BULLYING: UN DISCURSO QUE INFLUYE EN LA REPRODUCCIÓN DE ESTRUCTURAS SOCIALES[1]

ADRIANA MONTADO[2]

Foucault (1989) ha trabajado la vinculación entre el poder y la organización social, siendo la escuela[3] un ejemplo de esto. Sus normas aseguran su organización jerárquica que busca fines sociales, como las escuelas cristinas del siglo XVIII, que aplicaban el control a los alumnos para extenderlo hasta los padres.

Si pensamos las relaciones dentro de un centro educativo, veremos que las podemos ubicar en jerarquías en planos verticales y horizontales. De hecho, el centro educativo pertenece a un sistema gobernado por una ideología y con una jerarquía que lo controla y limita. En él las personas cumplen funciones determinadas de control sobre otros.

Dos figuras en las que nos centraremos aquí son las del docente, cuyo desempeño y tarea están regidos por normas, y la del estudiante, regido por el primero dentro del salón de clase. Ambos están subordinados a la ideología, a la cultura y a los fines del sistema educativo. Desde este punto de vista, la desigualdad de poderes en la relación docente-estudiante está a favor del primero dentro de un salón de clase, mientras que el segundo debe obedecer y ser evaluado por aquel. Esta relación está intervenida por el lenguaje y es este el principal instrumento de control y normalizador dentro del aula. El docente es la autoridad, con todo lo que implica simbólicamente este concepto. Aplica la norma, controla que se cumpla y sanciona en caso de no cumplirse. Regula la conducta, establece lo que está bien y lo que no, lo que es normal y lo que no, porque, de acuerdo a Henderson (2003: 39), «los docentes se han guiado por una visión del alumno centrada en el déficit y el riesgo». Nos detenemos en esto porque, como sostiene Van Dijk (2009: 34), la educación es un poder simbólico, los docentes y los textos influyen en las mentes de los

---

1El presente trabajo es un resumen de una monografía más extensa en la cual se analiza de forma más exhaustiva el contexto de *bullying* en la enseñanza secundaria y se dan ejemplos concretos de casos. Se intenta hacer una reflexión sobre las relaciones sociales, que se reflejan en esta modalidad discursiva, de sistemas de poder presentes en la sociedad. No se busca dar respuestas ni conclusiones sobre las razones de tal fenómeno, sino simplemente evidenciar posibles usos de los hablantes del capital simbólico propio del sistema en el que están insertos y el poder que esto desencadena en el relacionamiento. Las experiencias citadas en el trabajo original forman parte de observaciones en centros de enseñanza secundaria públicos de Montevideo y en casos tomados de bibliografía al respecto. No se tomaron en cuenta para el análisis marcos teóricos de la psicología que pudieran brindar un enfoque desde esa perspectiva. Cuando hablamos de disciplina, norma, conducta, encauzamiento o autoridad no estamos pensando que se ejerzan hoy día con el rigor de las escuelas militares citadas por Foucault o de la época vareliana. Apelamos a la teorización del modelo pedagógico que aún subyace simbólicamente en la enseñanza a pesar de los cambios. No desconocemos que los contenidos que hacen a esta práctica discursiva puedan ser otros que los mencionados aquí, nosotros nos limitaremos a estos.

2Licenciada en Letras y Técnica en Corrección de Estilo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

3A lo largo del trabajo utilizaremos los términos escuela y escolar como sinónimos de sistema educativo y no necesariamente como ese centro de estudio en particular.

estudiantes. Hay, por un lado, un aprendizaje que está al servicio de las necesidades del estudiante para el desarrollo en su vida y, por otro lado, un adoctrinamiento de ideologías de las organizaciones o grupos poderosos de la sociedad.

Dentro de la clase, el docente es responsable, entre otras cosas, de la disciplina. El poder disciplinario es fundamental para esto. Tal como lo define Foucault (1989: 181-182) es «múltiple, automático y anónimo». Vigila al individuo, pero «su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, […] abajo arriba y lateralmente […]. [F]unciona como una maquinaria». La organización escolar está al servicio de la disciplina y controla cada detalle de la conducta humana. Cada estudiante ocupa un lugar de acuerdo a su edad, conducta y características (Foucault, 1989: 150).

Esta íntima relación entre la vigilancia, el castigo y la estructura escolar tiene sus orígenes en la escuela-edificio, como un operador de encauzamiento de la conducta (Foucault, 1989: 177). Su génesis está en el modelo militar, donde había que educar el cuerpo, las competencias y la moralidad del sujeto, (Foucault, 1989: 178). Las mediciones actuales del rendimiento intelectual (basados principalmente en el área lógico-matemática y el lenguaje), las evaluaciones físicas y la valoración de la capacidad de relacionarse y participar en clase se vinculan con ese modelo, en el cual se privilegiaba el desarrollo de estos aspectos en el individuo. Esta puede ser la causa del relegamiento que se le ha dado hasta hace pocos años a otras competencias que no fueran estas.

El poder disciplinario ha tenido desde siempre la función de enderezar conductas y para eso separa, analiza, diferencia y encauza a las multitudes validando el poder de la ideología estatal. Se crean así, bajo el rigor disciplinario, individuos que son objeto e instrumento de su ejercicio. La garantía de su éxito está en el uso de la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación con un procedimiento que le es específico: el examen (Foucault, 1989: 175). Uno de los puntos de apoyo que tiene es la consciencia de ser observados constantemente. Esto genera pasividad en la voluntad individual, reivindicando así la autonomía del órgano controlador que juzga y normativiza. El alcance de la observación está en el poder que implica, pues supone necesariamente una jerarquía entre los individuos: quien observa tiene la potestad de juzgar y decidir sobre el observado.

Cuando se define entre pares una autoridad se está tomando este modelo institucionalizado, avalado por discursos comunes al conjunto social. Si esta nueva autoridad ejerce violencia física o psicológica intencionalmente sobre otro estamos frente a acoso escolar o *bullying*. El alumno víctima de la dinámica *bullying* es controlado por el agresor. Este uso del control es el que Van Dijk define como «abuso del poder».

El agresor convierte, en sucesivas ocasiones, en objeto de burla algún rasgo o comportamiento del otro que es visto como anormal. Es el observador, el líder discursivo. Esto supone «un vínculo entre relaciones de fuerza y relaciones de verdad que obedecen a la apropiación del derecho legalizado o no, de poder hablar y desde el cual un conjunto de sujetos expresan y generalizan su perspectiva» (Tani, 2008: 9-10).

En el *bullying* aparece la denuncia de una desviación con respecto a aquello que la estructura de control ha establecido como penalizable para reducir las desviaciones (Foucault, 1989: 184). Schallenberg (2004: 33) sostiene que los motivos por los cuales alguien sufre *bullying* se buscan en las propias víctimas. «Estas son tratadas como bichos raros y por eso se convierten en blanco de ataque. Parecería ser bastante simple la conclusión: si no te comportas como bicho raro nadie te hará objeto de bullying.»

Se hereda del modelo militar la idea de que las faltas son punibles: no alcanzar el nivel requerido se consideraba que ameritaba castigo (Foucault, 1989: 184). Pero a diferencia del modelo militar el corregimiento no implica la inclusión de la víctima para normativizarla, sino todo lo contrario: aislarla. En la relación agresorvíctima se cumplen las operaciones que plantea Foucault (1989: 175179) del poder disciplinario: el agresor pone en evidencia ciertos actos y conductas de la víctima contraponiéndolas a sus propias actitudes a los efectos de compararlas, diferenciarlas y marcar el modelo a seguir. Con los discursos, el agresor diferencia unos de otros a sus pares, marcando los que son modelos a alcanzar, los que son respetables o los que son modelos insatisfactorios. Asimismo, jerarquiza las capacidades y la naturaleza de cada alumno y hace depender de esta valorización la coacción que ejerce para finalmente diferenciar lo normal de lo anormal.

Schallenberg (2004: 35) sostiene con respecto a las faltas en el ámbito escolar que «los intereses, las capacidades y las formas de conducta que no se ajusten a la representación arbitraria y casi siempre primitiva del agresor no pueden desarrollarse, […] reciben una carga de signo negativo provocada por el mobbing[4] escolar».

De acuerdo a Foucault (1979: 104), la categorización de normal y anormal surge con las sociedades industrializadas, es decir, es una consecuencia política y económica. Se percibe el poder que tiene el concepto de normal en la enseñanza porque se establece como principio de coerción y, a partir de lo que se entiende como normal, se normativiza. La educación estandarizada supone pensar en un cuerpo homogéneo de estudiantes, pero que tienen en sí mismos una

4Otra terminología para definir *bullying*.

jerarquización y distribución por rangos. La norma obliga a esta homogenización, pero permite la individualización al marcar las desviaciones (Foucault, 1989: 189).

Para Foucault (1989: 186) las personas son jerarquizadas entre ellas como malas y buenas por los aparatos disciplinarios y esa diferencia no tiene que ver con los actos, sino con ellas mismas. Esa polaridad permite que la víctima genere la idea de *estar en una zona equivocada*.

El discurso de *bullying* reivindica una estructura social basada en la competencia y el castigo. La sanción es de carácter social. Se basa en la gratificación o en la sanción, los alumnos miran clasificando las conductas de sus pares al igual que lo hacen los docentes (Foucault, 1989: 151-185).

De acuerdo al análisis de Schallenberg (2004: 27-28) sobre diferentes casos de *bullying*, los agresores desarrollan acoso sobre la víctima por sus pocas posibilidades de comunicación, la perpetuación permanente de sus contactos sociales y el constante rebaje del prestigio social. La desigualdad introduce diferencias en el control del diálogo que se desarrolla a pesar de que la comunicación supone que los roles de los hablantes sean socialmente iguales (Van Dijk, 2009: 79). La incomunicación social es la zona de la marginalidad. Schallenberg (2004: 26-27) sostiene: «suelo comprobar que chicas y chicos que están al margen de la situación [de *bullying*] caen en una gran inseguridad e indecisión acerca del comportamiento que deben adoptar […]. Pueden transformarse en una banda de compinches, en un público mudo o complaciente […]». El colectivo se apega al que aparenta tener el poder para perpetuar la soledad de la víctima.

El *bullying* es casi siempre oral. No existe la interacción a turnos propia de toda comunicación, porque el agresor dirige su mensaje a un receptor que, generalmente, no le contesta. El destinatario se ubica en un lugar de subordinación. Construye, a partir de los acontecimientos, modelos mentales que se nutren principalmente de los contenidos de lo que escucha o lee en el entorno social. De esta manera, infiere creencias compartidas en la sociedad ante las cuales defenderse no tiene sentido (Van Dijk, 2009: 168). La forma de algunos de estos discursos hereda las características de las humillaciones y degradaciones de la escuela militar. Los argumentos, por su parte, parecen basarse en los modelos y estereotipos sociales presentes en la sociedad y reproducidos en la publicidad, los programas dirigidos a públicos masivos, entre otros.

Foucault (2002: 110) no considera que los gestos y sonidos en el habla sean lenguaje o signos, los entendemos porque responden a nuestra *animalidad*, nos proporcionan identidad ante el otro. Sin embargo, cuando este lenguaje de la acción se asocia al pensamiento o a la sensación experimentada se convierte en signo. En el *bullying*, los gestos y los sonidos son signos porque se

asocian con juicios y tienen la intención de suscitarlos en el otro junto a creencias colectivamente compartidas.

Junto a la oralidad, la lectura y la escritura también son formas de acción social (Van Dijk, 2005: 23), por eso el agresor las utiliza muchas veces como complemento de su discurso. Subyace en el *bullying* un poder discursivo. Para Van Dijk (2009: 20) este poder abarca el acceso al poder social como forma de dominación y provoca la desigualdad y la injusticia social. El poder social es el control sobre las acciones y las mentes de otro para influir en su libertad de acción, en sus conocimientos, en sus actitudes y formas de pensar. Y esto se debe a que los hablantes considerados más poderosos, creíbles o atractivos resultan más influyentes que quienes no poseen esas cualidades. Construyen, apoyados en un discurso, un contexto mental de acuerdo a la subjetivación de sus rasgos relevantes que incide en la interpretación del discurso (Giles y Coupland; citado en Van Dijk, 1998, 122-167).

Esta relación discursiva presente en los niveles de organización de una sociedad puede verse en el acoso escolar. De hecho, el agresor se coloca al hablar en una condición de miembro dominante. Para lograr este protagonismo utiliza estrategias de conversación que están vinculadas con el éxito y el ejercicio del poder social. La aparente hegemonía del agresor genera la posibilidad de que otros alumnos se organicen alrededor de él, no necesariamente por identificarse, sino por miedo o por la búsqueda de la imagen social.

El discurso *bullying* tiene una acción que le es propia. Surge a partir de una intención específica del agresor al emitir su discurso en un contexto de comunicación e interacción social (Van Dijk, 1998: 58-59). La satisfacción de esta acción se dará si logra, a través de lo que dice a otro, aumentar el prestigio de su imagen o conseguir que otros compartan la opinión y juicios que vierte sobre la víctima. El agresor puede, por ejemplo, con su decir excluir a otro y alienarlo de sus pares formando una opinión sobre el excluido y marcando la tendencia hacia un estereotipo que se tornará ideal. Cuando esto ocurre, el agresor se posiciona a sí mismo como ejemplo y autoridad. Pero, como sostiene Van Dijk (1998: 61-62), esto es posible porque existen circunstancias sociales, además de las cognoscitivas y del contexto pragmático de los estudiantes.

Dentro del centro educativo se reproducen las dinámicas macrorganizativas que atribuyen valor a ciertas características, y desprestigio a otras. En el acoso escolar el agresor goza de las ventajas de ser parte del discurso dominante. Sabemos que el cumplimiento de este discurso promete «el acceso a recursos sociales muy preciados como la riqueza, el empleo, el estatus o el discurso y la comunicación pública» (Van Dijk, 2009: 30). Si bien el agresor no tiene conciencia sobre esto, su discurso está cargado de estas premisas. Esto ocurre porque el discurso social que lo rodea

controla las mentes de las personas en todas sus dimensiones a través de la dominación discursiva, que «se manifiesta en la desinformación, la manipulación, los estereotipos y los prejuicios, la falta de conocimiento y el adoctrinamiento que puede significar o conducir a la desigualdad social» (Van Dijk, 2009: 36).

Las habilidades intelectuales rara vez forman parte de los elementos en los que se apoya el liderazgo. Es más, constituyen muchas veces un argumento de *bullying*. El estatus se basa en valores que los estudiantes adoptan a través de la publicidad, sobre todo aquella dirigida hacia ellos, y por la necesidad de diferenciarse del otro. La fuerza argumentativa del agresor se apoya en los discursos sociales de prestigio. El agresor define a la víctima, le atribuye características, en función de ellos. La pasividad de esta, la falta de cuestionamiento y de debate argumentativo, vuelve hegemónico el discurso del agresor.

El ejercicio del poder por parte de los agresores crea objetos de saber, individuos que *saben* lo que se espera de ellos y lo que no (Foucault, 1979: 99). Los valores transmitidos en el *bullying* responden a un consenso que busca, a través de los modelos que se promocionan, evaluar a través de ellos y aspirar a ellos, y este ejercicio pone en evidencia sus mecanismos (Foucault, 1979: 104).

Las consecuencias del acoso escolar son reales, «es una actividad discursiva socialmente real» (Van Dijk, 2005: 30). La víctima, como consecuencia y según el caso, no continúa sus estudios, tiene posteriores dificultades de relacionamiento social, se convierte en hostigador, se vuelve adicto o, en el peor de los casos, asesina o se suicida. El agresor no es consciente de la trascendencia y del alcance que puede tener lo que dice porque «[…] cuando escribimos o hablamos, por lo general, solo nos percatamos de los primeros 'niveles' de esas acciones; podría ser necesario un mayor nivel de reflexión, o análisis sociológico, para que comprendamos todas las implicaciones o consecuencias de lo que hacemos» (Van Dijk, 2005: 30).

Ser hablantes o receptores de actos verbales, ser hombre o mujer, ser joven o viejo, tener poder, autoridad o prestigio son todas características que definen el contexto y que pueden influir en la producción o interpretación de los discursos (Van Dijk, 2005: 32). Los elementos que habilitan la acción del agresor están en sus propias características que se acercan al estereotipo. Sin embargo, tener las cualidades privilegiadas no es el único requisito: carecer de ellas también puede dar lugar a esta postura. Por ejemplo, un agresor que apoya sus discursos en el valor estético no necesariamente los cumple, sino que alcanza con que sepa la importancia de la belleza en los roles sociales para que sus argumentos como agresor existan.

La víctima, además de creer lo que se le dice, amplía los alcances de esos discursos porque ideológicamente «los hombres se representan en forma imaginaria sus condiciones reales de

existencia» (Althusser, 2003: 139). El contexto en el que la víctima entiende como verdadero el discurso del agresor es una construcción mental que tiene una base social; esta «subjetividad de los usuarios del lenguaje y sus mentes» (Van Dijk, 2005: 38-39) genera variaciones en el efecto que produce. La función de este tipo de discursos se da en un nivel superior de relacionamiento.

El poder del discurso del agresor implica control sobre la víctima, esta es la base del disciplinamiento de estructuras sociales como la escuela y el ejército en el planteo de Foucault. Esta observación está naturalizada en los individuos ya que la presencia de una autoridad ejerce la pasividad de las voluntades individuales. El agresor tiene poder sobre la víctima y sobre el grupo de pares porque tiene control sobre ellos: adopta un comportamiento efectivo, participa de ciertas prácticas reguladas por el aparato ideológico del Estado del cual depende. El grupo de pares, muchas veces, ante la violencia y la pasividad de la víctima identifica al agresor como una autoridad que posee una *verdad* fundamentada en sus observaciones. La víctima puede, al comienzo del proceso, cuestionar, aunque sea en un plano inconsciente, el valor de verdad del discurso del agresor, la veracidad de quien lo dice, pero la limitación mental que va haciendo la presencia de la autoridad, con derecho al castigo y a juzgar, va construyendo una creencia en lo que escucha.

Agresor y víctima comparten el conocimiento de la intención del discurso *bullying* cuando la reconocen (Blùm-Kulka, 2005: 83). Esto da poder al agresor. La influencia de este poder afecta el conocimiento, las actitudes, los valores y las ideologías de la víctima en beneficio del interés del agresor (Van Dijk, 2009: 122). La intención de los discursos del agresor puede verse en sus implicancias conversacionales y en la violación de los principios propios de una conversación. Es común que el agresor utilice afirmaciones falsas o irónicas sobre la víctima, violando el «principio de calidad» de lo que está diciendo. Al ser el principal orador en la conversación, transgrede el «principio de cantidad» (Van Dijk, 2005: 69).

El poder que se le adjudica a la autoridad hace que convierta en nuevo objeto de hostigamiento a quien lo juzgue o, por el contrario, en aliado a quien lo apoye. Para persuadir al resto, los alumnos que son agresores no siempre se mantienen colocados en el lugar de la autoridad disciplinaria y normativa, sino que algunas veces se colocan en un plano de pseudoigualdad con los demás, buscando la empatía o la comprensión. En ese momento de conversación hay una aparente equidad. Este cambio de estrategia por parte del agresor es posible porque, por un lado, «los usuarios del lenguaje forman parte de distintos grupos sociales y pueden exhibir identidades grupales y lealtades en conflicto dependiendo del contexto» (Van Dijk, 2005: 58) y, por otro lado, porque «los individuos tienen comportamientos intencionales y estratégicos que buscan satisfacer las necesidades de la imagen propia y en los casos en que esta se ve amenazada adoptan diferentes

estilos» (Brown y Levinson; citado en Blùm-Kulka,2005: 83). Para esto, utilizan las formas imperativas para anular la opinión de los demás, las estrategias positivas de cortesía, en donde el agresor busca realzar su imagen positiva tratando de mostrar puntos en común con quien habla y generando empatía con la postura crítica y los argumentos criticados. También utiliza estrategias negativas de cortesía, sobre todo en la «minimización de la coerción sobre el oyente» donde detiene su reacción frente a algún posible comentario del otro, para no enfatizar su imagen negativa (Blùm-Kulka, 2005: 8485). En la búsqueda de persuadir suele utilizar «actos de habla indirectos» (Van Dijk, 1998: 7475) que infieren otras intenciones discursivas. El agresor también controla el discurso de los otros, limitándoles los espacios de intervención.

El control del agresor sobre los demás se da sobre la base de otro aspecto de la relación poderdiscurso que es el «acceso» (Van Dijk, 2005: 44). En el caso social, el acceso por parte de los poderosos es posible porque pueden controlar los recursos materiales y simbólicos. En el caso del agresor escolar, el control está en el agredido y en el contexto. El agresor necesita recursos que lo autoricen socialmente a ejercer poder y los toma de las redes de poder y relacionamiento que se dan en el entramado social que tiene como modelo.

Estos líderes discursivos reproducen las desigualdades de forma discriminatoria, porque en las sociedades occidentales el aprendizaje social da más valor a «la identidad como yo que a la identidad como nosotros» (Varela, 1995: 161). Este exacerbado individualismo, que busca sus delimitaciones y diferenciaciones, puede relacionarse con lo que Christofer Lasch (citado en Varela, 1995: 186) define de una personalidad narcisista, propia de las pedagogías y de las sociedades actuales, caracterizada por personas encantadoras, que saben manejar sus relaciones con los demás, se caracterizan por ser brillantes y seductoras, ansían estima, tienen fantasías de reconocimiento y se creen con derecho a manipular y explotar a quienes les rodean. El agresor de *bullying* comparte estas características de índole narcisista ya que ese deseo de autonomía, creatividad y liberación está construido y estimulado por la sociedad (Norbert Elías; citado en Varela, 1995: 187).

En el razonamiento de Foucault, no es el líder a quien se supone con poder (un poder basado en la violencia, los estereotipos, los discursos) y representante del Estado, sino que para que el Estado funcione como lo hace es necesario que haya una víctima sobre quien se ejerce una relación de dominación. Para Foucault (1974: 49) los discursos son prácticas que configuran los objetos de los que se habla, es decir, más que referirse a ellos los construyen ocultando el artificio. Por lo tanto, las posibilidades de significado y de definición están cubiertas de antemano por la posición social e institucional de quienes hacen uso de ellos. Así, los significados no surgen del lenguaje, sino de

las prácticas institucionales, de las relaciones de poder que se reproducen a través del discurso, perpetuando una organización social que aparece como inofensiva y normal.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (2003). «Ideología y aparatos ideológicos del Estado» en Zizek, S. *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: fce.

Blùm-Kulka, S. (2005). «Pragmática del discurso» en Van Dijk, T. A. (comp.) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa s. a.

Foucault, M. (1979).*Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2002). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Henderson, N. y Milstein M. N.(2003). *Resiliencia en la escuela.* Buenos Aires: Editorial Paidós saicf.

Schallenberg, F. (2004). *¡Te ha tocado! Mobbing entre alumnos*. Barcelona: Ediciones b, s. a.

Tani, R. y Núñez, M. G. (2008). *El método arqueológico de Michel Foucault: las relaciones entre lenguaje, discurso e instituciones*. Montevideo: cip-ceipa.

Van Dijk, T. A. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Andrómeda (Siglo XXI).

Van Dijk, T. A. (2005) «El discurso como interacción social» en Van Dijk, T. A. (comp.) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa s. a.

Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. España: Gedisa s. a.

Varela, J. (1995). «Categorías espaciotemporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo» en Larrosa, J. (ed.) *Escuela, poder y subjetividad*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Ball, S. J. (comp.) (1993). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Pomerantz, A. y Fehr B. J. (2005). «Análisis de la conversación: enfoque del estudio de laacción social como prácticas de producción de sentido» en Van Dijk, T. A. (comp.) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa s. a.

Saussure, F. (2001). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.