque las respuestas tenían efectos políticos en los ciudadanos (Sussmann, 1962). Así, el ecosistema político no solo contaba ahora con los medios como intermediarios, sino que podía comunicarse directamente con su audiencia. Esta última cuestión demuestra una perspectiva extremadamente visionaria de Leila Sussmann, que esbozó ya hace más de 60 años cuestiones de extrema actualidad en la investigación en comunicación política.

[174] Como hemos visto y como plantea Simonson (2012), el Bureau of Applied Social Research se encargó de investigar este asunto ya desde mediados de los años 30.
[175] La cursiva es mía.

4.2.8.2.3. La sociología de la danza mirada desde la comunicación

Una vez que hubo abandonado el campo de la comunicación con su traslado definitivo a las universidades de Massachussetts, Sussmann se especializó, primero, en la sociología de la educación y, posteriormente, en la sociología de la danza, llegando a publicar una buena cantidad de libros y artículos en ambas áreas. Pese a que este tipo de investigación no es objetivo de nuestro trabajo, sí reseñaremos de manera escueta su último artículo, "Dance audiences: answered and unanswered questions" (Sussmann, 1998), por considerarlo un cierre redondo a una carrera académica profundamente interesada en las audiencias. Sussmann publicó este texto ya como profesora emérita, con 76 años, y en él aunó sus dos principales intereses investigadores: las audiencias y la danza. El texto de Sussmann es un claro reflejo de los trabajos que realizó en su etapa en el Bureau y en los estudios sobre medios de comunicación, etapa de la que recoge el interés marcado por entender a las audiencias: "The story of audiences is rarely at the forefront of dance scholarship … quantitative and qualitative studies of audiences are also indispensable for dance scholars: … The dance and the audience shape each other" (Sussmann, 1998, p. 54). En efecto, muy en el estilo del Bureau, el texto elabora un perfil sociodemográfico de la audiencia de espectáculos de baile a la vez que intercala respuestas a entrevistas en profundidad, con las que la autora pretendía esbozar las percepciones de la audiencia.

Tabla 29. *Selección de publicaciones de Leila Sussmann*

Año	Referencia
1948	Sussmann, L. (1948). **The personnel and ideology of public relations**. *Public Opinion Quarterly, 12*(4), 697-708.
1956	Sussman, L. (1956). **FDR and the White House mail.** *Public Opinion Quarterly, 20*(1), 5-16.
1963	Sussman, L. (1963). ***Dear FDR: A study of political letter writing***. Bedminster Press.

Fuente: Elaboración propia

4.2.9. A modo de conclusión de las biografías de mujeres investigadoras

En este apartado hemos recuperado las biografías personales y las contribuciones investigadoras de las 8 mujeres más destacadas de la Escuela de Columbia, que hemos seleccionado, a su vez, a partir de los criterios que hemos expuesto en nuestra metodología (ver Capítulo 3). Así, hemos recogido las trayectorias de estas mujeres con el objetivo de incorporarlas al canon compartido de referentes del campo de la comunicación y, específicamente, de la Escuela de Columbia.

Las biografías que aquí recopilamos tienen como objetivo destacar los roles y la presencia que un grupo de las mujeres de la Escuela de Columbia tuvieron tanto dentro de la propia Escuela como en el campo de la comunicación. Con esta intención, hemos iniciado cada biografía con una cita literal de documentos de archivo o de publicaciones científicas en las que otros/as investigadores/as del campo reconocen a estas mujeres por su trabajo o por sus contribuciones al campo. En este sentido, este apartado complementa el apartado anterior (análisis de contenido cuantitativo, ver apartado 4.1) explorando de manera cualitativa y crítico-hermenéutica no solo las figuras de las autoras que rescatábamos anteriormente, sino también sus trabajos y contribuciones. Sin embargo, la lectura individualizada que aquí hacemos, pese a ser relevante debido a la carencia de estudios sobre estas figuras femeninas, queda incompleta si lo que buscamos es hacer un análisis historiográfico de la Escuela de Columbia desde una mirada de género. Con el interés en las figuras individuales, no obstante, corremos el riesgo, de nuevo, de caer en el individualismo académico y proponer a estas figuras como elementos dispersos e inconexos. Para responder a esta necesidad, en el siguiente apartado haremos una lectura transversal de estas figuras, poniéndolas en diálogo con sus pares en un plano socio-emocional. A la vez, recuperaremos las interdependencias entre las contribuciones intelectuales y académicas de estas mujeres para articular la posibilidad de una voz femenina dentro del ensamblaje epistémico de Columbia.

4.3. Lectura transversal de la presencia femenina en la Escuela de Columbia

Partiendo de lo expuesto en los apartados anteriores, proponemos ahora una lectura transversal de la presencia, roles y aportaciones de mujeres investigadoras a la Escuela de Columbia. Lo hacemos entendiendo que la comunidad epistemológica del Bureau fue un espacio en el que convergieron lo personal y lo profesional y, consecuentemente, también lo intelectual y lo emocional. Elizabeth Perse (1996, p. 209), de hecho, habla de un espíritu de "camaraderie and ethusiasm" en los "Bureau days" que marcó de lleno las carreras de todos sus miembros y el propio devenir de la Escuela. Sin embargo, en los muy escasos trabajos que han recuperado lo socio-emocional de la Escuela de Columbia (por ejemplo: Jerabek, 2011; Lazarsfeld, 1969) las mujeres han estado completamente ausentes.

Este apartado responde, a nivel general, a la pregunta de investigación RQ4 *(¿Cómo se constituyó la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia desde una perspectiva de género?*) y al objetivo O4 (*Proponer una lectura transversal de la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia desde una perspectiva de género*).

Para dar respuesta a estas cuestiones, estructuramos este apartado en dos secciones: en primer lugar, proponemos una lectura socio-emocional de la Escuela de Columbia desde una perspectiva de género, esto es, ubicando el género en el centro y entendiéndolo aquí como elemento articulador de la comunidad epistemológica. Este subapartado responde a nuestras preguntas de investigación SRQ4.1. (*¿Cuáles fueron los roles desempeñados por las mujeres en la Escuela de Columbia?*) y SRQ4.3 *(¿Qué lectura histórico-intelectual podemos hacer de la Escuela de Columbia a partir de sus voces femeninas desde una mirada socio-emocional?*). A su vez, respondemos a los objetivos O4.1. (*Definir qué roles ocuparon las mujeres investigadoras dentro de la Escuela de Columbia*) y O4.2 (*Investigar las redes de colaboración protagonizadas por mujeres en la Escuela de Columbia*).

En segundo lugar, realizamos una lectura transversal de las contribuciones epistemológicas de las mujeres investigadoras a la Escuela de Columbia, en la que ponemos en diálogo el trabajo y las aportaciones a la producción científica de las autoras que hemos recuperado anteriormente para proponer y analizar, en última instancia, la posibilidad de la existencia de una voz femenina dentro de la Escuela de Columbia. Este subapartado responde a las

preguntas de investigación SRQ4.2 (*¿Qué redes de colaboración existieron entre los y las principales investigadores/as de la Escuela de Columbia?*) y al objetivo O4.3. (*Implementar una relectura epistemológica de las aportaciones de la Escuela de Columbia a partir de las voces femeninas*).

4.3.1. Rasgos de la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia a partir de las figuras femeninas

Una vez expuestas las principales experiencias personales y profesionales de las investigadoras más destacadas, tomamos ahora una visión de conjunto para recuperar rasgos socio-emocionales de la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia que nos puedan ayudar a entender cómo el género articuló su funcionamiento. Lo hacemos a partir de una lectura transversal de las experiencias de mujeres investigadoras reagrupando estos rasgos en tres categorías: primero, articulamos las dinámicas de exclusión de género que perpetuaron una masculinización del centro de investigación; segundo, recuperamos la comunidad como principio esencial del ensamblaje de la Escuela de Columbia a través de las dinámicas de colaboración; tercero, recuperamos las redes femeninas como forma de resistencia ante la ambivalencia de las posiciones de muchas de estas mujeres dentro de la academia. Veámoslo a continuación.

4.3.1.1. Exclusiones y marginalizaciones de género

A pesar de que ya hemos atisbado rasgos de exclusión socio-epistémica en términos de género tanto en el análisis cuantitativo como en las biografías de mujeres investigadoras, una lectura transversal de las experiencias de todas ellas nos permite ver el género como un elemento estructurador en términos negativos del funcionamiento social y epistémico de Columbia. En términos generales, podemos hablar incluso de la existencia de una tensión inclusión-exclusión que marcó las carreras de las mujeres investigadoras del Bureau of Applied Social Research: como hemos visto en las biografías (ver apartado 4.2), estas mujeres, que formaron parte del centro de investigación y del campo de la comunicación, fueron con frecuencia reconocidas fuera de él (por ejemplo, Fiske, Dinerman o Wolf) y, sin embargo, también sufrieron exclusiones e invisibilizaciones que han complicado su permanencia en nuestros relatos historiográficos. Así, el género implicó la exclusión y/o la marginalización de muchas de estas mujeres, tanto por las dinámicas heterosexualizadoras,

como por los significados asociados a la feminidad en la academia, o por las barerras formales que impedían el desarrollo de las carreras de ellas.

Ese predominio de la homosocialidad masculina del que hablaban Ashcraft y Simonson (2015) y que recuperábamos en apartados anteriores (ver capítulo 2), se hace también patente en los resultados de nuestras entrevistas. La homosocialidad masculina, como planteábamos, tiene que ver con el establecimiento de relaciones de igualdad entre hombres y, simultáneamente, relaciones desiguales o sexualizadas entre hombres y mujeres. A este respecto, Harriet Zuckerman (29 de marzo de 2023) indicaría que en el Bureau existía "a very masculine culture" y Denise Kandel apuntaría directamente a las dinámicas sexualizadoras que marcaban las relaciones entre hombres y mujeres:

> It was a department, in a way, with sexual tension, in which professors ended up marrying their students … not necessarily within the Bureau, but in the Department [of Sociology] … some married a student or had an affair with a student (Kandel, 27 de abril de 2023).

Cuando miramos a las 8 mujeres que recuperamos anteriormente, de nuevo, las dinámicas sexualizadoras vienen al centro. La sexualización de las relaciones entre hombres y mujeres y el predominio de la heterosexualidad como dinámica motora de la comunidad epistemológica del Bureau of Applied Social Research se nos aparece también en la anécdota que recupera Summers (2006), según la cual, en una cena en un restaurante de Manhattan en la que Lazarsfeld y Merton estaban intentando convencer a C. Wright Mills de que se uniera al centro de investigación, había "several handsome young women … (invited to the table by Lazarsfeld to *seduce* Mills into joining the team)"[176] (Summers, 2006, p. 9). En efecto, las relaciones que muchos de estos investigadores tuvieron con otras investigadoras del centro —que, en algunos casos, eran sus estudiantes— supone la materialización de estas dinámicas heterosexualizadoras: en concreto, Paul Lazarsfeld fue pareja de Marie Jahoda, Herta Herzog y Patricia Kendall; Robert Merton se casó con su antigua estudiante, Harriet Zuckerman, y C. Wright Mills mantuvo un affaire durante varios meses con Hazel Gaudet (Wright Mills, 2000). También Marjorie Fiske y Leo Löwenthal iniciaron una relación cuando se conocieron trabajando en el centro de investigación.

[176] La cursiva es mía.

Como hemos expuesto en apartados anteriores, ser pareja de un académico de la misma área ha sido, con frecuencia, un motivo más para la exclusión de las mujeres de los círculos de conocimiento; y así sucedió también en el Bureau. Esta es una cuestión que recupera Margaret Rossiter (1993, p. 330) como parte del efecto Matilda: "The spouse (usually it is the wife) is systematically under-recognized, either deliberately for strategic reasons or unconsciously through traditional stereotyping". En efecto, algunos entrevistados nos plantean que, de entre todas las investigadoras de la Escuela de Columbia, quizá Patricia Kendall fuera la que tuvo más problemas para tener una autoridad reconocida —una cuestión que es coherente con las denuncias de plagio que la investigadora haría en los últimos años de su carrera y que recuperamos en el apartado 4.2.4)—, precisamente por su relación con Paul Lazarsfeld: "I don't know [about women's lack of authority], but with Patty [Kendall], … it's possible, you know? Because she was his student" (Bailyn, 5 de abril de 2023). Por este motivo, así, "[Kendall] was not, as far as I can remember, considered to be one of the top academics in the department, that's for sure" (Kandel, 27 de abril de 2023). En palabras del hijo de ambos:

> "[Patricia Kendall] decided she wanted to sort of move on more on her own … So, I think probably … my father [Paul Lazarsfeld] *casted a pretty big shadow*[177], especially if she's working at the Bureau. I think that was probably, to some extent, an issue. An issue with her, of course (Lazarsfeld, 1 de mayo de 2023).

El perjuicio que sufrió Kendall por ser pareja fue simbólico, explicable en términos de capital científico, pero no en formas de exclusión formal, algo que sí sufrieron otras mujeres, como Marjorie Fiske, que encontró problemas para continuar su carrera académica en el Bureau —en primer lugar— y para conseguir un puesto en el mismo departamento del que por entonces era su marido, Leo Löwenthal, debido a las normas antinepotismo. En este sentido, Simon et al. (1966) reflexionaron sobre cómo estas normas supusieron un perjuicio y una barrera formal, a principios y mediados del siglo XX, para el gran número de mujeres investigadoras casadas con investigadores. El hecho de que muchas de ellas mantuvieran relaciones con otros investigadores fue uno de los ejes a partir de los que se articuló su exclusión, no solo a nivel formal (mediante las normas antinepotismo), sino también informal, a través de

[177] La cursiva es mía.

exclusiones mucho más sutiles. La propia Marjorie Fiske apuntaría: "Faculty wives were expected to be faculty wives"[178] (Fiske, 1979, p. 4), siguiendo una estela de reflexiones de investigadoras de la sociología y del campo de la comunicación, como Helen Hughes (1973, p. 772), que denunciaron un "sexism … perfectly clear" que perjudicaba especialmente a las mujeres de investigadores y que complicaba su desarrollo profesional e investigador.

Más allá de las relaciones heterosexuales, muchas otras investigadoras tuvieron problemas para ver sus carreras promocionadas dentro del centro como consecuencia de los significados de género o por problemas para ver su autoridad como académicas reconocidas por sus pares. Esto implicó, sin duda, que estas mujeres fueran ciudadanas académicas de segundo nivel y que, como hemos visto, muchas de sus carreras se vieran directamente truncadas como consecuencia de su rol como esposas o mujeres, en algunos casos, o como consecuencia de la falta de autoridad académica reconocida, en otros. Así, muchas de ellas se casaron con hombres a quienes sus carreras llevaron lejos de Nueva York, hacia ciudades periféricas de Estados Unidos como Macon, Georgia (Jeanette Sayre Smith) o Reno, Nevada (Hazel Gaudet). Esta mudanza truncó sus carreras en un momento histórico en el que la expectativa genderizada de que la mujer siguiera al marido —incluso a lugares apartados de la vida intelectual— condicionó las posibilidades de desarrollo profesional de muchas investigadoras. También en esta línea, pese a que muchas de las mujeres habían asistido a *women's colleges* de élite (universidades femeninas que suponían un espacio de impulso profesional e intelectual para las mujeres), y aunque muchas de ellas aspiraban a conseguir un doctorado, apenas cuatro de las mujeres que recuperamos en las biografías (ver apartado 4.2) finalizaron sus tesis doctorales (Herzog, Wolf, Kendall y Sussmann), en el caso de Kendall y Sussmann, además, con problemas e impedimentos y después de muchos años como estudiantes de doctorado. En general, solo Fiske y Wolf conseguirían plaza fija en una universidad, aunque no sin problemas y sin luchas. En esta línea, en una carta escrita ya al final de su carrera, Fiske apuntaría:

> The inevitable consequence has been that at least a third of my time has been deflected to *justifying my existence*[179] and that of the programs which I have developed—an exhausting waste of energies that could be more productively used (Fiske, 1979, p. 4).

[178] Subrayado en el original.
[179] La cursiva es mía.

En definitiva, la Escuela de Columbia fue un espacio marcado por la diferencia de género y en el que los significados masculinos ocuparon un lugar central, lo que complicó las carreras de las mujeres investigadoras en buena medida.

4.3.1.2. La comunidad como elemento clave

Por otro lado, como hemos visto en el marco teórico (ver capítulo 2), la historia intelectual tiende a relatarse a través de nombres individuales, restando el componente colectivo de la producción del conocimiento y favoreciendo que se perpetúen los mitos de los genios solitarios (Montuori y Purser, 1995; Hood, 2019). En el caso de la Escuela de Columbia, la colaboración sí ha sido considerada un pilar fundamental del centro por las revisiones histórico-intelectuales, pero siempre articulada en torno a la relación afectiva y epistemológica entre Lazarsfeld y Merton, que ha sido considerada el eje central de la producción científica del centro (por ejemplo: Jerabek, 2011). Pese a que, en efecto, el carácter colaborativo y comunitario de Columbia es mencionado en nuestra historiografía, lo cierto es que, hasta el momento, nuestras revisiones fallan al considerar la complejidad general de estas colaboraciones y, sobre todo, la participación de mujeres en ellas. Una mirada a las 8 figuras femeninas que hemos recuperado como figuras insertas dentro de una comunidad epistemológica nos permite, en efecto, recuperar la relevancia del trabajo en equipo y de la colaboración entre todos los investigadores —y entre hombres y mujeres en particular— como elemento clave de la Escuela de Columbia.

Hasta ahora, hemos visto cómo las experiencias particulares de cada una de estas mujeres se dieron dentro de la comunidad epistemológica de Columbia. Sin embargo, una consideración del género como variable y de las experiencias de todas ellas en su conjunto, nos devuelven una imagen más completa. Así, rompiendo con la concepción generalizada de que las mujeres ocuparon solamente espacios secundarios en Columbia, en nuestra entrevista, la antigua miembro del Bureau, hija de Paul Lazarsfeld e hijastra de Herta Herzog, Lotte Bailyn, plantea que “I think because the Bureau was so collaborative … everything was done both by women and men” (Bailyn, 5 de abril de 2023). A este respecto, Harriet Zuckerman indica también que la comunidad epistemológica del centro era, en efecto, diversa en términos de género: “There were a lot of women there, a lot of women” (Zuckerman, 29 de marzo de 2023) y estas mujeres estaban, en efecto, plenamente incorporadas a las redes y equipos de trabajo de

la Escuela de Columbia: “That was very common at the Bureau: people worked together” (Bailyn, 5 de abril de 2023), una cuestión que nos remite a los resultados de nuestro análisis cuantitativo, en el que incidíamos en la importancia de la colaboración intelectual en el centro de investigación (ver apartado 4.1).

En la recuperación biográfica de las 8 investigadoras hemos visto que ellas ocuparon puestos de administración —como Fiske o Herzog, que lograron tener puestos de gestión y de toma de decisiones dentro del centro—, posiciones para la producción intelectual y, en última instancia, también formaron parte de los círculos más íntimos y personales de la comunidad epistemológica de Columbia. Sin embargo, estas cuestiones, circunscritas a las vidas de ellas, no son suficientes para explicar hasta qué punto la Escuela de Columbia sería incomprensible sin sus figuras, algo que sí hemos visto en nuestro análisis cuantitativo, en el que los trabajos colectivos —sobre todo libros y monografías— y las autorías mixtas —colaboraciones de hombres y mujeres— son fundamentales (ver apartado 4.1.4.1). En general, hemos desarrollado ya anteriormente las redes de colaboración establecidas a través de la producción bibliográfica de la Escuela de Columbia. Sin embargo, entendemos que solo atendiendo al testimonio socio-emocional podemos complementar esta información eminentemente descriptiva y, así, poner en diálogo los resultados que veníamos exponiendo en los dos apartados anteriores (ver apartados 4.1 y 4.2).

En este sentido, las cartas personales entre investigadores e investigadoras nos dibujan una red socio-epistemológica diversa en términos de género. En una carta a Marjorie Fiske tras una presentación hecha ante sus compañeros por la investigadora, Robert Merton le escribiría: “It was good to see and hear you in action for, like some others we both know, I appreciate style. And that was a stylish presentation” (Merton, 29 de septiembre de 1941). El respecto y la consideración de la autoridad epistémica de ellas fue también una realidad, como demuestra una carta escrita por Merton a Lazarsfeld en la que el investigador sugiere que la única manera de salvar un proyecto era pedir ayuda a Herta Herzog —por entonces ya establecida desde hacía más de una década en el mundo profesional— para que ella diseñara una metodología de entrevistas en profundidad:

> It is absolutely essential, I think, to do two things and to do them damned fast, if this is not to deteriorate into a catastrophe: (1) to get someone here – like Herta or her

> equivalent – to draw up an intensive interview guide that makes some sense (Merton, 20 de julio de 1950).

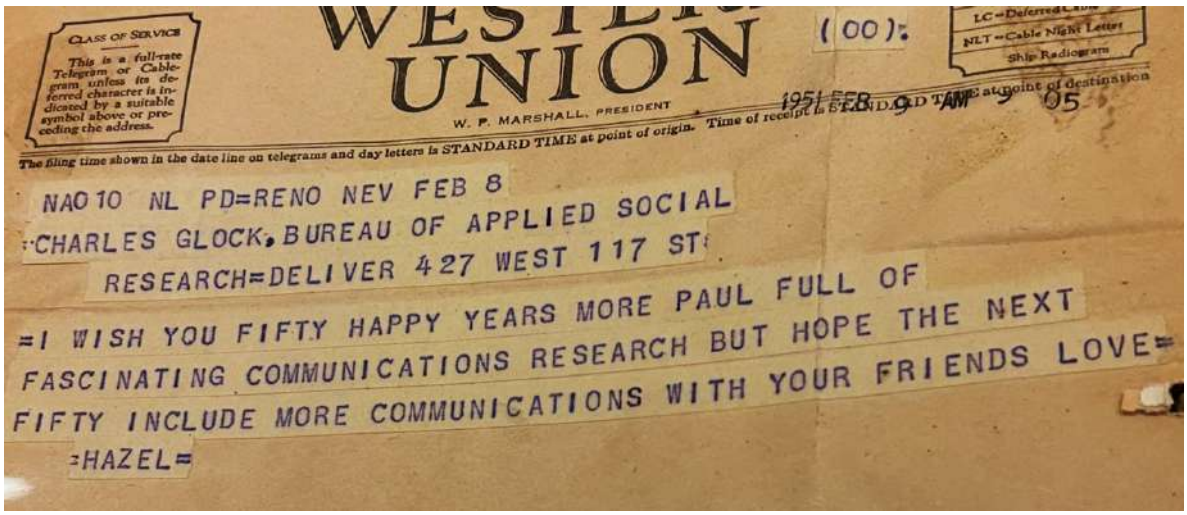
Ellas estaban ahí y formaban parte de ese grupo que era el Bureau, tanto a nivel epistemológico como social. El interés en Herzog iba más allá y unos meses después, Merton la proponía para formar parte de un comité permanente de asesores que el investigador quería institucionalizar para cada proyecto del Bureau: "First, that the Committee not be restricted to us but that 'outsiders' like Herta or Leo L. be invited to serve … called in as a colleague on the project" (Merton, 7 de agosto de 1950). Los roles de ellas fueron también clave para contribuir al sentido de comunidad que tanto caracterizó al Bureau of Applied Social Research. Décadas después, por ejemplo, Robert Merton y la investigadora Patricia Salter West bromearían acerca del Bureau en un poema escrito por la propia Salter West titulado "ABOU BEN BASR[180]". El poema fue incluido, años después, por Robert Merton en una de sus clases en conmemoración de Paul Lazarsfeld en la Sorbona de París, como el investigador indicó también en una carta a Patricia Salter West: "As you see from the note on ABOU BEN BASR (which will appear as Slide #10 in the Sorbonne), *you are much with us*"[181] (Merton, 8 de diciembre de 1994). Reproducimos un fragmento del poema a continuación:

> Across the sea in eastern climes,
> in other splendid golden times,
> wise men did rule in Basrland[182],
> wise men did with their minds command …
> Oh Ib'n Bob and Pasha Paul …
> (Salter West, sin fecha).

Pero quizá uno de los testimonios más claros de la importancia de las mujeres en las redes socio-emocionales de Columbia al que tenemos acceso es la celebración del 50 cumpleaños de Paul Lazarsfeld en 1951. El Bureau, dirigido entonces por Charles Y. Glock, organizó una fiesta sorpresa y un regalo colectivo a Lazarsfeld. La correspondencia previa a la celebración, en la que Glock contacta con algunos de los principales actores de los primeros años del

[180] El poema compara al Bureau con un califato en el que Robert Merton y Paul Lazarsfeld al mando. Reproducimos parcialmente el texto, cuyo contenido y enfoque pudiera ser problemático desde el punto de vista del etnocentrismo.
[181] La cursiva es mía
[182] Basrland es el país del BASR (Bureau of Applied Social Research).

Bureau para invitarlos, incluye, entre otros, a Hazel Gaudet, Herta Herzog y Jeanette Sayre Smith. Todas estas cartas entre Glock y las investigadoras ubican a las mujeres en un lugar central de la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia. En ellas, hay retazos de las amistades entre ellas y el resto de miembros del Bureau; por ejemplo, habiendo tardado en recibir la invitación algunas semanas por un problema en la dirección postal, Hazel Gaudet, en tono humorístico, escribió: "I'd like to know who the ding-ding in your office wrote to me at an address that is three years old … Please change me in whatever outdated records were used!" y aprovechó la misiva para preguntar a Glock por su vida personal: "Did I gather or was I supposed to infer from your Christmas card that you are married? If so, congratulations. Very subtle (?) way of announcing it. Nice state, matrimony" (Gaudet Erskine, 26 de enero de 1951).


CLASS OF SERVICE
This is a full-rate Telegram or Cable-gram, unless its de-ferred character is in-dicated by a suitable symbol above or pre-ceding the address.

UNION

W. P. MARSHALL, PRESIDENT

LC=Deferred Cable
NLT=Cable Night Letter
Ship Radiogram

The filing time shown in the date line on telegrams and day letters is STANDARD TIME at point of origin. Time of receipt is STANDARD TIME at point of destination

NAO 10 NL PD=RENO NEV FEB 8
CHARLES GLOCK, BUREAU OF APPLIED SOCIAL
RESEARCH=DELIVER 427 WEST 117 ST
=I WISH YOU FIFTY HAPPY YEARS MORE PAUL FULL OF
FASCINATING COMMUNICATIONS RESEARCH BUT HOPE THE NEXT
FIFTY INCLUDE MORE COMMUNICATIONS WITH YOUR FRIENDS LOVE=
=HAZEL=

Figura 22. Telegrama de felicitación de Hazel Gaudet a Paul Lazarsfeld por su 50 cumpleaños (Gaudet Erskine, 8 de febrero de 1951). *Cortesía de Rare Book & Manuscript Library, Columbia University. Paul Lazarsfeld Papers, Box "Personal and professional documents".*

En concreto, con respecto a la invitación a la fiesta, en las notas a Glock, Hazel Gaudet se ofrece a llamar por teléfono a Lazarsfeld para felicitarlo ante la imposibilidad de viajar a la cena desde Reno, donde residía: "I would sort of like to telephone Paul at the dinner if it will be possible? Do you think it will be too disruptive? … The two tickets I am sorry to say will be unused. For obvious reasons. Need I say more?" (Gaudet Erskine, 26 de enero de 1951); Jeanette Sayre Smith, por entonces ya asentada en Denver, se ofrece a escribir un poema —desaparecido de la correspondencia posterior— para Lazarsfeld: "Of course I can't come. However, I am writing a poem to present to him. The muse however terrible is slow so it will

have to be sent later" (Sayre Smith, 14 de enero de 1951) y Herta Herzog se disculpa por no poder asistir a la fiesta por un viaje a Europa: "I'll bring Paul a birthday gift from Europe—so I'm excused from the letter of congratulations—ok?" (Herzog, 21 de enero de 1951[183]).

Un total de 22 investigadores e investigadoras participaron en el regalo que el Bureau le entregó a Paul Lazarsfeld; 12 de de los participantes fueron mujeres, entre ellas, Hazel Gaudet, Jeanette Sayre Smith, Kathe Wolf o la pareja de esta Anne Marie Leutzendorff (BASR, 10 de febrero de 1951a). La felicitación en forma de telegrama de Hazel Gaudet alude de manera directa a la amistad que la unía a Lazarsfeld: "I wish you fifty happy years more Paul full of fascinating communications research but hope the next fifty include more communications with *your friends*"[184] (Gaudet Erskine, 8 de febrero de 1951) (ver Figura 22). También Katherine Wolf alude a una larga amistad con Lazarsfeld: "When I heard about your 50th birthday, I remembered how long we know each other" (Wolf, 9 de febrero de 1951). En su felicitación, Wolf incluso relata episodios de sus vidas en común: "I remember … your course in elementary statistics. It was in this course that I have learned how one uses one's mind to organize scientific materials. I have learned to experience the pleasure in this autonomous game of the intellect" (Wolf, 9 de febrero de 1951). Siguiendo con el hilo de los agradecimientos por las oportunidades, Jeanette Sayre escribió: "Greetings from the Hinterland to the one man university. Thanks for all you did for us American youngsters" (Sayre Smith, 10 de febrero de 1951).

(Dick): 1938: The Office of Radio Research conducted its first major study.

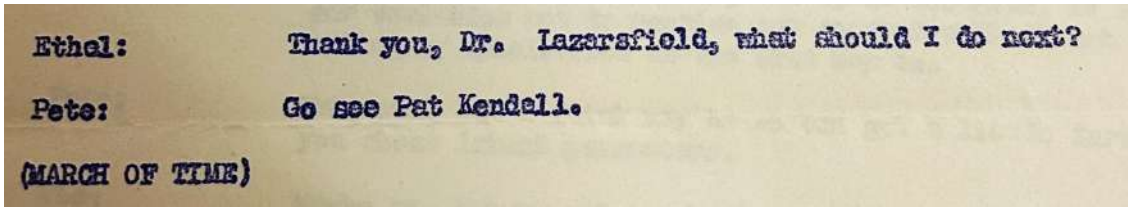
Supervisor of Interviewers: Jeannette Green
Interviewers: J. Green
Supervisor of IBM Machines: Mrs. J. Green
IBM Operator: Mrs. David Green
Analyzed by: Jeannette Harriet Green
Written by PAUL FELIX LAZARSFELD and Associates

(Pete) Jeannette Green

Figura 23. Fragmento del guion de la representación teatral humorística por el 50 cumpleaños de Paul Lazarsfeld (BASR, 10 de febrero de 1951b). *Cortesía de Rare Book & Manuscript Library, Columbia University. Paul Lazarsfeld Papers, Box "Personal and professional documents".*

[183] La carta original está fechada en 1950, sin embargo, consideramos que se trata de un error de Herzog, puesto que el resto de cartas y la celebración del 50 aniversario de Paul Lazarsfeld fue en 1951.
[184] La cursiva es mía

Los documentos de la celebración del cumpleaños de Lazarsfeld incluyen el guion de una obra de teatro realizada en tono humorístico por algunos investigadores durante la cena y que recopila la historia del Bureau of Applied Social Research desde su origen hasta 1951. La obra de teatro cuenta una historia sobre el centro de investigación en la que las mujeres no solo están presentes, sino que juegan un rol esencial para su funcionamiento. Aunque sin intención de serlo, la historia relatada es una historia de cohesión en la que ellas son tenidas en cuenta como miembros activos del centro. Sin embargo, el guion va mucho más allá y se convierte en un reflejo de las posiciones ambiguas y complejas que estas mujeres investigadoras ocupaban en la Escuela de Columbia. En concreto, hay dos sketches que hacen humor sobre cómo el verdadero trabajo estaba en manos de ellas a pesar de que las figuras reconocidas y reconocibles eran ellos. El primer sketch, habla de un ficticio "first major study" del Bureau, conducido en 1938 (ver Figura 23). Relatando los créditos, el guion menciona a la investigadora Jeanette Green en numerosos puestos: como supervisora de entrevistas, entrevistadora, supervisora de las máquinas de IBM, operadora de las máquinas de IBM y analista. Finalmente, el guion menciona al autor del trabajo: "Written by PAUL FELIX LAZARSFELD and Associates" (BASR, 10 de febrero de 1951b, p. 2).


Ethel: Thank you, Dr. Lazarsfield, what should I do next?

Pete: Go see Pat Kendall.

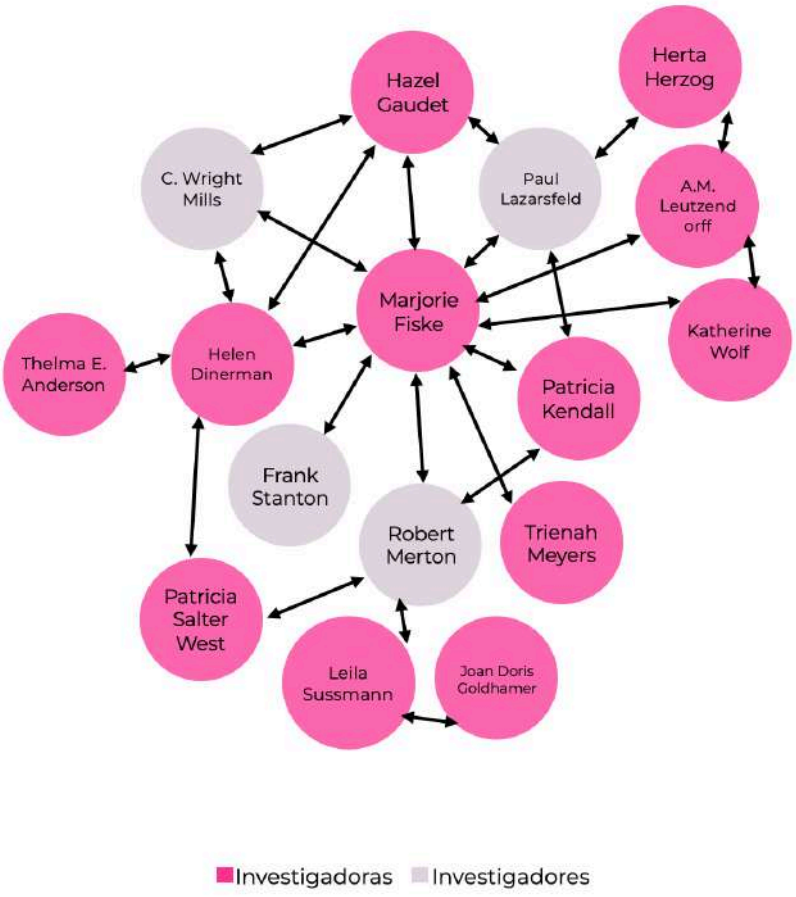
(MARCH OF TIME)

Figura 24. Fragmento del guion de la representación teatral humorística por el 50 cumpleaños de Paul Lazarsfeld (BASR, 10 de febrero de 1951b). *Cortesía de Rare Book & Manuscript Library, Columbia University. Paul Lazarsfeld Papers, Box "Personal and professional documents".*

Otro sketch relata cómo una estudiante —una ficticia Ethel— entra en la oficina de Lazarsfeld para pedirle consejo sobre cómo empezar un trabajo final de máster (ver Figura 24). Después de interrumpirla en varias ocasiones: "Pardon me… the phone is ringing", y de darle indicaciones confusas, cuando la estudiante pregunta cuáles son los pasos a seguir, el personaje de Lazarsfeld responde "Go see Pat Kendall" (BASR, 10 de febrero de 1951b, p. 4). Esta nota, que implícitamente indica que era Kendall quien en buena medida dirigía las tesis de los y las estudiantes, es coherente con el testimonio de una de nuestras entrevistadas: "My formal advisor was Robert Merton, but she [Kendall] is the one that really supervised

what I did on a kind of day to day basis. And she was very good because she read what you did and she gave you feedback" (Kandel, 27 de abril de 2023). En general, más allá de estos ejemplos concretos de colaboración extendida en el tiempo que aquí rescatamos, fueron muchos los casos en los que hombres y mujeres investigadoras del Bureau mantuvieron correspondencia en términos de aprecio y afecto personal, lo que nos devuelve una verdadera red en la que los vínculos socio-afectivos fueron estrechos y jugaron también un papel relevante en la producción epistemológica, una cuestión recogida en el capítulo 1, en el que desarrollábamos la relevancia de la emoción y de los afectos para la producción de conocimiento. A través de la correspondencia de Marjorie Fiske (archivo de UCSF), Katherine Wolf (archivo de Yale University), Paul Lazarsfeld y Robert Merton (archivo de Columbia University), podemos poner en diálogo hasta a un total de 16 investigadores e investigadoras que mantuvieron correspondencia personal durante o después de los años del Bureau (ver Gráfico 23).

Gráfico 23. *Redes interpersonales de amistad entre investigadores/as de la Escuela de Columbia a partir de la correspondencia*



Fuente: *elaboración propia*

En general, esta correspondencia nos demuestra desde formas de apoyo profesional —son numerosas las cartas de referencia o las invitaciones para la participación en congresos o conferencias—, pero también formas de unión afectiva. En última instancia, a partir de ellas, podemos entender una comunidad epistemológica que —aunque genderizada— estuvo también atravesada por la unión y la cohesión en términos de género. Así, por ejemplo, una carta de Marjorie Fiske a Bernard Berelson en la que ella le pide una carta de referencia, incluye también la siguiente nota: "I just spent a very nostalgic weekend with Hazel, full of talk about the Bureau days and all the friends we so rarely see … we are very unhappy that you opted for the East instead of the West coast" (Fiske, 10 de septiembre de 1959).

4.3.1.3. Las redes de apoyo femeninas como resistencia

Como hemos visto en apartados anteriores, la colaboración entre iguales y la creación de redes de apoyo femeninas ha sido considerada una forma de resistencia en la historia de la ciencia por parte de las investigadoras para luchar contra la opresión civilizada y el aislamiento (ver capítulo 2). En última instancia, para entender la comunidad epistemológica de Columbia en términos de género, además de recuperar sus biografías y entenderlas a ellas en relación con sus pares masculinos, es también necesario recuperar las relaciones establecidas entre mujeres; estas redes genderizadas como parte clave de la historia intelectual de la propia Escuela de Columbia. Poner el foco en lo femenino nos permite contribuir a dibujar la red de afectos entre mujeres de la que hablaban Ashcraft y Simonson (2015, p. 65) y que los autores no terminan de esbozar al considerar que "the historical archive *runs thin*" en lo que refiere a las figuras femeninas de la Escuela de Columbia.

En efecto, en la puesta en diálogo de las vidas personales y trayectorias profesionales de las 8 investigadoras que recuperábamos anteriormente, identificamos la existencia de redes de apoyo exclusivamente femeninas entre las mujeres que ocuparon la Escuela de Columbia. Estas redes de apoyo les sirvieron a ellas para contrarrestar su presencia forzadamente diaspórica en un sistema que estaba intrínsecamente masculinizado. Estas relaciones, en su mayoría de amistad, tuvieron consecuencias directas a nivel investigador o epistemológico, en forma de colaboraciones investigadoras o de la facilitación de acceso a determinados puestos de trabajo; pero también tuvieron consecuencias indirectas, aquellas que, como hemos venido planteando, tienen que ver con la resistencia a la opresión civilizada.

Así, la historia de la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia queda incompleta si no sabemos que dos de sus principales figuras femeninas, Marjorie Fiske y Hazel Gaudet, desarrollaron una amistad profunda a lo largo de sus vidas que las llevó a colaborar tanto profesional como personalmente. Marjorie Fiske estaba sentada al lado de Hazel Gaudet cuando esta última falleció en julio de 1975: "[Hazel] with whom I sat as she died on July 10" (Fiske, 11 de agosto de 1975) y la visitó frecuentemente mientras esta última estaba enferma. Además, tras su fallecimiento, Fiske trabajó durante meses para salvar los archivos de encuestas que Gaudet había recopilado durante sus más de 15 años editando "The Polls" (Fiske, 10 de septiembre de 1975). Fiske se refirió a Gaudet como su "oldest and closest friend" (Fiske, 24 de junio de 1975): "Hazel's effectiveness in many areas was indeed incredible. The other day a distant colleague said, 'You look as though you had lost your best friend' – and I assured him that he was very perceptive" (Fiske, 10 de septiembre de 1975).

Gaudet y Fiske se habían conocido en la Office of Radio Research de Princeton y, desde entonces, consolidaron una estrecha amistad trabajando en el Bureau of Applied Social Research de Columbia (recogido en los apartados 4.2.1 y 4.2.2) y, posteriormente, cuando ambas se trasladaron a la costa oeste de Estados Unidos. Fiske invitó a Gaudet y a su marido a la ceremonia en la que Mount Holyoke College le entregó el doctorado honoris causa, como demuestran diferentes cartas en las que la investigadora incluye a los Erskine en su lista de invitados: "Mr. and Mrs. Graham Erskine (Friends)" (Fiske, 5 de noviembre de 1975). Según la hija de Fiske, Carol Lissance, el traslado a San Francisco había supuesto para su padre la pérdida de muchas amistades con otras investigadoras, pero no con Gaudet: "From my perspective (12 at the time) Helen and Kathë disappeared from the world. Hazel did not … she and my mother remained personal friends, in exchanging typewritten missives as well as visits, each to the other, for life" (Lissance, 3 de mayo de 2023). Aunque profundamente personal, la relación de amistad entre Fiske y Gaudet tuvo, además, como planteamos, un componente epistémico fundamental y las investigadoras se ayudaron y se apoyaron frecuentemente en sus investigaciones. Esta colaboración se extendió en el tiempo Fiske, que, como hemos planteado (ver apartado 4.2.1) trabajaba en UCSF sobre el envejecimiento y el desarrollo adulto, encargó a Gaudet la recopilación de archivos e información relacionados con su área publicados entre 1939 y 1967 (Fiske, 10 de septiembre de 1975). La propia Gaudet utilizó, al menos parcialmente, esta información para su artículo en "The Polls" publicado en 1971 bajo el título "The Polls: The politics of age" (Gaudet, 1971c).

En efecto, las mujeres investigadoras facilitaron en buena medida la promoción académico-intelectual de sus compañeras. Esta es una cuestión que se evidencia, por ejemplo, en las relaciones que Fiske mantuvo con otras mujeres del entorno del Bureau —y el reflejo epistolar de las mismas— las que nos permiten atisbar, cuanto menos, la perduración de las redes de afecto que se establecieron entre ellas en Columbia. En una nota sobre una carta de Käthe Wolf que había recibido, Fiske anotó: "Katherine Wolf … later close friend and colleague (co-authored) / she became first Woman Professor at Yale (child development)" (Fiske, sin fecha-c). En esta nota, queda reflejada toda la amalgama de afecto e intelectualidad en las relaciones interpersonales que venimos desarrollando, y lo hace porque la nota y la carta en sí funcionan como reflejo directo de esta intersección "close friend and colleague" (Fiske, sin fecha.-c) es la definición exacta de la relación entre Fiske y Wolf. Y así es evidenciada también en una carta posterior, en la que Wolf intercala notas personales y afectivas — "Good intentions can be obviously disastrous. I was so firmly planning on writing you a decent long letter" (Wolf, 31 de enero de 1957, p. 1)—, con apuntes profesionales —"The work is not proceeding badly but there (sic) a lot of 'Grant worries'" (Wolf, 31 de enero de 1957, p. 1)—, e incluso con una propuesta para volver a trabajar juntas:

> If some time could be cleared for it and some money gotten for it, would you be interested in writing a study on 'creativity' in young children for which the material is all collected? A rather vague question… if you show the slightest interest, I would be only glad to elaborate (Wolf, 31 de enero de 1957, p. 2).

En enero de 1957, cuando Wolf le escribió esa carta, Marjorie Fiske no tenía contrato. Lo que refleja este comentario de Katherine Wolf, entonces, no es sino un reflejo de la permeación de las redes socio-emocionales al plano profesional continuamente. Si Wolf hizo esto con Fiske, también Helen Dinerman lo hizo con Patricia Salter West:

> And guess who I pulled back from suburban motherhood for the project? Pat Salter West! She is as beautiful as ever, is now a grandmother, and has not a touch of grey in her hair. After a few weeks of being thrown into a rushed project, ~~I think~~ she hates me (or should)[185] (Dinerman, 26 de octubre de 1971).

[185] Tachado en el original

En general, Helen Dinerman facilitó que muchas otras mujeres tuvieran continuidad en sus carreras investigadoras una vez que cofundó la agencia INRA; entre otras, además de Patricia Salter West, se unió también Thelma Ehrlich Anderson: "Helen had left the Bureau … [she] had shifted to IPOR[186] … and then I went" (Anderson, 2007, p. 20). Por otra parte, también Herta Herzog ha sido considerada una facilitadora del trabajo femenino en McCann-Erickson (Hristova, 2022). Estos ejemplos que aquí vemos nos aparecen como un reflejo del "hogar académico" al que veníamos haciendo referencia en capítulos anteriores (ver capítulo 1). De hecho, tenemos evidencia de que Marjorie Fiske creía en una academia atravesada por los afectos, como demuestra su correspondencia con sus estudiantes. En las cartas recogidas en la carpeta de "student letters" en sus fondos personales, encontramos notas como: "Thank you for the lovely weekend"; "Thank you for your hospitality … we enjoyed ourselves in drink, food, and your super hospitality"; "It is important to me top ut in writing the whole-hearted appreaciation … trainees are taken seriously [here] and so are their aspirations" (Anónimo, sin fecha). Si esto era así con sus alumnos y alumnas, también lo era con sus excompañeras, a las que Fiske dedicaba espacios profesionales —por ejemplo, invitando a Herzog como consultora a una conferencia organizada por ella por ser "a good methodologist" (Fiske, 20 de enero de 1961)—, y también, sobre todo, espacios personales.

Por otra parte, apenas se conservan dos cartas entre Fiske y Wolf de lo que, por referencias en esas cartas —"I have not yet thanked you for the beautiful Christmas gift present or for *any of your letters*"[187] (Wolf, 31 de enero de 1957)—, entendemos que fue también una estrecha y larga relación epistolar en la que ambas compartían tanto asuntos profesionales como personales, y

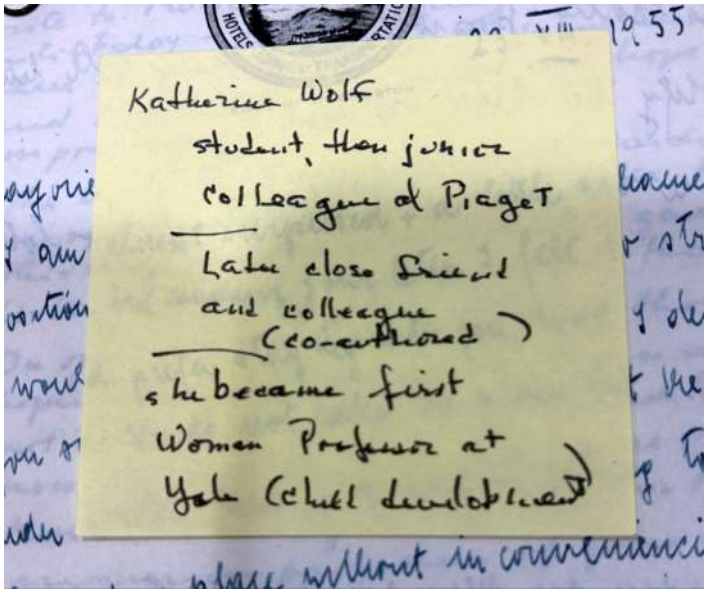


Figura 25. Post-it manuscrito por Marjorie Fiske en el que contextualiza una carta de Katherine Wolf. En la nota se lee: "Katherine Wolf … later close friend and colleague". *Cortesía del archivo de la Universidad de California-San Francisco.*

[186] IPOR sería posteriormente INRA
[187] La cursiva es mía

en las que Fiske incluso invitaba a Wolf y a su pareja, Anne Marie Leutzendorff, a hospedarse en su casa en sus viajes a San Francisco (Wolf, 23 de agosto de 1955; Leutzendorff, 21 de agosto de 1956). También Anne Marie Leutzendorff —quien ya hemos visto que formó parte de las redes del Bureau— contribuyó a esta relación epistolar, escribiendo a Fiske en varias ocasiones en nombre de las dos: la última de ellas, cuando Wolf falleció. La carta de Leutzendorff a Fiske, en la que la informa del fallecimiento de Wolf, es tremendamente profunda y personal: en ella, Leutzendorff relata las últimas horas de vida de Wolf y acaba diciéndole a Fiske: "You know how she loved you—she had been looking forward to seeing you—East or West—and we had made plans for this, which we had to drop off unfortunately" (Leutzendorf, 20 de septiembre de 1957). Es precisamente en esa carta en la que Leutzendorff menciona también a Herta Herzog: "Herta has told me that you were ill" (Leutzendorf, 20 de septiembre de 1957), introduciéndola también de lleno en los círculos personales femeninos del Bureau, a pesar de que no se conserva correspondencia directa de Herzog con ninguna de las mujeres.

En última instancia, las mujeres se sintieron parte de un proyecto común y en sus cartas anhelaban la posibilidad de realizar "a BASR reunion" (Fiske, 18 de noviembre de 1971) entre ellas y con todos aquellos que habían formado parte de lo que probablemente fue la etapa profesional y personal más gratificante de sus vidas.

4.3.2. La contribución epistemológica femenina a la Escuela de Columbia

Hasta ahora, hemos reinterpretado la visión histórico-intelectual de la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia a partir de sus redes socio-emocionales, que hemos leído desde una perspectiva de género. Continuando con nuestra lectura transversal de las figuras femeninas, ponemos ahora el foco en las contribuciones epistemológicas de las mujeres investigadoras al conjunto de la producción intelectual de la Escuela de Columbia. Nuestro objetivo, entonces, es articular algunas de las posibles aportaciones de estas mujeres investigadoras al acervo epistemológico de Columbia, entendiendo que, en el diálogo entre algunas de las 8 figuras clave que recuperamos en nuestras biografías (ver apartado 4.2), podemos identificar una verdadera voz femenina dentro del ensamblaje de la Escuela de Columbia.

En concreto, identificamos tres aportaciones a —o de— la Escuela de Columbia que se articularon a través del trabajo de mujeres investigadoras. Tanto, que podría considerarse que estas son, cuanto menos, propuestas que habrían sido imposibles sin el trabajo de ellas. Así, realizando una lectura combinada de todas ellas, desarrollaremos a continuación las que consideramos que son las tres contribuciones clave de las mujeres investigadoras: la propuesta teórica del two-step flow; el desarrollo de la técnica del focus group; y la implementación de miradas críticas hacia los medios de comunicación y las audiencias.

4.3.2.1. La propuesta de la teoría del two-step flow y el estudio de la influencia interpersonal

La teoría del two-step flow ha sido recogida en nuestro marco teórico como una de las principales aportaciones de la Escuela de Columbia a la investigación de la comunicación (ver apartado 2.4.1.1). Sin embargo, nuestro análisis archivístico nos permite cuestionar la historiografía dominante acerca del surgimiento de esta teoría, reincorporando a nuestra narración compartida el rol clave que jugaron en ella las mujeres investigadoras desde su mismo inicio hasta su desarrollo posterior.

A nivel historiográfico, a través de nuestro análisis, podemos decir que la teoría del two-step flow se propuso en tres momentos: primero, con unas pioneras aproximaciones de Herta Herzog a la influencia interpersonal, enmarcadas en el estudio de *The invasion from Mars*, en las que la investigadora puso por primera vez la mirada en el contacto con líderes de opinión como catalizador de la influencia mediática. Segundo, cuando, durante el estudio de los procesos de formación de opinión política desarrollado por el Bureau en Erie County en 1940, se articuló por primera vez esta relevancia (entonces inesperada) de las influencias interpersonales que era, en algunos casos, superior a la influencia mediática. Este descubrimiento, que sirvió para empezar a construir el paradigma de los efectos limitados de los medios de comunicación que caracterizó a Columbia, se materializó en la inclusión de un apartado al final del libro del proyecto, *The people's choice* (1944), en el que se define por primera vez el two-step flow y se recupera la relevancia del grupo primario como filtro de la influencia mediática. Dada la relevancia del hallazgo, en un tercer momento, el Bureau planteó otro proyecto de investigación cuyo objetivo era exclusivamente estudiar esta influencia interpersonal. El proyecto, conocido como el proyecto de Decatur (1944), analizó las decisiones sobre compras, cine o moda de más de 800 mujeres y dio lugar, más de una

década después, a la publicación de *Personal influence* (1956), el libro en el que la teoría del two-step flow se desarrolla y se propone formalmente.

La historia intelectual existente sobre la influencia interpersonal y el two-step flow ha comenzado el relato, frecuentemente, en *The people's choice*, el libro publicado en 1944 por Lazarsfeld, Berelson y Gaudet—una línea temporal que se repite en un buen número de enciclopedias y manuales de teorías de la comunicación (por ejemplo: Littlejohn y Foss, 2017; Saperas, 1992; DeFleur y DeFleur, 2016). Sin embargo, tenemos constancia de una reflexión mucho anterior, que fechamos en torno a 1939, en la que Herta Herzog, trabajando en el marco de lo que posteriormente se convertiría en *The invasion from Mars* (Cantril et al., 1940), envió un memorándum a Frank Stanton recopilando motivos por los que las personas creyeron que lo que estaban escuchando en la emisión radiofónica de "La Guerra de los Mundos" era real. El memorándum fue publicado en 1955, más de 15 años después, en una edición recopilatoria, titulada *The language of social research*, en la que Lazarsfeld y Rosenberg (1955) recuperaron textos de los primeros años de la investigación en comunicación.

En el texto, titulado "Why did people believe in 'Invasion from Mars'?" (Herzog, 1955), la autora analiza las diferentes razones que explican el impacto que la emisión radiofónica tuvo en los ciudadanos estadounidenses. Entre todas sus notas, Herzog dedica un apartado concreto a hablar de la influencia interpersonal. El apartado, titulado "The role of other people" (Herzog, 1955, p. 425), pone el foco en los círculos primarios como catalizadores de la influencia mediática antes incluso de que los proyectos de Erie County y Decatur se desarrollaran. Herzog plantea: "Were people more likely to be scared when they tuned in for themselves or when other people made them aware of the event?" (Herzog, 1955, p. 425); la autora concluye que hay evidencias contradictorias sobre la relación de la influencia interpersonal y la mediática final, si bien sí acertó al poner la mirada de manera absolutamente pionera en las figuras de otras personas. Esta reflexión nunca apareció en *The invasion from Mars* (Cantril et al., 1940), que se limitó a incluir apenas algún comentario sobre el contacto con otros como parte de las numerosas condiciones de escucha, pero, quizá, el trabajo de Herzog sentó las bases para los estudios posteriores en los que el Bureau puso la mirada directamente en la influencia interpersonal para entender el funcionamiento de la influencia mediática.

A pesar de que no hay mención a ello en prácticamente ningún texto historiográfico, los dos proyectos de investigación sobre la influencia interpersonal (Erie County y Decatur) estuvieron principalmente sustentados en el trabajo técnico e intelectual realizado por mujeres investigadoras. Tanto así que, quizá, los estudios a partir de los que se propuso la teoría del two-step flow sean aquellos en los que las mujeres tuvieron una presencia más sostenida y más clara durante la etapa en la que el Bureau of Applied Social Research se dedicó a la investigación de la comunicación. Las mujeres estuvieron presentes tanto en el trabajo de campo, como en la codificación de la información o en la interpretación de los resultados, y solo desaparecieron en gran medida de las publicaciones editoriales posteriores, lo que, de nuevo, contribuyó a su borrado histórico.

Así, las mujeres constituyeron, en primera instancia, la gran mayoría del personal en el trabajo de campo tanto en Erie County (1940) como en Decatur (1945). Fueron mayoría entre los entrevistadores que realizaron entrevistas recurrentes durante meses con habitantes de Erie County —en concreto, un 81% de los entrevistadores de los que tenemos constancia (13 de los 16) en Erie County fueron mujeres— (BASR, ca. 1940). Este dato no es casual, pues refleja —además del hecho de que las mujeres eran mano de obra más barata— los beneficios percibidos por el hecho de que fueran ellas las entrevistadoras, especialmente aquellos asociados al *rapport* y a la mayor capacidad, asociada de manera estereotipada a las mujeres, para el trabajo emocional y con los otros (Rowland y Simonson, 2014).

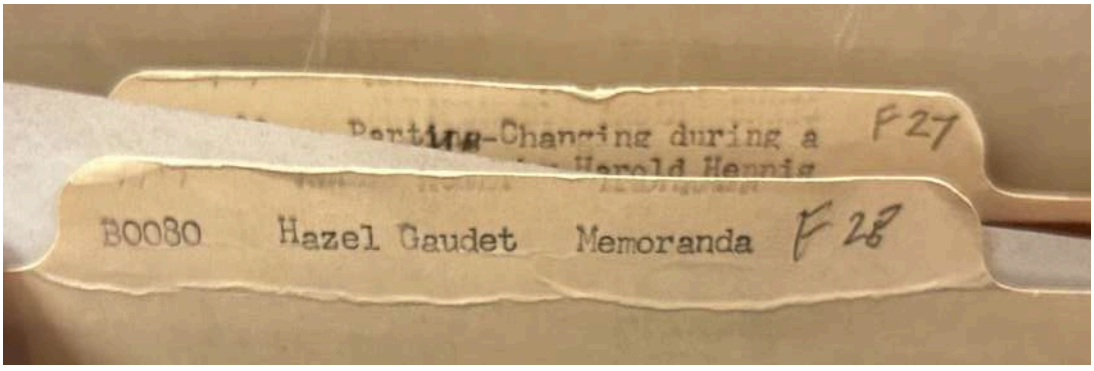


Figura 26. Carpeta del proyecto B-0080 que contiene los memorandos escritos por Hazel Gaudet sobre el proyecto de Erie County (1940)
Foto propia en el archivo de Columbia University (2023)

Pero si hay una cuestión fundamental para entender la genderización del trabajo detrás de los estudios de influencia personal es el hecho de que que estas mujeres entrevistadoras estaban, a su vez, siendo coordinadas por otras mujeres: las supervisoras en el campo. Las

supervisoras eran el contacto formal entre la oficina del Bureau of Applied Social Research en Columbia University y las ciudades en las que se desarrollaban las entrevistas. A diferencia de las entrevistadoras, frecuentemente subcontratadas en las ciudades en las que se hacían entrevistas, las supervisoras eran investigadoras que trabajaban para el Bureau, que frecuentemente formaban parte de sus círculos más estrechos y cuyo rol era el de poner en comunicación los requisitos de la investigación con los problemas del trabajo diario con los sujetos de estudio. En las manos de las supervisoras recaía también la formación de las entrevistadoras, lo que requería por su parte un manejo perfecto de las técnicas de encuesta y de entrevista, tal y como las realizaba y planteaba la Escuela de Columbia. Por este motivo, las supervisoras de campo eran, frecuentemente, investigadoras con intereses o formación metodológica o estudiantes de doctorado. En sus manos recaían por tanto las decisiones metodológicas fundamentales y, en cierto modo, eran ellas las coordinadoras de los proyectos cuando estos estaban en su fase de trabajo de campo, como demuestra la correspondencia entre Hazel Gaudet y Paul Lazarsfeld, en la que es Gaudet quien da soluciones a problemas surgidos durante las entrevistas: "I feel very strongly that if the question had originally stressed the phrase since the last interview, they would have had less trouble with meaningless responses" (Gaudet, 28 de febrero de 1940).

De este modo, la supervisora y coordinadora del trabajo de campo en el proyecto de Erie County fue Hazel Gaudet, quien, entre 1939 y 1940, se encargó de organizar entrevistas de prueba, preparar los formularios, formar a las entrevistadoras, coordinar la realización de las entrevistas y corregir errores metodológicos. Gaudet pasó más de un año desplazada en Erie County con financiación del Bureau y de la Rockefeller Foundation que, como hemos visto anteriormente (ver apartado 4.2.2), le había concedido una beca unipersonal para que desarrollara, también en Erie County, un proyecto de investigación personal. Lo mismo sucedió, en cierto modo, en Decatur, donde, entre 1945 y 1946, tres investigadores del Bureau, dos de ellas mujeres, se encargaron de coordinar la realización de las entrevistas, supervisar a las entrevistadoras y orientar el trabajo de campo. El proyecto de Decatur, bastante más ambicioso que el de Erie County, desplazó a C. Wright Mills —historiográficamente reconocido como el único supervisor en Decatur (Summers, 2006)— pero también a Jeanette Green —por entonces entrevistadora jefe del Bureau— y a la estudiante de doctorado Thelma Ehrlich Anderson. Los tres conformaron un equipo de supervisión que pasó meses coordinando la realización de las entrevistas a más de 800 mujeres. Si bien Mills desapareció poco después del proyecto por problemas con Lazarsfeld

(Lang y Lang, 2006), Jeanette Green y Thelma Ehrlich Anderson continuaron, durante años, procesando la información recabada en Decatur.

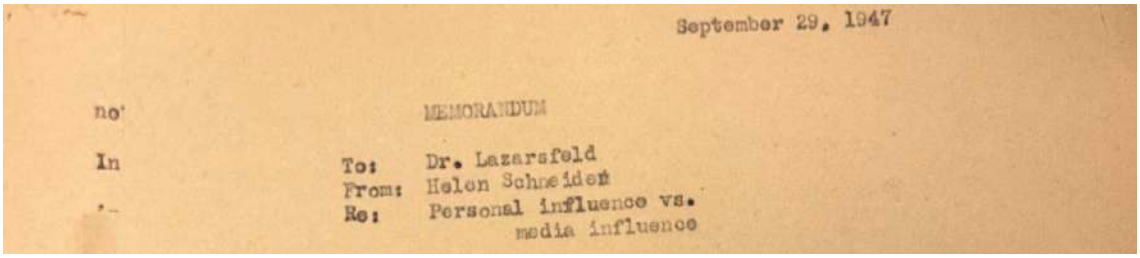
Si las mujeres habían estado ahí durante el trabajo de campo, también estuvieron en gran medida presentes en la interpretación de los resultados. De hecho, en muchas ocasiones, eran las propias entrevistadoras o las supervisoras quienes daban los primeros pasos interpretativos y de codificación. En general, podemos decir que los tres grandes pasos adelante de la investigación sobre influencia interpersonal (el estudio de la propia influencia interpersonal, la definición del liderazgo de opinión y la comparación de la influencia interpersonal y la mediática) estuvieron articulados en buena medida en trabajo realizado por mujeres investigadoras.

El interés por el análisis de la influencia interpersonal surgió directamente en el marco de la interpretación de los datos del proyecto de Erie County, cuando Helen Dinerman (ver apartado 4.2.5) fue puesta a cargo del análisis de algunas de las razones para el cambio de opinión. Lazarsfeld asignó a Dinerman, por entonces estudiante de posgrado, el estudio, en concreto, de la influencia interpersonal como motivo para el cambio de opinión, un aspecto interesante pero que no era el objetivo fundamental del proyecto. La investigadora redactó como resultado 42 páginas de memorandos en los que podemos encontrar los orígenes de la idea de la influencia interpersonal. En dos de los textos, fechados respectivamente el 7 de octubre y el 9 de diciembre de 1943, Dinerman escribiría: "A 'conversation with' or 'discussion with' friends or relatives" was one of the main reasons given for opinion changes (Schneider, 1943, p. 1); "The one clear finding is that most of those who give any reason for their decision admit that someone persuaded them to vote[188]" (Schneider, 1943, pp. 2-3). En concreto, el texto del 7 de octubre de 1943 que Dinerman envía a Lazarsfeld como coordinador del proyecto es el primero del que tenemos constancia en poner la mirada directamente en el análisis de las interacciones interpersonales como origen del cambio de opinión. La propia Dinerman anotó sus resultados con comentario que denota la novedad de los hallazgos: "This … looks darned impressive" (Schneider, 1943, p. 2).

El interés por entender en profundidad los procesos de influencia interpersonal continuó posteriormente con el proyecto de Decatur, en el que las mujeres investigadoras desarrollaron

[188] Subrayado en el original

un buen número de análisis e interpretaciones que, posteriormente, constituirían secciones y apartados completos de *Personal influence*. Ejemplo de ello son los memorandos "Beginnings of a typology of personal influence" (Schneider y Green, 12 de diciembre de 1947) y "Beginnings of typology of personal influence in the political area" (Schneider y Green, 30 de diciembre de 1947), en los que las autoras analizan, primero, la naturaleza de la influencia interpersonal y, posteriormente, cómo la influencia interpersonal es ejercida particularmente con respecto a asuntos políticos. Una de las cuestiones centrales del memorándum es la idea de que la influencia interpersonal, a diferencia de la mediática, se ejerce "[under] physical conditions" (Schneider y Green, 30 de diciembre de 1947, p. 7). Esta idea sería clave para entender la comunicación interpersonal como carente de la despersonalización y el anonimato de la mediática (Saperas, 1992, p. 137).



September 29, 1947

no'

MEMORANDUM

In

To: Dr. Lazarsfeld
From: Helen Schneider
Re: Personal influence vs. media influence

Figura 27. Primera página de un memorándum de Helen Schneider/Dinerman a Paul Lazarsfeld, fechado el 29 de septiembre de 1947 y titulado "Personal influence vs. media influence". *Cortesía de Rare Book and Manuscript Library, Columbia University. Bureau of Applied Social Research Records.*

Como consecuencia del interés en la influencia interpersonal, en el Bureau se desarrolló también la reflexión sobre la figura de los líderes de opinión, aquellos que "mediatizan la discusión simple y libre de los temas a debate e implican de nuevo la influencia de los medios de comunicación de masas" (Saperas, 1992, p. 137). El concepto de líder de opinión, desarrollado formalmente primero en *Personal influence* (Katz y Lazarsfeld, 1956) y, posteriormente, por Robert Merton en *Social theory and social structure* ya bajo la denominación de "men of influence" (Merton, 1968b), hunde sus raíces en las reflexiones no publicadas de un grupo de investigadoras que se encargó del procesamiento y la interpretación de los resultados de Erie County y de Decatur. En concreto, en el marco de Erie County, el grupo de entrevistadoras fue el primero encargado de identificar características de liderazgo de opinión. Bajo la directriz de encontrar líderes de opinión entre sus entrevistados atendiendo a su nivel de agresividad ("aggressive or not aggressive") y a su

potencial capacidad de convencer a los otros ("convincing or not convincing"), las entrevistadoras elaboraron 132 perfiles de entrevistados y entrevistadas, entre quienes consideraban potenciales líderes de opinión.

Este material sirvió, en un primer momento, para materializar la, por entonces abstracta, influencia interpersonal en figuras concretas a las que poder analizar. Y fue precisamente a partir de estos trabajos que el Bureau planteó el proyecto ambicioso de Decatur en el que se estudió, en concreto, el liderazgo de opinión y la influencia interpersonal entre mujeres. En este segundo proyecto en el que el trabajo de investigadoras contribuyó en mayor medida a desarrollar la idea de líder de opinión: hasta 12 trabajos distintos, redactados por Leila Sussmann, Helen Dinerman, Thelma Ehrlich Anderson o Jeanette Green, contribuyen a la comprensión del funcionamiento del liderazgo de opinión mediante reflexiones de corte interpretativo sobre los resultados del trabajo de capo. Sus textos conformarían, combinados entre ellos, la segunda parte de *Personal influence* —la primera mitad del texto, de carácter más teórico, estaría principalmente inspirada en la tesis doctoral del Elihu Katz—. Los trabajos de ellas, entonces, serían clave para marcar los primeros pasos de la definición de los líderes de opinión. Así, Schneider y Green (12 de diciembre de 1947) elaborarían un listado concreto de características de los líderes de opinión: entre otros, *expertise* en un tema concreto, autoridad reconocida por el influenciado, similitud al influenciado (en edad, estilo de vida, apariencia, experiencias…), contacto con el mundo[189], estatus relativo al influenciado, tipo de interacción mantenida, etc. Esta reflexión continuaría a través de trabajos como "Activity of the influencer" (Green, 12 de abril de 1948), en el que la autora define las estrategias de influencia adoptadas por los líderes de opinión, así como las características necesarias de las interacciones para ser consideradas influyentes (las actitudes a partir de las que se da una influencia). En general, toda esta reflexión desarrollada por mujeres investigadoras durante los cerca de dos años que duró la interpretación de datos del proyecto de Decatur informaría no solo la segunda mitad de *Personal influence*, sino, como hemos visto, también la reflexión de Merton (1968b) sobre las características del líder de opinión o del "men of influence", entre las que el autor identificó, precisamente cuestiones mencionadas por ellas dos décadas antes, como los conocimientos en un tema concreto, la autoridad reconocida por los otros, o el cosmopolitismo (contacto con el exterior).

[189] Tal y como queda explicado en los memorandos, muchas de las entrevistadas en el proyecto de Decatur eran amas de casa. Por este motivo, para ellas, las mujeres que trabajaban o que tenían más vida social fuera del hogar eran consideradas influyentes.

Finalmente, también entre el trabajo femenino encontramos las primeras comparaciones entre la influencia interpersonal y la influencia mediática: aquellas que servirían de base para la propuesta formal de la teoría del two-step flow. Sería de nuevo Helen Dinerman quien, años después de sus primeros memorandos y ya en el marco del proyecto de Decatur, redactaría el texto "Personal influence vs. media influence" (Schneider, 29 de septiembre de 1947), en el que compararía las dos formas de influencia: "In our thinking up to this point, an important problem was to determine the relative weights of media and of personal influence in effecting changes". Planteándose la relación directa entre ambas formas de opinión, ya en el marco del two-step flow, Dinerman se preguntaba: "Is the personal influence the 'initiating force' to a change'? … Perhaps the personal influence operates as a 'catalytic agent'" (Schneider, 29 de septiembre de 1947, p. 3). Esta reflexión sería esencial para la construcción formal de la teoría del two-step flow, en la que Dinerman jugó, a todas luces, un rol protagonista.

4.3.2.2. El focus group como herramienta metodológica

Como hemos visto en apartados anteriores (ver apartados 4.2.3.2 y 4.2.4.2), la del focus group es una historia tremendamente compleja. Definido como una técnica cualitativa para conseguir opiniones e información subjetiva a través de la interacción grupal controlada (Tadajewski, 2015), el focus group es una técnica utilizada en un buen número de disciplinas científicas que surgió en el marco de la investigación de la comunicación como "focussed interview": una entrevista en profundidad a un individuo o a un grupo de sujetos después de la exposición de estos a un contenido mediático (Merton, 1987a). Con el tiempo, olvidada en el mundo académico pero consolidada ya en el área profesional de la publicidad, la técnica pasó a llamarse focus group (Merton, 1987a), o grupo de discusión en el contexto hispanohablante.

En 1987, como respuesta al interés creciente en el focus group, Robert Merton publicó dos revisiones historiográficas en primera persona de la historia de la técnica: primero, el artículo "The focussed interview and the focus group" (Merton, 1987a); segundo, la introducción a la segunda edición de *The focused interview*, publicada ese mismo año (Merton, 1987b). Ambos textos, basados el uno en el otro, repiten y refuerzan una historia casi mitológica en la que la díada Lazarsfeld-Merton ocupa un lugar central. Ambos textos comienzan con la misma consigna y con los dos mismos personajes principales: "It all started in my first inadvertent

work session … with Paul Lazarsfeld back in November 1941 … Paul and I had never heard of one another before coming to Columbia" (Merton, 1987b, p. xv); "We had not only not read one another, we had literally never heard of one another" (Merton, 1987a, p. 552). La simplificada historia del focus group contada por Merton empieza, así, no tanto en el origen de la técnica sino en el origen de la amistad entre Lazarsfeld y Merton, que, de nuevo, ocupa aquí el centro de una narración —otra más— que la convierte en el inicio de todo lo que ocurrió durante las siguientes dos décadas en Columbia. En un ejemplo claro de homosocialidad masculina (Ashcraft y Simonson, 2015; apartado 4.3.1.1), la historiografía ha consolidado un relato de origen del focus group en el que el Lazarsfeld metodólogo y el Merton teórico se complementan y en el que las mujeres son delibera —y literalmente— dejadas atrás: "We will have to leave the ladies to dine alone together" (Lazarsfeld, 2012, p. 36).

Relatos posteriores sobre el origen del focus group han recogido, de nuevo, esta narración: "Lazarsfeld persuaded Merton to *leave his wife in the company of Herta*[190] and come with him to the office of the Columbia Broacasting System to join him in conducting a last-minute test of a new radio programme" (Jerabek, 2011, p. 1197). "Paul and I", incidía Merton relatando este como su primer contacto con la investigación de audiencias, "take our places as observers at the side of the room … people are being asked to press a red button on their chairs when anything they hear on the recorded radio program evokes a negative response". Este era el Lazarsfeld-Stanton Program Analyzer[191], en palabras de Merton, un "primitive instrument" para el estudio de las audiencias (Merton, 1987b, p. xvi).

En ese momento, el "instrumento primitivo" para el estudio de audiencias empezaría a ser complementado entonces por un asistente de Lazarsfeld que pregunta a los entrevistados sobre sus razones para presionar o no presionar los botones. Era noviembre de 1941 (Merton, 1987a y 1987b). Merton, entonces, dice percibir "great deficiencies in the interviewer's tactics and procedures" (Merton, 1987b, p. xvi) y, en ese momento, Lazarsfeld le pregunta: "Well, Bob, it happens that we have another group coming in for a test. Will you show us

[190] La cursiva es mía

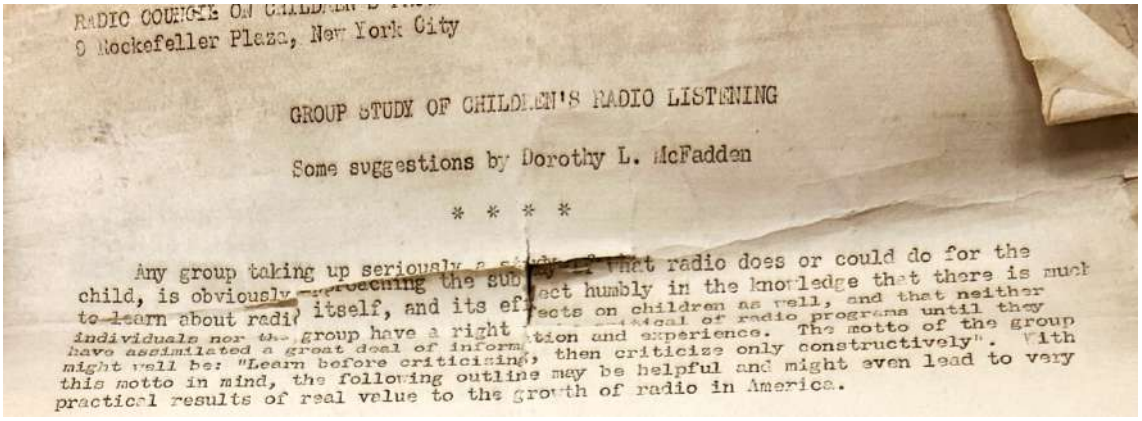
[191] El Program Analyzer, también llamado Lazarsfeld-Stanton Program Analyzer, fue un intento de medir las experiencias de las audiencias con los productos mediáticos a través de una máquina (Levi, 1982). Como explica Merton en la anécdota citada en el texto, el proceso consistía en reproducir un contenido mediático ante las audiencias y dar a los participantes un mando con botones con los que debían indicar, simultáneamente, si un contenido les disgustaba (rojo) o les gustaba (verde).

how the interview should be done?" (Merton, 1987b, p. xvii). A partir de entonces, Merton comienza su relación con lo que, eventualmente, se convertiría en el focus group. Asdemás, él es el primer autor de *The focused interview*, de manera que, para la historia del campo, no cabe duda de que en Merton estuvo el chispazo del origen de la técnica. En la historia que relata Merton, que también relató Lazarsfeld (2012), y que posteriormente recoge Jerabek (2011) no hay más actores. Los asistentes de Lazarsfeld (que Merton masculiniza en esta ocasión pero que, en la mayoría de casos, eran mujeres) no tienen nombre. Con su relato sobre el focus group, Merton y Lazarsfeld consolidan una imagen de genios solitarios, una díada mitificada de padres fundadores de la Escuela de Columbia que ha borrado al resto de investigadores y, sobre todo, a las investigadoras de nuestro acervo disciplinar. Lo que Merton borra aquí es la historia compleja de una técnica que empezó de forma casi improvisada, en el trabajo de campo, por el interés concreto de determinadas investigadoras en conocer los motivos —los porqués— del interés de las audiencias en determinados contenidos mediáticos, y cuyos orígenes podemos recuperar en los materiales archivísticos del Bureau.

El Program Analyzer era entonces, en los primeros años del Bureau, la técnica institucionalizada por excelencia: suponía la exposición a un contenido mediático y el registro simultáneo de las reacciones. Las posibles entrevistas cualitativas a esas audiencias tras la exposición al contenido mediático eran vistas, en el mejor de los casos, como un mero complemento. Así lo demuestra, concretamente, la primera referencia que recuperamos a la técnica, que aparece en el proyecto que Hazel Gaudet redactó para solicitar su beca de la Rockefeller Foundation en 1940: "Another approach to the problem might possibly be made through an experimental technique … to assemble a group of individuals … for the purpose of hearing transcriptions of radio broadcasts [and then do] interviews and tests" (Gaudet, 1940b). Si Gaudet habla de una técnica experimental, algunos meses después Herta Herzog pondría en funcionamiento dicha técnica en el marco del texto "Children and their leisure time listening to the radio" (Herzog, abril de 1941), redactado en abril de 1941 por Herzog[192] como resultado de una investigación del Radio Council for Children's Programs[193]. La investigadora escribió: "The Program Analyzer should be used … [but] detailed personal

[192] La anécdota recuperada por Merton en la que es él quien ayuda a articular unas entrevistas inconsistentes está fechada en noviembre de 1941.
[193] El Radio Council for Children's Programs fue fundado por la National Association of Broadcasters estadounidense a principios de la década de 1940. Ponía en diálogo a investigadores, docentes, grupos de padres y madres y bibliotecarios para desarrollar políticas sobre los programas de radio para niños.

interviews are suggested" (Herzog, abril de 1941, pp. 2-3). Herzog define, entonces, a qué se refiere con las entrevistas personales y recurre a una investigadora del Teachers' College de Columbia University, Margaret Harrison, quien, a principios de la década de 1930, investigando la relación entre los niños y la radio (Harrison, 1931), había propuesto la idea de las "retrospective interviews". Las "retrospective interviews", un tipo de entrevista cualitativa, eran, según Herzog, "as far as we can see, the only method proposed up to now which goes beyond the immediate effects" (Herzog, abril de 1941, p. 3). Aunque la autora encuentra numerosas reticencias en sus contemporáneos al uso de la entrevista cualitativa, Herzog insiste en su relevancia: "The shortcomings of [earlier studies] were due to mistakes in applying the method and not in the method itself" (Herzog, abril de 1941, p. 3). Durante más de 100 páginas, Herzog desarrolla una investigación que combina el uso del Program Analyzer con entrevistas en profundidad a niños que han sido expuestos a programas de radio concretos.



9 Rockefeller Plaza, New York City

GROUP STUDY OF CHILDREN'S RADIO LISTENING

Some suggestions by Dorothy L. McFadden

* * * *

Any group taking up seriously [illegible] what radio does or could do for the child, is obviously approaching the subject humbly in the knowledge that there is much to learn about radio itself, and its effects on children as well, and that neither individuals nor the group have a right [illegible] goal of radio programs until they have assimilated a great deal of information and experience. The motto of the group might well be: "Learn before criticising; then criticize only constructively". With this motto in mind, the following outline may be helpful and might even lead to very practical results of real value to the growth of radio in America.

Figura 28. Revisión de la propuesta de focus group sobre niños y radio por Dorothy L. McFadden, circa 1941, enviada a Herta Herzog. *Cortesía de Rare Book and Manuscript Library, Columbia University. Bureau of Applied Social Research Records.*

Simultáneamente, de manera absolutamente pionera, Herzog añade otra cuestión: combina entrevistas individuales con cada niño con otras entrevistas grupales (Herzog, abril de 1941). Se trata, probablemente, por la fecha del texto y por el interés marcado de Herzog en justificar el uso de las entrevistas como complemento del Program Analyzer, del primer ejemplo histórico del focus group en el marco de la Escuela de Columbia. Lejos de ser metodológicamente débiles, como Merton (1987b) sugería sobre de las entrevistas que estaban siendo realizadas por el Bureau a finales de 1941, las entrevistas de Herzog eran robustas y mostraban un claro interés por no interferir en las respuestas de los niños

entrevistados. De hecho, Herzog trabajó junto a otras investigadoras de Teachers' College para elaborar modelos de entrevista adecuados para trabajar con niños, como demuestra una revisión de las entrevistas grupales realizada por Dorothy L. McFadden, quien le sugiere a Herzog que haga primero entrevistas individuales y, después, se embarque en la entrevista grupal: "The group will probably immediately get into violent discussion … 'simply bursting' by this time with opinions, ideas and criticism. Under good leadership, such discussion … should bring out a clarification of why children listen to certain programs" (McFadden, ca. 1941).

La técnica de Herzog fue un éxito y la investigadora fue invitada como consultora de la división de programación infantil de NBC, dirigida por Margaret Cuthbert (Bliss, 2010, p. 103). Una carta de Herzog a Cuthbert, fechada en noviembre de 1941, muestra cómo la investigadora detalla el proceso a seguir para la realización de entrevistas en grupo a niños y se ofrece a ayudar a NBC si fuera necesario: "If I can be of any help to you please let me know" (Herzog, 7 de noviembre de 1941). De nuevo, las reflexiones de Herzog en la carta demuestran un claro interés en evitar la contaminación de las respuestas y evitar que las entrevistadoras guíen a los niños hacia respuestas predeterminadas en las discusiones grupales: "From our own interviews with children, we have found that a question such as 'What was the program all about?' provides very valuable subsidiary information on specific liked and disliked questions" (Herzog, 7 de noviembre de 1941).

En los años siguientes, Herzog continuó desarrollando entrevistas en grupo y entrevistas individuales, especialmente para discernir el que por entonces era su principal interés: las gratificaciones encontradas en el uso de los medios y, concretamente, en la escucha de la radio. Ejemplo de ello es el texto "Charlie, the third vicepresident" (Herzog, 12 de septiembre de 1942), en el que Herzog combina la lectura de cómics con la discusión en grupos focales sobre los mismos. Buena parte del desarrollo del focus group durante sus primeros años estuvo de hecho canalizado a través de trabajos comerciales, nunca publicados, especialmente los que Herzog desarrolló en 1942 sobre la recepción de distintos tipos de publicidad (Herzog, 1942c, 1942d, 1942e y 1942f). Los estudios comerciales de Herzog fueron esencialmente cualitativos (como hemos visto en el apartado 4.2.3.2), con muestras reducidas en las que la investigadora buscaba "to get points of view for subsequent, more systematic studies" (Herzog, 1942d, p. 2). Después de exponer a los sujetos —la mayoría mujeres— a los anuncios radiofónicos, se desarrollaban entrevistas individuales (Herzog, 1942c, 1942e y

1942f) o grupales: "We discuss the women's reactions for choosing the different commercials" (Herzog, 1942d, p. 3). Hasta 1944, tenemos testimonios de trabajos realizados por Herzog que siguen la técnica del focus group: "The method employed was the following: the interviewer placed four tests advertisements in front of the respondent … the first and last choices [were] discussed" (Herzog, 29 de noviembre de 1944).

A pesar de que, en el texto original de 1956, Merton, Fiske y Kendall sí mencionan directamente a Herta Herzog como pionera del focus group, indicando que los orígenes de la técnica están "in detailed case studies by Dr. Herta Herzog[194], dealing with the gratification found by listeners in various types of radio programs" (Merton et al., 1956, p. 5) y que, durante años, Herzog y Merton trabajaron juntos en una serie de proyectos que llevaron al desarrollo progresivo del focus group, Herzog desaparece completamente de las reseñas que Merton publicó en los años 80 y, consecuentemente, también de la historia intelectual de la técnica. Tanto así, que, más allá de un reclamo de Perse (1996): "Herta Herzog … arguably deserves credit for inventing [the focus group]", no sería hasta la década de los 2010 cuando esta historiografía institucionalizada de la metodología empezaría a ser contestada, precisamente, por trabajos con perspectiva de género y/o centrados en la figura de Herzog: "Purposefully or not, Merton … contributed to the symbolic annihilation of Herzog and her work" (Rowland y Simonson, 2014).

Al contrario, tal y como sí que reconoce *The focused interview*, Herzog no solo fue la persona pionera en el establecimiento del focus group, como ella misma reivindicó también en los últimos años de su vida (Kleining, 2016), sino que fue, más aún, quien llevó consigo la técnica y la adaptó a su trabajo como investigadora en el mundo profesional de la publicidad, de tal manera que lo que, a priori, era una contribución menor del centro de investigación de Columbia, terminó desencadenando en una técnica institucionalizada para el estudio de audiencias en el mundo profesional. El propio Merton se sorprendería, ya a finales de los 80, del éxito que estaba teniendo el focus group en los entornos profesionales en comparación a la poca atención que le había prestado la academia: "*The focused interview* sold only a few thousand copies, for the most part in the 1950s"; desde entonces, sin embargo, ha existido una "direct continuity between academia and the marketplace … from Morningside Heights

[194] Los autores hacen referencia explícita al texto "What do we really know about daytime serial listeners?" publicado en 1944, pero no a los trabajos que Herzog realizó en años anteriores.

to Madison Avenue[195]" (Merton, 1987a, pp. 558 y 560). Si Merton (1987a) se esfuerza por trazar las continuidades y discontinuidades entre los trabajos del Bureau y el desarrollo de la técnica en el mundo profesional, falla estrepitosamente al eliminar directamente a Herzog como actriz principal de este salto.

En cualquier caso, la semilla plantada por Herzog inició pronto una corriente dentro del Bureau que estableció la realización de entrevistas grupales e individuales tras la exposición a contenidos mediáticos. Pese a las evidencias que recogemos que demuestran que Herzog utilizaba la técnica ya en 1941, el texto de Merton (1987b, p. xviii) plantea que las entrevistas a grupos y a individuos empezaron a utilizarse en el centro como técnica "as early as 1943". En cualquier caso, si bien las revisiones historiográficas de Merton contribuyeron a eliminar a Herzog de los orígenes de las técnicas cualitativas y, concretamente, de los orígenes del focus group, también hicieron lo propio con sus coautoras en *Mass persuasion* y *The focused interview*: Marjorie Fiske, Alberta Curtis y Patricia Kendall, a pesar de que las investigadoras estuvieron ahí ya desde principios de la década de 1940, contribuyendo al entonces pionero desarrollo del focus group. Entre otros proyectos, Alberta Curtis desarrolló la técnica en el artículo "How should Tide study its readers?" (Curtis, 1943) y Marjorie Fiske la puso en marcha tanto junto a Jeanette Green en "The detailed focussed interview as a technique for the testing of institutional advertising" (Fiske y Green, 1944), como en el proyecto de Kate Smith, desarrollado en 1943 junto a los propios Merton y Curtis. Aunque Merton fue el "senior researcher" del proyecto, la mayoría del trabajo de interpretación de resultados y del trabajo de campo fue realizado por mujeres investigadoras. Entre ellas, además de Fiske y Curtis, quienes coordinaron la realización de las entrevistas individuales y grupales a las audiencias, encontramos también a Lillian Mintz, quien se encargó de la interpretación de los resultados de las mismas. A partir de este proyecto, varias publicaciones de investigadoras explotaron los resultados de los focus groups, entre otras, un artículo de Curtis (1944), otro de Merton y Fiske (1944) o el libro *Mass persuasion* (Merton et al., 1946).

Además, como hemos visto anteriormente (ver apartado 4.2.4.2), Patricia Kendall fue autora o coautora de una buena parte de las primeras formulaciones de la técnica, especialmente como colaboradora de Merton, una vez que Herzog hubo abandonado el centro de

[195] En esta nota geográficamente localizada, Merton se refiere al salto entre Columbia University (cuya sede está en el barrio de Morningside Heights en Manhattan) y las empresas publicitarias neoyorkinas, especialmente McCann-Erickson, donde trabajaba Herzog, que, en buena parte, se ubicaban en Madison Avenue (también en Manhattan).

investigación. La tarea de dar forma a la técnica del focus group recayó en las manos de Merton y de Kendall, de manera que, a partir de 1944, Kendall fue autora o coautora de numerosos textos en los que el focus group es desarrollado formalmente. El trabajo de Kendall, como hemos mostrado, estuvo sobre todo centrado en la reflexión de carácter metodológico sobre la técnica o en su comparación con otras técnicas puestas en marcha en el centro de investigación (Strauss y Kendall, 1946). En definitiva, las mujeres contribuyeron durante años de manera esencial al desarrollo de una técnica que llegaron a considerar "the most successful" de entre todas las empleadas para el análisis de audiencias (Fiske y Green, 1944, p. 1).

Deliberadamente o no, existe en la historiografía de la Escuela de Columbia una reapropiación de la técnica del focus group por parte de los investigadores (hombres), articulada sobre todo a través de las revisiones históricas de Merton, que niegan a todas luces no solo la presencia femenina en los orígenes y en el desarrollo del focus group, sino, además, el hecho de que esta fue, en esencia, una técnica de investigación nacida del trabajo y del interés concreto de las mujeres investigadoras. Como consecuencia de la implementación de la técnica, surgieron también entre las mujeres de la Escuela de Columbia los primeros intentos de triangulación metodológica, como hemos visto anteriormente (ver apartado 4.2.4.2.1). En última instancia, esto nos demuestra el rol fundamental que las autoras jugaron en el desarrollo metodológico de Columbia.

4.3.2.3. Rupturas críticas: la voz femenina como posible amplificadora de otras miradas sobre la comunicación

Como hemos visto anteriormente (ver capítulo 2), la Escuela de Columbia es considerada el ejemplo paradigmático de la perspectiva funcionalista de la investigación de la comunicación. El funcionalismo se hizo patente, durante la primera mitad del siglo XX, de manera más directa en el campo de la comunicación que en otras áreas de las ciencias sociales; en concreto, dirá Saperas que "mientras en el ámbito sociológico general habían subsistido diversas alternativas al estructural-funcionalismo dominante, aunque minoritarias, en la 'Communication Research' se había experimentado una hegemonía plena y sin contestación del método estructural funcionalista" (Saperas, 1992, p. 231).

La "investigación administrada" que realizaba la Escuela de Columbia estuvo precisamente determinada por el factor institucional: la financiación que recibía de la propia industria de la comunicación favoreció, por una parte, un "desarrollo espectacular de la investigación empírica" sobre los medios y las audiencias, pero, a la vez, unos resultados de investigación "integrad[os] en su entorno de poder como fuente de un pensamiento social de orden" (Saperas, 1992, p. 69). El propio Saperas (1992, pp. 69 y 246) sitúa el fin de estas perspectivas en el giro crítico de los años 60 en las democracias occidentales, momento en el que, con la "balcanización" de la sociología estadounidense, comenzaría a desarrollarse una perspectiva crítica sobre la comunicación de masas a través de voces como las de Herbert Schiller o C. Wright Mills. No obstante, Robinson (1996, p. 162) indica que "various versions of Marxism transplanted to New York [and] offered alternative ways of conceptualizing media-state relations" ya durante los años 30 y 40.

Como respuesta a este debate sobre la permeación de miradas críticas en la Escuela de Columbia, nos preguntamos: ¿Fue la Escuela de Columbia, entonces, homogénea —en términos de género— en lo que a perspectiva sobre la comunicación y los medios se refiere? ¿Existieron diferencias entre la producción y los intereses de hombres y de mujeres investigadores/as? Pues bien, si miramos a la Escuela de Columbia exclusivamente a través de sus voces femeninas encontramos, en efecto, un claro predominio del paradigma funcionalista, los análisis empíricos de la comunicación y las audiencias, y las teorías de rango medio. Sin embargo, entre las voces femeninas, encontramos también retazos de un panorama distinto. A través de una serie de textos en autoría o coautoría femenina producidos en el marco del centro de investigación entre 1935 y 1955, proponemos que la voz femenina albergó un espacio, también, para el desarrollo de algunas de esas proto-miradas críticas a los medios de comunicación desde la sociología norteamericana. En cualquier caso, con proto-miradas críticas hacemos referencia a puntos de ruptura del paradigma funcionalista que se incardinan, en cierto modo, en el paradigma crítico de las teorías de la comunicación. En este sentido, no estaremos hablando aquí de ejemplos claros de abordajes teórico-metodológicos críticos sobre la comunicación y los medios tales como los que hizo, en el mismo periodo temporal que Columbia, la Escuela de Frankfurt, sino sobre posibles *rupturas* en el paradigma funcionalista de la investigación en comunicación que no son sino un reflejo de la tremenda complejidad de clasificar la producción de conocimiento en categorías estancas.

Estas rupturas de las que hablamos no son necesariamente exclusivas de las voces femeninas, si bien sí podemos considerar que el estatus ontológico de alteridad dentro de una comunidad epistemológica determinada favorece el desarrollo de perspectivas epistemológicas disidentes (hooks, 2020), y que los sujetos cognoscentes son siempre más proclives a producir e interpretar el conocimiento a la luz de las cuestiones que les atañen: "Our interpretive efforts are naturally geared to interests, as we try hardest to understand those things it serves us to understand" (Fricker, 2007, p. 152). El trabajo realizado por mujeres, cuanto menos, funcionó como amplificador de las sensibilidades críticas que habían sido generalmente reprimidas o marginadas en el centro de investigación. En esta línea, Simonson (2024) recupera también un componente crítico disidente con el paradigma dominante de Columbia en el trabajo de Elihu Katz y nos redirecciona hacia la existencia olvidada de otras líneas de investigación dentro del Bureau of Applied Social Research; como también lo hace la disfunción narcotizante, que sí ha sido reconocida como una propuesta científica de corte crítico de la Escuela de Columbia. Sea como fuere, estas rupturas de las que hablamos no dejan de ser un reflejo de lo problemático de simplificar en un grupo concreto de figuras destacadas a las múltiples voces que componen un ensamblaje teórico-metodológico como el de Columbia. De cualquier modo, porque ese es el objetivo de esta tesis, nos centraremos en cómo, a través de la voz femenina, podemos encontrar intersticios que nos desvelan la complejidad del trabajo hecho por ellas.

Historiográficamente, la huella crítica en el trabajo de las mujeres de la Escuela de Columbia puede explicarse, sobre todo, por el contacto con los investigadores de la Escuela de Frankfurt, con quienes compartieron tiempo y espacio en los primeros años del Bureau of Applied Social Research en Columbia University. Este contacto fue puramente epistemológico en algunos casos, como el de Herta Herzog, quien publicó en la revista *Studies on Philosophy and Social Science*, editada por Adorno; pero también personal, como en el caso de Marjorie Fiske, quien llegó a tener, como hemos visto anteriormente, una relación de amistad con Max Horkheimer y una relación matrimonial posteriormente con el también frankfurtiano Leo Löwenthal. Sin embargo, la huella crítica apareció, sobre todo, como reflejo del psicoanálisis con el que algunas mujeres, formadas en el Círculo de Viena, habían tenido contacto en sus años como jóvenes investigadoras en Europa. Esta cuestión es esencial porque, como hemos visto, en Viena, Charlotte Bühler fue una clara facilitadora de las carreras investigadoras femeninas (Rentetzi, 2007, p. 10), lo que implicó que muchas de estas jóvenes —como Else Frenkel-Brunswik, Marie Jahoda, Katherine Wolf o Herta

Herzog— estuvieran, en un modo u otro, en contacto con los estudios de psicología de la infancia realizados por ella. Aunque los Bühler no fueron psicoanalistas —al contrario, fueron firmes defensores del método científico y de inspiración funcionalista—, el caldo de cultivo de la "Red Viena" (Rentetzi, 2007) de entreguerras favoreció que el psicoanálisis freudiano calara también en muchas de las perspectivas del centro (Wilson, 2022) y en muchos de sus miembros. Este fue el caso, de nuevo, de Herta Herzog, pero también, sobre todo, el de Katherine Wolf, quien, tras abandonar Viena, se formó todavía más en psicología del desarrollo junto a Jean Piaget (ver apartado 4.2.7) y quien, ya en Nueva York, aportó una de las principales miradas psicoanalistas al análisis de los medios en el contexto del Bureau y sus contribuciones a la Escuela de Columbia, generalmente olvidadas, nos ayudan a romper la comprensión de la misma como un centro exclusivamente funcionalista impermeable.

Así, podríamos decir que si para Lazarsfeld la investigación de la comunicación y las audiencias fue solo un "punto de entrada" para desarrollar su vocación metodológica (Morrison, 1978, p. 347), para algunas de estas mujeres, la investigación administrada de Columbia fue una vía para hacerse un hueco en la academia y en el trabajo intelectual, pero no tanto una manera de satisfacer su vocación de pensamiento crítico. Aunque no en todas ellas, esta vocación crítica estuvo durante mucho tiempo presente en la producción de un buen número de investigadoras, como Marjorie Fiske, quien, antes de su llegada al Bureau, había publicado ya como estudiante textos criticando la alienación de las masas generada por los medios de comunicación: "They are all alike— automatons, that's what they are, automatons glorified by mass production with no thoughts or minds of their own" (Fiske, 1935a, p. 9). Profundamente crítica, Fiske incidía en esta idea de las masas manipuladas y manipulables: "A crowd is like biscuit dough, all it needs is a liberal sprinkling of flour and it will behave as the cook chooses" (Fiske, 1935a, p. 8), pero era también capaz de reconocerse como parte de esas gentes: "Why can't I think my own thoughts without having them broken in on and shattered to bits by nothing but a machine?" (Fiske, 1935a, p. 9). También en esta misma etapa, Fiske escribiría sobre la carencia de sentido existencial a la que las mujeres se veían relegadas: "That sense of emptiness is what we want to escape … Let us discover our own abilities, then, let us shout out to the world and devote our lives to our art, our science, or our literature" (Fiske, 1935b, pp. 17 y 18), y, años después, se centraría específicamente en elaborar una serie de artículos para auspiciar la participación de la mujer en el debate público en las sociedades androcéntricas: "How many potential discussion leaders are hiding their lights under bushels?" (Fiske, octubre de 1940, p. 327).

Ahora bien, por lo general, hay tres tendencias que reflejan las rupturas críticas del trabajo femenino con respecto al análisis de los medios de comunicación y las audiencias: primero, el análisis de la situación de la mujer en la sociedad; segundo, la incorporación de miradas psicoanalíticas para explicar la relación de las audiencias con los productos mediáticos; tercero, la realización de estudios que plantean formas posibles de alienación en las audiencias a través de los medios de comunicación.

En general, la situación de la mujer fue un tema de especial relevancia para las mujeres investigadoras de Columbia que, en algunos casos, las llevó a dar un giro crítico a las consignas de los proyectos para discutir otras cuestiones en sus memorandos. El tema de las diferencias de género aparece de manera consistente en un buen número de trabajos sin publicar de diferentes proyectos: por ejemplo, Hazel Gaudet analizó las diferencias entre los cambios de opinión de hombres y mujeres en el proyecto de Erie County en un memorándum enviado a Lazarsfeld (Gaudet, 1943), pese a que sus reflexiones no aparecieron en *The people's choice*. Igualmente, entre otras, Helen Dinerman y Jeanette Green, redactaron en el marco del proyecto de Decatur un buen número de páginas analizando las relaciones de influencia entre hombres y mujeres (Schneider y Green, 30 de diciembre de 1947) que tampoco consiguieron colarse en *Personal influence*. Tanto así, que el libro ha sido criticado por la manera en la que oculta las influencias de género e ignora el hecho de que el estudio en el que se basa está hecho exclusivamente sobre mujeres (Douglas, 2006), a pesar de que el trabajo de las investigadoras, en forma de literatura gris, sí atendía de manera directa a estas cuestiones.

Aunque no son declaradamente feministas y en muy raras ocasiones se sitúan abiertamente a favor de la igualdad entre géneros —las investigadoras actúan más como una *fly on the wall* que como sujetos interpelados por sus investigaciones sobre la mujer—, los textos de mujeres investigadoras sí reclaman la desigualdad de género desde una mirada ligeramente crítica. Algunos de ellos, por ejemplo, evalúan las dinámicas de influencia interpersonal en términos de un sistema patriarcal: "Many of the Decatur women adhere to the patriarchal concept of the husband as head of the house and dictator of thoughts and ideas" (Schneider y Green, 30 de diciembre de 1947, p. 8). Pese a que no hay referencia a estas cuestiones en *Personal influence*, la hegemonía masculina en los flujos de influencia sí fue, como decimos, asumida y explicada por ellas: "Some of the women with acceptance of women's traditional place in

the home explain their political dependence by the fact that their husbands have greater opportunity for contacts and are therefore in a better position to advise them" (Schneider y Green, 30 de diciembre de 1947, p. 8). En definitiva, las mujeres son presentadas en estos textos como sujetos alienados: "The men are influential to the extent that the women want to please them" (Schneider y Green, 30 de diciembre de 1947, p. 8), o como víctimas de un sistema social que las aparta de la vida pública: "One has the feeling from these findings that movie-going is an out-going activity—a sign for hope, aliveness or satisfaction. A practice which is … unbearable to the woman who is resigned to, or trapped by, a less fortunate living" (Ehlich Anderson, 1950, p. 11).

Estos textos con perspectiva de género enmarcados en el análisis de las redes interpersonales, realizados ya a finales de la década de 1940, contrastan con los primeros análisis de la figura de la mujer en la sociedad a través de los medios que hizo Herta Herzog a principios de esa misma década. Herzog hablaba en "On borrowed experience" (Herzog, 1941b) de mujeres aisladas en la esfera privada, de tal manera que sus "mediated experiences" implicaban un uso de los medios como alternativa al contacto con el mundo, "accepting [radio stories] as a substitute for reality" (Herzog, 1941b, p. 145). Aunque, de nuevo, lejos de ser declaradamente feministas, los trabajos de Herzog sobre mujeres como audiencia de seriales radiofónicos (1941b y 1944) sí incorporan perspectivas críticas y miradas marcadas por el psicoanálisis al estudio de la situación de la mujer estadounidense. Así, Herzog incide en la necesidad de explorar la personalidad y la "emotional structure" de las entrevistadas para entender su relación con los medios como una estrategia de adaptación: "The daytime serial listeners seem to be slightly less energetic and self-assured [than women who are not listeners]" (Herzog, 1944, p. 17). Yendo más allá, Herzog hablaría incluso de cuestiones más profundas que explican el aislamiento social femenino como una carencia existencial: "It is not simply a matter of present activities but also of aspirations" (Herzog, 1944, p. 19). El contacto directo con los otros y con el mundo se vuelve fundamental, de tal manera que Herzog plantea que, al estar separadas de su realidad social, las mujeres son más influenciables por los relatos de los medios: "If a woman listens extensively to daytime serials although her education gives her access to a wider range of alternative experiences, then she exhibits the 'typical' characteristics of the serial listener" (Herzog, 1944, p. 20). Con una clara mirada psicoanalítica, Herzog (1944) incluso incide en la necesidad de nuevos aparatos metodológicos que permitan a las entrevistadas relatar sus carencias y proyecciones

emocionales. Solo así, insistiría Herzog, la investigación podrá discernir hasta qué punto los seriales funcionan o no como mecanismo de evitación para las mujeres.

La gran diferencia entre los análisis de Herzog y los vinculados a la exploración de la influencia interpersonal es el rol que dan a la mujer en la sociedad. Así, podemos apreciar incluso una evolución con respecto a la mirada crítica sobre el género dentro del Bureau. Si para Herzog (1941b y 1944) las mujeres están plenamente aisladas de su realidad social, para las investigadoras de Decatur (Schneider y Green, 30 de diciembre de 1947; Ehrlich Anderson, 1950), las mujeres sí que forman parte estructural de las redes interpersonales, aunque lo hacen siendo sujetos secundarios de la vida pública. A pesar de que los hombres son líderes de opinión natos —no tanto por sus cualidades innatas, sino por las percepciones patriarcales extendidas sobre la masculinidad y la figura social del hombre— las mujeres se ven restringidas a las áreas estereotípicamente femeninas, como las marcas o la moda, que son consideradas "women's realms" (Schneider y Green, 30 de diciembre de 1947, p. 9). Estas reflexiones críticas sobre la estructura social genderizada son absolutamente rompedoras con respecto al conjunto de la producción de la Escuela de Columbia, en la que el análisis crítico del género fue una cuestión prácticamente inexistente y en la que las mujeres, pese a ser siempre sujetos de estudio principales, fueron silenciadas en los resultados de las investigaciones (Douglas, 2006).

Si bien existen retazos de psicoanálisis en los trabajos de Herzog sobre mujeres como audiencia, la perspectiva psicoanalista está especialmente presente en los trabajos en los que colaboró Katherine Wolf, y, entre ellos, particularmente en "The children talk about comics" (Fiske y Wolf, 1946), centrado en el análisis de los niños como audiencia de cómics. Tanto así que, quizá, fue el giro psicoanalítico y crítico que el estudio tomó en manos de las investigadoras el que despertó en la empresa financiadora, Superman Inc., un rechazo a la publicación de texto (para más información sobre esta cuestión, ver apartados 4.2.1 y 4.2.8). Con esta mirada, en el borrador del libro, las autoras hablan de "normal children" y de "maladjusted children" según las formas que demuestran de consumo y de vinculación con los contenidos de los cómics. Fiske y Wolf articulan, en concreto, conexiones entre la actitud con respecto a los cómics y las carencias afectivas o las relaciones disfuncionales con los progenitores: "They seem to feel unsure of themselves and their world, and they seek solace in the omnipotence of Superman" (Fiske y Wolf, 1946, p. 41)—cuando esta vinculación con los personajes es excesiva, Fiske y Wolf hablan incluso de una carencia en el desarrollo de la

personalidad: “Some children seem to need this kind of religion while others go on to develop their own powers” (Fiske y Wolf, 1946, p. 42). Los cómics aparecen entonces no solo como herramientas positivas para satisfacer necesidades de entretenimiento o compañía, sino también como instrumentos de distracción y evasión de mundo a los que algunos niños recurren de manera casi patológica. Es en este momento en el que las autoras comienzan también a mirar al contenido de los cómics: “Comics depict the unconscious desires of mankind … for example, the relation between male and female … [or how] Superman decides whether a person is good or bad. He is omnipotent and omniscient” (Fiske y Wolf, 1946, p. 5) y, ante esto, cuestionan que los cómics sean una buena puerta de entrada a la socialización de los niños:

> If for all children Superman remained omnipotent and omniscient, they would become impotent and unable to think for themselves. The psychological reality a child has to learn is not the reality of the unconscious but the reality of his ego adapting to the environment (Fiske y Wolf, 1946, p. 55).

La huella psicoanalítica de Wolf se hace patente en prácticamente todos los proyectos en los que participó, como “The personification of prejudice as a device in educational propaganda” en el que, junto a Patricia Kendall, elabora un análisis sobre las raíces subconscientes del prejuicio y de la identificación con los mensajes mediáticos (Kendall y Wolf, 1949). Pero, quizá, uno de los ejemplos más claros es “War Town series report”, un texto en el que, como hemos visto anteriormente (ver apartados 4.2.3.2 y 4.2.7.2), Wolf colaboró con Herta Herzog y en el que las autoras hablan de cómo las historias radiofónicas perpetúan la “deus ex machina formula of escapist literature”, de manera que “it may sometimes appear that the happy solution is due to a fortuitous combination of circumstances” en lugar de debido a una acción individual (Herzog y Wolf, 1945, p. 2). El texto, originalmente un informe destinado a una empresa radiofónica para dar pautas sobre cómo mejorar el impacto de sus contenidos, acaba convirtiéndose en una reflexión acerca de cómo los mensajes mediáticos pueden anestesiar a las audiencias, transmitiendo la idea de que todo sucede por fuerzas más poderosas a la decisión personal. Aunque esta reflexión de Herzog y Wolf es, en realidad, una aproximación pionera a las conclusiones de la disfunción narcotizante —que no sería publicada hasta tres años más tarde, en 1948, por Lazarsfeld y Merton (1948)—, también adquiere un cierto tono psicoanalítico cuando pone el foco en cómo estas narrativas afectan a

la psique de las audiencias: "Too much tragedy", dicen las autoras, puede impedir que se generen "feelings of empathy in the listener" (Herzog y Wolf, 1945, p. 4).

Finalmente, la relación entre Marjorie Fiske y Leo Löwenthal abrió un espacio a la investigadora para desarrollar también su interés por una mirada más crítica sobre los medios de comunicación y las audiencias. Así quedó demostrado en el artículo que ambos publicaron en el marco de Voice of America (dentro, todavía, del Bureau of Applied Social Research), titulado "Some problems in the administration of internatinoal communications research" (Fiske y Löwenthal, 1952) en el que introducen una nota sobre el etnocentrismo de la investigación de la comunicación realizada desde Estados Unidos: "[Media products abroad are] generally formulated by Americans or by naturalized Americans and are analyzed by Americans" y llaman a la necesidad de ampliar la mirada: "It is one thing to know how to conduct a content analysis of a radio script, but quite another to know how or whether to analyze a script" en un espacio sociocultural distinto (Fiske y Löwenthal, 1952, pp. 154-158). Unos años más tarde, ya de manera decididamente crítica, Marjorie Fiske publicaría otros dos artículos junto a Leo Löwenthal, los dos de marcado corte frankfurtiano, sobre la cultura de masas en el siglo XVIII europeo (Löwenthal y Fiske, 1956 y 1957). Los artículos desarrollan el concepto de cultura de masas y se centran en los productos de esta cultura como provocativos y pensados para el éxito comercial. *Grosso modo*, existe un especial interés por desarrollar la comparación entre la cultura popular y el arte y por entender el debate sobre la diferencia entre ambas desde sus orígenes.

Como plantearía Gertrude Robinson (2006) atendiendo al "encuentro" entre Elihu Katz y Leo Löwenthal, existe en la historiografía de la investigación en comunicación una sobresimplificación de la coexistencia entre los paradigmas funcionalista y crítico durante los años en los que se fundó el campo, especialmente a partir de su coexistencia en Nueva York durante los años 40: "Leo Löwenthal … is one of the prime agents in this cross-pollination" (Robinson, 2006, p. 77). En efecto, Löwenthal jugó un rol esencial en la articulación de puentes entre las miradas críticas y las miradas funcionalistas, y parte de este trabajo lo hizo de la mano de Marjorie Fiske, quien había sido y continuó siendo una de las principales figuras del Bureau of Applied Social Research durante varias décadas.

En última instancia, una mirada a las contribuciones femeninas como la que aquí proponemos es también una mirada que complejiza la lectura epistemológica general de la Escuela de

Columbia, que nos abre las puertas a entender la Escuela como un espacio funcionalista pero también atravesado por otras miradas, influido por muchas otras maneras de pensamiento y, en general, fundamentalmente plural en su trabajo cotidiano, tanto en lo respectivo a los y las investigadores/as como en lo que tiene que ver con su producción epistemológica.

4.3.3. A modo de conclusión de la lectura transversal

Finalmente, este apartado nos ha permitido realizar una lectura transversal de la presencia femenina en la Escuela de Columbia a través de los roles que jugaron las investigadoras en el centro, tanto entre ellas como con respecto a sus pares masculinos, y a través de sus contribuciones a la investigación en comunicación. Este apartado, entonces, complementa a los dos anteriores poniendo énfasis en la importancia de las comunidades epistemológicas en su conjunto y en las relaciones epistemológicas y sociales entre los conocedores (atravesadas en este caso por el género) como fuente de conocimiento histórico-intelectual.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5
CONCLUSIONES

En la introducción de esta tesis hemos expuesto nuestro objeto de estudio, así como las preguntas de investigación y los objetivos que guían nuestro trabajo. Posteriormente, hemos desarrollado un marco teórico que sustenta y fundamenta teóricamente esta tesis a partir de, primero, cuestiones más generales, relativas a la sociología del conocimiento, y segundo, cuestiones más particulares, centradas en la investigación en comunicación, su historia intelectual, la Escuela de Columbia como ensamblaje epistemológico y la presencia de mujeres investigadoras dentro de la misma. A continuación, hemos desarrollado la metodología de análisis de contenido cuantitativo de la producción bibliográfica de la Escuela de Columbia (n=510); análisis archivístico-documental sobre materiales y documentos históricos de naturaleza científica y/o personal o administrativa (n=362); y entrevistas en profundidad a sujetos informantes relevantes (n=9).

Posteriormente, exponemos nuestros resultados en 3 fases: primero, describiendo la producción de la Escuela de Columbia desde una mirada de género; segundo, recuperando las biografías personales y profesionales y de las contribuciones intelectuales de las 8 principales investigadoras de la Escuela de Columbia; y tercero, proponiendo una lectura transversal de la presencia femenina en la Escuela de Columbia tanto en términos socio-emocionales como epistemológicos. En este apartado, entonces, presentamos las principales conclusiones de este trabajo como cierre de la presente tesis doctoral, todas ellas como respuesta a las preguntas de investigación y objetivos planteados inicialmente. Además, incluimos aquí también algunas limitaciones de la tesis, así como posibles futuras líneas de investigación. De este modo, las conclusiones de este trabajo son:

I. Aproximación teórica y metodológica a la epistemología y la historia intelectual de la investigación en comunicación

(1.1) Sobre el carácter colectivo y comunicativo de la producción de conocimiento

Esbozando nuestro marco teórico (ver capítulo 1), a partir de tradiciones de pensamiento diversas, que van desde la sociología del conocimiento hasta las perspectivas interpretativas de la investigación en comunicación, hemos propuesto una comprensión de la producción de conocimiento como un proceso colectivo y no individual. Mediante esta perspectiva hemos entendido lo cognoscente como una tarea de todos y en la que todos estamos implicados. Esta visión, vinculada también con las epistemologías críticas y feministas, propone cosmovisiones alternativas al racionalismo y al individualismo cartesiano que han marcado la tradición epistemológica occidental. En última instancia, una concepción comunitaria, colectiva y comunicativa de la construcción del conocimiento nos permite superar los relatos historiográficos individualistas de la ciencia que nos hablan de genios solitarios, para construir historias más diversas que den cuenta del carácter plural y comunicativo del conocimiento.

En efecto, hemos entendido también que el conocimiento es además una tarea profundamente comunicativa y comunicacional. Esta es una concepción a la que, como hemos visto en el capítulo 1, se adhieren las perspectivas epistemológicas construccionistas, entendiendo que el conocimiento es un *proceso* que tiene que ver con el diálogo entre los conocedores y a partir del que, en la interacción, se establecen las condiciones de lo real. En última instancia, hemos considerado lo cognoscente como lo compartido y a los conocedores como una comunidad en diálogo, articulada por el anhelo de esperanza y de comprensión del mundo. También hemos considerado cómo los afectos atraviesan la tarea cognoscente y a las comunidades epistemológicas. De la misma manera, hemos planteado que son precisamente las concepciones más comunicativas del conocimiento las que nos devuelven una imagen menos opresiva y más dialógica de nuestra relación con el mundo y con los otros. Esta concepción es central a esta tesis doctoral y funciona como marco de lo planteado en la articulación metodológica y el análisis empírico de la misma (capítulos 3 y 4).

Partiendo de estos mimbres teóricos, podría decirse que:

(1) Una comprensión del conocimiento desde la mirada de la comunicación lo entiende como una tarea colectiva y cooperativa, orientada hacia la generación de esperanza para el ser humano en su conjunto. Desde esta óptica, el acto de conocer es entendido como un proceso y no un como fin y, como tal, es necesariamente dialógico, construido a

partir de la unión y no de la opresión. Esta noción abre las puertas a una consideración heterogénea y diversa de los sujetos académicos, así como a la necesidad de contemplar distintos puntos de vista en nuestras tradiciones epistemológico-intelectuales.

(1.2) Sobre el valor de lo democrático, de lo socio-emocional y de los afectos para la historia intelectual

Si el conocimiento es una tarea articulada en torno a la comunicación (capítulo 1), también es una tarea que está atravesada por los significados sociales compartidos, tanto en la estructura social como dentro de las lógicas académicas e institucionales, tal y como estos se traducen en las interacciones entre los conocedores. De esta manera, el análisis de lo conocido y de los conocedores es indivisible del análisis de lo social y de los significados identitarios asociados a los conocedores, como también lo es de la reflexión democrática sobre la deliberación y el diálogo plural de las comunidades epistemológicas. A partir de las reflexiones de Miranda Fricker (2007) acerca de las injusticias epistémicas, en el capítulo 2 hemos articulado las posibles exclusiones en el conocimiento que se dan vinculadas a la identidad de los conocedores y cómo estas articulan no solo injusticias para con los propios conocedores, sino también visiones incompletas de la realidad.

De esta manera, es posible concluir que:

(2) Las distintas posiciones identitarias y sociales que los conocedores ocupan en la interacción a partir de la que se construye el conocimiento articulan miradas distintas sobre el mundo y sobre los objetos de nuestro conocimiento. De este modo, una articulación democrática del diálogo y las relaciones entre conocedores resulta en un conocimiento más plural y fidedigno con la complejidad del mundo. Igualmente, estas relaciones epistemológicas y personales entre los conocedores, atravesadas por los significados sociales (entre ellos, los de género) y por los afectos, determinan las posibilidades de conocer de cada uno de ellos.

(3) Estas son las que damos en llamar historias intelectuales socio-epistémicas, que construyen la historia del conocimiento en un ir y venir constante entre los individuos, sus redes interpersonales, sus redes de colaboración, y las contribuciones epistemológicas.

Dicho esto, ponemos el foco en la recuperación historiográfica a partir de los significados sociales y de los afectos. De la mano del carácter comunicativo del conocimiento y de la empresa cognoscente, hemos puesto en el centro la relevancia epistemológica de los afectos. Así, hemos visto que los afectos no solo aparecen dentro de las comunidades epistemológicas, sino que también inciden en el conocimiento producido por estas, de manera que lo conocido es indisoluble de lo sentido. Esta es una cuestión que hemos recuperado a partir de las reflexiones de Jaggar (1989) acerca del mito de la investigación desapasionada. Esta visión, a nivel epistemológico, cuestiona de nuevo el racionalismo individualista occidental y nos abre la puerta a una relación menos opresiva y más dialógica con lo conocido. A nivel socio-epistémico, esta visión nos permite atender a las dinámicas sociales de cohesión y fragmentación —dinámicas atravesadas tanto por los significados sociales como por los afectos— como elementos indispensables para la comprensión de las comunidades que generan conocimiento.

Teniendo en cuenta estos supuestos teóricos, podemos plantear que:

(4) Las comunidades epistemológicas están también permeadas por los significados emocionales y afectivos que rigen las relaciones entre sus miembros y que articulan las posibles inclusiones y exclusiones (cohesiones y fragmentaciones). Los afectos son una parte intrínseca no solo de las comunidades epistemológicas sino también del conocimiento que estas generan. En última instancia, apuntamos a la relevancia historiográfica y epistemológica de lo personal y lo biográfico.

(1.3) Sobre la posibilidad de una historia intelectual crítica, interpretativa y con perspectiva de género del campo de la comunicación

En el capítulo 2, recuperábamos, a partir de los apuntes teóricos de LaCapra (1982) y de Burke (2016), la posibilidad de hablar de historia de los conocimientos por encima de historia de la ciencia. La historia de los conocimientos, entonces, introduce dentro de sí misma la historia cultural y la historia social, y pone a las tres en diálogo entre sí. De esta manera, cuando hacemos historia intelectual sobre el conocimiento, articulamos la conexión entre lo sociocultural y lo teórico. Así, en apartados anteriores, hemos definido la historia intelectual del conocimiento como la consideración de la teoría y de la historia "como realidades interconectadas, interdependientes, y, sobre todo, enmarcadas en un

contexto sociocultural y emocional determinado" y, además, como la mirada hacia los "procesos por los que se genera y distribuye el conocimiento". Esta historia intelectual aúna la descripción de la investigación producida, la historia de las comunidades epistemológicas y la lectura crítica y hermenéutica de los textos.

En concreto, con respecto a la historia intelectual del campo de la comunicación, hemos identificado a partir de autores como Park y Pooley (2008) o Pooley (2006b) la existencia de una narración hegemónica, simplificada y monolítica, que ha articulado tradicionalmente la meta-reflexión sobre el devenir del campo desde mediados del siglo XX, construida con la intención de legitimar una disciplina por entonces emergente. Esta historia, que aspira a ser historia de la ciencia y, por tanto, institucionalizada, ha dejado fuera de sí lo que, en realidad, ha sido un desarrollo disciplinar históricamente disperso, plural y con fronteras poco establecidas y permeado por lo social, lo cultural y lo emocional.

De esta forma, podemos concluir que:

(5) Es necesario construir historias contestatarias que, mirando a la pluralidad de la historia de los conocimientos, complementen los relatos dominantes del campo de la comunicación y, en general, contribuyan a una visión más democrática de la historiografía de la disciplina. Una visión más democrática sobre nuestra propia historia debe estar atravesada por lo social, lo cultural y lo emocional.

Hemos indicado, de la misma manera, que las historias "contestadas" del campo deben articularse, principalmente, en torno a cuatro ejes: pluralización teórica; interculturalidad y diversidad geográfico-lingüística; consideración de las desigualdades de género; y diversidad de prácticas epistemológicas. En concreto, en esta tesis doctoral nos hemos ocupado de reconsiderar las desigualdades de género en la historia de la investigación en comunicación para proponer posibles historias alternativas a la historia recibida que nos ayuden a explicar las experiencias de las mujeres en los años fundacionales del campo. Este objetivo nos ha permitido contemplar al campo de la investigación en comunicación, desde una óptica crítica, pero también interpretativa y hermenéutica, como un espacio intelectual atravesado por significados de género en su misma esencia, de tal forma que el

género no es tangencial, sino un componente estructural de la investigación en comunicación. Partiendo de esta premisa, podemos afirmar que:

(6) El campo de la investigación en comunicación ha sido un campo genderizado desde sus orígenes, en el que los significados de género (epistemológicos y sociales) han articulado las posibles inclusiones y exclusiones de los distintos sujetos cognoscentes. Esta genderización se ha producido, además, tanto con respecto a sus investigadores e investigadoras, entre los que siempre ha habido una elevada —pero borrada— presencia de mujeres, como con respecto a los sujetos estudiados, que desde los inicios fueron especialmente las audiencias femeninas. De esta manera, los significados de género son un elemento constituyente de la historia del campo que, sin embargo, ha sido eliminado de nuestro acervo disciplinar. Consecuentemente, en concreto, las mujeres investigadoras han desaparecido de nuestros cánones y de nuestros relatos intelectuales.

(1.3.1) Sobre la historia intelectual del campo entre España y Estados Unidos

Cuando nos aproximábamos a la historia intelectual del campo de la comunicación, hemos puesto también la mirada en los flujos internacionales que han favorecido o que han perjudicado la construcción de una verdadera historia inter- y transnacional de la investigación en comunicación. Esta es una cuestión que nos parece especialmente relevante, al ser esta una tesis realizada desde España que, no obstante, mira directamente a Estados Unidos. Así, a partir de la bibliografía previa, hemos identificado la correspondencia entre la historiografía dominante del campo y lo que hemos dado en llamar la historiografía anglosajona, aquella construida desde Estados Unidos, articulada en torno a escuelas de investigación y que ubica sus orígenes en la Mass Communication Research. Hemos argumentado que esta corriente dominante incluyó dentro de sí a las perspectivas críticas frankfurtianas como complemento disciplinar, constituyendo así la díada crítico-funcionalista como el pilar histórico-intelectual clave del campo.

Posteriormente, hemos planteado la existencia de lógicas de imperialismo epistemológico dentro del campo de la comunicación, que han favorecido la

distribución y exportación de determinados relatos historiográficos desde el contexto anglosajón al resto del mundo. Además, hemos indicado que las áreas geográficamente situadas en las que el campo se desarrolló de manera más tardía, entre ellas España, han bebido mayoritariamente de esta historia dominante anglosajona, en cuyos cánones teóricos, en cuyas historias sociales y en cuyas prácticas epistemológicas dominantes nos hemos inscrito como sucesores naturales.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, es posible indicar que:

(7) La historia intelectual de la investigación en España resuelve su desarrollo tardío bebiendo de referentes teóricos y de relatos historiográficos extranjeros para su ciencia y para su docencia, lo que, en el largo plazo, ha implicado la adscripción del campo español al relato historiográfico occidental y estadounidense, con una predominancia clara de las perspectivas funcionalistas y críticas anglosajonas y europeas. Otras tradiciones, como la semiótica o la tradición filosófica española, han quedado al margen de nuestro acervo disciplinar.

Con respecto a la historia intelectual y a la metarreflexión desarrollada desde el campo español, hemos apuntado que, frente a la tradición anglosajona, más culturalista y que ha tendido, en mayor medida, a las narraciones que ponen en conexión lo teórico y lo sociocultural, en España existe un predominio de la metainvestigación como forma de reflexionar sobre la investigación en comunicación. Esta metainvestigación, que es una de las áreas más boyantes del campo español, ha desencadenado en una marcada carencia de estudios de índole cualitativo-hermenéutica que exploren no solo los avances y retrocesos investigadores, sino a los mismos en diálogo con los contextos socioculturales en los que se dan y con las experiencias vividas de sus protagonistas.

A partir de estas premisas, podemos concluir que:

(8) La historia intelectual del campo de la comunicación generada desde y sobre España debe ser capaz de adoptar perspectivas críticas y culturalistas, capaces de cuestionar los relatos fundacionales y de revisar de manera crítica las presencias/ausencias en nuestros cánones compartidos, tanto internacionales como locales. Esta es la vía adecuada para que la reflexión sobre el campo español pueda superar el carácter descriptivo

predominante en nuestra metainvestigación mediante aproximaciones que también tengan en cuenta las posibles exclusiones en nuestro relato disciplinar, así como la influencia de los significados sociales, culturales y emocionales en la producción de conocimiento.

(1.4) Sobre la(s) posibilidad(es) de pluralizar la historia intelectual de la investigación en comunicación

Habiendo expuesto la necesidad de historias alternativas que, mirando más allá de la narración hegemónica, reclamen la pluralidad de la historia intelectual de la investigación en comunicación y que redistribuyan las economías de autoridad epistémica en el campo atendiendo también a lo sociocultural y lo emocional, se hace patente la necesidad de diversificar también nuestras herramientas metodológicas para el abordaje de nuestra historia compartida de una manera más compleja.

Así, entendemos que la reinterpretación crítica de la historia intelectual no puede realizarse exclusivamente a partir de herramientas metodológicas descriptivas, como tampoco puede construirse sin cuestionar de base los relatos recibidos. En este sentido, no obstante, sí reconocemos la necesidad de conocer el territorio a explorar antes de embarcarse en la tarea de contestación del mismo. Así, hemos considerado que todo trabajo de historia intelectual crítica e interpretativa debe comenzar con un reconocimiento de las genealogías epistemológicas y de las contribuciones bibliográficas que conforman el área de estudio. No obstante, estas herramientas son insuficientes para replantear dinámicas sociales y epistemológicas más profundas, que subyacen en la historia que hemos recibido. Al contrario, debemos introducir también en nuestro hacer miradas más cualitativas o hermenéuticas que nos permitan cuestionar las economías de intercambio de autoridad y cómo estas están atravesadas por los significados, en nuestro caso, de género. Partiendo de estas premisas, podemos apuntar que:

(9) La inclusión de mujeres en la historia intelectual de la comunicación, así como en la historia intelectual en general, no debe limitarse exclusivamente a incorporar nombres de investigadoras a las historias ya existentes, sino que es necesario también reinterpretar esas mismas historias desde una perspectiva informada por la influencia que los significados de género tienen en las dinámicas relacionales, sociales y afectivas de

las comunidades epistemológicas y, en última instancia, también en la producción del conocimiento.

(10) Una forma de responder al reto de construir historias intelectuales críticas y hermenéuticas más complejas es la triangulación metodológica a partir del análisis de contenido, el análisis archivístico-documental y las entrevistas en profundidad. Esta triangulación, propuesta también en la Figura 2 (apartado 3.2.2.1.3), nos ayuda a reconstruir la historia socio-emocional de las comunidades epistemológicas y de sus miembros a partir de testimonios directos o indirectos.

Algunas de las posibles herramientas metodológicas para responder a esta necesidad se articulan a través de aproximaciones cualitativas, críticas y/o hermenéuticas a la historia intelectual. Entre ellas, podemos destacar el análisis archivístico-documental o las entrevistas en profundidad con sujetos informantes relevantes, que permiten recuperar testimonios directos o indirectos para la reconstrucción de la historia socio-emocional de las comunidades epistemológicas y sus miembros.

II. Las mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia

(2.1) Sobre las principales mujeres investigadoras que contribuyeron a la Escuela de Columbia

Como hemos visto en el capítulo 4, a partir de los resultados de nuestro análisis de contenido cuantitativo de guías bibliográficas del Bureau of Applied Social Research, encontramos hasta a 44 autoras que trabajaron sobre la comunicación, los medios y las audiencias entre 1935 y 1955, lo que se traduce en un 25,9% del total de autores/as únicos del centro de investigación. Si ellas eran un 25,9% de los autores/as, el trabajo producido por el centro con contribución femenina (en autoría femenina o mixta) asciende hasta el 35%, un dato que contrasta con la práctica ausencia de mujeres en las instituciones académicas de la primera mitad del siglo XX, especialmente en las áreas no consideradas estereotípicamente femeninas como la educación o el trabajo social. Ahora bien, la evidencia archivística y las entrevistas en profundidad desvelan además una presencia mucho más elevada de mujeres en muchos otros niveles del trabajo intelectual (en el trabajo de campo, a cargo de literatura gris no publicada ni registrada en las guías, como secretarias, codificadoras o tipógrafas).

Por lo tanto, a partir del análisis de nuestros resultados, podemos señalar que:

(11) La elevada presencia femenina fue uno de los signos característicos de la Escuela de Columbia. Las mujeres investigadoras constituyeron uno de los pilares fundamentales del centro entre 1935 y 1955 y el trabajo (invisible o no) desarrollado por ellas fue esencial para el desarrollo y la consolidación de los proyectos de investigación de la Escuela de Columbia. Tanto, que un número significativo de mujeres está entre los autores/as más prolíficos del centro. Si las mujeres fueron una parte esencial de la Escuela de Columbia —que es una de las principales escuelas en los primeros años del campo— podemos decir que también lo fueron de los años fundacionales de la investigación en comunicación.

De entre el numeroso grupo de mujeres investigadoras, a partir de los datos recabados en nuestro análisis de contenido cuantitativo, nuestro análisis archivístico y nuestras entrevistas en profundidad, así como a partir de nuestra revisión bibliográfica expuesta en el marco teórico, hemos seleccionado a las 8 principales mujeres investigadoras que trabajaron en el marco de la Escuela de Columbia. Esta selección responde a la necesidad de identificar figuras individuales a través de la que articular posibles análisis y posibles relatos sobre la presencia/ausencia de las mujeres en la investigación en comunicación. Como hemos planteado anteriormente, la selección se ha hecho a través de criterios de interés historiográfico que están vinculados con: la cantidad y la relevancia teórico-metodológica de su producción bibliográfica en el marco de la Escuela de Columbia, según nuestro análisis cuantitativo de guías bibliográficas y nuestro análisis archivístico; y con su pertenencia a las redes socio-epistémicas de la Escuela de Columbia —o lo que es lo mismo, su contacto y colaboración personal y profesional con otros/as investigadores/as—, según los resultados del análisis archivístico y las entrevistas en profundidad. La puesta en diálogo de estos criterios nos permite, de nuevo, no atender exclusivamente a lo publicado ni a los relatos institucionalizados como fuente de conocimiento, algo que es imprescindible para construir una historiografía crítica sobre las disciplinas científicas. De esta manera, podemos recuperar a los sujetos que han escapado de los relatos oficiales e institucionalizados. Así las cosas, las principales mujeres investigadoras que trabajaron en la Escuela de Columbia y que identificamos en el marco de este trabajo son las siguientes 8:

(12) Algunas de las principales voces femeninas de la Escuela de Columbia son:

- **Marjorie Fiske (1914-1992),**
- **Hazel Gaudet (1908-1975),**
- **Herta Herzog (1910-2010),**
- **Patricia Kendall (1921-1990),**
- **Helen Dinerman (1920-1974),**
- **Jeanette Sayre Smith (1915-1974),**
- **Katherine Wolf (1907-1957), y**
- **Leila Sussmann (1922-2016).**

A excepción de la reciente recuperación de Herzog, en general, estas mujeres están ausentes de la historia intelectual del campo de la comunicación o aparecen en la misma como meros pies de página. En el mejor de los casos, sus biografías han sido abordadas de manera superficial. Esta tesis las reclama a ellas de manera pionera a partir de los ejes metodológicos propuestos en la Figura 2 (apartado 3.2.2.1.3).

(2.2) Sobre la dificultad que ellas tuvieron para acumular capital científico

A lo largo del trabajo, hemos explorado las vidas personales y profesionales de un conjunto de 8 mujeres investigadoras que trabajaron en el marco de la Escuela de Columbia. Además, posteriormente, hemos realizado una lectura transversal de las experiencias de ellas en términos socio-emocionales, poniéndolas en diálogo con su contexto histórico, así como con la comunidad epistemológica a la que pertenecieron.

Esta lectura nos ha permitido contribuir a la construcción de un relato historiográfico que recoge algunas de las experiencias de género que se dieron en la fundación de las teorías de la comunicación. Estas experiencias, no obstante, están atravesadas por los significados sociales y de género y por las implicaciones socio-epistemológicas que estos tienen en los espacios intelectuales y académicos. Así, encontramos una lectura transversal de las figuras femeninas de la Escuela de Columbia que, siguiendo a Bourdieu (2000) están marcadas por una dificultad estructural para incorporarse en términos de igualdad a la lucha por capital científico.

Los significados masculinizados y androcéntricos con los que se construye la ciencia y en torno a los que se articuló, en particular, la Escuela de Columbia, nos muestran una imposibilidad sostenida en las carreras de estas mujeres para ser consideradas figuras de autoridad, en primer lugar, o para consolidar su autoridad, en último lugar.

A partir de estas cuestiones, podemos afirmar que:

(13) Las carreras y las trayectorias personales y profesionales de las mujeres investigadoras de Columbia estuvieron limitadas, entre otras cuestiones, por la dificultad que ellas tuvieron para acumular capital científico. Pese a que formaron parte intrínseca de una comunidad epistemológica esencial para la historia del campo de la comunicación en un contexto historiográfico en el que las dificultades de acceso a la academia para las mujeres eran mayúsculas, su presencia estuvo marcada por una carencia de capital científico que las situó en desventaja con respecto a sus compañeros hombres, redujo su autoridad intelectual percibida, complicó su desarrollo profesional y contribuyó a que fueran borradas de nuestra historia intelectual compartida.

III. Recuperación de las contribuciones intelectuales femeninas a la Escuela de Columbia

(3.1) Sobre las características del trabajo hecho por mujeres en la Escuela de Columbia

A lo largo de la tesis doctoral, hemos analizado las características fundamentales de la producción bibliográfica del Bureau of Applied Social Research. En primer lugar, hemos hecho un análisis descriptivo de todas las publicaciones producidas por el centro de investigación entre 1935 y 1955, lo que nos ha permitido entender la importancia que determinados objetos de estudio y enfoques (como los estudios de audiencias y los textos de índole metodológica) tuvieron dentro de la Escuela de Columbia. Este análisis ha respondido a una carencia de estudios sistemáticos de la producción bibliográfica del centro de investigación hasta el momento. Posteriormente, hemos atendido de manera particular a la producción de las mujeres investigadoras. Hemos abordado esta cuestión tanto en nuestro análisis de contenido cuantitativo como, desde una mirada crítico-

hermenéutica, a través de la investigación archivístico-documental, que nos ha permitido abordar las principales perspectivas y enfoques teórico-metodológicos que caracterizaron al trabajo hecho por mujeres investigadoras.

En primer lugar, atendiendo a los tipos de publicación de los que ellas se encargaron en mayor medida, hemos advertido que las mujeres investigadoras estuvieron a cargo, sobre todo, de los proyectos comerciales confidenciales que no eran publicados y que han permanecido, no obstante, archivados en forma de literatura gris. Esta es una cuestión que hemos visto cuando hemos explorado en amplio número de informes sin publicar y de memorandos internos que fueron redactados por las investigadoras. Además, los trabajos de ellas encontraron más dificultades para ser publicados, en muchos casos debido al su carácter más crítico, como sucedió con *Children talk about comics*. Por otra parte, ellas estuvieron con frecuencia a cargo de los memorandos detrás de los grandes proyectos, de tal forma que contribuyeron también de manera teórica e intelectual a algunas de las principales aportaciones de la Escuela de Columbia, aunque sus nombres quedaron borrados al no aparecer en las portadas de los grandes libros.

Así las cosas, podemos concluir que:

(14) La relegación de las mujeres al trabajo comercial y financiado dentro de la Escuela de Columbia ha contribuido a la invisibilización de sus figuras en la historia intelectual de la investigación en comunicación. Los trabajos elaborados por ellas fueron, principalmente, informes para empresas nunca publicados. Así, pese a que la investigación de Columbia se ha conocido como investigación administrada, una buena parte del peso de estos trabajos financiados recayó en las manos de las investigadoras, mientras que los hombres produjeron, con más frecuencia, los textos académicos. Pese a su desaparición historiográfica, una recuperación del trabajo comercial y no publicado nos desvela que ellas fueron también autoras intelectuales.

Sin embargo, una exploración de estos trabajos desaparecidos de autoría femenina nos permite establecer correlaciones entre las temáticas y los objetos de estudio y el género de los autores. Hemos visto, con respecto a los objetos de estudio de los trabajos realizados por mujeres, que entre estos predominan los estudios empíricos de audiencias, que suponen un 70% de su producción, frente a una muy minoritaria presencia de otro tipo de

trabajos. Sin embargo, en el trabajo realizado por hombres tiene una mayor presencia la reflexión epistemológica (25,8%) o la reflexión teórica (13,1%). Estos datos responden a las cuestiones que hemos desarrollado en nuestro marco teórico sobre la distribución por géneros de las áreas de investigación, en la que hablábamos de una "hard academia", que en nuestro campo asociaríamos sobre todo a las reflexiones teóricas y metodológicas o la metainvestigación, entre otras cuestiones; y de una "soft academia", estereotípicamente vinculada a las áreas más femeninas del campo como la educomunicación, las entrevistas en profundidad, lo cualitativo y lo emocional.

Partiendo de lo expuesto, podemos concluir que:

(15) Existió, en la Escuela de Columbia, una genderización de los objetos de estudio, de tal manera que los objetos de estudio considerados "hard academia" (epistemología y metodología) recayeron en mayor medida en las manos de los investigadores, mientras que los estudios empíricos de audiencias, más próximos a la "soft academia" (estudios empíricos sobre cuestiones sociales) supusieron una muy amplia mayoría del trabajo realizado por mujeres investigadoras. Esta cuestión se hace más patente si miramos directamente a los estudios de las audiencias infantiles, que fueron realizados en su práctica totalidad por las autoras.

(3.2) El pluralismo teórico y metodológico que presenta la Escuela de Columbia cuando las miramos a ellas

Como venimos planteando, la historia intelectual recibida sobre la Escuela de Columbia nos habla de un conjunto de aportaciones teóricas y metodológicas muy concretas, casi todas ellas insertas dentro de la tradición funcionalista de la Mass Communication Research. Entre otras, en nuestro texto hemos rescatado el giro al paradigma de la audiencia activa, el rol de los líderes de opinión y de la influencia interpersonal, la teoría del two-step flow, o la teoría de usos y gratificaciones como sus contribuciones teóricas principales. En el plano metodológico, la Escuela de Columbia ha sido reconocida por su empirismo, por el desarrollo de encuestas a gran escala, entrevistas en profundidad o por la propuesta del focus group.

Ahora bien, una mirada transversal a las contribuciones teóricas y metodológicas de las mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia nos muestra una imagen distinta. En la literatura gris producida por ellas, sin embargo, encontramos que el trabajo de las mujeres investigadoras fue una pieza clave de la reflexión sobre la influencia interpersonal, los líderes de opinión y la propuesta de la teoría del two-step flow. También hemos reconocido el rol esencial que ellas jugaron en la articulación del paradigma de la audiencia activa, sobre todo a partir de los estudios de audiencias y de las entrevistas en profundidad que desarrolló Herta Herzog. En última instancia, hemos planteado que metodologías como las propias entrevistas en profundidad o el focus group están sustentadas en una buena cantidad de trabajo realizado por mujeres investigadoras. Además, finalmente, hemos reconstruido una existente perspectiva crítica en el trabajo que las mujeres investigadoras produjeron en el marco de la Escuela de Columbia, que atraviesa de manera general la producción de muchas de ellas y que cuestiona, por una parte, la lectura que hemos hecho de la Escuela de Columbia como una escuela funcionalista impermeable a la reflexión crítica sobre los medios de comunicación de masas y, por otra, la división estanca que la historiografía ha hecho entre la investigación administrada funcionalista y la investigación crítica.

A partir de esta reflexión, podemos apuntar que:

(16) Existe una pluralidad epistemológica, teórica y metodológica clara cuando miramos de manera transversal al trabajo de las mujeres investigadoras en el marco de la Escuela de Columbia. En la producción científica de ellas encontramos apuntes que nos sirven para cuestionar las lecturas historiográficas dominantes que en la historia del campo se han hecho sobre el centro de investigación de Lazarsfeld, así como para apuntar directamente hacia la existencia de permeabilidad entre las perspectivas funcionalistas y críticas durante los años fundacionales de la investigación en comunicación.

(17) Las principales aportaciones de mujeres investigadoras son: la teoría del two-step flow, el desarrollo metodológico del focus group y la articulación de un pensamiento crítico sobre los medios de comunicación y las audiencias.

IV. La Escuela de Columbia y su comunidad epistemológica desde una mirada de género

(4.1) La presencia femenina explicada desde la ambivalencia y la complejidad de los roles de género

A lo largo de nuestros resultados, hemos expuesto la complejidad y la ambivalencia de los roles de género en la Escuela de Columbia. En un primer momento, como ya venimos exponiendo, hemos hablado de la genderización del centro de investigación, atravesado formalmente por unos roles de género bien establecidos, según los cuales ellos estaban a cargo del trabajo académico y ellas a cargo del trabajo de campo, las labores de apoyo y asistencia, o el trabajo secundario. Esta es una cuestión que florece cuando exploramos la producción bibliográfica de la Escuela de Columbia, en la que hay una elevada presencia de trabajo hecho por mujeres entre la literatura gris y, sin embargo, los nombres de ellas desaparecen en las publicaciones académicas (artículos y libros). Esta genderización afectó también al desarrollo de sus carreras: hemos destacado cómo muchas de estas investigadoras tuvieron problemas para encontrar financiación o para conseguir puestos de mayor estabilidad dentro del centro de investigación, y cómo algunas de ellas se vieron obligadas a abandonar la academia por el mundo profesional, donde las oportunidades para las mujeres eran mucho más frecuentes. De esta manera, estructuralmente, podemos decir que la Escuela de Columbia siguió unas lógicas en las que los roles de género tradicionales en la ciencia estaban muy marcados.

Simultáneamente, sin embargo, hemos hablado también de la autoridad, tanto simbólica como material, que algunas de ellas tuvieron dentro del centro, tanto a nivel organizacional, como intelectual o administrativo. Así, por ejemplo, hemos visto que Marjorie Fiske fue Associate Director (directora adjunta) del centro de investigación durante varios años y que la investigadora se movió en las principales redes de toma de decisiones dentro de la Escuela de Columbia. Algo similar ocurrió con figuras como la de Herta Herzog, que fue directora adjunta de investigación, o la de Patricia Kendall, quien logró estabilizar su carrera y conseguir un puesto fijo en Columbia University. De la misma manera, al analizar las redes interpersonales, hemos advertido cómo las economías de credibilidad y de autoridad las favorecían a ellas en algunas ocasiones, como en el

caso de Katherine Wolf, que fue contactada por Lazarsfeld para actuar como asesora de un buen número de proyectos de investigación.

Partiendo de estas premisas, podríamos afirmar que:

(18) La Escuela de Columbia estuvo marcada por una elevada complejidad y ambivalencia en lo que respecta a los roles de género. Si bien el centro estuvo formalmente articulado de acuerdo con los significados del género en los espacios académicos de la época, la elevada presencia de mujeres entre sus miembros ya es un signo de una posición diferencial, dado el contexto sociocultural e histórico del momento. Aunque ellas ocuparon con mayor frecuencia los roles femeninos de apoyo o asistencia y ellos los roles masculinos de autoridad, liderazgo y toma de decisiones, son muchas las ocasiones en las que estos roles se invirtieron o, cuanto menos, fueron alterados. En este sentido, podemos decir que la Escuela de Columbia estuvo articulada, en términos de género, en torno a lógicas de inclusión-exclusión y de reconocimiento-invisibilidad, que favorecieron una simultanea presencia y ausencia de sus mujeres investigadoras. En cualquier caso, el reconocimiento que recibieron de manera interna por parte de sus pares no se tradujo en una consolidación de sus carreras académicas, que siguieron marcadas por la dificultad para acumular capital científico y para conseguir puestos fijos en universidades o centros de investigación.

(4.2) Sobre Escuela de Columbia como un espacio marcado por las relaciones afectivas

La complejidad de los roles de género de la que venimos hablando se hace más patente cuando miramos a las dinámicas socio-epistémicas de la comunidad epistemológica de la Escuela de Columbia. Esto quiere decir que, atendiendo a las lógicas de producción de conocimiento tal y como estas se materializan en las relaciones personales y afectivas entre los individuos, nos encontramos con dos dinámicas socio-afectivas principales: la cohesión y la fragmentación.

(19) La Escuela de Columbia fue una comunidad marcada por la colaboración, así como por los lazos epistémicos y afectivos de sus miembros, hombres y mujeres. Esta comunidad epistemológica estuvo marcada por los significados sociales, pero también por las relaciones personales entre sus miembros.

(4.3) Sobre la recuperación de estas mujeres para nuestra práctica científica y docente

A lo largo de este trabajo, hemos expuesto la desaparición de las mujeres investigadoras de la Escuela de Columbia de nuestros relatos historiográficos y docentes. También hemos desarrollado las implicaciones que un imaginario disciplinar parcial y androcéntrico tiene para el avance de la ciencia. A la vez, hemos desarrollado una propuesta metodológica que articula las posibles vías para la recuperación de las figuras desparecidas de nuestra historiografía y, en última instancia, hemos recuperado a 8 figuras individuales y reclamado su relevancia para la bibliografía de la investigación y para la enseñanza de las teorías de la comunicación.

A partir de estas cuestiones, podemos concluir que:

(20) Las mujeres que esta tesis recupera deben ser incorporadas a nuestros relatos científicos y docentes sobre la Escuela de Columbia. Esta es la vía práctica y aplicada de articulación de la propuesta que esta tesis plantea. A través de ella lograremos aunar desde las concepciones comunicativas del conocimiento, hasta la historia intelectual crítica e interpretativa, la necesidad de exploraciones archivísticas y orales, y la demanda de pluralizar nuestro acervo disciplinar.

LIMITACIONES DE LA TESIS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

5.1. Limitaciones de la tesis

Una de las principales limitaciones de esta investigación ha sido la restricción de nuestro análisis a los materiales de archivo y los materiales documentales de autoría femenina. Consecuentemente, nos hemos encontrado con una imposibilidad de comparar nuestros resultados sobre las redes y aportaciones femeninas con otras lecturas historiográficas más complejas de la Escuela de Columbia —todavía por hacer— que atiendan también, con

mayor detenimiento, a lo masculino. La nuestra es, por consiguiente, una lectura que se ciñe a las figuras femeninas y que, a partir de ellas, propone una reconstrucción historiográfica de las dinámicas socio-emocionales y epistemológicas de la Escuela de Columbia. Futuras exploraciones críticas de la historiografía de la Escuela de Columbia que consideren también los materiales producidos por los investigadores (hombres) que han quedado fuera del análisis de esta tesis doctoral podrían, no obstante, descubrir otras aristas de la historia de la Escuela.

Otra limitación, además, ha sido la realización de una propuesta de historiografía crítica e interpretativa a partir de la que se ha considerado la Escuela protagonista dentro de la historiografía dominante de la investigación en comunicación. Aunque desde una perspectiva de género, en cierto modo este trabajo contribuye a la consolidación en nuestro imaginario del rol indispensable de la Escuela de Columbia en las narraciones sobre el campo y pone directamente, de nuevo, el foco en el centro de Lazarsfeld como principio motor del resto de la historiografía. Otras exploraciones críticas y de género deberán mirar también más hacia los márgenes geográficos e intelectuales para reconstruir de manera fidedigna la complejidad del campo en sus orígenes.

Consecuentemente, otra limitación del trabajo está en la localización geográfica de este estudio y el riesgo que tiene de caer en la perpetuación de los imperialismos epistemológicos que han dominado el campo de la comunicación. Este estudio analiza la Escuela de Columbia al considerarla, por los motivos expuestos a lo largo del texto, también un referente historiográfico en la historia intelectual y en el desarrollo del campo español. No obstante, la realización de un estudio histórico-intelectual de los orígenes del campo que, desde España, explora la historia de la investigación en comunicación y medios estadounidense, contribuye también a consolidar los referentes anglosajones del campo en el ámbito español, así como a contrarrestar la carencia de historias y referentes propios que la investigación en comunicación española continúa teniendo.

Otra limitación de la tesis doctoral tiene que ver con la consideración limitada que la tesis plantea de las diferentes capas y niveles de la exclusión y la injusticia epistémica. Este trabajo, centrado en recuperar las figuras de mujeres investigadoras en la Escuela de Columbia, no ha considerado los diferentes niveles de opresión como variable de análisis (por ejemplo, la raza/etnia, la clase social, la orientación sexual, la nacionalidad, entre otras

cuestiones). Así, aunque en ciertos momentos estas identidades son mencionadas a lo largo del trabajo, esta tesis doctoral explora particularmente el género, entendiendo que la carencia de estudios previos al respecto reclama, a su vez, un estudio exhaustivo, primero, de cómo el género ha articulado nuestra historia intelectual, en este caso, en la Escuela de Columbia. Al no considerar estas variables, no obstante, caemos en el riesgo de asumir que la experiencia femenina privilegiada representa toda la experiencia femenina en las disciplinas y en el conocimiento. Futuros trabajos podrían considerar, como hemos contemplado a lo largo de la tesis, los distintos niveles de exclusión y cómo estos interactuaron con el género e influyeron en las dinámicas que favorecieron o perjudicaron la presencia de mujeres investigadoras en la Escuela de Columbia.

5.2. Futuras líneas de investigación

En lo que respecta a posibles futuras líneas de investigación, en función de lo recogido a lo largo de este trabajo planteamos las siguientes:

En primer lugar, la línea de investigación prioritaria es la que articula esta tesis doctoral: la exploración y el análisis crítico de los roles y de las contribuciones de mujeres investigadoras a la historia de las teorías de la comunicación. Esta futura línea implica el abordaje del campo desde una óptica informada por la exclusión femenina en su historia y por lo adecuado de la inclusión de voces plurales en nuestra historiografía, y nos permitiría poner en diálogo las aportaciones femeninas con las lecturas dominantes acerca de nuestras escuelas y nuestras tradiciones teóricas. Por otra parte, nos proporcionaría herramientas para entender la experiencia femenina de manera transversal a lo largo de nuestra historia compartida y reclamar las vivencias y las aportaciones de mujeres investigadoras como parte esencial de la investigación en comunicación.

En concreto, apostamos por la necesidad de explorar las contribuciones femeninas a otras de las escuelas fundacionales de las teorías de la comunicación (entre otras, las escuelas de Frankfurt, Birmingham, Toronto, Chicago, o la escuela invisible de Palo Alto) y a escuelas y tradiciones de pensamiento de otros ámbitos geográficos como Iberoamérica (América Latina, España y Portugal). Estas lecturas podrían ponerse en diálogo con la presentada en esta tesis para proponer posibles comparaciones entre la presencia de mujeres investigadoras en distintos contextos en la fundación de las teorías de la comunicación.

Consecuentemente, otra futura línea de investigación pasaría, en primer lugar, por la revisión crítica de nuestra historiografía, interpretando las dinámicas complejas de exclusión y recuperando a otros sujetos que hemos perdido por el camino, no solo a las mujeres. Esta línea sería también coherente con la inclusión de perspectivas alternativas desde las que explorar nuestra historia, por ejemplo, mediante el estudio de la historia intelectual del campo y de sus comunidades epistemológicas a partir de miradas informadas por la relevancia que lo socio-emocional y lo personal ha tenido en la producción de conocimiento sobre la comunicación y sobre los medios.

Por otra parte, otra futura línea de investigación es la que articula algo que hemos propuesto a lo largo del trabajo: la necesidad de exploraciones más cualitativas, culturalistas y críticas de la historia del campo de la comunicación español. Esta cuestión implicaría una revisión de los engranajes personales, institucionales, contextuales y socio-emocionales de la historia propia y su puesta en diálogo con la consolidada metainvestigación de la investigación en comunicación española.

Más allá de estas cuestiones, de manera más específica y en relación directa con nuestro análisis, consideramos que otra posible futura línea de investigación surge como respuesta a una de las principales limitaciones de esta tesis. Esta futura línea sería la exploración comparada de los materiales archivísticos y documentales de autoría femenina y de autoría masculina en el marco de la Escuela de Columbia proporcionaría una oportunidad clave para contrastar las experiencias de hombres y mujeres en la comunidad epistemológica y para evaluar hasta qué punto las redes socio-emocionales que caracterizaron las experiencias de ellas fueron también esenciales para ellos. Esta exploración debería atender también a los materiales de archivo del Bureau of Applied Social Research (científicos, administrativos y personales) que no han sido considerados como parte del corpus de análisis de esta tesis doctoral.

Finalmente, con respecto a posibles medidas correctoras de nuestra ciencia y, sobre todo, de nuestra docencia, como futura línea de trabajo planteamos la necesidad de posibles revisiones de nuestros manuales y guías docentes, así como la inclusión del pensamiento y las figuras de referentes teóricos femeninos a lo largo de nuestra historia, especialmente en las asignaturas de Teorías de la Comunicación.

A MODO DE CIERRE DE LA TESIS DOCTORAL

Expuestas las principales conclusiones, limitaciones de la investigación y futuras líneas de trabajo, y para cerrar esta tesis doctoral, nos gustaría recuperar una imagen encontrada en los archivos de Columbia University que consideramos que refleja la necesidad de articular lecturas histórico-intelectuales más complejas e informadas por la reflexión sobre la exclusión en la ciencia como la que aquí planteamos:

Figura 29. Reunión de trabajo en el Bureau of Applied Social Research (ca. 1945) en el marco del proyecto de Decatur. En la imagen, vemos a un grupo de mujeres y de hombres trabajando juntos, con C. Wright Mills en el centro y Lazarsfeld inmediatamente a su derecha. *Cortesía de Rare Book and Manuscript Library, Columbia University. Bureau of Applied Social Research Records.*

La imagen, inédita hasta el momento, nos muestra la complejidad en términos de género de la Escuela de Columbia, con un grupo de mujeres y de hombres trabajando juntos. Con ella, el Bureau ilustró un informe interno que envió a la empresa financiadora del proyecto de Decatur (1945) en el que resumían el estado de la investigación. No es casual, sin embargo, que en esta imagen aparezcan cuatro mujeres y tres hombres: sin intención de hacerlo, la fotografía ilustra a la perfección lo central de la presencia femenina en la Escuela de Columbia. A nivel histórico, nos da un testimonio fundamental de lo relevante de las figuras

de las investigadoras dentro de su comunidad epistemológica. No solo porque ellas aparecen sino porque, lo que vemos reflejado en la imagen, es, además, su participación activa en los debates intelectuales. Con respecto a la historia intelectual que hacemos en el campo, la imagen nos recuerda la necesidad de complejizar nuestros relatos disciplinares, mostrándonos que la investigación en comunicación no fue, en ningún caso, construida por genios solitarios, sino por comunidades de conocedores, en las que las mujeres han formado una parte esencial desde el principio.

Con respecto a este último apunte, y recuperando la cita con la que abrimos esta tesis doctoral, terminamos este trabajo con las palabras de bell hooks, que nos recuerdan la importancia de considerar la totalidad de las experiencias y de las voces cuando relatamos la realidad humana y, específicamente, la totalidad de conocedores y de conocedoras cuando relatamos la historia intelectual en la que todos y todas nos inscribimos. Los márgenes, nos dice hooks (2020, pp. 23-24), son siempre una parte vital del conjunto. Solo con ellos lograremos dar respuesta a la complejidad y la pluralidad del mundo que compartimos:

> Estar al margen es ser parte del todo, pero fuera del cuerpo principal … Viviendo así, en el borde, desarrollamos una manera especial de ver la realidad. La veíamos a la vez desde fuera y desde dentro. Centrábamos nuestra atención en el centro tanto como en los márgenes. Entendíamos ambos. Este modo de mirar nos recordaba la existencia de todo un universo, de un cuerpo principal compuesto tanto de márgenes como de centro. Nuestra supervivencia dependía de una constante conciencia pública de la separación entre margen y centro y de una constante conciencia privada de que éramos una parte necesaria, vital, de esa totalidad.

CHAPTER 5

CONCLUSIONS

In the introduction to this thesis we have set out our object of study, as well as the research questions and objectives guiding our work. Subsequently, we have developed a theoretical framework that supports and theoretically grounds this thesis based on, first, more general issues, related to the sociology of knowledge, and second, more particular issues, focused on communication research, its intellectual history, the Columbia School as an epistemological assemblage and the presence of women researchers within it. Next, we have developed the methodology of quantitative content analysis of the bibliographic production of the Columbia School (n=510); archival-documentary analysis on historical materials and documents of a scientific and/or personal or administrative nature (n=362); and in-depth interviews with relevant informant subjects (n=9). Subsequently, we present our results in 3 phases: first, describing the production of the Columbia School from a gender perspective; second, recovering the personal and professional biographies and intellectual contributions of the 8 main female researchers of the Columbia School; and third, proposing a cross-sectional reading of the female presence at the Columbia School in both socio-emotional and epistemological terms. In this section, then, we present the main conclusions of this work as a closure of the present doctoral dissertation, all of them in response to the research questions and objectives initially posed. In addition, we also include here some limitations of the thesis, as well as possible future lines of research. Thus, the conclusions of this work are:

I. Theoretical and methodological approach to the epistemology and intellectual history of communication research.

(1.1) On the collective and communicative nature of the production of knowledge

Outlining our theoretical framework (see chapter 1), drawing from diverse traditions of thought, ranging from the sociology of knowledge to interpretative perspectives of communication research, we have proposed an understanding of knowledge

production as a collective rather than an individual process. Through this perspective we have understood the cognitive as a task of all and in which we are all involved. This vision, also

linked to critical and feminist epistemologies, proposes alternative worldviews to the rationalism and Cartesian individualism that have marked the Western epistemological tradition. Ultimately, a communitarian, collective and communicative conception of the construction of knowledge allows us to overcome individualistic historiographical accounts of science that speak of solitary geniuses, in order to construct more diverse histories that account for the plural and communicative nature of knowledge.

Indeed, we have also understood that knowledge is also a deeply communicative and communicational task. This is a conception to which, as we have seen in chapter 1, constructionist epistemological perspectives adhere, understanding that knowledge is a *process* that has to do with the dialogue between knowers and from which, in interaction, the conditions of the real are established. Ultimately, we have considered the cognizer as the shared and the knowers as a community in dialogue, articulated by the yearning for hope and understanding of the world. We have also considered how affects traverse the cognitive task and epistemological communities. In the same way, we have argued that it is precisely the more communicative conceptions of knowledge that give us a less oppressive and more dialogical image of our relationship with the world and with others. This conception is central to this doctoral thesis and functions as a framework for the methodological articulation and empirical analysis of the thesis (chapters 3 and 4).

Based on these theoretical backgrounds, it could be said that:

(1) An understanding of knowledge from the perspective of communication understands it as a collective and cooperative task, oriented towards the generation of hope for the human being as a whole. From this point of view, the act of knowing is understood as a process and not as an end and, as such, it is necessarily dialogical, built from union and not oppression. This notion opens the door to a heterogeneous and diverse consideration of academic subjects, as well as to the need to contemplate different points of view in our epistemological-intellectual traditions.

(1.2) On the value of democratic, socio-emotional and affective aspects of intellectual history

If knowledge is a task articulated around communication (chapter 1), it is also a task that is traversed by shared social meanings, both in the social structure and within academic and institutional logics, as these are translated into interactions among knowers. Thus, the analysis of the known and the knowers is indivisible from the analysis of the social and the

identity meanings associated with the knowers, as well as from the democratic reflection on the deliberation and plural dialogue of epistemological communities. Based on Miranda Fricker's (2007) reflections on epistemic injustices, in chapter 2 we have articulated the possible exclusions in knowledge that are linked to the identity of the knowers and how these articulate not only injustices towards the knowers themselves, but also incomplete visions of reality.

Thus, it is possible to conclude that:

(2) The different identity and social positions that knowers occupy in the interaction from which knowledge is constructed articulate different views on the world and on the objects of our knowledge. In this way, a democratic articulation of dialogue and relationships among knowers results in a more plural and reliable knowledge of the complexity of the world. Likewise, these epistemological and personal relationships between knowers, crossed by social meanings (including gender) and affections, determine the possibilities of knowing of each one of them.

(3) These are what we call socio-epistemic intellectual histories, which construct the history of knowledge in a constant back and forth between individuals, their interpersonal networks, their collaborative networks, and epistemological contributions.

Having said this, we focus on historiographical recovery based on social meanings and affects. Hand in hand with the communicative character of knowledge and the cognitive enterprise, we have placed the epistemological relevance of affects at the center. Thus, we have seen that affects not only appear within epistemological communities, but also affect the knowledge produced by them, so that what is known is indissoluble from what is felt. This is an issue that we have recovered from Jaggar's (1989) reflections on the myth of dispassionate research. This vision, at the epistemological level, questions once again Western individualistic rationalism and opens the door to a less oppressive and more dialogical relationship with the known. At the socio-epistemic level, this vision allows us to attend to the social dynamics of cohesion and fragmentation - dynamics traversed by both social meanings and affects - as indispensable elements for the understanding of communities that generate knowledge.

Taking into account these theoretical assumptions, we can state that:

(4) Epistemological communities are also permeated by the emotional and affective meanings that govern the relationships among their members and that articulate possible inclusions and exclusions (cohesions and fragmentations). Affections are an intrinsic part not only of epistemological communities but also of the knowledge they generate. Ultimately, we point to the historiographical and epistemological relevance of the personal and the biographical.

(1.3) On the possibility of a critical, interpretative and gendered intellectual history of the field of communication.

In chapter 2, we recovered, from the theoretical notes of LaCapra (1982) and Burke (2016), the possibility of speaking of the history of knowledge over the history of science. The history of knowledge, then, introduces within itself cultural history and social history, and puts the three in dialogue with each other. Thus, when we make intellectual history of knowledge, we articulate the connection between the sociocultural and the theoretical. Thus, in previous sections, we have defined the intellectual history of knowledge as the consideration of theory and history "as interconnected, interdependent realities, and, above all, framed in a given sociocultural and emotional context" and, furthermore, as the look at the "processes by which knowledge is generated and distributed". This intellectual history combines the description of the research produced, the history of epistemological communities and the critical and hermeneutic reading of texts.

Specifically, with respect to the intellectual history of the field of communication, we have identified from authors such as Park and Pooley (2008) or Pooley (2006b) the existence of a hegemonic, simplified and monolithic narrative, which has traditionally articulated the meta-reflection on the evolution of the field since the mid-twentieth century, built with the intention of legitimizing a then emerging discipline. This history, which aspires to be a history of science and, therefore, institutionalized, has left out what, in reality, has been a historically dispersed, plural disciplinary development with poorly established boundaries and permeated by the social, the cultural and the emotional.

Thus, we can conclude that:

(5) It is necessary to construct contested histories that, looking at the plurality of the history of knowledge, complement the dominant narratives of the field of communication and, in general, contribute to a more democratic vision of the historiography of the discipline. A more

democratic vision of our own history must be traversed by the social, the cultural and the emotional.

We have indicated, in the same way, that the "contested" histories of the field should be articulated, mainly, around four axes: theoretical pluralization; interculturality and geographic-linguistic diversity; consideration of gender inequalities; and diversity of epistemological practices. Specifically, in this doctoral thesis we have been concerned with reconsidering gender inequalities in the history of communication research in order to propose possible alternative histories to the received history that help us to explain the experiences of women in the foundational years of the field. This objective has allowed us to contemplate the field of communication research, from a critical, but also interpretative and hermeneutic point of view, as an intellectual space crossed by gender meanings in its very essence, in such a way that gender is not tangential, but a structural component of communication research. Starting from this premise, we can affirm that:

(6) The field of communication research has been a gendered field since its origins, in which the meanings of gender (epistemological and social) have articulated the possible inclusions and exclusions of the different cognitive subjects. This gendering has occurred, moreover, both with respect to its researchers, among whom there has always been a high -but erased- presence of women, and with respect to the subjects studied, which from the beginning were especially female audiences. In this way, gender meanings are a constituent element of the history of the field which, however, has been eliminated from our disciplinary heritage. Consequently, in particular, women researchers have disappeared from our canons and our intellectual narratives.

(1.3.1) On the intellectual history of the field between Spain and the U.S.

When we approached the intellectual history of the field of communication, we also looked at the international flows that have favored or hindered the construction of a true inter- and transnational history of communication research. This is an issue that seems especially relevant to us, as this is a thesis carried out from Spain that, nevertheless, looks directly at the United States. Thus, from the previous bibliography, we have identified the correspondence between the dominant historiography of the field and what we have called Anglo-Saxon historiography, the one built from the United States, articulated around research schools and which has its origins in Mass Communication Research. We have argued that this dominant current included within itself the critical Frankfurtian perspectives as a disciplinary

complement, thus constituting the critical- functionalist dyad as the key historical-intellectual pillar of the field.

Subsequently, we have posited the existence of logics of epistemological imperialism within the field of communication, which have favored the distribution and export of certain historiographical accounts from the Anglo- Saxon context to the rest of the world. Furthermore, we have indicated that the geographically located areas in which the field developed later, among them Spain, have mostly drunk from this dominant Anglo-Saxon history, in whose theoretical canons, in whose social histories and in whose dominant epistemological practices we have inscribed ourselves as natural successors.

Taking these issues into account, it is possible to indicate that:

(7) The intellectual history of research in Spain resolves its late development by drinking from foreign theoretical references and historiographical accounts for its science and teaching, which, in the long term, has implied the ascription of the Spanish field to the Western and American historiographical account, with a clear predominance of Anglo-Saxon and European functionalist and critical perspectives. Other traditions, such as semiotics or the Spanish philosophical tradition, have remained on the margins of our disciplinary heritage.

With respect to intellectual history and meta-reflection developed in the Spanish field, we have pointed out that, in contrast to the Anglo-Saxon tradition, which is more culturalist and which has tended, to a greater extent, to narratives that connect the theoretical and the sociocultural, in Spain there is a predominance of meta-research as a way of reflecting on communication research. This meta- research, which is one of the most buoyant areas of the Spanish field, has led to a marked lack of qualitative-hermeneutic studies that explore not only research advances and setbacks, but also the same in dialogue with the sociocultural contexts in which they occur and with the lived experiences of their protagonists.

From these premises, we can conclude that:

(8) The intellectual history of the field of communication generated from and about Spain must be capable of adopting critical and culturalist perspectives, capable of questioning the foundational narratives and of critically reviewing the presences/absences in our shared canons, both international and local. This is the appropriate way for reflection on the Spanish field to overcome the predominant descriptive character of our meta-research through approaches that

also take into account the possible exclusions in our disciplinary narrative, as well as the influence of social, cultural and emotional meanings in the production of knowledge.

(1.4) On the possibility(s) of pluralizing the intellectual history of communication research

Having exposed the need for alternative histories that, looking beyond the hegemonic narrative, reclaim the plurality of the intellectual history of communication research and redistribute the economies of epistemic authority in the field also attending to the sociocultural and emotional, it becomes clear the need to also diversify our methodological tools for the approach of our shared history in a more complex way.

Thus, we understand that the critical reinterpretation of intellectual history cannot be carried out exclusively on the basis of descriptive methodological tools, nor can it be constructed without questioning the basic narratives received. In this sense, however, we do recognize the need to know the territory to be explored before embarking on the task of contesting it. Thus, we have considered that any work of critical and interpretative intellectual history must begin with a recognition of the epistemological genealogies and bibliographical contributions that make up the area of study. However, these tools are insufficient to rethink the deeper social and epistemological dynamics that underlie the history we have received. On the contrary, we must also introduce in our work more qualitative or hermeneutic approaches that allow us to question the economies of authority exchange and how these are crossed by the meanings, in our case, of gender. Based on these premises, we can point out that:

(9) The inclusion of women in the intellectual history of communication, as well as in intellectual history in general, should not be limited exclusively to incorporating the names of women researchers into existing histories, but it is also necessary to reinterpret these same histories from a perspective informed by the influence that gender meanings have on the relational, social and affective dynamics of epistemological communities and, ultimately, also on the production of knowledge.

(10) One way of responding to the challenge of constructing more complex critical and hermeneutic intellectual histories is methodological triangulation based on content analysis, archival-documentary analysis and in-depth interviews. This triangulation, also proposed in Figure 2 (section 3.2.2.2.1.3), helps us to reconstruct the socio-emotional history of epistemological communities and their members from direct or indirect testimonies.

Some of the possible methodological tools to respond to this need are articulated through qualitative, critical and/or hermeneutic approaches to intellectual history. Among them, we can highlight the archival-documentary analysis or in-depth interviews with relevant informants, which allow the recovery of direct or indirect testimonies for the reconstruction of the socio-emotional history of epistemological communities and their members.

II. Women researchers at Columbia University

(2.1) About the main women researchers who contributed to the Columbia School.

As we have seen in Chapter 4, based on the results of our quantitative content analysis of bibliographic guides from the Bureau of Applied Social Research, we found up to 44 women authors who worked on communication, media and audiences between 1935 and 1955, which translates into 25.9% of the total number of single authors of the research center. If they accounted for 25.9% of the authors, the work produced by the center with a female contribution (in female or mixed authorship) amounts to 35%, a figure that contrasts with the virtual absence of women in academic institutions in the first half of the 20th century, especially in areas not considered stereotypically feminine, such as education or social work. However, archival evidence and in-depth interviews also reveal a much higher presence of women in many other levels of intellectual work (in fieldwork, in charge of gray literature not published or recorded in the directories, as secretaries, coders or typographers).

Therefore, from the analysis of our results, we can point out that:

(11) The high female presence was one of the characteristic signs of the Columbia School. Women researchers constituted one of the fundamental pillars of the center between 1935 and 1955 and the work (invisible or not) developed by them was essential for the development and consolidation of the research projects of the Columbia School. So much so that a significant number of women are among the center's most prolific authors. If women were an essential part of the Columbia School - which is one of the main schools in the early years of the field - we can say that they were also an essential part of the foundational years of communication research.

From among the large group of women researchers, from the data collected in our quantitative content analysis, our archival analysis and our in-depth interviews, as well as from our literature review outlined in the theoretical framework, we have selected the 8 main

women researchers who worked within the framework of the Columbia School. This selection responds to the need to identify individual figures through which to articulate possible analyses and possible narratives on the presence/absence of women in communication research. As mentioned above, the selection has been made on the basis of criteria of historiographical interest linked to: the quantity and theoretical-methodological relevance of their bibliographical production within the framework of the Columbia School, according to our quantitative analysis of bibliographic guides and our archival analysis; and their membership of the socio-epistemic networks of the Columbia School - or, in other words, their personal and professional contact and collaboration with other researchers - according to the results of the archival analysis and the in-depth interviews. The dialogue between these criteria allows us, once again, not to focus exclusively on what has been published or on institutionalized accounts as a source of knowledge, something that is essential to build a critical historiography of scientific disciplines. In this way, we can recover the subjects that have escaped the official and institutionalized narratives. Thus, the main women researchers who worked at the Columbia School and whom we identified in the framework of this work are the following 8:

(12) Some of the leading female voices of the Columbia School are:

- **Marjorie Fiske (1914-1992),**
- **Hazel Gaudet (1908-1975),**
- **Herta Herzog (1910-2010),**
- **Patricia Kendall (1921-1990),**
- **Helen Dinerman (1920-1974),**
- **Jeanette Sayre Smith (1915-1974),**
- **Katherine Wolf (1907-1957), and**
- **Leila Sussmann (1922-2016).**

With the exception of Herzog's recent recovery, these women are generally absent from, or appear in, the intellectual history of the field of communication as mere footnotes. At best, their biographies have been treated superficially. This thesis makes a pioneering claim to them based on the methodological axes proposed in Figure 2 (section 3.2.2.2.1.3).

(2.2) On the difficulty they had in accumulating scientific capital

Throughout the paper, we have explored the personal and professional lives of a set of 8 women researchers who worked within the framework of the Columbia School. In addition, we have subsequently carried out a transversal reading of their experiences in socio-emotional terms, putting them in dialogue with their historical context, as well as with the epistemological community to which they belonged.

This reading has allowed us to contribute to the construction of a historiographic account that gathers some of the gender experiences that took place in the foundation of communication theories. These experiences, however, are traversed by social and gender meanings and by the socio-epistemological implications that these have in intellectual and academic spaces. Thus, we find a transversal reading of the female figures of the Columbia School who, following Bourdieu (2000) are marked by a structural difficulty to be incorporated in terms of equality in the struggle for scientific capital.

The masculinized and androcentric meanings with which science is constructed and around which, in particular, the Columbia School was articulated, show us a sustained impossibility in the careers of these women to be considered authority figures in the first place, or to consolidate their authority in the last place.

From these questions, we can affirm that:

(13) The careers and personal and professional trajectories of women researchers at Columbia were limited, among other things, by the difficulty they had in accumulating scientific capital. Although they were an intrinsic part of an epistemological community essential to the history of the field of communication in a historiographical context in which the difficulties of access to the academy for women were capital, their presence was marked by a lack of scientific capital that placed them at a disadvantage with respect to their male colleagues, reduced their perceived intellectual authority, complicated their professional development, and contributed to their erasure from our shared intellectual history.

III. Recovering women's intellectual contributions to the Columbia School.

(3.1) On the characteristics of the work done by women at the Columbia School

Throughout this dissertation, we have analyzed the fundamental characteristics of the bibliographic production of the Bureau of Applied Social Research. First, we have made a descriptive analysis of all the publications produced by the research center between 1935 and 1955, which has allowed us to understand the importance that certain objects of study and approaches (such as audience studies and methodological texts) had within the Columbia School. This analysis has responded to a lack of systematic studies of the bibliographical production of the research center so far. Subsequently, we have paid particular attention to the production of women researchers. We have approached this question both in our quantitative content analysis and, from a critical-hermeneutical point of view, through archival- documentary research, which has allowed us to address the main perspectives and theoretical-methodological approaches that characterized the work done by women researchers.

First, in terms of the types of publication for which they were most responsible, we found that women researchers were primarily in charge of confidential commercial projects that were not published but remained archived in the form of gray literature. This is an issue that we have seen when we have explored the large number of unpublished reports and internal memos that were written by women researchers. In addition, their work found it more difficult to be published, in many cases due to its more critical character, as was the case with *Children talk about comics*. On the other hand, they were often in charge of the memoranda behind the major projects, so that they also contributed theoretically and intellectually to some of the major

contributions of the Columbia School, although their names were erased by not appearing on the covers of the major books.

Thus, we can conclude that:

(14) The relegation of women to commercial and funded work within the Columbia School has contributed to the invisibility of their figures in the intellectual history of communication research. The work they produced was mainly reports for companies that were never published. Thus, despite the fact that Columbia's research has been known as managed research, a large part of the weight of these funded works fell into the hands of women researchers, while men produced, more frequently, the academic texts. Despite their historiographical disappearance, a recovery of commercial and unpublished work reveals that they were also intellectual authors.

However, an exploration of these missing works of female authorship allows us to establish correlations between the themes and objects of study and the gender of the authors. We have seen, with respect to the objects of study of the works carried out by women, that among these, empirical studies of audiences predominate, accounting for 70% of their production, as opposed to a very minor presence of other types of works. However, in the work carried out by men there is a greater presence of epistemological reflection (25.8%) or theoretical reflection (13.1%). These data respond to the questions we have developed in our theoretical framework on the gender distribution of research areas, in which we spoke of a "hard academia", which in our field we would associate above all with theoretical and methodological reflections or meta-research, among other issues; and of a "soft academia", stereotypically linked to the more feminine areas of the field such as edu-communication, in-depth interviews, qualitative and emotional.

Based on the above, we can conclude that:

(15) There was, at the Columbia School, a gendering of the objects of study, such that the objects of study considered "hard academia" (epistemology and methodology) fell to a greater extent in the hands of male researchers, while empirical audience studies, closer to "soft academia" (empirical studies on social issues) accounted for a very large majority of the work done by women researchers. This issue becomes more evident if we look directly at the studies of children's audiences, which were almost entirely carried out by women authors.

(3.2) The theoretical and methodological pluralism presented by the Columbia School when we look at them

As we have been saying, the intellectual history of the Columbia School tells us about a set of very specific theoretical and methodological contributions, almost all of them within the functionalist tradition of Mass Communication Research. Among others, in our text we have highlighted the shift to the active audience paradigm, the role of opinion leaders and interpersonal influence, the two-step flow theory, or the theory of uses and gratifications as its main theoretical contributions. On the methodological level, the Columbia School has been recognized for its empiricism, for the development of large-scale surveys, in-depth interviews or the focus group proposal.

However, a cross-sectional look at the theoretical and methodological contributions of women researchers at the Columbia School shows us a different picture. In the gray literature

produced by them, however, we find that the work of women researchers was a key part of the reflection on interpersonal influence, opinion leaders and the proposal of the two-step flow theory. We have also recognized the essential role they played in the articulation of the active audience paradigm, especially from the audience studies and in-depth interviews developed by Herta Herzog. Ultimately, we have argued that methodologies such as in-depth interviews or focus groups are supported by a good deal of work done by women researchers. In addition, finally, we have reconstructed an existing critical perspective in the work that women researchers produced within the framework of the Columbia School, which generally crosses the production of many of them and which questions, on the one hand, the reading we have made of the Columbia School as a functionalist school impervious to critical reflection on the mass media and, on the other hand, the stagnant division that historiography has made between functionalist managed research and critical research.

From this reflection, we can point out that:

(16) There is a clear epistemological, theoretical and methodological plurality when we look transversally at the work of women researchers in the framework of the Columbia School. In their scientific production we find notes that serve to question the dominant historiographical readings of Lazarsfeld's research center in the history of the field, as well as to point directly to the existence of permeability between functionalist and critical perspectives during the foundational years of communication research.

(17) The main contributions of women researchers are: the two-step flow theory, the methodological development of the focus group and the articulation of critical thinking about media and audiences.

IV. The Columbia School and its epistemological community from a gender perspective.

(4.1) The presence of women explained from the ambivalence and complexity of gender roles

Throughout our results, we have exposed the complexity and ambivalence of gender roles at the Columbia School. At first, as we have already explained, we have spoken of the gendering of the research center, formally traversed by well-established gender roles, according to which men were in charge of academic work and women were in charge of field

work, support and assistance work, or secondary work. This is an issue that flourishes when we explore the bibliographic production of the Columbia School, where there is a high presence of work done by women among the gray literature and yet their names disappear in the academic publications (articles and books). This gendering also affected the development of their careers: we have highlighted how many of these women researchers had problems finding funding or obtaining positions of greater stability within the research center, and how some of them were forced to leave academia for the professional world, where opportunities for women were much more frequent. Thus, structurally, we can say that the Columbia School followed logics in which the traditional gender roles in science were very marked.

Simultaneously, however, we have also discussed the authority, both symbolic and material, that some of them had within the center, both organizationally, intellectually and administratively. Thus, for example, we have seen that Marjorie Fiske was Associate Director of the research center for several years and that the researcher moved in the main decision-making networks within the Columbia School. Something similar happened with figures such as Herta Herzog, who was Associate Director of Research, or Patricia Kendall, who managed to stabilize her career and get a permanent position at Columbia University. In the same way, when analyzing interpersonal networks, we have noticed how economies of credibility and authority favored them on some occasions, as in the case of Katherine Wolf, who was contacted by Lazarsfeld to act as a consultant for a number of research projects.

Based on these premises, we could affirm that:

(18) The Columbia School was marked by a high level of complexity and ambivalence regarding gender roles. Although the center was formally articulated according to the meanings of gender in academic spaces of the time, the high presence of women among its members is already a sign of a differential position, given the socio- cultural and historical context of the time. Although women more frequently occupied the female roles of support or assistance and men the male roles of authority, leadership and decision making, there are many occasions in which these roles were reversed or, at the very least, altered. In this sense, we can say that the Columbia School was articulated, in terms of gender, around logics of inclusion-exclusion and recognition-invisibility, which favored a simultaneous presence and absence of its women researchers. In any case, the recognition they received internally from their peers did not translate into a consolidation of their academic careers, which continued to be marked by the difficulty of accumulating scientific capital and obtaining permanent positions in universities or research centers.

(4.2) About Columbia School as a space marked by affective relations

The complexity of gender roles that we have been talking about becomes more evident when we look at the socio-epistemic dynamics of the epistemological community of the

Columbia School. This means that, attending to the logics of knowledge production as they materialize in the personal and affective relationships between individuals, we find two main socio-affective dynamics: cohesion and fragmentation.

(19) The Columbia School was a community shaped by collaboration, as well as by the epistemic and affective ties of its members, men and women. This epistemological community was marked by social meanings, but also by the personal relationships among its members.

(4.3) On the recovery of these women for our scientific and teaching practice

Throughout this paper, we have exposed the disappearance of Columbia School women researchers from our historiographical and teaching narratives. We have also developed the implications that a biased and androcentric disciplinary imaginary has for the advancement of science. At the same time, we have developed a methodological proposal that articulates possible avenues for the recovery of the missing figures in our historiography and, ultimately, we have recovered 8 individual figures and reclaimed their relevance to the research literature and to the teaching of communication theories.

From these questions, we can conclude that:

(20) The women that this thesis recovers must be incorporated into our scientific and teaching accounts of the Columbia School. This is the practical and applied way of articulating the proposal that this thesis puts forward. Through it we will be able to bring together from communicative conceptions of knowledge, to critical and interpretative intellectual history, the need for archival and oral explorations, and the demand to pluralize our disciplinary heritage.

LIMITATIONS OF THE THESIS AND FUTURE LINES OF RESEARCH

5.1. Limitations of the thesis

One of the main limitations of this research has been the restriction of our analysis to archival and documentary materials authored by women. Consequently, we have found it impossible to compare our results on female networks and contributions with other more complex historiographical readings of the Columbia School - yet to be done - that also attend, in greater detail, to the masculine. Ours is, therefore, a reading that sticks to the female figures and, from them, proposes a historiographical reconstruction of the socio- emotional and epistemological dynamics of the Columbia School. Future critical explorations of the historiography of the Columbia School that also consider materials produced by (male) researchers who have been left out of the analysis of this doctoral dissertation might, however, uncover other edges of the School's history.

Another limitation, moreover, has been the realization of a proposal of critical and interpretative historiography from which the School has been considered the protagonist within the dominant historiography of communication research. Although from a gendered perspective, in a way this work contributes to the consolidation in our imaginary of the indispensable role of the Columbia School in narratives about the field and puts the focus directly, once again, on Lazarsfeld's center as the driving principle of the rest of the historiography. Other critical and genre explorations will also need to look further to the geographical and intellectual margins to reliably reconstruct the complexity of the field in its origins.

Consequently, another limitation of the work lies in the geographical location of this study and the risk of falling into the perpetuation of the epistemological imperialisms that have dominated the field of communication. This study analyzes the Columbia School by considering it, for the reasons given throughout the text, also a historiographical reference in intellectual history and in the development of the Spanish field. However, the realization of a historical-intellectual study of the origins of the field that, from Spain, explores the history of American communication and media research, also contributes to consolidate the Anglo-Saxon referents of the field in Spain, as well as to counteract the lack of its own history and referents that Spanish communication research continues to have.

Another limitation of the dissertation has to do with the dissertation's limited consideration of the different layers and levels of exclusion and epistemic injustice. This work, focused on recovering the figures of women researchers at the Columbia School, has not considered the different levels of oppression as a variable of analysis (e.g., race/ethnicity, social class, sexual orientation, nationality, among other issues). Thus, although at certain points these identities are mentioned throughout the work, this dissertation particularly explores gender, understanding that the lack of previous studies in this regard calls, in turn, for a comprehensive study, first, of how gender has articulated our intellectual history, in this case, at the Columbia School. By not considering these variables, however, we fall into the risk of assuming that the privileged female experience represents all female experience in the disciplines and in knowledge. Future work might consider, as we have contemplated throughout the thesis, the different levels of exclusion and how these interacted with gender and influenced the dynamics that favored or disfavored the presence of women researchers at Columbia School.

5.2. Future lines of research

With regard to possible future lines of research, based on what has been gathered throughout this work, we propose the following:

First, the priority line of research is the one that articulates this doctoral thesis: the exploration and critical analysis of the roles and contributions of women researchers to the history of communication theories. This future line implies approaching the field from a perspective informed by the exclusion of women in its history and by the appropriateness of the inclusion of plural voices in our historiography, and would allow us to put in dialogue the female contributions with the dominant readings about our schools and our theoretical traditions. On the other hand, it would provide us with tools to understand the female experience in a transversal way throughout our shared history and to reclaim the experiences and contributions of women researchers as an essential part of communication research.

In particular, we believe it is necessary to explore women's contributions to other foundational schools of communication theories (among others, the schools of Frankfurt, Birmingham, Toronto, Chicago, or the invisible school of Palo Alto) and to schools and traditions of thought in other geographical areas such as Ibero-America (Latin America, Spain and Portugal). These readings could be put in dialogue with the one presented in this

thesis to propose possible comparisons between the presence of women researchers in different contexts in the foundation of communication theories.

Consequently, another future line of research would involve, first of all, the critical revision of our historiography, interpreting the complex dynamics of exclusion and recovering other subjects that we have lost along the way, not only women. This line would also be consistent with the inclusion of alternative perspectives from which to explore our history, for example, by studying the intellectual history of the field and its epistemological communities from perspectives informed by the relevance that the socio- emotional and the personal have had in the production of knowledge about communication and the media.

On the other hand, another future line of research is the one that articulates something that we have proposed throughout this paper: the need for more qualitative, culturalist and critical explorations of the history of the Spanish communication field. This question would imply a revision of the personal, institutional, contextual and socio-emotional gears of its own history and its dialogue with the consolidated meta-research of Spanish communication research.

Beyond these questions, more specifically and in direct relation to our analysis, we believe that another possible future line of research arises in response to one of the main limitations of this thesis. This future line would be the comparative exploration of female- authored and male-authored archival and documentary materials within the Columbia School would provide a key opportunity to contrast the experiences of men and women in the epistemological community and to assess the extent to which the socio-emotional networks that characterized their experiences were also essential for them. This exploration should also attend to the Bureau of Applied Social Research archival materials (scientific, administrative, and personal) that have not been considered as part of the corpus of analysis in this dissertation.

Finally, with respect to possible corrective measures in our science and, above all, in our teaching, as a future line of work we propose the need for possible revisions of our manuals and teaching guides, as well as the inclusion of the thought and figures of female theoretical references throughout our history, especially in the subjects of Communication Theories.

AS A CLOSURE OF THIS DOCTORAL THESIS

Having exposed the main conclusions, limitations of the research and future lines of work, and to close this doctoral thesis, we would like to recover an image found in the archives of Columbia University that we consider reflects the need to articulate more complex historical-intellectual readings informed by the reflection on exclusion in science such as the one we propose here:

Figure 29(bis). Work meeting at the Bureau of Applied Social Research (ca. 1945) as part of the Decatur project. In the image, we see a group of women and men working together, with C. Wright Mills in the center and Lazarsfeld immediately to her right. *Courtesy of Rare Book and Manuscript Library, Columbia University. Bureau of Applied Social Research Records.*

The image, previously unpublished, shows the gender complexity of the Columbia School, with a group of women and men working together. With it, the Bureau illustrated an internal report sent to the company that funded the Decatur project (1945) in which they summarized the state of the research. It is no accident, however, that four women and three men appear in this image: without intending to do so, the photograph perfectly illustrates the centrality of

the female presence at the Columbia School. On a historical level, it gives us a fundamental testimony of the relevance of the figures of women researchers within its epistemological community. Not only because they appear, but also because what we see reflected in the image is their active participation in the intellectual debates. With respect to the intellectual history we make in the field, the image reminds us of the need to complexify our disciplinary narratives, showing us that communication research was not, in any case, built by solitary geniuses, but by communities of connoisseurs, in which women have been an essential part from the beginning.

With respect to this last point, and recovering the quote with which we opened this doctoral thesis, we end this work with the words of bell hooks, who reminds us of the importance of considering the totality of experiences and voices when we relate human reality and, specifically, the totality of knowers when we relate the intellectual history in which we all inscribe ourselves. The margins, hooks (2020, pp. 23-24) tells us, are always a vital part of the whole. Only with them will we be able to respond to the complexity and plurality of the world we share:

> To be in the margin is to be part of the whole but outside the main body … Living as we did-on the edge-we developed a particular way of seeing reality. We looked both from the outside in and from the inside out. We focused our attention on the center as well as on the margin. We understood both. This mode of seeing reminded us of the existence of a whole universe, a main body made up of both margin and center. Our survival depended on an ongoing public awareness of the separation between margin and center and an ongoing private acknowledgment that we were a necessary, vital part of that whole.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Abrams, L. (2010). *Oral history theory.* Routledge.

Achenbaum, W. A. (2013). *Robert N. Butler, MD. A visionary of healthy aging.* Columbia University Press.

Acker, S. (1980). Women, the other academics. *British Journal of Sociology of Education, 1*(1), 81-91. http://dx.doi.org/10.1080/0142569800010106

Adams, W. C. (2015). Conducting semi-structured interviews. En K. E. Newcomer, H. P. Hatry y J. Wholey (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (pp. 492-505). Wiley.

Adorno, T., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. y Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality.* Harper & Brothers.

Aguado-Terrón, J. M. (2004). *Introducción a las teorías de la información y la comunicación*. Universidad de Murcia.

Aikenhead, G. S. (1985). Collective decision-making in the social context of science. *Science Education, 69*(4), 453-475. https://doi.org/10.1002/sce.3730690403

Airaksinen, T. (1992). The rhetoric of domination. En T. E. Wartenberg (Ed.), *Rethinking power* (pp. 102-120). State University of New York Press.

Akinyoade, D. (2012). *Ontology and epistemology of peace and conflict studies*. International Conference Security Sector and Conflict Management. University of Ibadan, Nigeria. http://eprints.abuad.edu.ng/368/1/Theories_in_Peace_and_Conflict_Research.pdf

Albornoz, Á. (2015). Razón instrumental, ciencia y dominio. *Eikasia, revista de filosofía, 63*, 125-142. https://revistadefilosofia.org/63-06.pdf

Alonso López, J. (Traductor). (2021). *El libro del Génesis liberado.* Blackie Books.

Alway, J. (1995). *Critical theory and political possibilities: Conceptions of emancipatory politics in the works of Horkheimer, Adorno, Marcuse, and Habermas.* Praeger.

American Journal of Sociology (1945). Master's thesis on Sociology. *American Journal of Sociology, 51(*1).

Anderson, E. (1995). Feminist epistemology: An interpretation and a defense. *Hypatia*, *10*(3), 50–84. http://www.jstor.org/stable/3810237

Anderson, J. A. y Colvin, J. W. (2008). Media research 1900–1945. En D. Park y J. Pooley (Eds.), *The history of media and communication research: contested memories* (pp. 321–344). Peter Lang.

Andreu Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, 10*(2), 1-34.

Andrews, T. (2012). What is social constructionism? *The Grounded Theory Review, 11*(1), 39-46.

Anónimo (sin fecha). [Notas de estudiantes a Marjorie Fiske]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Notes from students"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Arbeláez, M. C. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones, 14*(23), 14-31. https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5

Arendt, H. (1984). *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política.* Paidós.

Arendt, H. (2001). *El concepto de amor en san Agustín*. Ediciones Encuentro.

Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio acerca de la banalidad del mal.* Lumen.

Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia.* Alianza Editorial.

Arendt, H. (2017). *Hombres en tiempos de oscuridad.* GEDISA.

Arendt, H. (2020). *La condición humana.* Austral.

Arendt, H. y Heidegger, M. (2017). *Correspondencia 1925-1975*. Herder.

Argento, D., Dobija, D. y Grossi, G. (2020). The disillusion of calculative practices in academia. *Qualitative Research in Accounting & Management, 17*(1), 1-17. https://doi.org/10.1108/qram-12-2019-0130

Arias Maldonado, M. (2011). Hacia un constructivismo realista: de la naturaleza al medio ambiente. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política, 44*, 285-301. https://doi.org/10.3989/isegoria.2011.i44.731

Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería, 18*(1), 13-26.

Arroyave, J. y González-Pardo, R. (2022). Investigación bibliométrica de comunicación en revistas científicas en América Latina (2009-2018). *Comunicar,* (70), 85-96. https://doi.org/10.3916/C70-2022-07

Ashcraft, K. L. y Simonson, P. (2015). Gender, work, and the history of communication research. Figures, formations, flows. En P. Simonson y D. Park (Eds.), *The international history of communication study* (pp. 47-68). Routledge.

Athanasiou, A., Hantzaroula, P. y Yannakopoulos, K. (2009). Towards a new epistemology. The 'affective turn'. *Historein, 8,* 5-16. https://doi.org/10.12681/historein.33

Ayish, M. (2003). Beyond Western-oriented communication theories: A normative Arab-islamic perspective. *Javnost-The Public, 10*(2), 79-92. https://doi.org/10.1080/13183222.2003.11008829

Ayish, M. (2008). Communication as an academic field: Middle East, Arab world. En W. Donsbach (Ed.), *The international encyclopedia of communication*. Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecc062

Bächtiger, A., Dryzek, J. S., Mansbridge, J. y Warren, M. E. (2018). Deliberative democracy: an introduction. En A. Bächtiger, J. Dryzek, J. Mansbridge y M. Warren (Eds.), *The Oxford handbook of deliberative democracy* (pp. 1-34). Oxford University Press.

Bailyn, L. (5 de abril de 2023). [Comunicación personal (entrevista) en el marco de esta tesis doctoral].

Baños, J. (2006). Teorías de la democracia: Debates actuales. *Andamios, 2*(4), 35-58.

Barad, K. (1996). Meeting the universe halfway: Realism and social constructivism without contradiction. En L. Nelson y J. Nelson (Eds.), *Feminism, science, and the philosophy of science* (pp. 161-194). Springer.

Barad, K. (2001). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Duke University Press.

Barge, J. K. (2001). Creating healthy communities through affirmative conflict communication. *Conflict Resolution Quarterly, 19*(1), 89-101. https://doi.org/10.1002/crq.3890190107

Barge, J. K. (2003). Hope, communication, and community building. *Southern Communication Journal, 69*(1), 63-81. https://doi.org/10.1080/10417940309373279

Barthes, R. (2011). *Fragmentos de un discurso amoroso.* Siglo Veintiuno.

Barton, A. H. (2012). Paul Lazarsfeld as a methodologist. *Journal of Classical Sociology*, *12*(1), 159-166. https://doi.org/10.1177/1468795X11433702

Barton, A. H. y Lazarsfeld, P. F. (1955). Some functions of qualitative analysis in social research. *Sociologica, I,* 321–236.

Barton, J. (1977). *Bibliography, from its founding in 1937 to its closing in 1977*. Bureau of Applied Social Research & Columbia University Editions.

Barton, J. (1989). *Guide to the Bureau of Applied Social Research*. Clearwater.

BASR (ca. 1940). [Notas sobre líderes de opinión]. Bureau of Applied Social Research records (Box 1); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

BASR (10 de febrero de 1951a). [Libro de felicitación a Paul Lazarsfeld]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 166, Folder "Paul Felix Lazarsfeld, February 10, 1951"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

BASR (10 de febrero de 1951b). [Guion de una obra de teatro interpretada por los miembros del BASR con motivo del cumpleaños de Paul Lazarsfeld]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 166, Folder "Paul Felix Lazarsfeld, February 10, 1951"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

BASR (1957). *Twentieth anniversary report: Research and training program and a bibliography of publications and reports.* Bureau of Applied Social Research & Columbia University Editions.

Battaly, H. (2008). Virtue epistemology. *Philosophy Compass, 3*(4), 639-663. https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2008.00146.x

Bearman, P. S. y Stovel, K. (2000). Becoming a Nazi: A model for narrative networks. *Poetics, 27*, 69-90. https://doi.org/10.1016/S0304-422X(99)00022-4

Beasley, M. (2013). Each taking risk, performing self. En A. Crémieux, X. Lemoine y J. P. Rocchi (Eds.), *Understanding blackness through performance* (pp. 25-40). Palgrave Macmillan.

Behari-Leak, K. (2019). Decolonial turns, postcolonial shifts, and cultural connections: Are we there yet? *English Academy Review, 36*(1), 56-68. https://doi.org/10.1080/10131752.2019.1579881

Beltrán, L. R. (septiembre de 1974). *Communication research in Latin America; the blindfolded inquiry?* IAMCR International Scientific Conference on Mass Communication and Social Consciousness in a Changing World. Leipzig, Alemania Occidental.

Beltran, L. R. (1976). Alien premises, objects, and methods in Latin American communication research. *Communication Research, 3*(2), 107-134. https://doi.org/10.1177/009365027600300202

Beltrán, L. R. (1978). Communication and cultural domination: USA-Latin American case. *Media Asia, 5*(4), 183-192. https://doi.org/10.1080/01296612.1978.11725945

Beltrán, L. R. (1994). Neoliberalismo y comunicación democrática en Latinoamérica: "Plataformas y banderas" para el tercer milenio. En V. Codina (Ed.), *Nuevos rostros para una comunicación solidaria.* OCIC.

Bengtsson, S., Ericson, S., Stiernstedt, F. y Abingdon, O. (2024). *Classics in media theory.* Routledge.

Benjamin, W. (2016). *On the concept of history.* Createspace Publishing.

Benjamin, W. (2023). *La obra de arte en la era de su reproducción técnica.* Alma.

Benschop, Y. y Brouns, M. (2003). Crumbling ivory towers: Academic organizing and its gender effects. *Gender, Work and Organization, 10*(2), 194-212. https://doi.org/10.1111/1468-0432.t01-1-00011

Berelson, B. (1958). The present state of communication research. *Public Opinion Quarterly, 22*(2), 178. https://doi.org/10.1093/poq/22.2.178

Berelson, B. (1959). The state of communication research. *Public Opinion Quarterly*, *23*(1), 1-2. https://doi.org/10.1086/266840

Berelson, B. (1974). In memoriam: Helen Dinerman (1920-1974). *Public Opinion Quarterly, 38*(4), 640. https://doi.org/10.1086/268192

Berg, M. y Lidskog, R. (2017). Deliberative democracy meets democratised science: A deliberative system approach to global environmental governance. *Environmental Politics, 27*(1), 1-10. https://doi.org/10.1080/09644016.2017.1371919

Berger, B. K. (2005). Power over, power with and power to relations: critical reflections on public relations, the dominant coalition and activism. *Journal of Public Relations Research, 17*(1), 5-28. https://doi.org/10.1207/s1532754xjprr1701_3

Berger, B. K. (2008). Power, dominance and social interaction. En W. Donsbach (Ed.), *The international encyclopedia of communication* (pp. 1-5). John Wiley & Sons.

Berger, P. y Luckmann, T. (1996). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu.

Bernstein, D., Nourkova, V. y Loftus, E. F. (2008). From individual memories to oral history. *Advances in Psychology Research, 54*, 157-181.

Bertrand, I. y Hughes, P. (2017). *Media research methods: Audiences, institutions, texts.* Bloomsbury.

Blair, C. (2006). Communication as collective memory. En G. Shepherd, J. St. John y T. Striphas (Eds.), *Communication as… perspectives on theory* (pp. 51-59). SAGE.

Bleijenbergh, I., van Mierlo, J. y Bondarouk, T. (2012). Closing the gap between scholarly knowledge and practice. *Human Resource Management Review, 31*(2). https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2020.100764

Bliss, E. (2010). *Now the news: The story of broadcast journalism.* Columbia University Press.

Bloor, D. (2003). *Conocimiento e imaginario social.* Gedisa.

Blöser, C. (2020). Enlightenment views of hope. En S.C. van den Heuvel (Ed.), *Historical and multidisciplinary perspectives on hope* (pp. 61-76). Springer. https://doi.org/10.1080/00455091.1981.10716323

Bogart, L. (1993). In memoriam: Leo Löwenthal, 1900-1993. *Public Opinion Quarterly*, *57*(3), 377–379. http://www.jstor.org/stable/2749097

Bohman, J. (2007). Political communication and the epistemic value of diversity: Deliberation and legitimation in media societies. *Communication Theory, 17*(4), 348-355. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2007.00301.x

Bolívar, A. (2020). Análisis del discurso y hermenéutica como métodos en la interpretación de textos. *Interpretatio: Revista de Hermenéutica, 5*(1), 17-34.

Boston Globe (11 de abril de 2016). *Leila A. Sussmann, obituary*. Boston Globe.

Bourdieu, P. (1979). Symbolic power. *Critique of Anthropology, 4*(13-14), 77-85. https://doi.org/10.1177/0308275X7900401307

Bourdieu, P. (1994a). Structures, habitus, power: A basis for a theory of symbolic power. En N. B. Dirks, G. Eley y S. B. Ortner (Eds.), *Culture/power/history: A reader in contemporary social theory*, pp. 124-155. Princeton University Press.

Bourdieu, P. (1994b). El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia, 1*(2), 129-160. http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317

Bourdieu, P. (2000a). *La dominación masculina*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2000b). *Intelectuales, política y poder.* Eudeba.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad.* Anagrama.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo Veintiuno.

Broadcasting (enero de 1941). *History of broadcasting.* University of Illinois Library.

Broncano, F. (2021). Fraternidad/sororidad y hegemonía. *Pensamiento al Margen, 14*, 31-42. http://hdl.handle.net/10201/111886

Brown, M. (2018). *Deliberation and representation*. Oxford University Press.

Bruner, J. y Sayre, J. (1941). Shortwave listening in an Italian community. *Public Opinion Quarterly, 5*(4), 640-655. https://doi.org/10.1086/265526

Brunsdon, C. (2000). *The feminist, the housewife, and the soap opera*. Oxford University Press.

Bryne, M. (2001). Hermeneutics as a methodology for textual análisis. *AORN Journal, 73*(5), 968-970. https://doi.org/10.1016/S0001-2092(06)61749-3

Bunge, M. (1983). *La investigación científica.* Ariel.

Bunge, M. (2013). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Debolsillo.

Burke, P. (2016). *What is the history of knowledge?* Polity Press.

Butler, J. (2003). *El género en disputa.* Paidós.

Cáceres, M. D. y Gaitán, J. A. (2007). La comunicación interpersonal en España. El estado de la cuestión (1987-2007). *Sphera Pública*, (1), 215-238.

Caffarel-Serra, C., Ortega-Mohedano, F. y Gaitán-Moya, J. A. (2017). Investigación en comunicación en la universidad española en el período 2007-2014. *Profesional de la Información*, *26*(2), 218-227. https://doi.org/10.3145/epi.2017.mar.08

Caffarel, C. (2018). La metainvestigación en comunicación, una necesidad y una oportunidad. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (15), 293-295. http://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.15.16

Calafell, B. M. (2007). Mentoring and love: An open letter. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies, 7*(4), 425-441. https://doi.org/10.1177/1532708607305123

Callan, R. (7 de septiembre de 1939). [Carta a Marjorie Fiske]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Letters of rec. for MF"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Campbell, L. G., Mehtani, S., Dozier, M. y Rinehart, J. (2013). Gender-heterogeneous working groups produce higher quality science. *PloS one*, *8*(10), e79147. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0079147

Campbell, N. D. (2009). Reconstructing science and technology studies: Views from feminist standpoint theory. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, *30*(1), 1-29. https://doi.org/10.1353/fro.0.0033

Camus, A. (2019). *El mito de Sísifo*. Alianza Editorial.

Camus, A. y Casares, M. (2023). *Correspondencia: 1944-1959.* Debate.

Cantril, H. (10 de octubre de 1940). [Carta a la National Federation of Business and Professional Women]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Letters of rec. for MF"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Cantril, H. (1947). Preface. En H. Cantril, H. Gaudet y H. Herzog (Autores), *The invasion from Mars* (pp. xii-xiii). Princeton University Press.

Cantril, H. y Gaudet, H. (1939). Familiarity as a factor in determining the selection and enjoyment of radio programs. *Journal of Applied Psychology, 23*(1), 85–94. https://doi.org/10.1037/h0061443

Cantril, H., Gaudet, H. y Herzog, H. (1940). *The invasion from Mars.* Princeton University Press.

Carey, J. W. (1989). *Communication as culture. Essays on media and society.* Unwin Hyman.

Carey, J. W. (1996). The Chicago School and mass communication research. En E. Dennis y E. Wartella (Eds.), *American communication research: The remembered history* (pp. 21-38). Erlbaum.

Carey, J. W. (1997). *James Carey: A critical reader.* University of Minnesotta Press.

Carp, F. M. (1972). *Retirement*. Behavioral Publications.

Carrasco-Campos, Á. (2021). La Escuela de Frankfurt y la investigación crítica de la comunicación y de la cultura. En F. Sierra (Ed.), *Economía política de la comunicación. Teoría y metodología* (pp. 67-94). Comunicación Social.

Carrasco-Campos, Á. y Saperas, E. (2022). Los marcos teóricos en cinco revistas españolas de referencia sobre comunicación (2011-2021): Entre la centralidad y la dispersión teórica. *Communication & Society, 35*(2), 155-168. https://doi.org/10.15581/003.35.2.155-168

Carrasco-Campos, Á., Saperas, E. y Martínez-Nicolás, M. (2018). ¿Cómo investigamos la comunicación en España? Universidades públicas y privadas en las publicaciones científicas de comunicación españolas (1990-2014). *adComunica*, *Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 45-63. https://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.15.4

Casas Guerrero, R. (1980). La idea de comunidad científica: su significado teórico y su contenido ideológico. *Revista Mexicana de Sociología, 42*(3), 1217-1230. https://www.jstor.org/stable/3539999

Castillo, A. y Carretón, M. C. (2010). Investigación en comunicación. Estudio bibliométrico de las revistas de comunicación en España. *Communication & Society*, *23*(2), 289-327. https://doi.org/10.15581/003.23.36234

Chang, H. (2016). Individual and collective autoethnography as method. A social scientist's perspective. En S. H. Jones, T. E. Adams y C. Ellis (Eds.), *Handbook of autoethnography* (pp. 107-122). Routledge.

Chappell, S. G. (2018). Love and knowledge in Murdoch. En G. Browning (Ed.), *Murdoch on truth and love* (pp. 89-108). Palgrave.

Chavakratty, P., Kuo, R., Grubbs, V. y McIlwain, C. (2018). #CommunicationSoWhite. *Journal of Communication*, *68*(2), 254-266. https://doi.org/10.1093/joc/jqy003

Cherry Tree (1930). *Class of 1930.* George Washington University.

Child Study Center (sin fecha). [Diseño del programa de doctorado]. Katherine Wolf Research Files. Child Study Center, School of Medicine, Yale University, Records (RU 910). Yale University Library. New Haven, Estados Unidos. https://archives.yale.edu/repositories/12/resources/2903

Clarke, A. E. y Gerson, E. M. (1990). Symbolic interactionism and social studies of science. En H. S. Becker y M. M. McCall (Eds.), *Symbolic interaction and*

cultural studies (pp. 179-214). University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/9780226041056

Clegg, S. R. y Haugaard, M. (2009). *The SAGE handbook of power.* SAGE.

Clough, P. y Halley, J. (Eds.) (2007). *The affective turn. Theorizing the social.* Duke University Press.

Cmiel, K. (1996). On cynicism, evil, and the discovery of communication in the 1940s. *Journal of Communication, 46*(3), 88-87. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1996.tb01491.x

Code, L. (1993). Taking subjectivity into account. En L. M. Alcoff y E. Potter (Eds.), *Feminist epistemologies* (pp. 15-48). Routledge.

Code, L. (2007). Feminist epistemologies and women's lives. En E. Kittay y L.M. Alcoff (Eds.), *The Blackwell guide to feminist philosophy* (pp. 211-234). Blackwell.

Coin, F. (2018). When love becomes self-abuse: Gendered perspectives on unpaid labor in academia. En Y. Taylor y K. Lahad (Eds.), *Feeling academic in the neoliberal university: Feminist flights, fights and failures* (pp. 301-320). Springer.

Coleman, T. y Arrowood, R. (2015). Only we can save ourselves: An atheists 'salvation'. En H. Bacon, W. Dosset y S. Knowles (Eds.), *Alternative salvations: Engaging the sacred and the secular* (pp. 11-20). Bloomsbury Academic.

Comins, I. y París, S. (2012). Epistemologías para el humanismo desde la filosofía de la paz. *Recerca, 12*, 5-11. http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2012.12.1

Comte, A. (1975). *Discurso sobre el espíritu positivo.* Aguilar.

Connell, R. (1987). *Gender and power.* Polity Press.

Connell, R. y Messerchmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Culture, 19*(6), 829-859. https://doi.org/10.1177/0891243205278639

Contreras Peláez, F. J. (2003). El concepto de progreso: de San Agustín a Herder. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 37,* 239-269. https://10.30827/acfs.v37i0.1092

Cooper, E. y Dinerman, H. (1948). *"Don't be a sucker": Study of an anti-discrimination film.* American Jewish Committee.

Cooper, E. y Dinerman, H. (1951). Analysis of the film "Don't be a sucker": A study in communication. *Public Opinion Quarterly, 15,* 243-264. https://doi.org/10.1086/266306

Córdova, D. (2015). Repensar la igualdad democrática: isonomía, isegoría, isotimia. *Colección, 25*, 11-39.

Cortina, A. (2007). Democracia deliberativa. *Contrastes,* (12), 143-161.

Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory, 9*(2), 119-161. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1999.tb00355.x

Craig, R. T. (2008). Communication in the conversation of disciplines. *Russian Journal of Communication*, *1*(1), 7-23. https://doi.org/10.1080/19409419.2008.10756694

Craig, R. T. y Muller, H. L. (2007). *Theorizing communication: Readings across traditions.* SAGE.

Crothers, C. (2024). The postwar Columbia tradition in sociology: Its cognitive commonalities and social mechanisms. *Journal of Classical Sociology*, *0*(0), 1-29. https://doi.org/10.1177/1468795X241239297

Crouch, M. y McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social Science Information*, *45*(4), 483-499. https://doi.org/10.1177/0539018406069584

Cupit, G. (2013). Fraternity and equality. *Philosophy, 88*(2), 299-311. https://doi.org/10.1017/S0031819113000089

Curato, N., Dryzek, J., Ercan, S., Hendricks, C. M. y Niemeyer, S. (2017). Twelve key findings in deliberative democracy research. *Daedalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences, 146*(3), 28-38. http://doi.org/10.1162/DAED_a_00444

Curtis, A. (2010). Interview with Dr. Herta Herzog. *BBC.* https://www.bbc.co.uk/programmes/p009jd1g

Curtis, A. R. (1943). *How should Tide study its readers: an exploratory study* [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 6, B-0210); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Czwik, M. (2013). *„Wann habe ich eigentlich studiert?" Hilde Spiel in Wien bis 1936.* [Tesis doctoral]. Universidad de Viena.

Czwik, M. (2018). Forschungen zum Film am Psychologischen Institut der Universität Wien in den 1930er Jahren. En J. Friedrich (Ed.), *Karl Bühlers Krise der Psychologie* (pp. 33-59). Springer.

Czwik, M. (2021). Hans Hermas Überlegungen zur Bildhaftigkeit des Films im Vergleich mit anderen Darstellungsformen. En J. McEvenny y A. Ploder (Eds.), *Holisms of communication* (pp. 69-87). Language Science Press.

Dalmiya, V. (2002). Why should a knower care? *Hypatia, 17*(1), 34-52. https://doi.org/10.1353/hyp.2002.0008

De Beauvoir, S. (2003). Beauvoir and feminism: Interview and reflections (interview by Susan J. Brison). En C. Card (Ed.), *The Cambridge companion to Simone de Beauvoir* (pp. 189-207). Cambridge University Press.

De Beauvoir, S. (2019). *El segundo sexo*. Cátedra.

De Sousa, R. y Morton, A. (2002). Emotional truth. *Aristotelian Society Supplementary Volume, 7*6(1), 247-275. https://doi.org/10.1111/1467-8349.00098

Deetz, S. (1992). *Democracy in an age of corporate colonization.* State University of New York Press.

DeFleur, M. L. y DeFleur, M. H. (2016). *Mass communication theories: Explaining origins, processes, and effects.* Routledge.

Delanty, G. (2002). Knowledge as communication: A review of recent literature on method and theory in social science. *International Journal of Social Research Methodology*, *5*(1), 83-90. https://doi.org/10.1080/13645570110098109

Dennis, E. (1996). Preface. En E. Dennis y E. Wartella (Eds.), *American communication research—the remembered history* (pp. vii-xiii). Lawrence Ehrlbaum.

DeNora, T. (2021). *Hope.* Palgrave Macmillan.

Denton, R. (2001). *A liberal conscience: The oral history of Ralph Denton, Nevadan.* University of Nevada Oral History Program.

Derrida, J. (1998). *Archive fever: A Freudian impression*. University of Chicago Press.

Descartes, R. (2019). *Discurso del método.* Penguin Random House.

Dewey, J. (1910). Science as a subject matter and as a method. *Science, 31*(787), 121-127. https://www.jstor.org/stable/1634781

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* Free Press.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.

Dewey, J. (2002). *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social.* Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (2016). *The public and its problems.* Ohio University Press.

Dinerman, H. (1945). *The forgotten women of radio*. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 114, Folder B-0224-3); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Dinerman, H. (1948). 1948 votes in the making—a preview. *Public Opinion Quarterly, 12,* 585–598. https://doi.org/10.1086/266003

Dinerman, H. (26 de octubre de 1971). [Carta a Marjorie Fiske]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 14, Folder "Misc. correspondence 1971"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Dolz, A. y Roguero, J. (2012). Amor y cuidado. Claves de la educación para un mundo nuevo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(2), 97-113. https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890006.pdf

Domènech, A. (1993). … y fraternidad. *Isegoría, 7,* 49-78. https://doi.org/10.3989/isegoria.1993.i7.309

Domènech, A. (2019). *El eclipse de la fraternidad: Una revisión republicana de la tradición socialista.* Akal.

Donsbach, W. (2006). The identity of communication research. *Journal of Communication, 56*(3), 437-448. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00294.x

Donsbach, W., Lipset, S., Noelle-Neumann, E. y Worcester, R. M. (2001). Why Wapor has a Helen Dinerman award. *International Journal of Public Opinion Research*, *13*(1), 1-4. https://doi.org/10.1093/ijpor/13.1.1

Dorsten, A. M. (2012). "Thinking dirty": Digging up three founding "matriarchs" of communication studies. *Communication Theory*, *22*(1), 25-47. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01398.x

Dorsten, A. M. (2016). Women in communication research. En *The international encyclopedia of communication theory and philosophy* (pp. 1-13). Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect106

Dorsten, A. M. (2024a). Marjorie Ella Fiske Lissance Löwenthal (1914-1992). En E. Hirstova, A. M. Dorsten y C. Stabile (Eds.), *The ghost reader. Recovering women's contributions to media studies* (pp. 39-52). Goldsmiths.

Dorsten, A. M. (2024b). Jeanette Sayre Smith (1954-1974). En E. Hirstova, A. M. Dorsten y C. Stabile (Eds.), *The ghost reader. Recovering women's contributions to media studies* (pp. 185-196). Goldsmiths.

Douglas, S. J. (2006). Personal influence and the bracketing of women's history. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *608*(1), 41-50. https://doi.org/10.1177/0002716206292458

DRAE (2024). *Diccionario de la lengua española*, *23.ª ed*. [versión 23.7 en línea]. https://dle.rae.es

Dühring, L. (2017). *Reassessing the relationship between marketing and public relations*. Springer.

Dunning, J. (1998). *The encyclopedia of old-time radio.* Oxford University Press.

Durkheim, É. (2005). *Las reglas del método sociológico.* Fondo de Cultura Económica.

Eagly, A. y Karau, S. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review, 109*(3), 573-598. https://doi.org/10.1037//0033-295X.109.3.573

Ehrlich Anderson, T. (1950). [Informe interno]. Bureau of Applied Social Research records (Box 10, Folder B-0240); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Eid, M. (2004). Paul Lazarsfeld's ideational network and contribution to the field of communication research. *Communications*, *29*(2), 199-233. https://doi.org/10.1515/comm.2004.013

Eilenberger, W. (2021). *El fuego de la libertad. La salvación de la filosofía en tiempos sombríos (1933-1943).* Taurus.

Eiroa, M. y Barranquero, A. (2017). *Métodos de investigación en la comunicación y sus medios.* Síntesis.

Elizalde, L. (1996). ¿Qué es la razón comunicativa? Una síntesis del concepto de razón comunicativa de Jürgen Habermas. *Derecho y Opinión, 33*, 453-466.

Ellerby, J. M. (2005). Untangling the trauma knot: Autoethnography and Annie Ernaux's shame. *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal, 38*(3), 59-75. http://www.jstor.com/stable/44029670

Ellis Island Foundation (2023). Passenger search. *The Statue of Liberty and Ellis Island Foundation, Inc*. https://www.statueofliberty.org/discover/passenger-ship-search/

Ellis, C. y Adams, T. (2014). The purposes, practices, and principles of autoethnographic research. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 254-276). Oxford University Press.

Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research, 12*(1). http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108

Emmers-Sommer, T. y Allen, M. (1999). Surveying the effect of media effects: A meta-analytic summary of the media effects research in Human Communication Research. *Human Communication Research, 25*(4), 478-497. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1999.tb00457.x

Engel, D. (2019). Research for the Mad Men–Herta Herzog als Klassikerin der Medienforschung und Werbepraxis. En S. Heinemann (Ed.), *Werbegeschichte (n) Markenkommunikation zwischen Tradition und Innovation* (pp. 15-26). Springer.

Erskine, G. (28 de enero de 1952). [Carta a Helen Erskine]. John Erskine papers; Box 29, Folder "Correspondence with Graham and Hazel Erskine"; Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4078741#subjects

Ezzy, D. (2010). Qualitative interviewing as an embodied emotional performance. *Qualitative Inquiry, 1*6(3), 163-170. https://doi.org/10.1177/1077800409351970

Fals Borda, O. (1996). Power/knowledge and emancipation. *Systems Practice, 9*(2), 177-181. https://doi.org/10.1007/bf02172931

Feinleib, M. E. (27 de septiembre de 2023). [Comunicación personal (entrevista) en el marco de esta tesis doctoral].

Feldheim, M. A. (2003). Mary Parker Follett: Lost and found — again, and again, and again. *International Journal of Organization Theory & Behavior, 7*(3), 341-362. https://doi.org/10.1108/IJOTB-07-03-2004-B003

Fernández López, D. (2016). El concepto de amor en Hannah Arendt. *Foro Interno, 16,* 101-122. https://doi.org/10.5209/rev_FOIN.2015.v16.53893

Fernández-Quijada, D. y Masip, P. (2013). Tres décadas de investigación española en comunicación: hacia la mayoría de edad. *Comunicar, XXI*(41), 15-24. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15828675003

Ferraris, M. (1996). *History of hermeneutics.* Humanities Press.

Feyerabend, P. (1975). 'Science'. The myth and its role in society. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy, 18*(2), 167-181.

Fiske, M. (1935a). *Automaton* [Texto publicado en *The Atlantic*, s/n, "Prize Winning Essays 1934-1935"]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, No folder). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (1935b). *Dilemma.* [Texto publicado en *The Atlantic*, s/n, "Prize Winning Essays 1934-1935"]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, No folder). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (1938). Personal information sheet [Currículum vitae]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Letters of recommendation for MF"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (octubre de 1940). *Discussion's the thing but, how to lead one?* [Artículo de opinión]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Independent Woman octubre de 1940). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (1943a). *Survey of materials on the psychology of radio listening*. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 113, Folder B-0185); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary .

Fiske, M. (1943b). *Retailers' use of radio as judged by the consumer.* [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 6, Folder B-0195-2); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Fiske, M. (20 de octubre de 1943). [Memorándum a Lazarsfeld]. Bureau of Applied Social Research records (Box 13, Folder B-0190); Rare Book and Manuscript

Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Fiske, M. (1944a). How consumers react to radio advertising by retailers. *Sales Management, LIII,* 92-98.

Fiske, M. (1944b). Program analyzer. *Film News, 5*(6).

Fiske, M. (1944c). *Bonds on the air.* [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 113, Folder B-0200-3); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Fiske, M. (1944d). *Naples is a battlefield. Preliminary report on a study of audience reaction with Lazarsfeld-Stanton program analyzer.* [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 114, Folder B-0217); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Fiske, M. (1944e) *Sampling of public attitudes toward the proposed subscription radio plan.* [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 114, Folder B-0217); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Fiske, M. (9 de enero de 1944). [Memorándum a George Wise, parte del "Unions project"]. Bureau of Applied Social Research records (Box 9, Folder Memos and correspondence B0232); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Fiske, M. (28 de noviembre de 1944). [Memorándum a George Wise, parte del "Unions project"]. Bureau of Applied Social Research records (Box 9, Folder Memos and correspondence B0232); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Fiske, M. (21 de febrero de 1947). [Carta a Max Horkheimer]. Na 1 Nachlass Max Horkheimer, 80 - Korrespondenzen unter anderem mit Marjorie Fiske Lissance (p. II.11, 1-52). Max Horkheimer. Korrespondenzen, Kalifornien 1941-1950, G-L. Goethë Universitat, Frankfurt, Alemania. https://arcinsys.hessen.de/arcinsys/detailAction.action?detailid=v3184539

Fiske, M. (1948). Germany's gunpowder children. *Cosmopolitan*. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Nazi into communist (summary)"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (17 de septiembre de 1952). Attached BASR Training Program Document. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 4, Folder "Study proposals BASR MFL"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (10 de noviembre de 1953). *Notes from background papers* [Memorándum a Paul Lazarsfeld]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Implementation Committee on Television-Ford Foundation (circa 1954)"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (1955). The media and the child. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 4, Folder "Study proposals BASR MFL"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (23 de junio de 1958). [Carta a Paul Lazarsfeld]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Correspondence"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (16 de abril de 1959). [Carta a Alexander Simon]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Correspondence misc."). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (25 de agosto de 1959). [Carta a Robert Merton]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Correspondence"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (10 de septiembre de 1959). [Carta a Bernard Berelson]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Correspondence"). University of California,

San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (29 de agosto de 1960). [Carta a Erving Goffman]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Correspondence"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (20 de enero de 1961). [Carta a Richard Williams, acting chief del National Institute of Mental Health]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 12, Folder "Consultant's conference - planning- June 21, 22, 1961"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (marzo de 1966). [Currículum vítae] (MSS 84-7, Box 3, Folder "CV"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (29 de julio de 1966). [Correspondencia con George Gerbner]. George Gerbner Archive (Correspondence with Löwenthal Leo). The Annenberg School for Communication, University of Pennsylvania. Filadelfia, Estados Unidos. https://web.asc.upenn.edu/Gerbner/archive.aspx?sectionID=102&packageID=699

Fiske, M. (18 de noviembre de 1971). [Carta a Helen Dinerman]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 14, Folder "Misc. correspondence 1971"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (24 de junio de 1975). [Carta a Gina McDowell]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 12, Folder "MFL chronological file"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (11 de agosto de 1975). Helen S. Dinerman Memorial Fund [carta al Comité del Helen S. Dinerman Memorial, con copia a Graham Erskine]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 12, Folder "Misc. correspondence Aug. 1975-Dec '76). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special

Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (10 de septiembre de 1975). [Carta a Elmer Rusco]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 12, Folder "Misc. correspondence aug. 1975-dec '76"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (5 de noviembre de 1975). [Invitaciones para el doctorado honoris causa]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 12, Folder "Honorary doctorate"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (1979). *Supplement I. Account of career.* [Texto inédito en el que Marjorie Fiske resume su carrera]. Cortesía de Carol Lissance.

Fiske, M. (26 de diciembre de 1979). [Carta inédita a Robert Wallerstein]. Cortesía de Carol Lissance.

Fiske, M. (sin fecha-a). *Johann Richter, German*. [Ensayo sin publicar]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Nazi into communist (summary)"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (sin fecha-b). *Nazi into communist*. [Ensayo sin publicar]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Nazi into communist (summary)"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. (sin fecha-c). Katherine Wolf [Nota sobre carta de Katherine Wolf]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "C. Wright Mills, Katherine Wolf, RK Merton 55-6"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. y Chiriboga, D. A. (1985). The interweaving of societal and personal change in adulthood. En J. Munnichs (Ed.), *Life-span and change in a gerontological perspective* (pp. 177-209). Academic Press.

Fiske, M. y Green, J. (1944). *The detailed focussed interview as a technique for the testing of institutional advertising* [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 114, B-0216); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Fiske, M. y Handel, L. (1947a). Motion picture research: Content and audience analysis. *Journal of Marketing*, *11*(2), 129-134.

Fiske, M. y Handel, L. (1947b). Motion picture research: Response analysis. *Journal of Marketing*, *11*(3), 273-280.

Fiske, M. y Handel, L. (1947c). New techniques for studying the effectiveness of films. *Journal of Marketing*, *11*(4), 390-393.

Fiske, M. y Kay, L. (1943). [Correspondencia con entrevistadoras, Retailers study]. Bureau of Applied Social Research Records (Box 6, Folder B-0195); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Fiske, M. y Kendall, P. (1944). *Al Schacht as a Baseball announcer - a pre-test.* [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 114, Folder B-0219); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Fiske, M. y Lazarsfeld, P. F. (1945a). The office of radio research: A division of the Bureau of Applied Social Research, Columbia University. *Educational and Psychological Measurement*, *5*(4), 351-369. https://doi.org/10.1177/001316444500500403

Fiske, M. y Lazarsfeld, P. F. (1945b). The Columbia office of radio research. *Hollywood Quarterly, 1(*1), 51-59. https://doi.org/10.2307/1209589

Fiske, M. y Lazarsfeld, P. F. (1954). Report from the Implementation Committee to the Citizens' Group on Television on Plans for a Television Development Center [borrador de informe]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Implementation Committee on Television-Ford Foundation (circa 1954)"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Fiske, M. y Löwenthal, L. (1952). Some problems in the administration of international communications research. *Public Opinion Quarterly*, *16*(2), 149–159. https://doi.org/10.1086/266380

Fiske, M. y Wolf, K. (1946). *The children talk about comics.* [Borrador sin publicar]. Bureau of Applied Social Research records (Box 10, Folder B-0243); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Fiske Löwenthal, M. (1964). Social isolation and mental illness in old age. *American Sociological Review*, *29*(1), 54-70. https://doi.org/10.2307/2094641

Fiske Löwenthal, M. (1972). Some potentialities of a life-cycle approach to the study of retirement. En F. M. Carp (Ed.), *Retirement* (pp. 307-336). Behavioral Publications.

Fiske Löwenthal, M. y Haven, C. (1968). Interaction and adaptation: Intimacy as a critical variable. *American Sociological Review*, *33*(1), 20-30. https://doi.org/10.2307/2092237

Fleck, C. (2021). Lazarsfeld's wives, or: what happened to women sociologists in the twentieth century. *International Review of Sociology, 31*(1), 49-71. https://doi.org/10.1080/03906701.2021.1926672

Fleck, C. (2023). Else Frenkel-Brunswik and contemporary sociologists. *Serendipities, Journal for the Sociology and History of the Social Sciences, 7*(1-2), 60-73.

Follet, M. P. (1940). Power. En H.C. Metcalf y L. Urwick (Eds.), *Dynamic administration. The collected papers of Mary Parker Follett.* Harper & Brothers.

Foote, K. (1990). To remember and forget: Archives, memory, and culture. *The American Archivist*, *53*(3), 378-392. https://doi.org/10.17723/aarc.53.3.d87u013444j3g6r2

Fotaki, M. (2013). No woman is like a man (in academia): The masculine symbolic order and the unwanted female body. *Organization Studies, 34*(9), 1251-1275. https://doi.org/10.1177/0170840613483658

Foucault, M. (1980a). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1980b). *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*. Harvester Press.

Foucault, M. (2002). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976).* Fondo de Cultura Económica.

Franken, E., Sharafizad, F. y Brown, K. (2024). Gender, vulnerabilities, and how the other becomes otherer. *Gender, Work, & Organization, 31*(4), 1342-1365. https://doi.org/10.1111/gwao.13096

Freire, P. (1998). *Pedagogy of the heart.* Continuum.

Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice. Power and the ethics of knowing*. Oxford.

Fried, E. G. y Fiske, M. (1949). The dilemmas of German youth. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 44*(1), 50–60. https://doi.org/10.1037/h0055476

Friedrich, C. J. (1942). Radiobroadcasting and higher education. En C. Sterling (Ed.), *History of broadcasting*. University of Illinois Library.

Friedrich, C. J. y Sayre Smith, J. (1940). The development of the control of advertising on the air. En C. Sterling (Ed.), *History of broadcasting.* University of Illinois Library.

Friedrich, C. J. y Sayre Smith, J. (1942). Broadcasting and higher education. En C. Sterling (Ed.), *History of broadcasting*. University of Illinois Library.

Fromm, E. (1982). *El arte de amar.* Paidós.

Fromm, E. (2011). *El amor a la vida.* Paidós.

Fromm, E. (2020). *Y seréis como dioses.* Paidós.

Fuentes-Navarro, R. (2021). Communication research in Latin America: Will the "nocturnal map" survive or fade away? *History of Media Studies, 1.* https://doi.org/10.32376/d895a0ea.a5f7f735

Fuentes-Navarro, R. (2024). Notes for historicizing the disintegrated internationalization of communication studies in Latin America. *History of Media Studies, 4.* https://doi.org/10.32376/d895a0ea.112788b7

Fulbright (2022). *Fulbright scholars' directory.* Fulbright. https://fulbrightscholars.org/grantee/leila-sussman

Fullerton, R. A. (2007). 'Mr. MASS motivations himself': explaining Dr. Ernest Dichter. *Journal of Consumer Behavior, 6*(6), 369-382. https://doi.org/10.1002/cb.228

Galán Vélez, F.V. (2014). Verdad pragmática y verdad consensual en Habermas: Una lectura lonerganeana. *Universitas Philosophica, 31*(62), 113-145. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409533957006

Galíndez, A. (22 enero 2014). Falling in love. *Arquetoponimia.* http://arqueotoponimia.blogspot.com/2014/01/falling-in-love.html

Gallagher, M. (1989). A feminist paradigm for communication research. En B. Dervin, L. Grossberg, B. O'Keefe y E. Wartella (Eds.), *Rethinking Communication* (pp. 75-87). SAGE.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research, 6*(3), 167-191. https://doi.org/10.1177/002234336900600301

García Avilés, J.A. y García-Jiménez, L. (2009). La enseñanza de Teorías de la Comunicación en España: análisis y reflexión ante la convergencia de Bolonia. *Zer: Revista de estudios de comunicación= Komunikazio ikasketen aldizkaria*, *14*(27). https://doi.org/10.1387/zer.2634

García Canclini, N. R. (2021). Enrique Bustamante, en nuestras encrucijadas. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, *8*(16), 20-28. https://doi.org/10.24137/raeic.8.16.2

García-Jiménez, L. (2006). *Aproximación epistemológica a las Ciencias de la Comunicación: Análisis clasificatorio de las principales tendencias teóricas españolas.* [Tesis doctoral]. Universidad Católica San Antonio.

García-Jiménez, L. (2007). *Las teorías de la comunicación en España: Un mapa sobre el territorio de nuestra investigación (1980-2006).* Tecnos.

García-Jiménez, L. (2008). Aproximación epistemológica al concepto de ciencia: una propuesta básica a partir de Kuhn, Popper, Lakatos y Feyerabend. *Andamios*, *4*(8), 185-202.

García-Jiménez, L. (2019). *En defensa de la comunicación. Una propuesta para la acción ética, democrática e investigadora.* Tirant.

García-Jiménez, L. (2021). Aportaciones femeninas a las teorías de la comunicación: una propuesta para la docencia y la ciencia. *Anàlisi*, *65*, 121-135. https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3327

García-Jiménez, L. (2023). Herta Herzog, una madre fundadora crítica y ecléctica: notas epistémicas para interpretar "La experiencia prestada" en Iberoamérica. En L. García-Jiménez, A. Huertas-Bailén y T. Vera-Balanza (Eds.), *Herta Herzog y*

"La experiencia prestada": La fundación de los estudios de comunicación y de audiencias (pp. 75-94). Comunicación Social.

García-Jiménez, L. y Herrero, E. (2022). Narrating the field of communication through some female voices: Women's experiences and stories in academia. *Communication Theory*, *32*(2), 289–297, https://doi.org/10.1093/ct/qtac002

García-Jiménez, L. y Herrero, E. (2025). (Anti)canon de la investigación de la comunicación en España: Análisis a partir de la visibilidad de sus autores y autoras (1979-1989). *Revista Mediterránea de Comunicación.* https://doi.org/10.14198/MEDCOM.ID

García-Jiménez, L., Huertas-Bailén, A. y Vera-Balanza, T. (2023). *Herta Herzog y "La experiencia prestada": La fundación de los estudios de comunicación y de audiencias.* Comunicación Social.

García-Jiménez, L., Torrado-Morales, S. y Díaz Tomás, J. M. (2022). El rol de la mujer en la ciencia y la docencia en comunicación: análisis a partir de los programas universitarios en España. *Revista de Comunicación*, *21*(2), 91-113. https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A5

García-Rodríguez, S. (2021). Los límites de Descartes en el dominio de la naturaleza. *Logos. Anales del Seminario de metafísica, 54*(2), 471-488. https://dx.doi.org/10.5209/asem.78473

Gastil, J. (2006). Communication as deliberation. En G. Shepherd, J. St. John, y T. Striphas (Eds.). *Communication as… Perspectives on Theory* (pp. 164-173). SAGE.

Gaudet, H. (1939). The favorite radio program. *Journal of Applied Psychology, 23*(1), 115–126. https://doi.org/10.1037/h0060050

Gaudet, H. (1940a). Personal history and application for fellowship. [Formulario de solicitud de beca de la Rockefeller Foundation]. Rockefeller Foundation Records, Fellowships. RG 10.1, Series 200E, Box 9, Folder 278. Rockefeller Archive Center. Sleepy Hollow, Nueva York, Estados Unidos. https://dimes.rockarch.org/collections/fxrAkQ7DgzQLPCXfVkxiBq?category=&limit=40&query=Rockefeller%20foundation%20records

Gaudet, H. (1940b). Plan for research. [Documento adjunto a la solicitud de beca a la Rockefeller Foundation]. Rockefeller Foundation Records, Fellowships. RG 10.1, Series 200E, Box 9, Folder 278. Rockefeller Archive Center. Sleepy Hollow, Nueva York, Estados Unidos.

https://dimes.rockarch.org/collections/fxrAkQ7DgzQLPCXfVkxiBq?category=&limit=40&query=Rockefeller%20foundation%20records

Gaudet, H. (1940c). High school students judge radio programs. *Education,* 639-646.

Gaudet, H. (1943). [Memorandos a Paul Lazarsfeld previos a la publicación de *The People's Choice*]. Bureau of Applied Social Research records (Box 1, Folder B-0080); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Gaudet, H. (28 de febrero de 1940). [Memorándum a Paul Lazarsfeld]. Bureau of Applied Social Research records (Box 1); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Gaudet, H. (1955 [original de 1939]). A model for assessing changes in voting intention. En P. F. Lazarsfeld y M. Rossenberg (Eds.), *The language of social research* (pp. 428-437). The Free Press.

Gaudet, H. (9 de noviembre de 1965). [Carta a Helen Erskine]. John Erskine papers; Box 29, Folder "Correspondence with Graham and Hazel Erskine"; Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4078741#subjects

Gaudet, H. y Daniel, C. (1941). *Radio listener panels.* Federal Radio Education Committee.

Gaudet, H. y Wilson, E. C. (1940). Who escapes the personal investigator? *Journal of Applied Psychology, 24*(6), 773–777. https://doi.org/10.1037/h0059808

Gaudet Erskine, H. (26 de enero de 1951). [Carta a Charles Y. Glock]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 166, Folder "Paul Felix Lazarsfeld, February 10, 1951"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Gaudet Erskine, H. (8 de febrero 1951). [Felicitación a Paul Lazarsfeld]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 166, Folder "Paul Felix Lazarsfeld, February 10, 1951"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Gaudet Erskine, H. (1 de octubre de 1968). [Carta a Helen Erskine]. John Erskine papers; Box 29, Folder "Correspondence with Graham and Hazel Erskine"; Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4078741#subjects

Gaudet Erskine, H. (1 de enero de 1969). [Carta a Helen Erskine]. John Erskine papers; Box 29, Folder "Correspondence with Graham and Hazel Erskine"; Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4078741#subjects

Gaudet Erskine, H. y Siegel, R. (1975). Civil liberties and the American public. *Journal of Special Issues, 31*(2), 13-29. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1975.tb00757.x

Geertz, C. (1967). Politics past, politics present: Some notes on the uses of anthropology in understanding the new states. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie*, *8*(1), 1-14. https://doi.org/10.1017/S0003975600004690

Gell, A. (2011). On love. *Anthropology of this century, 2*. http://eprints.lse.ac.uk/39003/

Gerbner, G. (1958). On content analysis and critical research in mass communication. *ECTJ*, *6,* 85-108. https://doi.org/10.1007/BF02766931

Gergen, K. (1994). *Realities and relationships. Soundings in social construction.* Harvard University Press.

Gidley, B. (2018). Doing historical and documentary research. En C. Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 595-636). SAGE.

Giner-Monfort, J. (2024). The Bureau of Applied Social Research and comics studies in the 1940s. *The Comics Grid: Journal of Comics Scholarship*, *14*(1). https://doi.org/10.16995/cg.9900

Glock, C. Y. y Kendall, P. (1950). The General Mills Hour—A report on program analyzer tests of three programs. [Memorándum]. Bureau of Applied Social Research records (Box 113, Folder B-0278); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Godden, N. J, (2017). The love ethic: A radical theory for social work practice. *Australian Social Work, 70*(4), 405-416. https://doi.org/10.1080/0312407X.2017.1301506

Goffman, E. (ca. septiembre de 1960). [Carta a Marjorie Fiske]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Correspondence"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Göhler, G. (2009). 'Power to' and 'power over'. En S. Clegg y M. Haugaard (Eds.), *The SAGE handbook of power.* SAGE. https://doi.org/10.4135/9780857021014

Gómez Tabares, A. S. (2018). De la cosmología peirciana a la evolución social. Reflexiones sobre el agapismo y los hábitos sociales en sentido evolutivo. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 39*(118), 37-58. https://doi.org/10.15332/4100

Gómez Vargas, H. (2008). La sociología cultural como fuente histórica científica de la comunicología posible. En J. Galindo Cáceres (Coord.), *Comunicación, ciencia e historia* (pp. 165-243). McGraw Hill.

Gooch, D. W., Harmon, R. y Shipley, O. M. (1948). *Marketing of dairy products, 1936-1940: A list of references.* USA Department of Agriculture. https://ageconsearch.umn.edu/record/319350/

Graf, F. W. (2014). Paul Tillich on theories and problems of aging. *Journal for the History of Modern Theology/Zeitschrift für Neuere Theologiegeschichte*, *21*(1-2), 250-270. https://doi.org/10.1515/znth-2015-0010

Grant, S. (13 de febrero de 2020). How Reno became 'the divorce capital of the world'—And why that reputation faded. *Time.* https://time.com/5783893/reno-divorce-history/

Greco, J. y Turri, J. (2017). Virtue epistemology. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. https://plato.stanford.edu/entries/epistemology-virtue/

Green, J. (1946). *General Mills* [Memorándum interno]. Bureau of Applied Social Research records (Box 13, Folder B-0278); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Green, J. (12 de abril de 1948). *Activity of the influencer.* [Memorándum]. Bureau of Applied Social Research records (Box 10, Folder B-0240); Rare Book and

Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Grossberg, L. (2009). The conversation of cultural studies. *Cultural Studies, 23*(2), 177-182. http://dx.doi.org/10.1080/09502380802664508

Gustafson, D., Parsons, J.E. y Gillingham, B. (2019). Writing to transgress: Knowledge production in feminist participatory action research. *Forum Qualitative, 2*(17), http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.316.4

Habermas, J. (1977). Hannah Arendt's communications concept of power. *Social Research, 44*(1), 3-24. https://www.jstor.org/stable/40970268

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad.* Taurus.

Habermas, J. (1999a). *La inclusión del otro.* Paidós.

Habermas, J. (1999b). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Habermas, J. (1999c). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica a la razón funcionalista.* Taurus.

Habermas, J. (2001). *On the pragmatics of social interaction: Preliminary studies in the theory of communicative action*. MIT Press.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges. The science question in feminism. *Feminist Studies, 14*(3), 575-599. https://doi.org/10.2307/3178066

Harding, S. (2016). *Ciencia y feminismo.* Morata.

Hardt, M. (2007). Foreword: what affects are good for. En P. Clough y J. Halley (Eds.), *The affective turn. Theorizing the social* (pp. ix-xiii). Duke University Press.

Hardt, H. (2008). Foreword. En D. Park y J. Pooley (Eds.), *The history of media and communication research: Contested memories* (pp. xi-xvii). Peter Lang.

Hardy, A. (2014). Hope and Habermas. *E-International Relations.* https://www.e-ir.info/2014/01/13/hope-and-habermas/

Harrison, M. (1931). Testing the 'Appreciation Hour' in rural schools. *Music Supervisors' Journal*, *18*(2), 37-43.

Hartsock, N. (1980). Sexuality and power. Domination or liberation? *New Political Science, 1*(4), 1-17. https://doi.org/10.1080/07393148008429501

Hartsock, N. (1990). Foucault on power: a theory for women? En L. Nicholson (Ed.), *Feminism/postmodernism* (pp. 157-175). Routledge.

Hartsock, N. (2019). *The feminist standpoint revisited and other essays.* Routledge.

Harvey, J. (2015). *Civilized oppression and moral relations: Victims, fallibility, and the moral community.* Springer.

Heidegger, M. (1991). *Nietzsche. The will to power as art. The eternal recurrence of the same. Volumes one and two.* Harper Collins.

Hendricks, C. M. (2009). Deliberative governance in the context of power. *Policy and Society, 28*(3), 173-184. https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2009.08.004

Herrero, E. (2023a). Carmen Martín Gaite y las teorías de la comunicación: Una aproximación a su concepto de interlocución. En S. Rebollo, C. Pérez y L. Fernández (Eds.), *Género y educación: Ante la manipulación de la comunicación* (pp. 253-269). Dykinson. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9164787

Herrero, E. (2023b). Revisitando la versión original: Las anotaciones al margen de Herta Herzog. En L. García-Jiménez, A. Huertas-Bailén y T. Vera-Balanza (Eds.), *Herta Herzog y "La experiencia prestada": La fundación de los estudios de comunicación y de audiencias* (pp. 95-112). Comunicación Social.

Herzog, H. (1941a). Children and their leisure time listening to radio. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 112, Folder B-0150-4); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Herzog, H. (1941b). On borrowed experience. *Studies in Philosophy and Social Science*, *9*(1), 65-95.

Herzog, H. (abril de 1941). *Children and their leisure time listening to radio*. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 1); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Herzog, H. (7 de noviembre de 1941). [Carta a Margaret Cuthbert]. Bureau of Applied Social Research records (Box 1); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Herzog, H. (1942a). Professor quiz: a gratification study. En P. F. Lazarsfeld y F. Stanton (Eds.), *Radio research, 1941*. Duell, Sloan and Pearce.

Herzog, H. (1942b). News and views on John B. Hughes. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 2, Folder B-0131-2); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Herzog, H. (1942c). Study on stomach distress. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 2, Folder B-0131-3); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Herzog, H. (1942d). *Preliminary test of six kolynos commercials.* [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 113, Folder B-0170); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Herzog, H. (1942e). Test of kolynos tooth powder commercials. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 2, Folder B-0131-4); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Herzog, H. (1942f). Test on bisodol commercials. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 2, Folder B-0131-5); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Herzog, H. (1942g). *Pretesting a short story.* [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 113, Folder B-0170); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Herzog, H. (12 de septiembre de 1942). Charlie, the third vicepresident. [Manuscrito inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 2); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Herzog, H. (1944). What do we really know about daytime serial listeners? En P. F. Lazarsfeld y F. Stanton (Eds.), *Radio research 1942-1943* (pp. 3-33). Duell, Sloan and Pearce.

Herzog, H. (29 de noviembre de 1944). [Memorándum]. Bureau of Applied Social Research records (Box 5); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Herzog, H. (21 de enero de 1951). [Carta a Charles Y. Glock]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 166, Folder "Paul Felix Lazarsfeld, February 10, 1951"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Herzog, H. (1955). Why did people believe in the "invasion from Mars?" En P. Lazarsfeld y M. Rosenberg (Eds.), *The language of social research: A reader in the methodology of social research* (pp. 420-428). Free Press.

Herzog, H. (1994). *Entrevistada por Elizabeth Perse.* [Documento inédito].

Herzog, H. y Wolf, K. (1945). *War town series report.* [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 114, Folder B-0223); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Hobbs, C. (2001). The character of personal archives. Reflections on the value of records of individuals. *Archivalia, 52*, 126-135. https://www.archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/12817

Hollis for Archival Discovery (2023). Catalog for exploring collection guides. *Harvard Library.* https://library.harvard.edu/services-tools/hollis-archival-discovery

Holloway, J. (2014). A note on hope and crisis. *Sociology*, *48*(5), 1070-1072. https://doi.org/10.1177/0038038514544491

Holly Stocking, S. (1999). Hunting for hope in the academy. *Bulletin of Science, Technology & Society, 19*(3), 210-213.

Hood, J. (2019). The lone scholar myth. En M. F. Fox (Ed.), *Scholarly writing and publishing* (pp. 111-125). Routledge.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom.* Routledge.

hooks, b. (2020). *Teoría feminista: de los márgenes al centro.* Traficantes de mapas.

hooks, b. (2021). *Todo sobre el amor. Nuevas perspectivas*. Paidós.

hooks, b. (2022). *Respondona. Pensamiento feminista, pensamiento negro.* Paidós.

Horkheimer, M. (8 de julio de 1946). [Carta a Mary Abell Watson acerca de Leila Sussmann]. Max Horkheimer Records (Na 1, 51). Goëthe-Universitat Frankfurt. Frankfurt, Alemania. https://sammlungen.ub.uni-frankfurt.de/horkheimer

Horkheimer, M. (7 de marzo de 1947). [Carta a Marjorie Fiske]. Na 1 Nachlass Max Horkheimer, 80 - Korrespondenzen unter anderem mit Marjorie Fiske Lissance

(p. II.11, 1-52). Max Horkheimer. Korrespondenzen, Kalifornien 1941-1950, G-L. Goethë Universitat, Frankfurt, Alemania. https://arcinsys.hessen.de/arcinsys/detailAction.action?detailid=v3184539

Horkheimer, M. (12 de marzo de 1947). [Carta a Marjorie Fiske]. Na 1 Nachlass Max Horkheimer, 80 - Korrespondenzen unter anderem mit Marjorie Fiske Lissance (p. II.11, 1-52). Max Horkheimer. Korrespondenzen, Kalifornien 1941-1950, G-L. Goethë Universitat, Frankfurt, Alemania. https://arcinsys.hessen.de/arcinsys/detailAction.action?detailid=v3184539

Horkheimer, M. (5 de febrero de 1948). [Carta a Marjorie Fiske]. Na 1 Nachlass Max Horkheimer, 80 - Korrespondenzen unter anderem mit Marjorie Fiske Lissance (p. II.11, 1-52). Max Horkheimer. Korrespondenzen, Kalifornien 1941-1950, G-L. Goethë Universitat, Frankfurt, Alemania. https://arcinsys.hessen.de/arcinsys/detailAction.action?detailid=v3184539

Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Sur.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración.* Trotta.

Howard, K. J. y Turner-Nash, K. (2011). Alimentar: Theorizing pedagogy, curriculum and mentorship for democratic doctoral education. *Equity & Excellence in Education, 44*(1), 22-39. https://doi.org/10.1080/10665684.2011.541344

Hristova, E. (2018). The women of communication studies and foundation funding. *Rockefeller Archive Center Reports.* https://rockarch.issuelab.org/resource/the-women-of- communication-studies-and-foundation-funding.html

Hristova, E. (2020). *The speculative in communication research: Data, identity, and the pursuit of professionalism, 1940-1960.* [Tesis doctoral]. University of Minnesota.

Hristova, E. (2022). Research and publishing at the Bureau of Applied Social Research: The gendering of commercial and academic work. *International Journal of Communication*, *16*, 655-663. https://doi.org/1932–8036/2022FRM0002

Hristova, E. (2024). Patricia Louise Kendall (1922-1990). En E. Hristova, A. M. Dorsten y C. Stabile (Eds.), *The ghost reader. Recovering women's contributions to media studies* (pp. 133-146). Goldsmiths.

Hristova, E., Dorsten, A. M. y Stabile, C. (2024). *The ghost reader. Recovering women's contributions to media studies.* Goldsmith.

Huettig, M. (1944). *Economic control of the motion picture industry: A study in industrial organization*. University of Pennsylvania Press.

Hughes, H. M. (1973). Maid of all work or departmental sister-in-law? The faculty wife employed on campus. *American Journal of Sociology*, *78*(4), 767-772. https://www.jstor.org/stable/2776602

Huhn, E. (2014). To know them is to love them. *Ethnobiology Letters, 5*, 146-150. https://doi.org/10.14237/ebl.5.2014.297

Husu, L. (2001). On metaphors on the position of women in academia and science. *NORA: Nordic Journal of Women's Studies*, *9*(3), 172-181.

Hutchings, K. y Owens, P. (2021). Women thinkers and the canon of international thought: Recovery, rejection, and reconstitution. *American Political Science Review, 115*(2), 347-359. https://doi.org/10.1017/S0003055420000969

Institut für Sozialforschung (2023). *Institute.* https://www.ifs.uni-frankfurt.de/instituto.html

Institut J.J. Rousseau (1939-1940). Liste des élèves réguliers du semestre d'hiver 39/40. [Listado de estudiantes del curso 19391940). Archive Institut J.J. Rousseau (AIJJR). Ginebra, Suiza. https://www.unige.ch/archives/aijjr/application/files/2014/4300/0087/hiver_1939-1940.pdf

Institute Film and Youth (2 de febrero de 1954). [Carta al Instituto de Psicología de Viena]. Psychologisches Institut, AT-UAW/Psych.Inst. Archivo de la Universidad de Viena. Viena, Austria. https://scopeq.cc.univie.ac.at/Query/detail.aspx?ID=429901

Jaggar, A. (1989). Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology. *Inquiry, 32*, 151-176. https://doi.org/10.1080/00201748908602185

Jahoda, M. (1969). The migration of psychoanalysts: Its impact on American psychology. En D. Fleming y B. Bailyn (Eds.), *The intellectual migration: Europe and America, 1930-1960* (pp. 420-445). Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674334120.c10

Janesick, V. (2013). Oral history, life history and biography. En A. Trainor y E. Graue (Eds.), *Reviewing qualitative research in the social sciences*. Routledge.

Jansen, S. C. (1993). "The future is not what it used to be": Gender, history, and communication studies. *Communication Theory, 3*(2), 136-148. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1993.tb00063.x

Jarymowicz, M. y Bar-Tal, D. (2006). The dominance of fear over hope in the life of individuals and collectives. *European Journal of Social Psychology, 36*(3), 367-392. https://doi.org/10.1002/ejsp.302

Jerabek, H. (2001). Paul Lazarsfeld—The founder of modern empirical sociology: A research biography. *International Journal of Public Opinion Research*, *13*(3), 229-244. https://doi.org/10.1093/ijpor/13.3.229

Jerabek, H. (2011). Merton and Lazarsfeld: Collaboration on communication research—Two papers, two research instruments, and two kindred concepts. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, *47*(06), 1191-1214.

Jerabek, H. (2017). *Paul Lazarsfeld and the origins of communications research*. Routledge.

Johnson, P. (2019). *Feminism as radical humanism.* Routledge.

Jones, D. E. (1998). Investigación sobre comunicación en España: evolución y perspectivas. *Zer: Revista de estudios de comunicación= Komunikazio ikasketen aldizkaria*, *3*(5). https://doi.org/10.1387/zer.17359

Kagan, J. y McCall, R. (1993). Oral history interview to Jerome Kagan. *Society for Research in Child Development.* https://www.srcd.org/sites/default/files/file-attachments/kagan_jerome_interview.pdf

Kandel, D. (27 de abril de 2023). [Comunicación personal (entrevista) en el marco de esta tesis doctoral].

Katz, E. (1950). *The happiness game* [Tesis de master]. Columbia University. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/1633/758

Katz, E. y Lazarsfeld, P. (1955). *Personal influence: The part played by people in the flow of mass communications.* Free Press.

Katz, E. y Lazarsfeld, P. (2017). *Personal influence: The part played by people in the flow of mass communications.* Routledge.

Katz, E., Peter, J. D., Liebes, T. y Orloff, A. (2003). *Canonic texts in media research: are there any? Should there be?* Wiley & Sons.

Kavafis, K. (1982). *Poesía completes*. Titivillus

Kelley, D. R. (2002). Intellectual history and cultural history: the inside and the outside. *History of the Human Sciences*, *15*(2), 1-19. https://doi.org/10.1177/0952695102015002123

Kendall, P. (junio de 1943). Personal history and application for a fellowship. [Formulario de solicitud de beca de la Rockefeller Foundation]. Rockefeller

Foundation Records, Fellowships. RG 10.1, Series 200E, Box 13, Folder 414. Rockefeller Archive Center. Sleepy Hollow, Nueva York, Estados Unidos. https://dimes.rockarch.org/collections/fxrAkQ7DgzQLPCXfVkxiBq?category=&limit=40&query=Rockefeller%20foundation%20records

Kendall, P. (1942-1957). Ficha de estudiante. Department of Sociology records (Box 3); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Kendall, P. (20 de septiembre de 1943). [Memorándum a Lazarsfeld y Fiske]. Bureau of Applied Social Research records (Box 13, Folder B-0190); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Kendall, P. (1946). *The women meet Mr. Biggott*. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 114, Folder B-0250-2); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Kendall, P. (1947). *The analysis of community researchers*. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 207); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Kendall, P. (1954-55). *Excerpts from letters from PKL to "Dear Family"*. Robert K. Merton papers (Box 47, Folder 9); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Kendall, P. (18 de diciembre de 1981). [Carta a Robert Merton]. Robert K. Merton papers (Box 47, Folder 9); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Kendall, P. (Ed.). (1982). *The varied sociology of Paul F. Lazarsfeld.* Columbia University Press.

Kendall, P. (circa 1982). [Borrador de una carta a Steven Cole]. Robert K. Merton papers (Box 47, Folder 9); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Kendall, P. (26 de mayo de 1982). [Carta a Robert K. Merton]. Robert K. Merton papers (Box 47, Folder 9); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Kendall, P. (7 de junio de 1982). [Carta a Robert K. Merton]. Robert K. Merton papers (Box 47, Folder 9); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Kendall, P. (10 de octubre de 1982). *Writing paper on the use of qualitative indicators, based on resurrection of 1947 manuscript on "Analyses of Community Researchers" and more recent sources.* [Memorándum sin destinatario]. Robert K. Merton papers (Box 47, Folder 9); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Kendall, P. (16 de octubre de 1982). [Carta a Robert Merton]. Robert K. Merton papers (Box 47, Folder 9); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Kendall, P. (2 de noviembre de 1982). [Carta a Steven Cole]. Robert K. Merton papers (Box 47, Folder 9); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Kendall, P. (15 de noviembre de 1982). [Carta a Robert Merton]. Robert K. Merton papers (Box 47, Folder 9); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Kendall, P. (23 de abril de 1984). [Carta a Robert Merton]. Robert K. Merton papers (Box 47, Folder 9); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Kendall, P. y Strauss, M. (1946). *Testing cartoon comprehension-a comparison of two methods.* [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 114, Folder B-0250-3); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University

Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Kendall, P. y Wolf, K. (1946). The personification of prejudice as a device in educational propaganda. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 114, Folder B-0250-1); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Kendall, P. y Wolf, K. (1949). The analysis of deviant cases in communication research. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 114, Folder B-0250-3); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Kerruish, E. (2009). Interpreting feeling: Nietzsche on the emotions and the self. *Minerva: An Internet Journal of Philosophy*, *13*, 1-27.

Kessen, F. (2022). *Contemporary constructions of the child: Essays in honor of William Kessen.* Routledge.

Kinsella, E. A. (2006). Hermeneutics and critical hermeneutics: Exploring possibilities within the art of interpretation. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 7*(3). https://doi.org/10.17169/fqs-7.3.145

Kiriakos, C. M. y Tienari, J. (2018). Academic writing as love. *Management Learning, 49*(3), 263-277. https://doi.org/10.1177/135050761775356

Klaus, E. (2008). What do we really know about Herta Herzog?–Eine Spurensuche. *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, *56*(2), 227-252.

Klaus, E. (2016). From listeners to viewers: Herzog as the founder of qualitative entertainment and audience research. En E. Klaus y J. Seethaler (Eds.), *What do we really know about Herta Herzog?* (pp. 99-112). Peter Lang.

Klaus, E. (2017). Herta Herzog: Begründerin einer Publikumsforschung zwischen Kritischer Theorie und Uses and Gratifications Approach. *Ausschließende Einschließung?!*, 56.

Klaus, E. y Seethaler, J. (2016). *What do we really know about Herta Herzog?* Peter Lang.

Kleining, G. (2016). The discovery process in Herta Herzog's research on radio daytime serials. En E. Klaus y J. Seethaler (Eds.), *What do we really know about Herta Herzog?* (pp. 117-136). Peter Lang.

Knobloch-Westerwick, S. y Glynn, C. J. (2013). The Matilda Effect—Role congruity effects on scholarly communication. *Communication Research, 40*(1), 3-26. https://doi.org/10.1177/0093650211418339

Knobloch-Westerwick, S., Glynn, C. J. y Huge, M. (2013). The Matilda Effect in science communication. *Science Communication, 35*(5), 603-625. https://doi.org/10.1177/1075547012472684

Kohler, F. (1951). The effectiveness of the Voice of America. *The Quarterly of Film Radio and Television*, *6*(1), 20–29. https://doi.org/10.2307/1209931

Koopman, C. (2006). Pragmatism as philosophy of hope: Emerson, James, Dewey, Rorty. *The Journal of Speculative Philosophy, 20*(2), 106-116. https://www.jstor.org/stable/25670608

Krampen, G. (2016). Elsa Köhler (1879-1940): Eine fast vergessene Pionierin der Bildungsforschung. *Journal for Educational Research Online, 8*(2), 192-211. https://doi.org/10.25656/01:12441

Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas.* Fondo de cultura económica.

LaCapra, D. (1992). Intellectual history and its ways. *The American Historical Review, 97*(2), 425-439. https://doi.org/10.1086/ahr/97.2.425

Lafer, C. (2017). On the confluence of thinking, judging, and action. An experience with the thought of Hannah Arendt. *Arendt Studies, 1*, 23-37. https://doi.org/10.5840/arendtstudies20178305

Lang, K. y Lang, G. E. (2006). Personal influence and the new paradigm: Some inadvertent consequences. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 608*(1), 157-178. https://doi.org/10.1177/0002716206292614

Langley Reporter (agosto de 1976). Chatter News. *The Langley Reporter* (MSS 84-7, Box 12, Folder "Announcement of honorary degree"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Laramée, A. y Vallée, B. (2005). *La recherche en communication. Élements de méthodologie*. Presses de l'Université du Québec.

Latham, J. M. (2014). Heat, humility, and hubris: The conundrum of the Fiske report. *Library Trends*, *63*(1), 57-74. https://doi.org/10.1353/lib.2014.0024

Lazarsfeld, P. F. (1937). [Transcripción a mano de llamada por cable con Cantril]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank I"); Rare Book and

Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. (10 de enero de 1938). [Carta a Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank I"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. (17 de enero de 1938). [Carta a Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank I"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. (17 de febrero de 1938). [Carta a Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank I"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. (5 de mayo de 1938). [Memorándum a Hadley Cantril y Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank & Cantril, Hadley"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. (25 de mayo de 1938). [Memorándum a Hadley Cantril y Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank & Cantril, Hadley"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. (15 de junio de 1938). [Carta a Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank I"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. (14 de julio de 1938). [Carta a Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank I"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. (9 de noviembre de 1938). [Memorándum a Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank I"); Rare Book and

Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. (15 de febrero de 1939). [Memorándum a Hadley Cantril y Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank & Cantril, Hadley"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. (18 de junio de 1939). [Carta a Hadley Cantril y Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank & Cantril, Hadley"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. (10 de julio de 1939). Budget. [Memorándum a Hadley Cantril y Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank & Cantril, Hadley"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. (1 de noviembre de 1939). [Memorándum a Hadley Cantril y Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank & Cantril, Hadley"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. (5 de octubre de 1940). [Carta a Marjorie Fiske]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Misc. correspondence for HDA"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Lazarsfeld, P. F. (1941). Remarks on administrative and critical communications research. *Zeitschrift für Sozialforschung*, *9*(1), 2-16.

Lazarsfeld, P. F. (19 de noviembre de 1945). [Carta a Katherine Wolf]. Bureau of Applied Social Research records (Box 11, Folder B-0250); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Lazarsfeld, P. F. (23 de enero de 1947). [Carta a Herbert Drake]. Bureau of Applied Social Research records (Box 9, Folder "Memos and correspondence B-0240"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Lazarsfeld, P. F. (1969). An episode in the history of social research: A memoir. En D. Fleming y B. Bailyn (Eds.), *The intellectual migration. Europe and America 1930-1960* (pp. 270-337). Harvard University Press.

Lazarsfeld, P. F. (1975). *Reminiscences of Paul Felix Lazarsfeld, interviewed by Ann Pasanella.* American Jewish Committee.

Lazarsfeld, P. F. (2012). Working with Merton. En L. Coser (Ed.), *The idea of social structure*. Routledge.

Lazarsfeld, P. F. (sin fecha). [Carta a Hadley Cantril y Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank & Cantril, Hadley"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Lazarsfeld, P. F. y Dinerman, H. (1949). Research for action. En P. F. Lazarsfeld y F. Stanton (Eds.). *Communications research 1948–1949* (pp. 73–108). Duell, Sloan and Pearce.

Lazarsfeld, P. F. y Fiske, M. (1938). The "panel" as a new tool for measuring opinion. *Public Opinion Quarterly, 2,* 596–613. https://doi.org/10.1086/265234

Lazarsfeld, P. F. y Kendall, P. (1945). The listener talks back. *Radio in Health Education.*

Lazarsfeld, P. F. y Kendall, P. (1949). *Radio listening in America*. Prentice Hall.

Lazarsfeld, P. F. y Merton, R. K. (1948). Mass communication, popular taste and organized social action. En NYU (Ed.), *Media studies: A reader-2* (pp. 18-30). New York University Press.

Lazarsfeld, P. F. y Rosenberg, M. (1955). *The language of social research*. Free Press.

Lazarsfeld, P. F. y Schneider, H. (1945). *The social psychology of the morning radio audience*. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 114, Folder B-0224-4); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Lazarsfeld, P. F., Berelson, B. y Gaudet, H. (1944). *The people's choice.* Columbia University Press.

Lazarsfeld, P. F., Berelson, B. y Gaudet, H. (2021). *The people's choice.* Columbia University Press.

Lazarsfeld, R. (1 de mayo de 2023). [Comunicación personal (entrevista) en el marco de esta tesis doctoral].

Lazcano-Peña, D. (2014). *Aproximación a la configuración disciplinaria de la Comunicación desde el análisis de su enseñanza. Estudio del caso español.* [Tesis doctoral]. Universitat Pompeu Fabra.

Legard, R., Keegan, L. y Ward, K. (2003). In-depth interviews. *Qualitative Research Practice*, *6*(1), 138-169.

Legenda (1935). *Yearbook 1935.* Wellesley College. https://repository.wellesley.edu/object/wellesley647

Leutzendorff, A. M. (21 de agosto de 1956). [Carta a Marjorie Fiske]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "C. Wright Mills, Katherine Wolf, RK Merton, 55-6"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Leutzendorff, A. M. (20 de septiembre de 1957). M. Katherine Wolf's death [Carta a Marjorie Fiske]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "C. Wright Mills, Katherine Wolf, RK Merton, 55-6"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Levinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre.* Caparrós Editores.

Levine, E. (2024). Herta Herzog (1910-2010). En E. Hirstova, A. M. Dorsten y C. Stabile (Eds.), *The ghost reader. Recovering women's contributions to media studies* (pp. 56-74). Goldsmiths.

Levy, M. R. (1982). The Lazarsfeld-Stanton Program Analyzer: An historical note. *Journal of Communication, 32*(4), 30-38. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1982.tb02516.x

Lissance, C. (3 de mayo de 2023). [Comunicación personal (entrevista) en el marco de esta tesis doctoral].

Littlejohn, S. y Foss, K. (2017). *Theories of human communication*. Thomson Wadsworth.

Livingstone, S. (2006). The influence of Personal Influence on the study of audiences. *Annals of the Academy of Political and Social Science, 608*, 233-250. https://doi.org/10.1177/0002716206292325

Lloyd, G. (1979). The man of reason. En A.E. Cudd y R. O. Andreasen (Eds). *Feminist theory: A philosophical anthology* (pp. 177-187). Blackwell.

Lloyd, G. (1989). *The man of reason. Male and female in Western philosophy.* University of Minnesota Press.

Lloyd, G. (2018). Maleness, metaphor and the "crisis" of reason. En L. Antony y C. Witt (Eds.), *A mind of one's own* (pp. 73-92). Routledge.

Lomelí, J. (14 de febrero de 2022). Sin amor no hay filosofía. *Filco.* https://www.filco.es/amor-filosofia/

López-Muñoz, F. (febrero de 2019). Cuando la ciencia trabaja al servicio del mal. *The Conversation.* https://theconversation.com/cuando-la-ciencia-trabaja-al-servicio-del-mal-111231

Löwenthal, L. y Fiske, M. (1956). Reaction to mass media growth in 18th-century England. *Journalism Quarterly*, *33*(4), 442-455.

Löwenthal, L. y Fiske, M. (1957). The debate over art and popular culture in eighteenth century England. En M. Komarovsky (Ed.), *Common frontiers of the social sciences* (pp. 66-69). Greenwood Press.

Lozano, C., Gaitán-Moya, J. A., Caffarel-Serra, C. y Piñuel-Raigada, J. L. (2020). Una década de investigación universitaria sobre Comunicación en España, 2007-2018. *Profesional de la Información*, *29*(4). https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.12

Lundgren, L. (2019). The value of being first. En P. Jakobsson y F. Stiernsted (Eds.), *Fritt från fältet : Om medier, generationer och värden.* Södertörns Högskola.

Lynch, M. (2016). Social constructivism in science and technology studies. *Human Studies, 39*, 101-112. https://doi.org/10.1007/s10746-016-9385-5

Macionis, J. y Gerber, L. (2017). *Sociology.* Pearson Education Canada.

Malina, D. y Nutt, D. (2000). Grey literature is a feminist issue: women's knowledge and the net. *International Journal on Grey Literature*, *1*(1), 18-27. https://doi.org/10.1108/14666180010292428

Mallia, C. (1993). Mass communication research in Italy. *Journal of Communication Inquiry*, *17*(1), 124-128. https://doi.org/10.1177/019685999301700108

Mallios, S. (2012). Kavafis and Mises: means and ends. *Procesos de Mercado: Revista Europea de Economía Política, X*(1), 303-309.

Malterud, K. Siersma, V. y Guassora, A. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research, 26*(13), 1753-1760. https://doi.org/10.1177/1049732315617444

Mannheim, K. (1952). *Essays on the sociology of knowledge.* Routledge.

Marchand, S. (2020). Weighing context and practices: Theodor Mommsen and the many dimensions of nineteenth-century humanistic knowledge. *History and Theory*, *59*(4), 144-167. https://doi.org/10.1111/hith.12186

Marcuse, H. (2005). *El hombre unidimensional.* Ariel.

Martín-Algarra, M. y Arroyo, M. (2009). La comunicación como categoría básica de lo social: una aproximación a la Escuela de pensamiento social de la Universidad de Chicago. *Doxa Comunicación*, *8,* 13-24. https://doi.org/10.31921/doxacom.n8a1

Martín-Algarra, M., Serrano-Puche, J. y Rebolledo, M. (2018). La mujer en la investigación en comunicación en España: un análisis de la producción científica (2007-2013). *AdComunica. Revista científica de estrategias, tendencias e innovación en comunicación,* (15), 65-87. http://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.15.5

Martin, C. (2018). Archival research as a feminist practice. *New Review of Film and Television Studies*, *16*(4), 454–460. https://doi.org/10.1080/17400309.2018.1524965

Martínez-Guzmán, V. (2000) Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales, 7*(23), 49-96.

Martínez-Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces.* Icaria.

Martínez-Nicolás, M. (2009). La investigación sobre comunicación en España. Evolución histórica y retos actuales. *Revista Latina de Comunicación Social,* (64), 1-14. https://doi.org/10.4185/RLCS-64-2009-800-01-14

Martínez-Nicolás, M. (2020). La investigación sobre comunicación en España (1985-2015). Contexto institucional, comunidad académica y producción científica. *Revista Latina de Comunicación Social,* (75), 383-414. https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-143

Martínez-Nicolás, M. y Saperas, E. (2011). La investigación sobre Comunicación en España (1998-2007): Análisis de los artículos publicados en revistas científicas.

Revista Latina de Comunicación Social, (66), 101–129. https://doi.org/10.4185/RLCS-66-2011-926-101-129

Martínez-Nicolás, M., Saperas, E. y Carrasco-Campos, Á. (2019). La investigación sobre comunicación en España en los últimos 25 años (1990-2014). Objetos de estudio y métodos aplicados en los trabajos publicados en revistas españolas especializadas. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (42), 37-69. https://doi.org/10.5944/empiria.42.2019.23250

Mason, C. (2019). Iris Murdoch and the epistemic significance of love. En S. Cushing (Ed.), *New philosophical essays on love and loving* (pp. 39-62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72324-8_4

Mastran, S. (28 de abril de 2023). [Comunicación personal (entrevista) en el marco de esta tesis doctoral].

Mastrini, G. (2021). Enrique Bustamante: Un maestro en comunicación. *AdComunica. Revista científica de estrategias, tendencias e innovación en comunicación*, (22), 391-398. https://doi.org/10.6035/2174-0992.2021.22.22

Mayes, L. (2014). *The Yale Child Study Center: A guide to understanding your child*. Little Brown.

McCombs, M. E. y Martín-Algarra, M. (2012). *Communication and social life: Studies in honor of professor Esteban López-Escobar*. EUNSA Ediciones Universidad de Navarra.

McCormack, N. (2009). *Out of the question* [Película documental]. McCormack.

McCormack, N. y Simonson, P. (2007a). *Transcript of interview with Joan Doris Goldhamer.* [Inédito].

McCormack, N. y Simonson, P. (2007b). *Transcript of interview with Thelma Ehrlich Anderson.* [Inédito].

McDonough, R. (2006). *Martin Heidegger's Being and time.* Peter Lang.

McEvenny, J. y Ploder, A. (2021). *Holisms of communication.* Language Science Press.

McFadden, D. (ca. 1941). [Carta a Herta Herzog con revisiones sobre su manuscrito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 1); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

McFarland, S., Webb, M. y Brown, D. (2012). All humanity is my ingroup: a measure and studies of identification with all humanity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *103*(5), 830. https://doi.org/10.1037/a0028724

Mead, G. H. (1972). *Mind, self and society.* University of Chicago Press.

Mead, G. H. (2007). Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist. En R. Craig y H. Muller (Eds.), *Theorizing communication: Reading across traditions* (pp. 371-376). SAGE.

Melanson, J. (2020). Towards epistemic justice in the archives: The implications of Miranda Fricker's philosophy on archival reference. *Emerging Library & Information Perspectives*, *3*(1), 89-112. https://doi.org/10.5206/elip.v3i1.8617

Melé, D. y Rosanas, J. M. (2003). Power, freedom and authority in management: Mary Parker Follett's 'power-with'. *Philosophy of Management*, *3*, 35-46.

Merkin, R., Taras, V. y Steel, P. (2014). State of the art themes in cross-cultural communication research: A systematic and meta-analytic review. *International Journal of Intercultural Relations*, *38*, 1-23. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.10.004

Merton, R. K. (1937). The sociology of knowledge. *Isis, 27*(3), 493-503. https://doi.org/10.1086/347276

Merton, R. K. (29 de septiembre de 1941). [Carta a Marjorie Fiske]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Correspondence"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Merton, R. K. (1942). A note on science and democracy. *Journal of Legal and Political Sociology, 1*(1-2), 115-126.

Merton, R. K. (1949). On sociological theories of middle range. En R. K. Merton (Autor), *Social theory and social structure* (pp. 39-53). Free Press.

Merton, R. K. (20 de julio de 1950). [Carta a Paul Lazarsfeld]. Bureau of Applied Social Research records (Box 10, Folder B-0240); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Merton, R. K. (7 de agosto de 1950). [Carta a Paul Lazarsfeld]. Bureau of Applied Social Research records (Box 10, Folder B-0240); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Merton, R. K. (22 de septiembre de 1959). [Carta a Marjorie Fiske]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "Miscellaneous Correspondence HDA"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special

Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Merton, R. K. (1963). Introduction. En L. Sussmann (Autora), *Dear FDR: A study of political letter-writing*, (pp. xiii-xxv). Bedminster Press.

Merton, R. K. (1968a). The Matthew effect in science: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, *159*(3810), 56-63.

Merton, R. K. (1968b). *Social theory and social structure.* Routledge.

Merton, R. K. (1972). Insiders and outsiders: A chapter in the sociology of knowledge. *American Journal of Sociology, 78*(1), 9-47

Merton, R. K. (1973). The normative structure of science. En N. W. Storer (Ed.), *The sociology of science. Theoretical and empirical investigations* (pp. 267-278). University of Chicago Press.

Merton, R. K. (17 de octubre de 1982). [Carta a Patricia Kendall]. Robert K. Merton papers (Box 47, Folder 9); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Merton, R. K. (circa 1986). [Nota manuscrita a Patricia Kendall sobre una fotocopia de una carta de 1955 entre Merton y Jerry Kaplan]. Robert K. Merton papers (Box 26, Folder "Focused interview. 55"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Merton, R. K. (1987a). The focussed interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, *51*(4), 550–566. http://www.jstor.org/stable/2749327

Merton, R. K. (1987b). Introducción a la segunda edición. En R. K. Merton, M. Fiske y P. Kendall (Autores), *The focussed interview* (pp. x-xvi). Free Press.

Merton, R. K. (8 de diciembre de 1994). [Carta a Patricia Salter West]. Robert K. Merton papers (Box 35, Folder 15); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Merton, R. K. y Fiske, M. (1944). *Kate Smith*. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 113, Folder B-0200-4); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Merton, R. K. y Kendall, P. (1944). The boomerang response: the audience acts as co-author, whether you like it or not. *Channels, 21*(7), 1-7.

Merton, R. K. y Kendall, P. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, *51*(6). https://doi.org/10.1086/219886

Merton, R. K. y Sussmann, L. (6 de junio de 1985). [Informe sobre el proyecto de Eisenhower]. Robert K. Merton papers (Box 88, Folder 2); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Merton, R. K., Fiske, M. y Curtis, A. (1946). *Mass persuasion*. Harper & Brothers.

Merton, R. K., Fiske, M. y Kendall, P. (1956). *The focussed interview*. Free Press.

Meyer, T. (2023). Hannah Arendt. La biografía. *Clionauta.* https://doi.org/10.58079/mz8f

Miller, B. L. (2020). Science denial and covid conspiracy theories. *JAMA, 324*(22), 2255-2256. https://doi.org/10.1001/jama.2020.21332

Mitchell, M. (2013). A reflection on the emotional potential of qualitative interviewing. *British Journal of Midwifery, 19*(10), 653-657. https://doi.org/10.12968/bjom.2011.19.10.653

Miyazaki, H. (2004). *The method of hope. Anthropology, philosophy, and Fijian knowledge.* Stanford University Press.

Montuori, A. (1998). Creative inquiry. From instrumental knowing to love of knowledge. En J. Petrankar (Ed.), *Light of knowledge*. Dharma Publishing.

Montuori, A. (2008). The joy of inquiry. *The Journal of Transformative Education, 6*(1), 8-26. https://doi.org/10.1177/1541344608317041

Montuori, A. y Purser, R. (1995). Deconstructing the lone genius myth: Toward a contextual view of creativity. *Journal of Humanistic Psychology, 35*(3), 69-112. https://doi.org/10.1177/00221678950353005

Moore, A. (2018). Deliberative democracy and science. En A. Bächtiger, J. S. Dryzek, J. Mansbridge y M. E. Warren (Eds.), *The Oxford handbook of deliberative democracy* (pp. 640-656). Oxford University Press.

Moragas, M. (1979). El trabajo teórico y las alternativas a los "mass media". En J. Vidal Veneyto (Ed.), *Alternativas populares a las comunicaciones de masas* (pp. 63-82). Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Moragas, M. (1981). *Teorías de la comunicación.* Gustavo Gili.

Moragas, M. (1985). *Sociología de la comunicación de masas* [Obra completa]. Gustavo Gili.

Moragas, M. (1994). *Sociología de la comunicación de masas. I. Escuelas y autores.* [Vol. 1]. Gustavo Gili.

Morrison, D. E. (1978). Kultur and culture: the case of Theodor W. Adorno and Paul F. Lazarsfeld. *Social Research*, *45*(2), 331-355. http://www.jstor.org/stable/40970336

Morrison, D. E. (2022). Paul Lazarsfeld: Living in circles and talking around tables. *International Journal of Communication*, *16*, 616-625. https://doi.org/1932–8036/2022FRM0002

Morrison, D. E. (3 de febrero de 2024). [Comunicación personal].

Morrison, D. E. (28 de febrero de 2024). [Comunicación personal].

Moscoso, J. (2021). "Communitas". Fraternidad. Sororidad. *Pensamiento al margen. Revista Digital de Ideas Políticas, 14*, 10-21.

Mukherjee, R. (2020). Of experts and tokens: Mapping a critical race archaeology of communication. *Communication, Culture & Critique*, *13*(2), 152-167. https://doi.org/10.1093/ccc/tcaa009

Muñoz, B. (1989). *Cultura y comunicación: Introducción a las teorías contemporáneas.* Barcanova.

Muñoz, B. (2009). La Escuela de Birmingham: La sintaxis de la cotidianidad como producción social de la conciencia. *IC Revista Científica de Información y Comunicación, 6,* 21-68. http://hdl.handle.net/11441/33405

Murdoch, I. (2019). *La soberanía del bien.* Taurus.

Nateras, M. (2008). Reseña de "Crítica de la razón instrumental" de Max Horkheimer. *Espacios Públicos, 12*(4), 237-243. https://www.redalyc.org/pdf/676/67611167016.pdf

National Opinion Research Center (1946). *Proceedings of the Central City conference on public opinion research.* National Opinion Research Center. https://www.norc.org/content/dam/norc-org/pdfs/Central_City_Conference_1946.pdf

Neiman, T. S. (2011). *Communication in conflict and problem-solving. A study of dialogue in everyday life.* [Tesis doctoral]. Simon Fraser University. https://summit.sfu.ca/item/11770

Nevin, J. A. (2010). The power of cooperation. *Behavior Analyst, 33*(2), 189-191. https://doi.org/10.1007/BF03392217

New York Supreme Court Records (1955). *Hutchinson vs. Green.* 42 N.Y.S.2d 230.

NFBPWC (2024). *Who we are.* NFBPWC. https://www.nfbpwc.org/

Ngondo, P. y Kluyeva, A. (2023). Inviting an Ubuntu-based approach to public relations theory building in Sub-Saharan Africa. En C. Botan y E. Sommerfeldt (Eds.), *Public relations theory III.* Routledge.

Niemi, N. S. (2021). Institutions of higher education as gendered workplaces. En N. S. Niemi y M. Weaver-Hightower (Eds.), *The Wiley handbook of gender equity in higher education* (pp. 315-332). Wiley.

Nishida, A. (2016). Neoliberal academia and a critique from disability studies. En P. Block, D. Kasnitz, A. Nishida y N. Pollard (Eds.), *Occupying disability: Critical approaches to community,justice, and decolonizing disability.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9984-3_10

NLM (2022). *Psychoanalitic research project films.* National Library of Medicine Digital Collections. http://resource.nlm.nih.gov/9505470

Noelle-Neumann, E. (1992). Helen Dinerman—The woman behind the award. *International Journal of Public Opinion Research, 4*(1), 76-79.

Nord, D. P. (1990). Intellectual history, social history, cultural history … and our history. *Journalism and Mass Communication Quarterly, 67*(4), 645-658. https://doi.org/10.1177/107769909006700417

Ogilvie, M. y Harvey, J. (2000). Katherine Wolf. En M. Ogilvie y J. Harvey (Eds.), *Biographical dictionary of women in science.* Routledge.

Oliveira, M. G. (2018). The sounds of silence: decolonial feminist inquiries to history of historiography. *História da Historiografia, 11*(28), 104-140. https://doi.org/10.15848/hh.v0i28.1414

Open Archives of California (2023). *Register of the Marjorie Fiske papers, 1937-1949.* OAC. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/entire_text/

Opotow, S. y Belmonte, K. (2016). Archives and social justice research. En C. Sabbagh y M. Schmidt (Eds.), *Handbook of social justice theory and research* (pp. 445-457). Springer.

Ortega y Gasset, J. (2001). *Estudios sobre el amor.* Biblioteca Edaf.

Pacheco, C. (marzo de 2022). Las palabras que nos unen. *Flecha*. https://shorturl.at/6U3xV

Page, S. (2008). *The Difference: How the power of diversity creates better groups, firms, schools, and societies*. Princeton University Press.

Pagès, A. (2021). *Queda una voz: del silencio a la palabra.* Herder.

Pansardi, P. y Bindi, M. (2021). The new concepts of power? Power-over, power-to and power-with. En G. Gallaroti (Ed.), *Essays on evolutions in the study of political power* (pp. 51-71). Routledge.

Park, D. W. y Pooley, J. (2008). *The history of media and communication research: Contested memories.* Peter Lang.

Park, D. W., Pooley, J. y Simonson, P. (2021). Historia de los estudios sobre medios, en plural. *History of Media Studies, 1*. https://doi.org/10.32376/d895a0ea.7649e543

Park. D. W., Pooley, J., Simonson, P. y Herrero, E. (2024). The history of communication studies across the Americas: An introduction. *History of Media Studies*, *4*. https://doi.org/10.32376/d895a0ea.a8f26bf1

Parker, C., Scott, S. y Geddes, A. (2019). Snowball sampling. En P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. Sakshaug y R. A. Williams (Eds.), *SAGE research methods foundations.* SAGE. https://doi.org/10.4135/9781526421036831710

Pasolini, P. P. (1956). *Il pianto della scavatrice.* Mondadori.

Peirce, C. S. (2001). *Amor evolutivo.* [Traducción al castellano de Lino Iglesias]. https://www.unav.es/gep/EvolutionaryLove.html

Peña Cedillo, J. (2009). ¿Es el conocimiento científico superior a los otros saberes humanos? *Utopía y Praxis Latinoamericana, 14*(46), 135-142.

Pereira, M. M. (2019). *Power, knowledge, and feminist scholarship. An ethnography of academia.* Routledge.

Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, *8*(22), 187-210.

Perse, E. (1996). Herta Herzog. En N. Signorielli (Ed.), *Women in communication* (pp. 202-211). Greenwood.

Peters, J. D. (1986). Institutional sources of intellectual poverty in communication research. *Communication Research, 13*(4), 527-559. https://doi.org/10.1177/009365086013004002

Peters, J. D. (1999). *Speaking into the air.* Chicago University Press.

Peters, J. D. y Simonson, P. (2004). *Mass communication and American social thought: Key texts, 1919-1968.* Rowman & Littlefield.

Phillips, W. D. (2015). "A maze of intricate relationships": Mae D. Huettig and early forays into film industry studies. *Film History*, *27*(1), 135–163. https://doi.org/10.2979/filmhistory.27.1.135

Pineda, A. (2000). Comunicación e intertextualidad en El cuarto de atrás, de Carmen Martín Gaite. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios, 16.* http://hdl.handle.net/11441/17441

Piñeiro-Otero, T. (2015). Los 'Radio Studies' en España. Tres décadas de investigación en las revistas académicas de Comunicación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 21*(2), 1169-1188. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2015.v21.n2.50909

Pinker, S. (16 de febrero de 2022). Entrevista a Steven Pinker: "Siempre hemos sido capaces de razonar, la pregunta es por qué no siempre lo aplicamos". *Ethic.* https://ethic.es/entrevistas/steven-pinker-entrevista-moises-naim-razonar/

Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística 3*(1), 1-42.

Pizzi, J. (2012). Un ejercicio hermeneútico-epistemológico vinculado al mundo de la vida. *Revista CUHSO, 18*(1), 81-94. https://doi.org/10.7770/cuhso-v18n1-art302

Policek, N. (2019). *Add the woman and stir: Abstract masculinity in case study research*. 2nd International Conference on Gender Research. Universidad de Roma III, Roma, Italia. https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/5017

Pooley, J. (2006a). An accident of memory. Edward Shills, Paul Lazarsfeld and the history of mass communication research. [Tesis doctoral]. Columbia University. https://clio.columbia.edu/catalog/5900130

Pooley, J. (2006b). Fifteen pages that shook the field: Personal influence, Edward Shills and the remembered history of mass communication research. *Annals of the AAPSS, 608,* 1-27. https://doi.org/10.1177/0002716206292460

Pooley, J. (2008). The new history of mass communication research. En D. Park y J. Pooley (Eds.), *The history of media and communication research: Contested memories*, (pp. 43–69). Peter Lang.

Pooley, J. y Park, D. W. (2008). Introduction. En D. W. Park y J. Pooley (Eds.), *The history of media and communication research: Contested memories* (pp. 1-15). Peter Lang.

Pooley, J. y Park, D. W. (2013). Communication research. En P. Simonson, J. Peck, R. T. Craig y J. P. Jackson Jr. (Eds.), *The handbook of communication history* (pp. 76-90). Routledge.

Pooley, J. y Socolow, M. J. (2013). Checking up on *The invasion from Mars*: Hadley Cantril, Paul Lazarsfeld, and the making of a misremembered classic. *International Journal of Communication, 7,* 1920-1948. https://doi.org/1932–8036/20130005

Poulos, C. N. (2016). Coming home. *International Review of Qualitative Research, 9*(1), 86-101. https://doi.org/10.1525/irqr.2016.9.1.86

Purdy, M. (2024). Closing the gap: A literature review of gender disparities in higher education. *Pepperdine Journal of Communication Research*, *12*(1), 5. https://digitalcommons.pepperdine.edu/pjcr/vol12/iss1/5

Radio Daily (29 de mayo de 1942). Newsletter. *Radio Daily.* https://www.worldradiohistory.com/Radio_Daily_Master_Page.htm

Rakow, L. (2008). Feminist historiography and the field. Writing new stories. En D. Park y J. Pooley (Eds.), *The history of media and communication research. Contested memories* (pp. 113-139). Peter Lang.

Ranji, B. (2021). Traces of orientalism in media studies. *Media, Culture & Society, 43*(6), 1136-1146. https://doi.org/10.1177/01634437211022692

Rare Book and Manuscript Library (2019). *Bureau of Applied Social Research records, 1938-1977.* Columbia University. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#about_findaid

Renn, J. (2015). From the history of science to the history of knowledge — and back. *Centaurus, 57*(1), 37-53. https://doi.org/10.1111/1600-0498.12075

Reno Events (sin fecha). [Fotocopia de periódico, adjunta a carta de Hazel Gaudet a Helen Erskine]. John Erskine papers; Box 29, Folder “Correspondence with Graham and Hazel Erskine”; Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4078741#subjects

Rentetzi, M. (2007). *Trafficking materials and gendered experimental practices.* Columbia University Press. http://www.gutenberg-e.org/rentetzi/introduction.html

Resmini, M. (2016). The "leaky pipeline". *Chemistry. A European Journal, 22*(11), 3533-3534. https://doi.org/10.1002/chem.201600292

Rizo, M. (2004). El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. *Aula Abierta. Lecciones Básicas, 9*, 1-20.

Roberge, J. (2011). What is critical hermeneutics? *Thesis Eleven, 106*(1), 5-22. https://doi.org/10.1177/0725513611411682

Robespierre, M. (2005). *Por la felicidad y por la libertad.* El Viejo Topo.

Robinson, G. (1996). Constructing a historiography for North American communication studies. En E. Dennis y E. Wartella (Eds.), *American communication research: The remembered history* (pp. 157-168). Erlbaum.

Robinson, G. (1998). Monopolies of knowledge in Canadian communication studies: The case of feminist approaches: The Dallas Smythe memorial lecture. *Canadian Journal of Communication, 23*(1). https://doi.org/10.22230/cjc.1998v23n1a1023

Robinson, G. (2006). The Katz/Löwenthal encounter: An episode in the creation of Personal Influence. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *608*(1), 76-96. https://doi.org/10.1177/0002716206293413

Robinson, G. (2011). Thoughts on Lazarsfeld's New York "radio studies" from the perspective of 2010. *Annals of the International Communication Association*, *35*(1), 29-42. https://doi.org/10.1080/23808985.2011.11679110

Roca-Correa, D. y Pueyo-Ayhan, N. (2012). La productividad científica en comunicación a través de la revista Zer. *Revista Latina de Comunicación Social,* (67), 292-321. https://doi.org/10.4185/RLCS-067-957-292-321

Rockefeller Foundation (1938-1969). 38050. [Ficha de Miss Jeanette Sayre]. Rockefeller Foundation Records, Fellowships. RG 10.1, Subgroup 2. Fellowship Recorder Cards (1917-1970s), Discipline 5, Box 6, Folder United States. Rockefeller Archive Center. Sleepy Hollow, Nueva York, Estados Unidos. https://dimes.rockarch.org/collections/fxrAkQ7DgzQLPCXfVkxiBq?category=&limit=40&query=Rockefeller%20foundation%20records

Rockefeller Foundation (1940-1950). 40014. [Ficha de Mrs. Hazel Peterson Gaudet]. Rockefeller Foundation Records, Fellowships. RG 10.1, Subgroup 2. Fellowship Recorder Cards (1917-1970s), Discipline 5, Box 6, Folder United States. Rockefeller Archive Center. Sleepy Hollow, Nueva York, Estados Unidos.

https://dimes.rockarch.org/collections/fxrAkQ7DgzQLPCXfVkxiBq?category=&limit=40&query=Rockefeller%20foundation%20records

Rockefeller Foundation (1943-1966). 43014. [Ficha de Miss Patricia Louise Kendall]. Rockefeller Foundation Records, Fellowships. RG 10.1, Subgroup 2. Fellowship Recorder Cards (1917-1970s), Discipline 5, Box 6, Folder United States. Rockefeller Archive Center. Sleepy Hollow, Nueva York, Estados Unidos. https://dimes.rockarch.org/collections/fxrAkQ7DgzQLPCXfVkxiBq?category=&limit=40&query=Rockefeller%20foundation%20records

Rodrigo-Alsina, M. (2001). *Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas.* Aldea Global.

Rodrigo-Alsina, M. y Estrada-Alsina, A. (2017). *Teorías de la comunicación.* UOC. https://shorturl.at/Dz93F

Rodrigo-Alsina, M. y García-Jiménez, L. (2010). Communication theory and research in Spain: A paradigmatic case of a socio-humanistic discipline. *European Journal of Communication*, *25*(3), 273-286. https://doi.org/10.1177/0267323110373458

Rodríguez Estrada, A. (2016). Tensiones teóricas en torno al estudio de la ciencia. De la sociología de la ciencia al concepto de campo científico. *Andamios*, *13*(31), 13-36. https://doi.org/10.29092/uacm.v13i31.425

Rodríguez, C., Magallanes, C., Marroquín, A. y Rincón, O. (2021). *Mujeres de la comunicación.* FES Comunicación.

Rogers, E. (1981). The empirical and the critical schools of communication research. *Annals of the International Communication Association, 5*(1), 125-144. https://doi.org/10.1080/23808985.1981.11923842

Rohracher, H. (6 de febrero de 1954). [Carta al Instituto de Psicología de Viena]. Psychologisches Institut, AT-UAW/Psych.Inst. Archivo de la Universidad de Viena. Viena, Austria. https://scopeq.cc.univie.ac.at/Query/detail.aspx?ID=429901

Rorty, R. (1981). Method, social science, and social hope. *Canadian Journal of Philosophy, 11*(4), 569-588. http://dx.doi.org/10.1080/00455091.1981.10716323

Rose, H. (1983). Hand, brain and heart. A feminist epistemology for the natural sciences. *Signs, 9*(1), 73-90. https://doi.org/10.1086/494025

Rose, H. (1994). *Love, power, and knowledge.* Polity Press.

Rosengren, K. E. (1993). From field to frog ponds. *Journal of Communication, 43*(3), 6-17. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01271.x

Rossiter, M. (1955). *Women scientists in America. Before affirmative action 1940-1972*. Johns Hopkins University Press.

Rossiter, M. (1993). The Matthew-Matilda effect in science. *Social Studies of Science, 23*(2), 325-341. https://doi.org/10.1177/030631293023002004

Rouse, J. (1993). What are cultural studies of scientific knowledge? *Configurations, 1*(1), 57-94.

Rouse, J. (1999). Understanding scientific practices: Cultural studies of science as a philosophical program. Paper 23. *Division I Faculty Publications.* Wesleyan University. https://digitalcollections.wesleyan.edu/_flysystem/fedora/2023-03/28618-Original%20File.pdf

Rouse, J. (2001). Cultural studies of science. Paper 15. *Division I Faculty Publications.* Wesleyan University.

Rousseau, J. J. (2016). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres.* Minimal Editorial.

Rowland, A. y Simonson, P. (2014). The founding mothers of communication research: Toward a history of a gendered assemblage. *Critical Studies in Media Communication*, *31*(1), 3-26. https://doi.org/10.1080/15295036.2013.849355

Ruiloba Núñez, J. (2020). ¿Administraciones públicas "genderizadas"? *Revista Derecho del Estado*, (47), 343-369.

Rusco, E. (2004). *Not like a river. A memoir of an activist academic.* University of Nevada Oral History Program.

Russell, C. (1999). Interviewing vulnerable old people: Ethical and methodological implications of imagining our subjects. *Journal of Aging Studies*, *13*(4), 403-417. https://doi.org/10.1016/S0890-4065(99)00018-3

Ryan, A. (2016). *John Dewey and the high tide of American liberalism*. Norton & Company.

Ryfe, D. M. (2002). The practice of deliberative democracy: A study of 16 deliberative organizations. *Political Communication*, *19*(3), 359–377. https://doi.org/10.1080/01957470290055547

Salter West, P. (sin fecha). [Poema tipografiado]. Robert K. Merton papers (Box 35, Folder 15); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library.

Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Sample, H. (2023). Why research and teach Early Modern women philosophers? *The Southern Journal of Philosophy, 61*(1), 257-274. https://doi.org/10.1111/sjp.12489

Sánchez, M. J. (2007). Las nuevas formas de transmisión de literatura gris: Nuevos modelos de gestión y difusión del conocimiento científico. *Revista General de Información y Documentación, 17*(2), 229-257.

Saperas, E. (1987). *La sociología de la comunicación de masas en los Estados Unidos: Una introducción crítica.* Promociones y Publicaciones Universitarias.

Saperas, E. (1992). *Los efectos cognitivos de la comunicación de masas.* Ariel.

Saperas, E. (2016). Cuatro décadas de investigación comunicativa en España. Los procesos de institucionalización y de profesionalización de la investigación (1971-2015). *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", 9*(2), 27-45. https://doi.org/10.12804/disertaciones.09.02.2016.02

Saperas, E. (2018). *Manual de teorías de la comunicación.* Ommpress.

Sawyer, G. (1993). *Hang tough! Grant Sawyer: An activist in the governor's mansion.* University of Nevada Oral History Program.

Sayre Smith, J. (1942). Broadcasting for marginal Americans. *Public Opinion Quarterly, 6*(4), 588-603. https://www.jstor.org/stable/2745448

Sayre Smith, J. (1945). *How to study control of the media communications*. [Informe inédito]. Bureau of Applied Social Research records (Box 114, Folder B-0248); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Sayre Smith, J. (14 de enero de 1951). [Carta a Charles Y. Glock]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 166, Folder "Paul Felix Lazarsfeld, February 10, 1951"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Sayre Smith, J. (10 de febrero 1951). [Felicitación a Paul Lazarsfeld]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 166, Folder "Paul Felix Lazarsfeld, February 10, 1951"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York,

Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Sayre, J. (1939a). *Progress in radio fan-mail analysis. Public Opinion Quarterly, 3*(2), 272-284. https://doi.org/10.1086/265290

Sayre, J. (1939b). A comparison of three indices of attitude toward radio advertising. *Journal of Applied Sociology, 23*, 23-33.

Sayre, J. (1941a). An analysis of the radiobroadcasting activities of federal agencies. En Radio Broadcasting Project (Ed.), *Studies in the control of radio. Numbers 1-6.* University of Illinois Press.

Sayre, J. (1941b). Radio. *Public Opinion Quarterly, 4*(4), 195-206.

Sayre, J. (28 de abril de 1938). Interview with Mr. Freid, General Manager of Muzak. [Memorándum a Frank Stanton]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank I"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Sayre, J. (junio de 1938). Personal history and application for a fellowship. [Formulario de solicitud de beca de la Rockefeller Foundation]. Rockefeller Foundation Records, Fellowships. RG 10.1, Series 200E, Box 18, Folder 642. Rockefeller Archive Center. Sleepy Hollow, Nueva York, Estados Unidos. https://dimes.rockarch.org/collections/fxrAkQ7DgzQLPCXfVkxiBq?category=&limit=40&query=Rockefeller%20foundation%20records

Schiebinger, L. (1985). *The mind has no sex? Women and the origins of modern science.* Harvard University Press.

Schmidt, B. (2006). *The rise and fall of communications research, 1936-1943.* [Manuscrito inédito]. https://benschmidt.org/etc/lazarsfeld/

Schneider, H. (1943). [Memorandos a Paul Lazarsfeld previos a la publicación de *The People's Choice*]. Bureau of Applied Social Research records (Box 1, Folder B-0080); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Schneider, H. (29 de septiembre de 1947). *Personal influence vs. media influence* [Memorándum interno]. Bureau of Applied Social Research records (Box 1, Folder B-0080); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University

Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Schneider, H. y Green, J. (12 de diciembre de 1947). *Beginnings of a typology of personal influence*. [Memorándum]. Bureau of Applied Social Research records (Box 9, Folder B-0240); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Schneider, H. y Green, J. (30 de diciembre de 1947). *Beginnings of typology of personal influence in the political area.* [Memorándum]. Bureau of Applied Social Research records (Box 9, Folder B-0240); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_5012632#summary

Schramm, W. (1963). Communication research in the United States. En W. Schramm (Ed.), *The science of human communication* (pp. 1–16). Basic Books.

Schwarz, J. A. (2024). Herta Herzog (1941): On borrowed experience. En S. Bengtsson, S. Ericson, F. Stiernsted y O. Abingdon (Eds.), *Classics in Media Theory* (pp. 24-38). Routledge.

Seethaler, J. y Klaus, E. (2016). Introduction: Herta Herzog-A pioneer of communication and marketing research. En E. Klaus y J. Seethaler (Eds.), *What do we really know about Herta Herzog?* (pp. 15-23). Peter Lang.

Shepherd, G. J. (1993). Building a discipline of communication. *Journal of Communication, 43*(3), 83-91. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01279.x

Shepherd, G. J. (2001a). Pragmatism and tragedy, communication and hope. A summary story. En D. K. Perry (Ed.), *American pragmatism and communication research* (pp. 241-254). Lawrence Erlbaum.

Shepherd, G. J. (2001b). Community as the interpersonal accomplishment of communication. En G. J. Shepherd y E. W. Rothenbutler (Eds.), *Communication and community* (pp. 25-35). Taylor & Francis.

Shepherd, G. J. (2006). Communication as transcendence. En G. J. Shepherd, J. St. John y T. Striphas (Eds.), *Communication as… perspectives on theory* (pp. 22-30). SAGE.

Sierra Caballero, F. (2011). Teoría crítica y comunicología. El legado de la escuela de Frankfurt. *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica, 3*, 349-356.

Signorielli, N. (1996). *Women in communication: A biographical sourcebook.* Greenwood.

Sills, D. (22 de marzo de 1990). [Borrador de obituario de Patricia Kendall, corregido por Merton]. Robert K. Merton papers (Box 47, Folder 9); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Simon, R. J., Clark, S. y Tifft, L. L. (1966). Of nepotism, marriage, and the pursuit of an academic career. *Sociology of Education*, *39*(4), 344–358. https://doi.org/10.2307/2111918

Simonson, P. (2001). Varieties of pragmatism and communication: Visions and revisions from Peirce to Peters. En D. K. Perry (Ed.), *American pragmatism and communication research* (pp. 1-26). Routledge

Simonson, P. (2008). Writing figures into the field: William McPhee and the parts played by people in our histories of media research. En D. Park y J. Pooley (Eds.), *The history of media and communication research: contested memories* (pp. 291–320). Peter Lang.

Simonson, P. (2010). Merton's sociology of rhetoric. En C. Calhoun (Ed.), *Robert K. Merton: Sociology of science and sociology as science* (pp. 214-252). Columbia University Press.

Simonson, P. (2012). The happiness game. Mail and females at the Bureau: The happiness game in the gendered contexts of early US communication studies. *International Journal of Communication, 6*, 1277-1289. https://doi.org/1932–8036/2012FEA1277

Simonson, P. (2016). Herta Herzog and the founding mothers of mass communication research. En E. Klaus y J. Seethaler (Eds.), *What do we really know about Herta Herzog* (pp. 61-83). Peter Lang.

Simonson, P. y Archer, L. (2009). *Out of the Question*. www.outofthequestion.org

Simonson, P. y Peters, J. D. (2014). Communication and media studies, history to 1968. En W. Donsbach (Ed.), *The international encyclopedia of communication.* Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecc087.pub2

Singer, E., Hyman, H., Rudiak, G., Dentin, R., Rusco, E., Siegel, R. L., y Aberasturi, J. (1975). In memoriam: Hazel Erskine 1908–1975. *The Public Opinion Quarterly.* 39(4), 571–579. https://doi.org/10.1086/268257

Smith, T. W. (2020). *A meeting place and more.* AAPOR. https://aapor.org/wp-content/uploads/2022/12/AAPOR-History-Book-FINAL.pdf

Snow, N. (2013). Hope as an intellectual virtue. En M. Austin (Ed.), *Virtues in action. New essays in applied virtue ethics* (pp. 153-170). Palgrave Macmillan.

Solana, M. y Vacarezza, N. (2020). Relecturas feministas del giro afectivo. *Revista Estudos Feministas*, *28*, e72448. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n272448

Song, H., Eberl, J. M. y Eisele, O. (2020). Less fragmented than we thought? Toward clarification of a subdisciplinary linkage in communication science, 2010–2019. *Journal of Communication*, *70*(3), 310-334. https://doi.org/10.1093/joc/jqaa009

Soria Ramírez, V. (2003). La literatura gris y los e-print. *Biblioteca Universitaria Nueva Época, 6*(2), 127-237.

Spivak. G. (1992). More on power/knowledge. En T. Wartenberg (Ed.), *Rethinking power* (pp. 149-173). State University of New York.

Spreeuwenberg, L. (2019). Taking the love pill: A reply to Naar and Nyholm. *Journal of Applied Philosophy*, *36*(2), 248-256. https://doi.org/10.1111/japp.12305

Stanton, F. (15 de diciembre de 1938). [Carta a Hazel Gaudet y Hadley Cantril]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 3A, Folder "Stanton, Frank & Cantril, Hadley"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Sterne, J. (2005). C. Wright Mills, the Bureau for Applied Social Research, and the meaning of critical scholarship. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies, 5*(1), 65-94. https://doi.org/10.1177/1532708604268210

Subtil, F. y García, J. L. (2012). Comunicación: una herencia de la escuela de sociología de Chicago. En M. McCombs y M. Martín Algarra (Eds.), *Comunicación y vida social* (pp. 295-330). Universidad de Navarra.

Summers, J. H. (2006). Perpetual revelations: C. Wright Mills and Paul Lazarsfeld. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *608*(1), 25-40. https://doi.org/10.1177/0002716206292374

Susen, S. (2022). The case for a critical hermeneutics: from the understanding of power to the power of understanding. En D. Ľubomír y K. Mertel (Eds.), *Hans-Herbert Kögler's critical hermeneutics* (pp. 7-69). Bloomsbury

Sussmann, L. (1945). Labor in the radio news: An analysis of content. *Journalism Quarterly*, *22*(3), 207-214.

Sussmann, L. (1947). *The public relations movement in America.* [Tesis de máster]. University of Chicago.

Sussmann, L. (1948). The personnel and ideology of public relations. *Public Opinion Quarterly, 12*(4), 697-708. https://www.jstor.org/stable/2745404

Sussmann, L. (1949). A rejoinder. *Public Opinion Quarterly, 13*(2), 372. https://doi.org/10.1093/poq/13.2.372-a

Sussmann, L. (22 de mayo de 1950). [Ficha de estudiante]. Department of Sociology records (Box 3); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Sussmann, L. (9 de junio de 1954). [Carta a Robert K. Merton]. Robert K. Merton papers (Box 88, Folder 2); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Sussmann, L. (12 de marzo de 1955). [Carta a Robert K. Merton]. Robert K. Merton papers (Box 88, Folder 2); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Sussmann, L. (1956). FDR and the White House mail. *Public Opinion Quarterly, 20*(1), 5-16. https://www.jstor.org/stable/2746548

Sussmann, L. (1959). Mass political letter writing in America: The growth of an institution. *Public Opinion Quarterly, 23*(2), 203-212. https://doi.org/10.1086/266865

Sussmann, L. (1962). *Dear F.D.R.: A study of political letter writing.* Literary Licensing.

Sussmann, L. (28 de marzo de 1962). [Carta a Robert K. Merton]. Robert K. Merton papers (Box 88, Folder 2); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Sussmann, L. (1998). Dance audiences: Answered and unanswered questions. *Dance Research Journal*, *30*(1), 54–63. https://doi.org/10.2307/1477894

Tadajewski, M. (2016). Focus groups: history, epistemology and non-individualistic consumer research. *Consumption Markets & Culture*, *19*(4), 319–345. https://doi.org/10.1080/10253866.2015.1104038

Tamayo, J.J. (2021). *La compasión en un mundo injusto.* Fragmenta Editorial.

Tamboukou, M. (2016). Feeling narrative in the archive: the question of serendipity. *Qualitative Research*, *16*(2), 151-166. https://doi.org/10.1177/1468794115569563

Taylor, S. J. y Bogdan, H. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Paidós.

Taylor, Y. y Lahad, K. (2018). *Feeling academic in the neoliberal university. Feminist flights, fights and failures.* Palgrave.

Thomson, A. (2007). Four paradigm transformations in oral history. *The Oral History Review, 34*(1), 49-70. https://doi.org/10.1525/ohr.2007.34.1.49

Thurnher, M., Spence, D. y Fiske Löwenthal, M. (1974). Value confluence and behavioral conflict in intergenerational relations. *Journal of Marriage and the Family*, 308-319. https://doi.org/10.2307/351157

Tinberg, H. (1997). Theory as healing. *Teaching English in the Two-Year College, 24*(4), 262-290. https://doi.org/10.58680/tetyc19973834

Tollefsen, D. (2002). Challenging epistemic individualism. *ProtoSociology, 16*, 86-117. https://doi.org/10.5840/protosociology20021622

Tonon de Toscano, G. (2009). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa.* Prometeo.

Torrico-Villanueva, E. (2004). *Abordajes y períodos de la teoría de la comunicación.* Norma.

Trillo-Domínguez, M. y De-Moya-Anegón, F. (2008). Aproximación cienciométrica a la investigación en comunicación: el caso de Marshall McLuhan. *Profesional de la Información, 17*(3), 303-310. https://doi.org/10.3145/epi.2008.may.06

Trimmel, G. (1996). *Die Gesellschaft der Filmfreunde Österreichs.* Unicum.

Truman, D. (30 de mayo de 1976). [Carta de entrega del doctorado honoris causa a Marjorie Fiske]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 12, Folder "Announcement of Honorary Degree"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Tuana, N. (2017). Feminist epistemology. The subject of knowledge. En I. J. Kidd, J. Medina y G. Pohlhaus (Eds.), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 125-138). Routledge.

UNESCO (2015). Researchers by seniority levels. *UNESCO.* https://uis.unesco.org/en/glossary-term/researchers-seniority-levels

United States Holocaust Memorial Museum (2023). *Lissance and Falaudi family papers.* USHMM. https://www.ushmm.org

Universidad de Viena (1930). Rigorosenakt. Katharina Wolf. Rigorosenakten der Philosophischen Fakültat. Philosophische Fakultät (Artistenfakultät) (1365-2000). Archivo de la Universidad de Viena. Viena, Austria. https://scopeq.cc.univie.ac.at/Query/detail.aspx?ID=280275

Universidad de Viena (11 diciembre de 2011). *What do we really know about Herta Herzog? Symposium for a pioneer of empirical communication research*. Conferencia. Viena, Austria.

Vagner, K. (2016). *Civil society: a look at the first 50 years of the ACLU of Nevada.* RNdR.

Väyrynen, T. (2019). Mundane peace and the politics of vulnerability: a nonsolid feminist research agenda. *Peacebuilding*, *7*(2), 146–159. https://doi.org/10.1080/21647259.2019.1590081

Vera Balanza, T. (2012). Periféricas: Una propuesta didáctica para las teorías de la comunicación. *Zer. Revista de Estudios de Comunicación, 17*(32), 13-27. https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/6550

Vico, G. (2006). *Ciencia nueva.* Tecnos.

Villanueva Gardner, C. (2018). *Women philosophers: Genre and the boundaries of philosophy.* Routledge.

Wahl-Jorgensen, K. (2004). How not to found a field: New evidence on the origins of mass communication research, *Journal of Communication*, *54*(3), 547-564. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2004.tb02644.x

Waisbord, S. (2019). *Communication: A post-discipline*. Wiley & Sons.

Wall Kimmerer, R. (2013). *Braiding sweetgrass. Indigenous wisdom, scientific knowledge, and the teaching of plants.* Milkweed.

Wartenberg, T. (1992). Introduction. En T. Wartenberg (Ed.), *Rethinking power* (pp. xi-xxvi). State University of New York.

Weatherall, R. (2019). Writing the doctoral thesis differently. *Management Learning, 50*(1), 100-113. https://doi.org/10.1177/1350507618799867

Weil, S. (1994). *La gravedad y la gracia.* Trotta.

Wellesley College (1959). *The bulletin of Wellesley College. 1958-1959, 48*(2).

Werder, O. H. (2009). Media effects theories. *Encyclopedia of Communication Theory*, *2*, 632-635.

Whatmore, R. (2016). *What is intellectual history?* Wiley & Sons.

Wilson, F. (2022). *The Vienna circle and Freud*. En W. Huemer y M. O. Schuster (Eds.), *Writing the Austrian traditions* (pp. 13-35). Institute for Austrian and European Studies.

Wise, A. (2010). Hope and belonging in a multicultural suburb. *Journal of Intercultural Studies, 1-2*, 171-186. https://doi.org/10.1080/07256860500074383

Wolf, K. (1938). [Comunicación]. Actas del XI Congreso Internacional de Psicología de París - French Society of Psychology. París, Francia.

Wolf, K. (9 de febrero de 1951). [Carta a Paul Lazarsfeld]. Paul Felix Lazarsfeld papers (Box 166, "Paul Felix Lazarsfeld, February 10, 1951"); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4079015#summary

Wolf, K. (23 de agosto de 1955). [Carta a Marjorie Fiske]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "C. Wright Mills, Katherine Wolf, RK Merton, 55-6"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Wolf, K. (31 de agosto de 1956). [Currículum vítae]. Katherine Wolf Research Files. Child Study Center, School of Medicine, Yale University, Records (RU 910). Yale University Library. New Haven, Estados Unidos. https://archives.yale.edu/repositories/12/resources/2903

Wolf, K. (31 de enero de 1957). [Carta a Marjorie Fiske]. Marjorie Fiske Papers (MSS 84-7, Box 3, Folder "C. Wright Mills, Katherine Wolf, RK Merton, 55-6"). University of California, San Francisco. Library. Archives and Special Collections. San Francisco, California, Estados Unidos. https://oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/tf467nb41s/

Wolf, K. y Fiske, M. (1949). The children talk about comics. En P. Lazarsfeld y F. Stanton (Eds.), *Communications research: 1948-1949* (pp. 3–50). Harper.

Wright Mills, C. (24 de septiembre de 1946). *Departmental meeting at Paul Lazarsfeld's apartment.* Department of Sociology records (Box 1); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Wright Mills, C. (1948). *The new men of power. America's labor leaders.* University of Illinois Press.

Wright Mills, C. W. (14 de mayo de 1948). *Department meeting at P.F.L.'s apartment.* Department of Sociology records (Box 1); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Wright Mills, C. W. (3 de octubre de 1949). *Minutes of the Sociology departmental meeting of October 3, 1949*. Department of Sociology records (Box 1); Rare Book and Manuscript Library, Columbia University Library. Nueva York, Estados Unidos. https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6911309

Wright Mills, C. (2000). *C. Wright Mills: Letters and autobiographical writings.* University of California Press.

Wright Mills, C. y. Dinerman, H. (1948). *The new men of power.* University of Illinois Press.

Wright Mills, C. y. Dinerman, H. (1951). Leaders of the unions. En J. Hardman y M. Neufeld (Eds.), *The house of labor*. Prentice-Hall.

Wright, J. y Chung, M. C. (2001). Mastery or mystery? Therapeutic writing: A review on the literature. *British Journal of Guidance & Counseling, 3*, 277-291. https://doi.org/10.1080/03069880120073003

Wyant, R. (1941). Voting via the senate mailbag. *Public Opinion Quarterly, 5*(3), 359-382. https://doi.org/10.1086/265509

Wyant, R. y Herzog, H. (1941). Voting via the senate mailbag—Part II. *Public Opinion Quarterly*, *5*(4), 590-624. https://doi.org/10.1086/265524

Yale School of Medicine (2023). *About the Child Study Center.* Yale School of Medicine. https://medicine.yale.edu/childstudy/about/

Yale University (2023). *A timeline of women at Yale.* Women at Yale 50. https://celebratewomen.yale.edu/history/timeline-women-yale

Zollman, K. J. S. (2013). Network epistemology: Communication in epistemic communities. *Philosophy Compass, 8*(1), 15-27. https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2012.00534.x

Zuckerman, H. (29 de marzo de 2023). [Comunicación personal (entrevista) en el marco de esta tesis doctoral].

Zuckerman, H. (1 de abril de 2023). [Comunicación personal (entrevista) en el marco de esta tesis doctoral].

Zuckerman, H. (3 de abril de 2023). [Comunicación personal (entrevista) en el marco de esta tesis doctoral].

Zuckerman, H. (15 de abril de 2023). [Comunicación personal (entrevista) en el marco de esta tesis doctoral].

ANEXO I: CORPUS 1 (Cp1) DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE AUTORÍA FEMENINA DE LA ESCUELA DE COLUMBIA (1935-1955)

CÓDIGO	TÍTULO	AÑO
B-0008	Invitation to Music: A Study of the Creation of New Music Listeners by the Radio	1941
B-0050	Program Analyzer Studies	1942
B-0061-1	Initial Report on an Exploration Study of Coverage by Radio Stations	1941
B-0061-2	Station Coverage Report	1941
B-0065	Study of Psychological Programs	1939
B-0070	Plugging Study	1939
B-0072	The Radio Symphony	1941
B-0075-1	Your Hit Parade-Preliminary and Supplementary Reports	1940
B-0075-2	Lucky Strike Hit Parade	1942
B-0091	Content of Magazine Stories and the Socio-Economic Aspirations	1940
B-0092-1	Progress Report on the Development of a Spending Test	1940
B-0092-2	Progress Report on the Development of a Spending Test	1940
B-0093-1	Should Bloomingdale's Maintain Its Restaurant?	1940
B-0094	Radio and the Press Among Young People	1941
B-0100	A Study of Giving to Federation	1940
B-0110	American Station Sampler and How to Use It	1940
B-0121-1	Small Stations Survey: Preliminary Memorandum	1941
B-0121-2	Foreign Language Broadcast Over Local American Stations	1941
B-0125	Feelings Among Four Minority Groups in New York City- Mayoralty Elections as a Test Situation	1941
B-0130	The Daytime Serial as a Social, Commercial and Research Problems	1942
B-0131-1	Daytime Serials: Their Audience and Their Effect on Buying	1942
B-0131-2	News and Views on John B. Hughes	1942
B-0131-3	Study on Stomach Distress	1942
B-0131-4	Preliminary Test of Six Kolynos Commercials	1942
B-0131-5	Test of Kolynos Tooth Powder Commercials	1942
B-0131-6	Test on Bisodol Commercials	1942
B-0131-7	The Buying of Vitamin Preparations	1942
B-0135	Should She Have Music?	1942
B-0136	Reports to Curtis Publishing Company	1941
B-0140	Sending and Receiving Greeting Cards	1941
B-0141	Exploratory Study on the Psychology of Refrigerator Purchase	1941
B-0145	Biographies in Popular Magazines	1941
B-0150-1	General Statistical Analysis of Joint Newspaper-Radio Ownership	1941
B-0150-2	Joints Ownerships of Radio Stations and Newpapers in 1-1 Communities: A Statistical Analysis	1941
B-0150-3	Radio and Newspaper Affiliations	1941
B-0150-4	A Comparison of News Programs, Educational Programs and Editorial Policy of Associated and Non-Associated Media	1941
B-0151	The American Community Leader Looks at the Drugstore	1943
B-0152-1	Some Observations on *Life* Raders	1943
B-0152-2	Some Attitudes Toward *Life* Magazine	1943
B-0152-3	The Magazine Ogre	1943
B-1053	Overlapping Magazine Reading: A New Method of Determining the Cultural Levels of Magazines	1948
B-0156	A Study of Three Radio Broadcasts Intended to Refute Rumors	1942
B-0158	Health Problems Study	1942
B-0160-4	A Socio-Psychological Study of Wine Drinking-Summary	1944
B-0163	Report on Program Analyzer Test of Audition of "Ask Eleanor Nash"	1942
B-0165	Magazine Reading Before and After Pearl Harbor	1942
B-0167	Weekly Reports on Shortwave Broadcasts to Germany and Italy	1942
B-0170	Pretesting a Short Story	1942
B-0181	Test of Golden Wedding Trademarks	1943
B-0185	Survey of Materials on the Psychology of Radio Listening	1943
B-0187	*Time*-Readership and the Influence Structure of Dover, N.J.: An Exploratory Study	1943
B-0190	Study of the *American Magazine*	1943
B-0192	The Negro and the War- A Preliminary Test of an OWI Paphlet	1943
B-0195-2	Retailers' Use of Radio as Judged by the Consumer (Hartford, Conn.)	1943
B-0200-1	Some Preliminary Observations on Kate Smith Listeners	1944
B-0200-2	The Effectiveness of the Kate Smith Bond Driver	1944
B-0200-3	Bonds on the Air	1944
B-0200-4	Kate Smith	1944
B-0205	Morale of Industrial Workers: A Summary and Point of View	1943
B-0210	How Should *Tide* Study its Readers? An Exploratory Study	1943
B-0211-1	Test of Green River Trademark	1944
B-0211-2	Test of te Suggested New Green River Trademark	1944
B-0212-1	A Critical Analysis of the Pictures in "There Are No Master Races"-Study #1	1945
B-0212-2	The Effects of "There Are No Master Races" Upon Knowledge and Attitud of Readers-Study #2	1945
B-0213	"The Story of Labor"-A Study of Readership	1945
B-0214	"The Ghosts Go West"-A Report on Comprehension	1945
B-0215-1	Writers' War Board Study	1944
B-0216	The Detailed Focused Interview as a Technique for the Testing of Institutional Advertising	1944
B-0217	Naples is a Battelfield- Preliminary Report on a Study of Audience Reaction with Lazarsfeld-Stanon Program	1944
B-0218-2	*True Story* Survey in Sandusky, Ohio-Final Report	1944
B-0218-3	*True Story* Study of Opinion Leadership-Choice of Towns	1945
B-0219	Al Schacht as a Baseball Announcer- A Pre-Test	1944
B-0220	*Tide*'s Readers Say	1944
B-0221	The Comparative Retention Value of Four Sloan's Liniment Commercial	1944
B-0222	Sampling of Public Attitudes Toward the Proposed Subscription Radio Plan	1944
B-0223	"War Town" Series Report	1945
B-0224-1	Memorandum on the Chances of "Finders Keepers" as a Morning Program	1944
B-0224-3	NBC Report- "The Forgotten Women" of Radio	1945
B-0224-4a	The Social Psychology of the Morning Radio Audience	1945
B-0235	Sampling Procedures for Measurement of Station Coverage	1944
B-0243	The Children Talk About Comics	1946
B-0244	An Experiment in Serial Reprduction	1946
B-0246	What "Missing the Newspaper" Means	1946
B-0248	How to Study Control of the Media of Communication	1945
B-0250-1	The Personification of Prejudice as a Device	1946
B-0250-2	The Women Meet Mr.Biggott	1946
B-0250-3	Testing Cartoon Comprehension-A Comparison of Two Different Methods	1946
B-0251	The Clients and Problems of the 10th District Office of the Jewish Social Service Association and the Consultation Center of the Jewish Social Service Association	1945
B-0253	CBS Study	1945
B-0260	Research Activities in the Department of Labor: Documents I-IV for Commissioner Corsi	1945
B-0271	The Institutions' Criticisms of Federation	1947
B-0272	To What Extent are Newspaper Columnists Read?	1947
B-0273	Aesthetic Standards and the Criticism of Mass Media	1947
B-0274-1	A Test of the Relative Audience Appeal of Eleven Ex-Lax Commercials	1947
B-0274-2	Supplementary Report-A Test of the Relative Audience Appeal of Eleven Ex-Lax Commercials	1947
B-0275-1	A Study of Attitudes towards Columbia University	1947
B-0275-2	A Study of Impressions of Columbia University	1947
B-0276	Experiment with Two Methods of Measuring Magazine Readership	1947
B-0277	A Comparative Study of Chicago Newspaper and Radio Treatment of the William Heirens Case	1947
B-0278-1	The General Mills Hour-A Report on Program Analyzer Test of Three Sample Programs	1946
B-0278-2	The Betty Crocker Programs-A Report on Program Analyzer Tests of Three Morning and Three Afternoon Programs	1946
B-0279	Content Analysis-Secretary Byrnes' Address-Moscow Tripartite Agreement	1945
B-0304-1	Firemen's Attitudes towards the Fire Department Pension System and Their Effects on Morale	1948
B-0304-2	Elements of Job Satisfaction Among Members of the New York City Fire Department	1948
B-0306	A Study of Consumer Attitudes to the Association of the Armour Name With Soap Products	1946
B-0307	A Study of Magazine Preferences Among Executives of Industrial and Mill Supply Companies	1947
B-0308-1	A Study of Magazine Preferences Among Textile Mill Executives	1947
B-0308-2	A Study of Magazine Preferences Among Textile Mill Executives	1949
B-0309	Analysis of the Controversy Between the American Federation of Musicians and the Radio and Recording Companies	1948
B-0310	Serious Radio Programs in the New York Area	1947
B-0311	Some Observations on the *Life* Dealer Panel	1948
B-0315	Some Applications of the Technique of Content Analysis to the Study of Newspaper Treatment of a Controversial Issue	1947

B-0323	A Pilot Study of the Public's Awareness of and Knowledge about Existing Health Facilities	1948
B-0331-1	Psychological Responses to Newspaper and Radio Advertisements	1948
B-0331-2	Psychological Analysis of One Newspaper Synthetic Detergent Advertisement and One Radio Synthetic Detergent Commercial	1948
B-0331-3	Psychological Impact of Newspaper and Radio Advertisements	1949
B-0334	Voting Behavior of American Ethnic Groups, 1936-1944	1948
B-0335	The Public Views RCA's New System of Recorded Music	1949
B-0343	The Social Psychology of Installment Buying: An Exploratory Study With Special Reference to Automobile Financing	1949
B-0344	Analysis and Five Depth Interviews on Prepared Ready-to-Eat Cereals	1948
B-0345	Pyquick Newspaper and Radio Advertising-A Psychological Analysis of Reader and Listener Reactions	1948
B-0350	VD SMeans Trouble- Two Studies in the Social Psuchology of Venereal Disease	1948
B-0361-1	Opinion Leadership in Urban Norway	1950
B-0361-2	Opinion Leadership in Sweden: Urban-Rural Comparisons	1950
B-0361-3	The Snowball Technique as a Device for Studying Foreign Broadcast Listeners	1950
B-0361-4	Some Problems in Identifying International Radio Audiences	1950
B-0361-5	The Audience of the Voice of America in Norway	1950
B-0361-6	Some Comments on Problems of Content Analysis as Illustrated by "Competitive Broadcasting to Germany"	1950
B-0361-7	Some Observation on the Testing of Voice of America Programs	1950
B-0361-8	Some Contributions of a French Study to the Comparative Analysis of Communications	1951
B-0361-9	Experimental Project on Identification of Voice of America Listeners	1952
B-0364	A Study of Slogans for a Kinsey Whiskey Advertisement	1949
B-0365	A Study of Blended Whiskey: Knowledge of its Nature and Influences in Brand Selection	1949
B-0366	A Study of Magazine Preferences among Latin American Executives	1949
B-0367	Job Satisfaction among New York Life Underwriters	1949
B-0368	"Ad Fect" Analysis of Weekly Newspapers	1949
B-0369	A Conceptual Analysis of Motivation in Men's Clothing Behavior	1949
B-0370-1	Greek Attitudes Towards U.S., U.S.S.R., Great Britain, France	1951
B-0370-2	The Radio Audience in Greece	1951
B-0370-3	Mass Media in Greece-A Comparative Description of Radio, Newspaper and Motion Picture	1951
B-0370-4	Information Monopolists in Rural Greece	1951
B-0370-5	Mass Communications Audiences in Turkey	1951
B-0370-6	Radio Listening in Turkey	1952
B-0370-7	Newspaper and Foreign Language Publication Reading in Turkey- A Comparison of Four Key Groups in Turkish Society	1952
B-0370-8	Movies, Newsreels and Documentary Films in Turkey	1952
B-0370-9	Comparison of Various Domestic Media in Turkey	1952
B-0370-10	Personal Contacts with Foreigners in Turkey	1952
B-0370-11	The Radio Audience of Lebanon	1951
B-0370-12	Communication and Public Opinion in Jordan	1951
B-0370-13	Climates of Opinion in Egypt	1952
B-0370-14	Communications Behavior of Selected Social Groups in Egypt	1952
B-0370-15	Syrian Attitudes Toward America and Russia	1952
B-0370-16	Partisanship and Communications Behavior in Iran	1952
B-0370-17	The Political Extremes in Iran	1952
B-0370-18	Communications Behavior and Political Attitudes in Four Arabic Countries	1952
B-0370-19	Appeals to the Near and Middle East	1952
B-0371	Brand Motivations in the Purchase of Major Household Appliances-A Pilot Investigation	1950
B-0373	Preliminary Hypotheses on Factors Affecting the Acceptance of Soluble Coffe	1949
B-0374	Talking it Over-An Approach to the Improvement of Inter-Group Relations in Industry	1949
B-0375	The Harrisburg Community and its Newspapers-An Exploratory Investigation	1950
B-0376	The "New Internationalism" Under Attack	1950
S-0385	Domestic Broadcasting in the U.S.S.R.	1948
B-0390-6	The Social Effects of Bombing	1952
B-0390-7	The Measurement of Morale	1951
B-0394-1	I.A.D Car Card Evaluation Study: Preliminary Draft	1951
B-0394-2	Impact of Public Service Advertising: A Controlled Study of Anti-Discrimination Car Cards	1952
B-0395	A Progress Report of the 1950 Congressional Voting Study	1952
B-0396	Evaluating the Effectiveness of U.S.I.E. Programs: A Manual on Research Methods and Techniques	1951
B-0404	Methodological Considerations in International Broadcasting Research	1951
B-0409	Evaluation of the Proposed Betty Crocker Television Program	1950
B-0420-1	Proposal to Establish an Institute for Training in Social Research	1950
B-0420-2	Training for Social Science Research: A Qualitative Analysis of Factors Affecting the Training of Students for Modern Social Research	1952
B-0420-3	A Formalization of Robert K. Merton's Explanation of "Value Homophily"	1953
B-0420-4	The Construction of Indexes: A Common Language and Framework	1953
B-0420-6	The Panel Technique: As a Systematic Introduction to Through-Time Analysis in the Behavioral Sciences	1953
B-0420-7	Documents for the Seminar on Concepts and Indices in the Social Sciences	1953
B-0420-8	Concepts and Indicies	1953
B-0420-9	Analysis of Social Process	1954
B-0420-10	The In-Service Trainee Program of the Bureau of Applied Social Research	1954
B-0420-11	Panel Analysis Workbook	1958
B-0423-1	What Subscribers Think About *Quick* Mgazine	1951
B-0423-3	The Role of *Quick* Mgazine in the Lives of its Syracuse Subscribers	1952
B-0430-1	An Expository Analysis of Some Rashevsky's Social Behavior Models	1953
B-0430-2	Independence of Individual Acts in a Social Unit	1953
B-0444-2	Voice of America Listening in Yugoslavia	1952
B-0444-3	Listening to the Voice of America and Other Foreign Broadcasts in Satellite Poland	1953
B-0444-4	Listening to the Voice of America and Other Foreign Broadcasts in Satellite Czechoslovakia	1953
B-0444-5	Listening to the Voice of America and Other Foreign Broadcasts in Satellite Hungary	1953
B-0444-6	Listening to the Voice of America and Other Foreign Broadcasts in Satellite Rumania	1953
B-0444-7	Listening to the Voice of America and Other Foreign Broadcasts in Satellite Bulgaria	1953
B-0444-8	Listening to the Voice of America and other Foreign Broadcasts in the Soviet Stellites	1954
B-0451	Problems of Film Production in Underdeveloped Countries	1953
B-0452-1	Troop Sponsorship Study: Interim Report	1953
B-0452-2	A Study of Troop Sponsorship	1953
B-0454	Satellite Peoples	1952
B-0470	The DiskJokey	1953
B-0472	Business Christmas Gifts	1952
B-0481	The National Foundation: Its Volunteer and Public Support	1954
B-0482-1	New Strategies for Research on the Mass Media	1953
B-0482-2	Children and Television: A Review of Socially Prevalent Concerns	1953
B-0482-3	The Part Played by People: A New Focus for the Study of Mass Media Effects	1953
B-0482-4	Collection and Analysis of Prevaling Criticism of Tlevision Programming	1953
B-0482-5	On the Historical Background of Present Day Discussions on Popular Culture and Mass Communication	1953
B-0482-6	Television as an Instrument of Political Communication	1953
B-0482-7	New York State Television Commissions: A Case Study of the Use of Research by a Public Commission	1953
B-0482-8	Television and Organized Groups	1953
B-0482-9	Tlevision Research: An Annotated Bibliography	1953
B-0482-10	A Study of Commissions of Inquiry	1953
B-0482-11	Report From the Implementation Committee to the Citizen's Group on Television Regarding Plans for a Television Develpment Center	1953
B-0484	Some Social Aspects of Warmtime Evacuation of American Cities	1954
B-0485	Patterns of Television Viewing	1954
B-0490-1	Effects of Leadership Climate and Individual Characteristics on the Non-Duty Behavior of Army Trainees: An Exploratory Study	1955
B-0490-2	Effects of Leadership Climate and Individual Characteristics on the Non-Duty Behavior of Army Trainees: An Exploratory Study	1955
B-0500	They Changed to Tea	1954
B-0507	Trends in teh Licensing of Popular Song Hits 1940-1953	1953
B-0511	Qualitative Analysis in teh Framework of a Statistical Study	1955
B-0512	Futures for Radio	1955
B-0513	Extremist Organizations in Contemporary America	1954
B-0519	Evaluation of Mass Media Effectiveness	1954
B-0001-1	Social Stratification of the Radio Audience	1939
B-0001-2	Survey of Research on Children's Radio Listening	1941
B-0546	The Effects of Mass Media	1949
B-0402	What Does Your Congregation Think? A Handbook of Survey Procedure	1950
B-0471	The Economic Strength of Business and Professional Women	1954
B-0005	*The Invasion from Mars*	1940
B-0001-3	Radio and the Printed Page: An Introductin to the Study of Radio and Its Role in the Communication of Ideas	1940
B-0008-1	Radio Research 1941	1941
B-0008-2	Radio Research 11942-43	1941

B-0080	The People's Choice: How the Voter Makes Up His Mind in a Presidential Campaign	1944
B-0255	The People Look at Radio	1946
B-0200	Mass Persuasion: The Social Psychology of a War Bond Drive	1946
B-0325	Say It With Figures	1947
B-0317	Radio Listening in America: The People Look at Radio-Again	1948
B-0283	The New Men of Power: America's Labor Leaders	1948
No Bureau Number	Communications Research, 1948-1949	1949
B-0385	Toward the Codification of Theory and Research	1949
B-0415	Continuities in Social Research: Studies in the Scope and Method of "The American Soldier"	1950
B-0425	The Population of India and Pakistan	1951
B-0455	Content Analysis in Comunication Research	1952
B-0301	They Went to College: The College Graduate in America Today	1952
B-0340	Voting: A Study of Opinion Formation in a Presidential Election	1954
B-0411	Conflict and Mood: Factors Affecting the Stability of Response	1954
B-0430	Mathematical Thinking in the Social Science	1954
B-0420-1	Survey Design and Analysis	1955
B-0240	Personal Influence. The Part Played by People in the Flowof Mass Communication	1955
B-0420-2	The Language of Social Research: A Reader in the Methodology of Social Research	1955
B-0202	The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures	1956
A-1	"The Techniques of Market Research from the Standpoint of a Psychologist"	1935
A-2	"The Art of Asking Why"	1935
A-3	The Outlook for Testing Effectiveness and Advertising	1936
A-4	Public Attitude Toward Economic Problems	1936
A-5	Psychological Techniques in Marketing Research	1937
A-6	Some Remakes on the Typological Procedures in Social Research	1937
A-7	The Use of Detailed Interviews in Market Research	1937
A-8	Magazines in 90 Cities-Who Reads Whats?	1937
A-9	The 'Panel' as a New Tool for Measuring Opinion	1938
A-10	Familiarity as a Factor in Determining the Selection and Enjoyment of Radio Programs	1939
A-11	The Reliability of a Report Listening Hbaits	1939
A-12	The Favorite Radio Program	1939
A-13	Radio Among te Unemployed	1939
A-14	The Change of Opinion During a Political Discussion	1939
A-15	Interchangeability of Indices in the Measurement of Economic Influences	1939
A-16	Radio Research and Applied Psychology: Introduction by the Guest Editor	1939
A-17	The Relative Preference of Low-Income Groups for Small Stations	1939
A-18	An Index of Radio-Mindedness' and Some Applications	1939
A-19	A Comparison of Three Indices of Attitude Toward Radio Advertising	1939
A-20	Progress in Radio Fan-Mail Analysis	1939
A-21	A Difficulty in the Feature-Analysis of a Radio Program	1939
A-22	Factors Involved in 'Going on the Air'	1939
A-23	Notes on the Validity of Mail Questionnaire Returns	1939
A-24	Radio Listening and Automobiles	1939
A-25	Articulate and Inarticultrate Replies to Questionnaires	1939
A-26	A Comparison of Various Rating Scales Used in Judging the Merits of Popular Songs	1939
A-27	The ABCD's of Radio Audiences	1940
A-28	Listeners Appraise a College Station	1940
A-29	Radio and Reading	1940
A-30	Statistically Significant Differences in Observed Per Cents	1940
A-31	Three Types of 'Like' Reactions in Judging Popular Songs: A Remark to the Preceding Article on the 'Program Analyzer'	1940
A-32	The Panel as an Aid in Measuring Effects of Advertising	1940
A-33	High School Students Judge Radio Programs	1940
A-34	Who Escapes the Personal Investigator?	1940
A-35	Why People Like the Professor Quiz Program	1940
A-36	Introduction by the Guest Editor	1940
A-37	Panel' Studies	1940
A-38	The Use of Mail Questionnaires to Ascertain the Relative Popularity of Network Stations in Family Listening Surveys	1940
A-39	The Quantification of Case Studies	1940
A-40	Some Propierties of the Trichotomy Liked and Disliked Items in Radio Programs	1940
A-41	The 'Program Analyzer'. A New Technique in Studying Liked and Disliked Items in Radio Programs	1940
A-42	Preliminary Report on Factors in Radio Listening	1940
A-43	Do People Know Why They Buy?	1940
A-44	A Two-Way Check on the Sales Influence of a Specific Radio Program	1940
A-45	Who Answers Questionnaires?	1940
A-46	The Effects of Radio Plugging on Students' Opinions of Popular Songs	1940
A-47	On Popular Music	1941
A-48	The Radio Symphony	1941
A-49	Foreign Language Broadcasts over Local American Station	1941
A-50	Classification of Educational Radio Research	1941
A-51	Radio Listener Panels	1941
A-52	On Borrowed Experience	1941
A-53	Audience Building in Educational Broadcasting	1941
A-54	Evaluating the Effectiveness of Advertising by Direct Interviews	1941
A-55	Remarks on Administrative and Critical Communications Research	1941
A-56	Repeated Interviews as a Tool fot Studying Changes in Opinion and Their Causes	1941
A-57	Some Notes on the Relationship Between Radio and the Press	1941
A-58	Studying the Effect of Radio	1941
A-59	The Popular Music Industry	1941
A-60	Radio and the Press among Young People	1941
A-61	Radio Comes to the Farmer	1941
A-62	Invitation to Music: a Study of the Creation of New Music Listeners by the Radio	1941
A-63	Voting Via the Senate Mailbag	1941
A-64	Are Newpaper Stations Different from Others	1942
A-65	The Daily Newspaper and Its Opinion	1942
A-66	The Effects of Radio on Public Opinion	1942
A-67	Statistical Analysis of Reasons as Research Operation	1942
A-68	National Morale, Social Cleavage and Political Allegiance	1942
A-69	A Note on Science and Democracy	1942
A-70	Studies in Radio and Film Propaganda	1943
A-71	The World of the Daytime Serial	1944
A-72	On the Psychology of Radio Commercials	1944
A-73	The Study of Adjacent Listening	1944
A-74	How Consumers React to Radio Advertising by Retailers	1944
A-75	Program Analyzer	1944
A-76	What Do We Really Know About Daytime Serial Listeners?	1944
A-77	Listening to the Listener: Experiences with the Lazarsfeld-Stanton Program Analyzer	1944
A-78	The Appeal of Specific Daytime Serials	1944
A-79	The Controversy Over Detailed Interviews-An Offer for Negotiation	1944
A-80	The Election Is Over	1944
A-81	Polls, Propaganda and Politics	1944
A-82	The Psychological Analysis of Propaganda	1944
A-83	Biography in Popular Magazines	1944
A-84	A Study of Non-Listeners	1944
A-85	The Boomerang Response: The Audience Acts as Co-Author-Wether You Like It or Not	1944
A-86	One-Publisher Communities: Factors Influencing Trend	1944
A-87	Radio and Popular Music	1944
A-88	Program Analyzer Test of Two Educational Filma	1944
A-89	The Interview Bias	1944
A-90	The Public Library, Book Reading and Political Behavior	1945
A-91	Replies of Psychologists to a Short Questionnaire on Mental Test Developments, Personality Inventories, and the Rorschach	1945
A-92	Replies of Psychologists to Several Questions on the Practical Value of Intelligence Tests	1945
A-93	Who Influences Whom- It's the Same for Politicas and Advertising	1945
A-94	Women: A Major Problem fot the PAC	1945
A-95	The Columbia Office of Radio Research	1945
A-96	The Office of Radio Research: A Division of the Bureau of Applied Social Research, Columbia University	1945
A-97	Mail Questionnaire as a Research Problem	1945
A-98	Prediction of Political Behavior in America	1945
A-99	The Validity of Mail Questionnaires in Upper Income Groups	1945
A-100	The Listener Talks Back	1945
A-101	Communications Research and International Cooperation	1945
A-102	Problems and Techniques of Magazine Research	1945
A-103	Role of the Intellectual in Public Bureaucracy	1945
A-104	Sociological Theory	1945
A-105	The Sociology of Knowledge	1945
A-106	The Trade Union Leader: A Collective Portrait	1945
A-107	Radio Broadcasting	1945
A-108	Majority and Minority Americans: An Analysis of Magazine Fiction	1946
A-109	Motion Picture Research: Content and Audience Analysis	1946
A-110	Radio and International Cooperation as a Problem of Psychological Research	1946
A-111	The Focused Interview	1946
A-112	The Competitive Personality	1946
A-113	The Middle Classes in Middle-Sized Cities: The Stratification and Political Position of Small Business and White Collar Strata	1946
A-114	The Quantitative Analysis of Case Records: An Experimental Study	1947
A-115	Motion Picture Research: Response Analysis	1947
A-116	New Techniques for Studying the Effectiveness of Films	1947
A-117	Radio and Newspaper Reports of the Heirens Murder Case	1947
A-118	Portrait of the Underdog	1947
A-119	Audience Research in the Movie Field	1947
A.120	Some Remarks on the Role of Mass Media in So-Called Tolerance Propaganda	1947
A-121	The Expert and Research in Applied Social Science: Notes for Discussion	1947
A-122	The Machine, the Worker and the Engineer	1947
A-123	Selected Problems of Field Work in the Planned Community	1947
A-124	The Relationship Between the Percentage of 'Most' Listeneres to a Radio Station and the Percentage of the Total Listening Time Obtained by It	1947
A-125	Rivals in Conformity: A Study of Two Competing Dailies	1948
A-126	Opinion Research and Historicak Interpretation of Elections	1948
A-127	Public Opinion Polls and the Politician	1948
A-128	What Do We Know About Prejudice	1948
A-129	Communication Research and the Social Psychologist	1948
A-130	The Role of Criticism in the Management of Mass Media	1948
A-131	The Use of Panels in Social Research	1948
A-132	Mass Communication, Popular Taste and Organized Social Attention	1948

A-133	The American Federation of Musiciand and the Recording Ban	1948
A-134	The Bearing of Empirical Research Upon the Develpment	1948
A-135	Discrimination and the American Creed	1948
A-136	A Note on Mass Persuasion	1948
A-137	The Position of Sociological Theory	1948
A-138	The Self-Flufilling Prophecy	1948
A-139	The Social Psychology of Housing	1948
A-140	German Occupation and Anti-Semitism in France	1948
A-141	Communication and Youth	1949
A-142	What 'Missing the Newspaper' Means	1949
A-143	India and Pakistan: The Demography of Partition	1949
A-144	Population and Resources in the Americas	1949
A-145	Sociological Approach: Discussion I	1949
A-146	Overlapping Magazine Reading: A New Method of Determining Cultural Levels of Magazines	1949
A-147	The Analysis of Deviant Cases in Communications Research	1949
A-148	Trial by Newspaper: A Case Study of the Press	1949
A-149	Motion Pictures, Radio Programs and Youth	1949
A-150	Research for Action	1949
A-151	The Contribution of the Regional Poll to Political Understanding	1949
A-152	Interviewer Performance in Area Sampling	1949
A-153	Patterns of Influence: A Study of Inter-Personal Influence and of Communications Behavior in a Local Community	1949
A-154	The Role of Applied Socials Science in the Formation of Policy: A Research Memorandum	1949
A-155	Social Structure and Anomie	1949
A-156	Election Polling Forecasts and Public Images of Social Science	1949
A-157	Value Patterns in the Trade Union Press	1949
A-158	Immigration from the Western Hemisphere	1949
A-159	A Consideration of Methodology in Research on Mental Disorder	1949
A-160	The Children Talk About Comics	1949
A-161	The 'New Internationalism' Under Attack	1950
A-162	Unpublished Theses on Journalism at Columbia University	1950
A-163	Note on 'Did Labor Support Jackson?: The Boston Story'	1950
A-164	Statistical Perspective on Marriage and Divorce	1950
A-165	The Sociology of an Aging Population	1950
A-166	Determinants of Voting Behavior	1950
A-167	The Interpretation and Computation of Some Latent Structures	1950
A-168	The Logical and Mathematical Foundation of Latent Structure Analysis	1950
A-169	The Obligations of the 1950 Pollster to the 1948 Historian	1950
A-170	Who Knows What About VD?	1950
A-171	Some Applications of the Panel Method to the Study of Social Change	1951
A-172	Some Implications of Organization for Social Research	1951
A-173	Qualitative Measurement in the Social Sciences: Classification, Typologies, and Indices	1951
A-174	Leaders of the Union	1951
A-175	The Meaning of Politics in Mass Society	1951
A-176	Family Care: A Neglected Area of Research	1951
A-177	The comparative study of communications and opinion formation	1952
A-178	The prognosis for international communication research	1952
A-179	A horrific caricature: The social scientists reply	1952
A-180	How do city people think about CV	1952
A-181	Political extremisms in Iran: A secondary analysis of communications data	1952
A-182	Patterns of Communication in a Rural Greek Village	1952
A-183	Rural Comunications Behavior and Attitudes in the Middle East	1953
A-184	A scale pattern of opinion correlates: Communication networks, media exposure, and concomitant responses	1953
A-185	Motivation of the volunteer venereal disease patient	1953
A-186	The changing pattern of recruitment in public relations	1953
A-187	The social versus the physical effects from nuclear bombing	1954
A-188	Sociological relationship of traffic to population and distance	1954
A-189	Friendship as a social process: A substantive and methodological analysis	1954
A-190	The political process in trade unions: A theoretical statement	1954
A-191	Class and opportunity in Europe and the US: Some myths and what the statistics show	1954
A-192	The psychology of voting: An analysis of political behavior	1954
A-193	A definition of stability for n-person games	1954
A-194	The political role of the church as defined by its parishioners	1954
A-195	Some functions of qualitative analysis in social research	1955
A-196	Social work in the modern world	1955
A-197	The polls on communism and conformity	1955
A-198	Literacy and social change in underdeveloped countries	1955
A-199	Studying effects of mass communication: an introduction to the field as viewed and tilled by the behavioral sciences	1955
A-200	Attitudes towards various communist types in hungary, poland and czechoslovakia	1955
A-201	Communication problems in sociology	1955
A-202	Progress and fad in motivation research	1955
-203	Why is so little known about the effects of television on children and what can be done?	1955
A-204	Democracy in the international typographical union	1955
A-205	The radical right: a problem for American democracy	1955
A-206	A theory of social mobility	1955
A-207	Two models of group behavior in the solution of eureka-type problems	1955
A-208	K-stability of symmetric and of quota games	1955
A-209	Evaluating mass media campaings	1955
TM-01	The gallup poll of opinion on conscription: a study in public opinion and polling techniques	1942
TM-02	The structure and stability of public opinion, some aspects of national morale	1943
TM-03	The role of economic status in magazine reading	1944
TM-04	A new method to study the cultural levels of magazines	1945
TM-05	How much divergence in competing papers?	1947
TM-06	The american federation of musicians and the radio and recording companies: a report on a controversy	1947
TM-07	American and British broadcasting: The systems of organization, the programs, the audience	1947
TM-08	Some contributions to the study of latent structure in sociology	1948
TM-09	The Bureau of Applied Social Research: An Analysis of some of its theoretical and empirical contributions	1949
TM-10	The intensive interview-An essay on method	1949
TM-11	The latent structure of the thurstone attitude scale	1949
TM-12	The effect of radio-music: a survey of listeners of station WQXR	1949
TM-13	The happiness game: A content analysis of radio fan mail	1950
TM-14	Freshman panel survey	1950
TM-15	Sources of tension among white collar workers	1950
TM-16	A latent structure of preference for radio and magazine stories	1950
TM-17	The characteristics of magazine audiences: A survey of the literature	1950
TM-18	Public attitudes toward public housing	1951
TM-19	A study of autism in the social perception of group voting behavior	1951
TM-20	The 'Voice of America' and the French listener: a study in cultural conditioning and other factors affecting communication	1952
TM-21	Influence in informal conversation: A study of expectancies	1952
TM-22	The village woman of the middle east with special reference to her mass media behavior	1953
TM-23	Religious identification and communication behavior of a selected population in Lebanon	1953
TM-24	Mood of respondent in relation to reliability of response	1953
TM-25	Religious affiliation and ethnic intolerance	1953
TM-26	Marginal projectivity and communications behavior in modern syria	1953
TM-27	An analysis of some possible effects of the expectation of retest on stability of response	1953
TM-28	A community involvement and political behavior	1953
TM-29	Communications and leadership in a Folk Society: An analysis of the syrian village in transition	1953
TM-30	Comparison of Greek and Turkish attitudes toward selected foreign countries	1954
TM-31	The public images of the candidates in the 1952 presidential election: a study in the social perception of leadership	1954
TM-32	The public opinion poll as public opinion evidence in the world government movement: 1946-1954	1955
TM-33	Felt-prejudice and alienation of the puerto rican migrants in new york city	1955
TM-34	Mean F Scale Scores in relation to eight sociological variables: a study in pre-fascist disposition	1955
TM-35	Opinion leadership in Union politics	1955
TD-01	Experimental sociology: A study in method	1943
TD-02	Indices of socio-economic status: A study of some problems in measurement	1946
TD-03	Domestic broadcasts in the USSR	1949
TD-04	Interpersonal contact and exposure to mass media during a presidential campaign	1951
TD-05	The political behavior of negroes in new york city	1951
TD-06	The college graduate in american society: A survey analysis	1951
TD-07	The newspaperman, news and society	1952
TD-08	The influence of the community and the primary group on the reactions of southern negroes to syphilis	1952
TD-09	Participation Bias and re-interview in panel studies	1952
TD-10	Conflict and Mood: Factors affecting stability of response	1954
TD-11	The effect of training in social research on the development of professional attitudes	1954
TD-12	Political cleavage within the international typographical union	1955
TD-13	Reference group theory and voting behavior	1955
TD-14	Concepts of interaction: An examination of inter-relationships	1955
TD-15	A study in the sociology of communications: determinantes and consequences of exposure to american motion picture films in the near and middle east	1955
TD-16	New Yorkers Cast their Ballots	1955
TD-17	Mathematical models for the Interpretation of Attitude and Behavior Change	1955
TD-18	Interpersonal Relations and Mass Communication: Studies in the Flow of Influence	1956
TD-19	Voices of the People: A study of political mass mail	1957

ANEXO II: GUÍA BÁSICA DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Guía básica de entrevista en profundidad. Proyecto: Aportaciones e influencia de mujeres investigadoras en las teorías de la comunicación. Escuela de Columbia. Investigadora a cargo: Esperanza Herrero mariaesperanza.herrero@um.es. Guía aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia en el curso académico 2022/2023.

- Presentación de la investigación: explicación del proyecto, objetivos, metodologías. Breve descripción de la entrevista. Autorización de grabación.

Bloque 1: Introductory and general questions about the academic context of the Bureau of Applied Social Research

- What do you know about the Bureau of Applied Social Research?
- What was the work environment like?
- How did [researcher] first get in contact with the Bureau? How did [researcher] first get in contact with Columbia University? How did [researcher] first get in contact with the Radio Research Project?

Bloque 2: Specific questions to [researcher]: personal and/or academic background

- What do you remember about [researcher]? How was she as a person? How was she as an academic?
- What were her memories about her college/postgraduate years?
- Why was she interested in the field of communication?
- Why did she leave the Bureau? (If applicable)
- Did she ever struggle with authority and/or with being recognized as a scholar by her peers? Did she ever struggle with any form of sexism?

- Any other specific questions: researcher's academic trajectory; biographical and/or chronological data relevant to the research project; personal history relevant to the research project, etc.

Bloque 3: Specific questions to researcher related to researchers' own personal trajectory in academia and to her collaboration networks

- Personal relationships with other female researchers at the Bureau/Columbia School. Personal relationships between [researcher] and Paul Lazarsfeld.
- Specific questions about each researcher's collaboration networks
- Was she satisfied with her academic career? (If applicable)
- Why was she specifically interested in [topic]?
- Any other questions related to each specific researcher.

Bloque adicional: Other questions for researchers who were part of the Bureau of Applied Social Research:

- Personal experience in the Bureau (first contact, trajectory, collaboration, research networks, personal experiences if applicable).
- Personal and professional relationships with Paul Lazarsfeld and Robert Merton.
- Did you get to know/ what do you remember about [female researchers names]?
- How was your relationship with [female researcher name]?

ANEXO III: INFORME FAVORABLE DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Firmante: MARIA SENENA CORBALAN GARCIA; Fecha-hora: 04/12/2023 09:52:02; Puesto/Cargo: VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN (UNIVERSIDAD DE MURCIA); Emisor del certificado: CN=SIA SUB01 SERIALNUMBER=A82733262,OU=CUALIFIED CA,O=SISTEMAS INFORMATICOS ABIERTOS SOCIEDAD ANONIMA,C=ES;
Firmante: JAIME MIGUEL PERIS RIERA; Fecha-hora: 04/12/2023 09:58:27; Emisor del certificado: CN=AC FNMT Usuarios,OU=Ceres,O=FNMT-RCM,C=ES;

UNIVERSIDAD DE MURCIA

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que Dª Esperanza Herrero Andreu ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada *"Aportaciones e Influencia de Mujeres Investigadoras en las Teorías de la Comunicación. Escuela de Columbia"*, dirigida por Dª Leonarda García Jiménez y D. Peter Simonson a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día dieciocho de mayo de dos mil veintitrés, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno de la Presidenta de la Comisión.

Vº Bº
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: María Senena Corbalán García

ID: 4655/2023

Comisión de Ética de Investigación
Vicerrectorado de Investigación
Edificio ESIUM, 3ª planta
Campus de Espinardo
30071 — Murcia
ESPAÑA

comision.etica.investigacion@um.es
Tlf.: 868 88 **3614**//**9898**//**9899**
www.um.es/web/vic-investigacion/

HR EXCELLENCE IN RESEARCH

Código seguro de verificación: RUxFMlIr-v3SsYIjc-Yv4Yrlc4-vSwwztRA | COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: https://sede.um.es/validador/

ANEXO IV: AUTORAS DE LA ESCUELA DE COLUMBIA (1935-1955)

Ordenadas alfabéticamente (por el apellido). En negrita, se indican las 8 mujeres investigadoras analizadas en esta tesis doctoral. En los casos en los que ha sido posible, se incluyen referencias bibliográficas básicas sobre cada una de estas autoras.

Nombre	N° de trabajos en nuestro corpus
Alberta Curtis	7
Alice Kitt	1
Jean Arachtingi	1
Babette Kass	18
Barbara Hockey	1
Esther Berkowitz	1
Aquila Berlas	1
Carol Coen	1
Ruth Durant	2
Sally Fyne	1
Genevieve Knupfer	4
Hazel Gaudet	7
Helen Schneider/Dinerman	5
Herta Herzog	21
Hilda Hertz Golden	2
Jeanette Green	21
Jeanette Sayre Smith	4
Katherine Wolf	3
Helen Kaufman	1
Bernice Kinard	1
Leila Sussmann	1
Lillian Gottlieb	5
Lillian Kay	2
Margaret McDonald	2
Marie Jahoda	1
Marjorie Fiske	23
Marjorie Fleiss	4
Maroin Strauss	1
Martha Bayne	5
Mary Stycos	10
Consuelo Meloy	1
Trienah Meyers	1
Natalie Rogoff	2
Patricia Kendall	16
Patricia Salter West	6
Sylvia Ratner	1
Rena Ross	1
Rose Goldsen	1
Rowena Wyant	2
Paula Siegel	1
Sylvia Gilliam	2
Thelma Ehrlich Anderson	2
Isabelle Wagner	1
Elizabeth Zerner	1