

May 2017

El Poder y Sus Mecanismos en la Novela Cuatro por Cuatro, De Sara Mesa: Una Interpretación Social en la España de la Crisis

Maria Ayete

University of Wisconsin-Milwaukee

Follow this and additional works at: <https://dc.uwm.edu/etd>



Part of the [Comparative Literature Commons](#), and the [Modern Literature Commons](#)

Recommended Citation

Ayete, Maria, "El Poder y Sus Mecanismos en la Novela Cuatro por Cuatro, De Sara Mesa: Una Interpretación Social en la España de la Crisis" (2017). *Theses and Dissertations*. 1442.

<https://dc.uwm.edu/etd/1442>

This Thesis is brought to you for free and open access by UWM Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Theses and Dissertations by an authorized administrator of UWM Digital Commons. For more information, please contact open-access@uwm.edu.

EL PODER Y SUS MECANISMOS EN LA NOVELA *CUATRO POR CUATRO*, DE SARA
MESA: UNA INTERPRETACIÓN SOCIAL EN LA ESPAÑA DE LA CRISIS

by

Maria Ayete

A Thesis Submitted in
Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of

Master of Arts
in Spanish

at

The University of Wisconsin-Milwaukee

May 2017

ABSTRACT

EL PODER Y SUS MECANISMOS EN *CUATRO POR CUATRO*, DE SARA MESA: UNA INTERPRETACIÓN SOCIAL EN LA ESPAÑA DE LA CRISIS

by

Maria Ayete

The University of Wisconsin-Milwaukee, 2017
Under the Supervision of Professor Katie J. Vater

En este trabajo se propone una interpretación en términos sociales de la novela *Cuatro por cuatro* (2012), de Sara Mesa, a partir del análisis del poder y sus relaciones en el texto. En primer lugar, se establecen los elementos teóricos base para el posterior estudio de la obra. Estos elementos se definen y desarrollan según las reflexiones sobre el poder realizadas por Michel Foucault. En segundo lugar, se analiza el espacio ficcional del colegio y las relaciones que en él se establecen según los presupuestos teóricos anteriores, para argumentar la comprensión de dicho espacio como espacio carcelario y de sus residentes como “sociedad disciplinada” Finalmente, se demuestra la posibilidad de inclusión de la novela dentro de la llamada “novela de la crisis”, cuyas propuestas de escritura giran en torno a la crisis financiera de 2008 y sus repercusiones.

This paper aims to show an interpretation of *Cuatro por cuatro* (2012), by Sara Mesa, as a novel that exposes the repercussions of the 2008 Spanish crisis. In order to achieve this, I analyze power and its relationships as shown in the novel, establishing, on the one hand, the basic theoretical elements necessary for the subsequent study of the literary work. These elements are defined and developed following the reflections on power made by Michael

Foucault. The second element to be analyzed is the fictional space of the school and the relationships that are established in it according to the previous theoretical anticipations. This will help me argue the understanding of said space as a prison space and of its inhabitants as a “disciplined society”. To conclude, I show the inclusion of this novel within the so called “crisis novel”, which writing proposals revolve around the economic crisis of 2008 and its repercussions.

© Copyright by Maria Ayete, 2017
All Rights Reserved

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	1
Michel Foucault: el poder y las relaciones de poder.....	5
El poder y sus relaciones en <i>Cuatro por cuatro</i>	19
Una propuesta interpretativa: la España de la crisis	52
Conclusiones	60
Obras citadas	64

Introducción

Dentro de la trayectoria literaria de la escritora Sara Mesa (Madrid, 1976), *Cuatro por cuatro* (2012) supone la aparición oficial de una nueva voz narrativa en el panorama cultural español, no sólo por ser finalista del prestigioso Premio Herralde de Novela ese mismo año, sino por lograr un texto cuyo engranaje, estilo y hermetismo interno vienen a reflejar un microcosmos autosuficiente inaudito en el ámbito literario de la España actual. La escritora, sobre cuya espalda pesan las publicaciones de varios volúmenes de cuentos, un libro de poesía y otras novelas, escribe en 2015 el relato que la catapulta de *joven* escritora a autora consolidada: *Cicatriz*, una perturbadora historia que sigue, hasta cierto punto, la constelación de su novela anterior al versar sobre la sumisión y el poder en las relaciones amorosas en un depurado retrato de la incomunicación, el aislamiento y el consumismo característicos de parte de la sociedad resultante de la crisis financiera de 2008. Recientemente ha visto la luz *Mala letra* (2016), un conjunto de relatos bien recibido por la crítica, en donde el foco de atención cae sobre las figuras marginadas y excluidas. De nuevo con un estilo sobrio y dominado por la elipsis, el juego interior-exterior es el gran soporte de los cuentos, cuyo tema fundamental reside en la culpa y en las pequeñas tragedias de personajes niños y adolescentes¹. Apenas unos meses antes de la elaboración de este trabajo, Anagrama reedita la que fue la segunda novela de Mesa, *Un incendio invisible* (2017), publicada originalmente en 2011.

Si su novela de 2015 contiene ciertos paralelismos con *Cuatro por cuatro*, *Un incendio invisible* es el caldo de cultivo de los grandes temas de la autora, todos ellos fundamentales en el texto que aquí nos ocupa: la desigualdad, la incomunicación, el encierro, la soledad, el poder y el hermetismo. De este modo, puede decirse que en la secuencia

¹ Véase, por ejemplo, el cuento “Creamy milk and crunchy chocolate”, buen representante del tono general del volumen.

constituida por *Un incendio invisible*, *Cuatro por cuatro* y *Cicatriz* la autora aborda, desde perspectivas que van desde la visión del adulto hasta la del adolescente, pasando por la del niño, la plasmación de la realidad social en un contexto socio-histórico de crisis económica. Es fundamental, sin embargo, subrayar las grandes diferencias entre las tres novelas, comenzando por los espacios que, aunque siempre reducidos y entendidos como campo estratégico en el que hacer uso del poder y sus artefactos (una ciudad abandonada en la primera, un colegio internado en la segunda y una casa en la última), vienen a desempeñar funciones distintas en los textos. De igual modo, las técnicas de representación de la realidad social varían según el texto: en *Un incendio invisible*, la atmósfera distópica de una ciudad deshabitada es trasunto del vacío identitario y apatía de sus personajes; en *Cuatro por cuatro*, el hermetismo de la escuela y su autoritarismo es reflejo de los mecanismos de poder y abusos de las clases dirigentes; finalmente, la absorción por parte del sistema capitalista de los pensamientos y acciones del personaje principal de *Cicatriz*, que ha perdido su trabajo, muestra los peligros del consumismo en identidades indefinidas.

Cuatro por cuatro es la narración de un periodo limitado de tiempo en la vida del internado Wybrany College, un colegio destinado a los hijos de familias adineradas en el que también son aceptados alumnos becados, cuyos padres trabajan en el interior del recinto. Las relaciones entre los dos tipos de estudiantes, así como entre el profesorado, los trabajadores y los miembros de la dirección del centro sumergen al lector en un pequeño universo dominado por el poder, la soledad, la manipulación y el fingimiento. Un mundo opresivo y asfixiante que se proclama salvación de la descomposición de un exterior en el que la vida parece imposible.

Dividida en dos partes más un epílogo, la narración se centra, en su primera mitad y mediante capítulos cortos que dotan al texto de un gran dinamismo, en los personajes de Celia, insatisfecha con su vida en el *colich*, e Ignacio, objeto de continuas burlas debido a su

cojera y debilidad física. La narración de esta primera parte se realiza desde dos voces distintas dependiendo del episodio descrito. La primera de ellas es de focalización interna a partir de los ojos de Celia, que filtra el relato convirtiéndose en el único punto de vista de referencia e impidiendo cualquier descripción del personaje desde fuera, así como cualquier análisis de sus sentimientos y pensamientos. La segunda, y dominando todos aquellos pasajes relativos al colegio en general y al personaje de Ignacio, es de carácter omnisciente, algo que permite el acercamiento al interior de distintos caracteres. Esta primera sección, que es una suerte de *bildungsroman* de sus dos personajes centrales, dota al lector de una visión parcial del colegio y le permite atisbar, aunque de reojo, los secretos que rodean a la institución. Dicha aproximación a la rutina del recinto se ve completada con la segunda mitad del texto, narrada desde la perspectiva de un nuevo profesor, Isidro Bedragare, en forma de diario íntimo. Esta segunda mitad, de mayor extensión y caracterizada por un estilo más reflexivo y denso, da visibilidad a la otra cara del colegio, la protagonizada por el profesorado. La unión de ambas partes, que por otro lado, en realidad, son independientes, permite una mirada completa sobre la vida en el recinto y da respuesta a las insinuaciones, silencios y secretos volcados a lo largo de la novela. Finalmente, el epílogo lo constituyen unos papeles del profesor García Medrano, instructor anterior al diarista, formados por una serie de fragmentos que conforman la historia de una ciudad fortificada en cuyo subsuelo residen niños y niñas encerrados en celdas de cuatro por cuatro metros. *Héroes y mercenarios* es el título de esta historia, alegoría de la vida en el colegio, broche de oro a las dos partes anteriores y jarro de agua fría para el público lector al que, ahora sí, no le cabe duda del funcionamiento interno de la institución.

Es por la supremacía de los juegos de poder en las relaciones desarrolladas en el texto por lo que uno de los principales objetivos de este trabajo es el de demostrar la importancia del poder y sus mecanismos de actuación en la novela. Para ello, se emplean como fuente

teórica primordial las reflexiones que sobre el poder en las sociedades contemporáneas vierte el pensador Michel Foucault, poniendo especial atención a los presupuestos establecidos en su volumen de 1977, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. La visión de Foucault permite, por un lado, entender el espacio de College como espacio carcelario y a sus residentes como sociedad disciplinada. Por el otro, supone un profundo análisis de los mecanismos y artefactos del poder que, interna y silenciosamente, configuran la base del sistema que rige en el colegio, a la vez que constituyen el cimiento de las relaciones interpersonales que en él se establecen.

El segundo y último de los grandes objetivos de la investigación nace de la consideración de que todo texto literario de calidad es espejo crítico de la realidad, en cuyas raíces anida, de forma directa o indirecta, el germen de su creación. *Cuatro por cuatro* sale a la luz en el año 2012, un momento en el que las consecuencias de la fuerte crisis financiera iniciada en 2008 asolan de forma dramática no solo a España, sino a la mayoría de los países del sur de Europa. Este contexto, de duros recortes sociales, sanitarios y educativos; de desahucios, manifestaciones y violentos conflictos, se pone en relación con la novela para demostrar, a partir de una interpretación social del texto, la denuncia de la autora a los resultados de las políticas de austeridad llevadas a cabo por el gobierno del momento. Estas políticas convierten en única víctima al ciudadano de a pie, vuelto tras la vida bajo un sistema que, lejos de procurar su protección, lo exprime y acorrala, en un sujeto desheredado y disuelto. Esta interpretación en términos socio-históricos aboga, finalmente, por la inclusión de la obra de Mesa en la línea de novelas que han venido llamándose “novelas de la crisis”.

El presente estudio se divide en dos grandes secciones. En la primera, se trazan las consideraciones teóricas que permitirán el análisis práctico posterior. Dichas observaciones se centran en dilucidar los elementos que en la filosofía de Foucault son necesarios para entender su concepción del poder y sus mecanismos de funcionamiento, entre los que se

encuentran el discurso, la mirada y la disciplina. Describas las herramientas de análisis, las reflexiones teóricas abren la puerta a la segunda de las secciones, constituida por la aplicación de los postulados anteriores a la obra de Mesa. El bloque práctico de esta investigación se divide, asimismo, en dos partes: la primera centra su atención, por un lado, en demostrar la importancia del colegio como campo estratégico de poder y, por el otro, en un estudio en profundidad de las relaciones personales que entre varios personajes se dan en el texto narrativo, poniendo énfasis en el elemento de poder que circula camuflado por todas ellas. La segunda, de menor extensión, está compuesta por la interpretación final de la novela, una interpretación que, como ya se ha dicho, se basa en la explicación social de los acontecimientos y episodios desarrollados en la ficción de Mesa.

Desde la posición que, de este modo, se defiende en las presentes páginas, solo a partir de la demostración de la posibilidad de entender el espacio del colegio como espacio carcelario y, por lo tanto, de los residentes del mismo como miembros de una sociedad disciplinada, es factible la interpretación del texto en términos sociales tal y como aquí se presenta. Se concibe, por ello, fundamental el ordenamiento de las cuestiones planteadas, puesto que a partir del análisis pormenorizado de cada uno de los aspectos van, paulatinamente, desgranándose los elementos que permiten llegar al resultado interpretativo final.

Michel Foucault: el poder y las relaciones de poder

Pese a que pensadores del ámbito político-filosófico de la talla de Maquiavelo, Thomas Hobbes, Max Weber o Hannah Arendt invirtieron buena parte de sus esfuerzos en analizar los mecanismos y las relaciones de poder en distintos ámbitos socio-culturales, es Michel Foucault la figura más importante en los estudios sobre la cuestión. Si esto es así es debido a la novedosa propuesta de Foucault, que supone un análisis que amplía la mirada a

nuevos campos, rompiendo así con las posturas anteriores y tradicionales. Foucault entiende el poder no como una cuestión teórica, sino como una cuestión “que forma parte de nuestra experiencia” (“El sujeto y el poder” 4).² Lo primero que es necesario distinguir es el poder “que se ejerce sobre las cosas y proporciona la capacidad de modificarlas, utilizarlas, consumirlas o destruirlas” (12), y que subyace en instrumentos externos, del poder al que aquí quiere hacerse referencia: un poder “que pone en juego relaciones entre individuos o entre grupos [...]. Porque no hay que engañarse: si hablamos de estructuras o de mecanismos de poder, es sólo en la medida en que suponemos que ciertas personas ejercen poder sobre otras.” (12) Así, sólo es posible el poder que ejercen *unos* sobre *otros*, existiendo este poder solamente en acto, es decir, sólo en el momento en el que se ejercita, de ahí que jamás pueda decirse que se posea. En este sentido, más que un poder en sí, lo que hay son relaciones complejas, inestables, heterogéneas y, muchas veces, anónimas de poder en incesante lucha. “El poder”, sentencia Foucault en una de sus conferencias dictadas en Francia y reunidas en el volumen *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977- 1978)*,³ “recorre todas las relaciones” (16).

Estas relaciones de poder existen siempre en virtud de una dicotomía de naturaleza variante. Así, son relaciones de poder, por ejemplo, las que ejercen los aparatos estatales sobre los sujetos, pero también, tal como afirma el filósofo en una de las entrevistas que constituyen *El poder, una bestia magnífica* (2012),⁴ “la que el padre de familia ejerce sobre su mujer y sus hijos, el poder ejercido por el médico, el poder ejercido por el notable, el poder que el dueño ejerce en su fábrica sobre sus obreros” (42) o, del mismo modo, el poder que ejerce el profesor en el aula. Visto de este modo, es posible afirmar la existencia en la sociedad de millones de relaciones de poder que se efectúan cada segundo y, por tanto, millares de relaciones de fuerzas que derivan en pequeños enfrentamientos o “microluchas.”

² De ahora en adelante, “El sujeto”.

³ De ahora en adelante, *Seguridad*.

⁴ De ahora en adelante, *El poder*.

Pero estos enfrentamientos no sólo se encuentran bajo la forma de comunicaciones de sentido o deseo, sino también y fundamentalmente, bajo la forma que permite actuar los unos sobre los otros o, lo que es lo mismo, “gobernarse” los unos a los otros. Nos gobernamos desde el momento en el que iniciamos una conversación, a través de todo un cúmulo de tácticas que persiguen uno u otro fin (164). En esto consiste lo que Adriana Arpini denomina, en su estudio sobre racionalidad y poder en Foucault y Habermas (2014), la “omnipresencia del poder, [un poder en el que] las relaciones de fuerzas no son exteriores a otros tipo de relaciones: económicas, de conocimiento, sexuales, etc.” (75).

A pesar de la complejidad y diversidad inherentes del poder, que dificultan la posibilidad de que se materialice en un centro único del que todas ellas nacen como si de una emanación se tratara, así como de la cantidad de procedimientos de dominación a partir de los cuales este poder se lleva a cabo (*El poder* 41), el entrelazamiento de relaciones de poder puede organizarse en una única figura global: “la dominación de la clase burguesa o de algunos de sus elementos sobre el cuerpo social” (42). De este modo, puede decirse que si bien no existe este foco único de poder, sí lo hace dicha unión de relaciones de poder que hacen posible en última instancia la dominación de una clase sobre otra o que, de algún modo, estas relaciones de poder son inducidas desde arriba por los grandes ejecutores del Estado o los grandes dominadores de clase. Pero también es dado decir, en sentido inverso, que “una dominación de clase o una estructura de Estado sólo pueden funcionar bien si en la base existen pequeñas relaciones de poder” (76), de lo que se infiere la necesidad de este tipo de relaciones, por pequeñas que sean, en toda sociedad. En la novela de Mesa, las relaciones entre las distintas capas sociales que conviven en el espacio social del *colich* juegan un papel fundamental. Por un lado, se encuentra la clase con mayores poderes económicos y, por ende, con mayor capacidad de ejecución y mando sobre el cuerpo social: el director y los altos dirigentes de la escuela (agentes del sistema neoliberal). Por otro y entendida como clase

media, se identifica al elenco de profesorado que, a cambio de su trabajo y silencio, goza de los privilegios del centro (clase media trabajadora). Finalmente, es la población de los barrios obreros de Cárdenas (ciudad más próxima al colegio), los alumnos becados y sus respectivos padres el conjunto que representa el eslabón más desfavorecido de la sociedad retratada en la novela. Lejos de ser las relaciones y luchas de poder interclases de *Cuatro por cuatro* un elemento secundario o accesorio del texto, estas suponen su eje vertebrador al configurar, en su conjunto y con todos sus matices y particularidades, un entramado que viene a significar el gran tema sobre el que versa la obra de Mesa. Este hecho es el que va a permitir, tal como se hará más adelante, caracterizar la obra como perteneciente a esa línea de “novelas de la crisis”.

Por otro lado, entiende Foucault que la libertad es la condición de existencia del poder, a la vez que su precondition, pues de no haber libertad no hay posible poder que ejercer. En esta línea, afirma que:

el poder se ejerce únicamente sobre sujetos libres y sólo en la medida en que son libres [...] sujetos individuales o colectivos enfrentados con un campo de posibilidades donde pueden tener lugar diversas conductas, diversas reacciones y diversos comportamientos. (“El sujeto” 15)

El filósofo llama la atención aquí sobre el hecho de que las relaciones de poder suscitan, de forma necesaria, la posibilidad de una resistencia, puesto que sin libertad, la relación no es ya de poder, sino de constricción, al producirse una supresión de reacciones posibles. Y cuanto mayor sea esa resistencia mayor es la fuerza con la que se trata de mantener el poder que se ejerce, puesto que mayor es el riesgo de que la relación se invierta. El poder no es otra cosa, entonces, que un conglomerado de procedimientos o mecanismos cuyo fin, independientemente de lograrse o no, es justamente afianzar el propio poder.

Pero para situar el concepto de poder dentro de la filosofía de Foucault y entenderlo dentro de su reflexión teórica, es necesario hacer referencia a las dos fases metodológicas del

filósofo francés: la fase arqueológica, forjada alrededor del saber, y la fase genealógica, en donde aparece el tema del poder. Como señala Godoy Arcaya en su extenso estudio sobre la analítica del poder en Foucault, así como el método arqueológico buscaba “delimitar el ámbito preciso de la producción discursiva, sin salirse de los límites del discurso mismo” (Godoy 107), la incursión del poder en su pensamiento produjo una ampliación de su campo de estudio al “agregarle las prácticas no discursivas” (107). Es por ello que el método genealógico pretende la descripción del funcionamiento del poder, así como la delimitación de sus elementos constitutivos y el análisis de su articulación interna. Foucault dispone, de este modo, su indagación desde el *cómo* actúa el poder, focalizándose en esclarecer de forma empírica los medios por los que se ejerce y qué ocurre cuando un sujeto lo emplea sobre otro. “A través de esa descripción se dilucidan sus relaciones con el saber y se apunta a un punto de encuentro común” (Godoy 107); es decir, se unen poder y saber en una dicotomía que, como más tarde argüirá Foucault, no debe entenderse excluyente. La genealogía explica, de este modo, el surgimiento del saber a raíz de las prácticas del poder. Ante este poder, asegura Arpini el reclamo por parte de Foucault de una perspectiva o actitud nominalista⁵, pues este actúa en una multitud de relaciones en las que “se transforman, refuerzan o invierten las relaciones de fuerza que, estratégicamente estructuradas, cristalizan en disciplinas, instituciones, códigos o hegemonías político-sociales” (Arpini 92).

Es conveniente detenerse un momento en esa fase primera o arqueológica centrada en la producción del discurso ya que, siendo el poder un elemento ejercido mediante numerosos procedimientos de dominación, no es el discurso solamente uno más de ellos, sino que es justamente en donde poder y saber se articulan. Señala el pensador alemán Axel Honneth (1949) en su espléndido volumen *Crítica del poder. Fases en la reflexión de una teoría crítica de la sociedad* (2009), que Foucault emplea el «discurso» como término que engloba a

⁵ El nominalismo niega la existencia de universales, es decir, promueve la resistencia a pensar que las cosas son como son por necesidad.

todas aquellas unidades lingüísticas “que se ponen de manifiesto en el dominio fenoménico del saber representado simbólicamente cuando este dominio se contempla sobre el trasfondo de las reglas de formación de enunciados” (211). Es decir, un discurso inherentemente integrado en el saber producido por medio de enunciados.

El espacio del discurso — que, como acaba de verse, encierra también el del saber — está conformado por una pluralidad de fragmentos que se relacionan entre sí actuando en estrategias diversas, cuya peculiaridad última no es su función comunicativa o representativa. En opinión de Foucault, el aspecto principal del discurso es aquel que lo convierte en medio de dominación. Señala Arpini en esta línea que los discursos — y los silencios — “se prestan al juego inestable en que bien pueden ser instrumentos o efectos del poder, o bien obstáculos, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta” (Arpini 75). Así, el poder del discurso se presenta, dependiendo del uso que el sujeto haga del mismo, tanto como forma de dominación como forma de resistencia pero, en todo caso, como producto de una operación dirigida por los intereses de la dominación, sean estos los que sean. Y esto es así porque ni siquiera la resistencia proviene del exterior con respecto del poder, sino que los puntos de resistencia vienen distribuidos dentro de la propia red del poder. En el sentido anteriormente apuntado puede entenderse la siguiente afirmación de Foucault, expresada en otra de sus conferencias en territorio galo: “no hay discurso teórico o análisis que no esté de un modo u otro atravesado o subentendido por algo así como un discurso en imperativo” (*El poder* 17). Es decir, un discurso en el que se coacciona, de una forma u otra, a querer o inclinarse por esto y detestar o desconfiar de lo otro o, lo que es lo mismo, un discurso que pretende, mediante el lenguaje, inducir una visión determinada de la realidad y, con ello, dominarla. Entre las paredes que sitian el espacio de acción de *Cuatro por cuatro*, la palabra y el silencio (y la palabra *para* el silencio) son los elementos que marcan la vida en el internado, un lugar en el que los hechos no existen si no se los nombra y en donde la exhortación al mutismo

funciona como mecanismo de sometimiento ante una realidad doblegada bajo el poder del lenguaje.

Pero la expresión del poder no es solamente ejecutable desde el ámbito del discurso o de la fuerza. Tal y como matiza Ernesto López en su estudio “El poder disciplinario en Foucault,” la tradición sociológica ha venido reconociendo dos dimensiones — entendiéndose dimensiones como instrumentos a través de los cuales se lleva a cabo el poder — del mismo: la ideología y la coerción. Foucault añade, entre las dos anteriores, una tercera dimensión desde la cual es posible la expresión del poder: la dimensión disciplinaria o microfísica del poder (López 1422). ¿Qué es esa microfísica del poder? El análisis de los mecanismos elementales del poder, poniendo interés en la multiplicidad de relaciones de poder que obran en la sociedad en general y en un área específica de esa sociedad en particular; en el caso aquí en cuestión, la escuela en tanto espacio institucional.

Al hablar de las formas de dominación del poder en las sociedades contemporáneas, Foucault pone de manifiesto en *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1975)⁶ — texto que refleja una visión general de los procesos históricos a partir de los cuales se formaron las técnicas y métodos de disciplinamiento en la Modernidad — lo que denomina “sociedad disciplinaria”. Este tipo de sociedad está regida por el llamado poder disciplinario, que es el poder específico de la dimensión disciplinaria o microfísica del poder. El poder disciplinario “es un poder [...] que tiene como función principal enderezar conductas” (*Vigilar* 199) a través de la disciplina, técnica específica de este tipo de poder que “toma a los individuos como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (199) a la vez que fabrica cuerpos sometidos y dóciles. Para el filósofo, es dócil todo “cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (159). A los métodos que suponen el control minucioso de esos cuerpos, que garantizan la sujeción constante de sus

⁶ De ahora en adelante, *Vigilar*.

fuerzas y manipulan sus elementos se les llama «disciplinas», unas disciplinas que desde los siglos XVII y XVIII han venido convirtiéndose en fórmulas de dominación (159). Estos procedimientos de apropiación, que lentamente han ido incorporándose a todos los campos sociales, se encuentran por vez primera en los colegios y están compuestos de meticulosas técnicas de distinta aplicación.

Para todo ejercicio de poder y disciplina, el espacio (forma elemental de vida comunitaria) juega un papel fundamental, por lo que a la arquitectura se la piensa principalmente como inductora de efectos específicos en un campo de relaciones. Siendo el objetivo de la disciplina el tratar de organizar lo múltiple, “de procurarse un instrumento para recorrerlo y dominarlo” (172), señala el filósofo la relación directa de la disciplina con la distribución de los sujetos en el espacio. Esta disciplina rige tres principios: el primero de ellos es el de la clausura, derivada de lo centrípeto de la disciplina, que funciona aislando un segmento en el espacio. Esta clausura es, en otras palabras, el principio que promueve el establecimiento de un lugar cerrado sobre sí mismo (164), en cuya relación aparece el internado de la novela como régimen perfecto: un espacio circunscrito dentro del cual el poder y los mecanismos del mismo actúan sin límites y a pleno rendimiento. El segundo es el de la división en zonas y la correspondencia de cada individuo a un lugar determinado (166), que responde a la necesidad de anular toda posibilidad de fuga o aglomeración peligrosa, así como de controlar las ausencias y/o presencias. En este sentido, se entiende el espacio disciplinar como espacio celular, dividido en celdas o disposiciones varias específicamente delimitadas. Aquí, es precisa tanto la comprensión de la división general del Wybrany College en varios módulos y recintos, como la segmentación de espacios tales como el comedor o las habitaciones de estudiantes y profesores como ejemplos de esa espacialidad fraccionada requerida por el poder disciplinario de Foucault. Finalmente, el principio del rango o jerarquía es un principio claro en la novela en la distribución de cargos, poderes y

privilegios, según los cuales cada sujeto se define por el lugar que ocupa y por la distancia que lo separa del otro (169). Esta jerarquización configura el entramado a partir del cual los cuerpos son distribuidos de una forma u otra, haciéndolos discurrir por un sistema de relaciones (pre)establecido.

Como ejemplo de esto último, y puente directo a *Cuatro por cuatro*, considera Foucault el colegio y la clase (169-170). Para el filósofo, la escuela es un espacio constituido por la concatenación de aulas, pasillos y salas de estudio, varias filas de alumnos en los salones, cada uno con un rango distinto según su edad, comportamiento, tarea y calificación, sucesión de profesores, de materias y cuestiones tratadas, etc. En este campo de juego, cada sujeto se desplaza continuamente por esas series de casillas jerarquizadas sin cesar. Es por ello por lo que sentencia Foucault la imposibilidad de entenderse el espacio escolar solo como máquina de aprendizaje, pues debe concebirse también como maquinaria de jerarquización, recompensa y vigilancia. Unos mecanismos que procuran, en último término y mediante instrumentos para recorrer lo múltiple y dominarlo, su entera organización y control.

Por otro lado, tres son los instrumentos fundamentales a partir de los cuales funciona el poder disciplinario. Estos instrumentos son órganos ejecutores que, junto a las consideraciones espaciales anteriormente señaladas, constituyen en gran medida la base del posterior análisis del texto literario, puesto que su aplicación servirá para concretar el *modus operandi* de la pátina de poder que permea el *colich* imaginado por Mesa. Estos instrumentos del poder disciplinario son la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen, éste último combinación de los dos anteriores en un único procedimiento. La vigilancia jerárquica está basada en la corrección “mediante el juego de la mirada” (200); unas miradas que deben poder ver sin ser vistas y que, por ello, se relacionan directamente con la construcción espacial de edificios como cárceles, hospitales, ciudades y, por supuesto,

también escuelas. Esta arquitectura se entiende como un entramado cuya construcción responde no sólo ya al objetivo de ser visto o de vigilar el espacio exterior, sino también de “permitir un control interior, articulado y detallado — para hacer visibles a quienes se encuentran dentro” (201) — y propiciar la transformación de la conducta de los individuos. Sean vistas o no vistas, las miradas en *Cuatro por cuatro* suponen un elemento matriz tanto de la vigilancia sobre los sujetos como de la coacción sobre los mismos. La unión de estas dos vertientes viene a encarnar el propósito último y camuflado de la metodología educativa del centro: reajustar hasta homogeneizar las personalidades de un alumnado del que se pretende una docilidad, disciplina y neutralidad de carácter tales que permitan, llegado el momento, la manipulación de una masa despersonalizada por parte de la clase dirigente. De este modo, la vigilancia se convierte en un engranaje principal dentro del mecanismo del poder disciplinario, “un poder que no se tiene como se tiene una cosa, [que] no se transfiere como una propiedad; [sino que] funciona como una maquinaria” (207) cuya ejecución perfecta sería permitir verlo todo de una sola vez y de forma permanente, desde un centro que sería tanto fuente de luz que ilumina el espacio como lugar en donde confluye todo el saber recogido de dicha iluminación. En este dispositivo integrado de vigilancia entran en juego las figuras de los llamados “observadores”, sujetos encargados de vigilar a los propios compañeros de rango y que convierten al poder en una fuerza que funciona no sólo en orden descendente, sino también lateralmente: vigilantes perpetuamente vigilados. El hecho de que no sea operación de un poderoso “jefe” en lo alto de la torre, sino de ser el mismo aparato productor de poder el que distribuya a los sujetos por el espacio delimitado de acuerdo a todo un engranaje de líneas, grados, pantallas, ventanas y haces (207) permite entender el poder disciplinario de dos formas. De un lado, como un poder indiscreto, en el sentido de que es omnipresente y siempre está ahí. Del otro, como discreto, pues funciona permanentemente en silencio a partir de ese juego de miradas.

La sanción normalizadora se basa en la regulación por parte del poder disciplinario de unas normas propias, de unas formas de sanción y unos delitos especificados. Lo que le interesa a la penalidad disciplinaria es todo aquello que no se ajusta a la norma, todo aquello que se aleja, de una forma u otra, de ella; es decir, las desviaciones (209). De ahí la importancia de la normalización, de la particularidad del poder disciplinario de ser correctivo y del papel del castigo, un elemento en la filosofía de Foucault entendido en tanto sistema doble de gratificación-sanción. Así, señala Foucault que “el maestro debe evitar, tanto como se pueda, usar castigos; por el contrario, debe tratar de hacer que las recompensas sean más frecuentes que las penas [...]” (210). Lo que hacen los aparatos disciplinarios es emplear el poder de la Norma estableciéndola como principio de coerción, algo cuyo objetivo en última instancia no es otro que el de homogeneizar y normalizar, a la vez que excluir. De esta manera, la disciplina funciona distribuyendo según el principio de lo permitido y de lo no permitido, elaborando una división entre lo normal y lo anormal, y operando sobre los sujetos para que se ajusten al modelo de esa norma. En esta articulación binomia, las conductas caen en el terreno del bien y del mal, calificándose a partir de los valores positivo y negativo, algo que permite, al final, jerarquizar o clasificar a los sujetos comparando, diferenciando, homogeneizando y excluyendo; es decir, normalizando.

Para terminar, el examen, combinación de los dos instrumentos anteriores y unión del poder con la verdad/saber, se entiende como medida, de nuevo, normalizadora, que permite de una vez clasificar, calificar y castigar (215). El examen supone una continua objetivización de los sometidos, una individualización que no deja de ser función de visibilidad, y ésta de vigilancia, a la vez que una comparación perpetua de cada cual con los otros. La escuela, en este sentido, pasa a entenderse como un aparato de examen ininterrumpido al estar el estudiante bajo continua prueba. Pero el examen no sólo permite todo lo anterior, sino que también supone dejar tras de sí todo un archivo, un registro, que se

erige en lo que Foucault llama “poder de escritura” y que constituye al sujeto como objeto analizable y descriptible: específico. Pero este archivo consiente también la constitución de un sistema comparativo que define características grupales dentro de las cuales quedan patentes las desviaciones (221).

Tradicionalmente, se ha considerado el poder como aquello que se ve, que se muestra y se manifiesta en su fuerza. Foucault va más allá de esa concepción al pensar en el poder disciplinario como ejercicio que se realiza haciéndose invisible e imponiendo, a la vez, una visibilidad obligatoria a aquellos sobre los que se ejerce. Para Foucault, el hecho de ser visto, o poder ser visto sin cesar, es lo que mantiene sometido al individuo. En este sentido, entiende el filósofo los mecanismos panópticos de vigilancia como sistemas perfectos del poder disciplinario.

El filósofo inglés Jeremy Bentham imaginó, en 1791, un diseño arquitectónico ideal en donde, desde un punto estratégico, pudiera vigilarse la totalidad del espacio y de sujetos. El panóptico es el nombre dado al proyecto de Bentham: series y series de celdas, en donde se encierra a los individuos (trabajadores, presos, estudiantes), colocadas en forma circular y a contraluz. El centro de la estructura está compuesto por una torre de vigilancia, habilitada con grandes ventanas, desde donde se controla todo sin ser visto. Lo que hace el panóptico es trastocar las funciones del calabozo, a saber, encerrar, privar de luz y ocultar, conservando únicamente la primera y haciendo de la mirada y de la luz — visibilidad convertida en trampa — un mejor guarda que la sombra. Pero Bentham, como afirma Foucault en otra de sus entrevistas, “no pensaba de manera específica en la prisión; su modelo podía utilizarse — y se utilizó — para cualquier estructura de la [...] sociedad” (*El poder* 199). Dentro de esas posibles estructuras sociales caben hospitales, cuarteles, talleres y, por supuesto, escuelas, instituciones sociales en donde hay que imponer una tarea o una conducta y en las que se garantiza el funcionamiento automático del poder a través de la inducción del sujeto a un

estado permanente de visibilidad y vigilancia. El poder ya no lo ejerce un sujeto sobre otro; en este sentido es independiente, poco importa quién o qué ejerce el poder, puesto que se crea y se sostiene de forma autónoma en un aparato arquitectónico de carácter panóptico gracias a la reproducción inconsciente y espontánea de los sometidos a las coacciones del poder. Es decir, la obligación de seguir la norma por parte de los vigilados pierde sentido con el tiempo al materializarse en los sujetos la normalización de sus prácticas conforme a las necesidades del poder, con lo que la maquinaria viene a sostenerse por los propios subordinados, convirtiéndose ellos mismos en principio de su propio sometimiento. Foucault considera el diseño de Bentham modelo por excelencia del poder disciplinario por combinar en su epicentro dos principios: “tornar visibles en el mayor grado posible a los vigilados, tornar anónimos en el mismo grado a los vigilantes” (López 1425), permitiendo a los vigilantes, de este modo, vigilar sin ser vistos y convirtiendo, por ende, al poder en algo anónimo y desencarcelado, a la vez visible e inverificable.

El último punto que en estas páginas va a tratarse sobre la filosofía de Foucault es el llamado “poder pastoral”, un tipo de poder nacido con el cristianismo cuyo objetivo principal era “asegurar la salvación individual en el otro mundo” (“El sujeto” 8). La religión cristiana es entendida por el filósofo como la culminación de la obediencia pura plasmada en una conducta caracterizada por la renuncia integral a la voluntad individual (Skornicki 74). Su poder innato, el poder pastoral, es un poder “que implica [...] un control puntilloso del pastor tanto sobre el conjunto de su rebaño como sobre cada uno de sus miembros” (75). Este rebaño pasa a ser entendido, tras la captación a partir del siglo XVI de este poder pastoral histórico por parte del Estado, en tanto población bajo el gobierno político de los hombres.

Así, si bien es cierto que, como apunta el filósofo, esta particularidad del poder pastoral pertenece a la historia, también lo es que, en cierta medida, puede verse al Estado moderno como “una nueva forma de poder pastoral” en el que ya no se trata de procurar a la

gente su salvación en el otro mundo, “sino más bien de asegurarla en este mundo” (“El sujeto” 9), entendiendo en este nuevo contexto la salvación como seguridad, protección y bienestar: “la provisión de subsistencia, el alimento asegurado son las buenas pasturas” (*Seguridad* 155). Este poder se define, por tanto, en base a su benevolencia y a su procuración de cuidados, tanto individuales como grupales: “cuida el rebaño, cuida a los individuos del rebaño, vela por que las ovejas no sufran, va a buscare las extraviadas, cura a las heridas” (155). Tales cuidados suponen un modo de individualización que implica, en última instancia, la aniquilación del yo a partir de la dirección permanente de la conciencia y del examen, mecanismos que vienen a fortalecer la vinculación dependiente entre oveja y pastor (Skornicki 78) o, lo que es lo mismo, entre sujeto oprimido y opresor. Esta teorización sobre el poder pastoral foucaultiano se torna esencial para entender no sólo la justificación diegética de ciertas relaciones de poder establecidas en *Cuatro por cuatro*, sino que, además y desde un punto de vista extradiegético, supone un punto sustancial de anclaje para enmarcar la interpretación social que de la novela pretende realizarse.

Puede concluirse, dicho todo lo anterior, que Foucault plantea el poder como ejercicio de conducción de conductas a través de técnicas como la disciplina y la vigilancia, unas técnicas que garantizan la obediencia y la presencia del poder en el tejido de las relaciones entre individuos que no son subjetivas, sino intencionales; es decir, que “descansan sobre un cálculo que no proviene de una inteligencia central” (Godoy 116). El poder así entendido no puede concebirse como una fuerza proveniente de un individuo, grupo o Estado, sino de un conjunto de tácticas locales que se encadenan y articulan configurando un entramado que penetra todos los resquicios de la sociedad.

El análisis de las relaciones de poder, de los mecanismos de poder que funcionan en un conjunto cerrado, permite iniciar el examen global de una sociedad determinada puesto que permite mostrar los efectos producidos por las luchas y enfrentamientos que se libran en

ella a partir de las prácticas de poder que constituyen dichos combates (*Seguridad* 17). Pero este análisis faculta únicamente dicha visión y el estudio de sus efectos, pues la existencia de estos mecanismos y sistemas autoritarios, en los que el sujeto está atrapado durante la totalidad de su vida (en la escuela, en el trabajo y hasta en el ocio), han perdurado con una consistencia y durante un tiempo suficientes como para haberse eliminado cualquier posibilidad de rectificación (*El poder* 126). Así, estos sistemas han terminado por imponerse como una forma de normalidad contra la que el sujeto pierde toda opción de lucha. Y es justamente esta imposibilidad de combate algo en lo que indaga también la novela de Mesa con personajes como Celia, Ledesma o García Medrano. El suicidio es para estos individuos la única forma de subversión y de disposición absoluta de sí mismos; una muerte que, final y paradójicamente, viene a anular toda disposición corporal posible por parte del sujeto.

El poder y sus relaciones en *Cuatro por cuatro*

Es en el llamado Wybrany College, colegio internado de élite y “uno de los mejores colegios del país” (Mesa 22), el lugar en donde se emplaza la narración de *Cuarto por cuatro*. A las instalaciones del Wybrany las cerca una alta valla de alambre que cierra el lugar sobre sí mismo y lo incomunica de un mundo exterior y lejano que parece venirse abajo. La institución educativa goza de una notable reputación debido a sus avanzados métodos pedagógicos, unos métodos capaces de dar una brillante educación académica, a la par que preservar al alumnado de los peligros de la sociedad y moldear las personalidades más díscolas hacia el respeto a la normatividad. A todo ello se le suma, y como expresión máxima de ejemplaridad sobre el estudiantado, una férrea política de integración, pues se aceptan a alumnos becados cuyos padres trabajan en labores varias dentro del recinto. Es en este aparente oasis de paz y conocimiento donde confluyen las historias de los tres personajes principales de la novela, residentes del colegio en momentos cronológicos diferentes: Celia,

alumna becada, Ignacio, alumno de familia pudiente, e Isidro Bedragare, un profesor sustituto que irrumpe a mitad de curso en la vida del internado.

Realizadas estas leves pinceladas sobre el espacio y sobre los personajes principales del texto, el análisis del poder en *Cuatro por cuatro* se formula en base a dos ejes: el primero de ellos el «macropoder», el segundo, el «micropoder». Por macropoder se entiende en estas páginas al poder personificado en el edificio-colegio y sus dos existencias: el colegio en tanto disposición espacial, por un lado, y como institución social, por el otro. Estos dos planos funcionan de forma conexas, procurando un engranaje completo de sometimiento espacial. Por su parte, en el concepto de micropoder se encierran las relaciones interpersonales llevadas a cabo dentro de ese espacio y sus consecuencias. La deconstrucción de ambos ejes a partir de la filosofía de Foucault permite analizar en profundidad el funcionamiento del poder en la novela, un poder entendido como elemento central de *Cuatro por cuatro* tanto desde el punto de vista interno, ligado al desarrollo argumental de los acontecimientos narrativos, como externo, base de la propuesta interpretativa de la novela desde la perspectiva histórico-social de la España de la crisis.

Tal como se ha apuntado con anterioridad, una de las innovaciones de Foucault en la tradición teórico-filosófica sobre el poder es la de añadir, junto a los tradicionales instrumentos del poder (la ideología y la coerción), un tercero basado en la dimensión disciplinaria o microfísica del poder, que pretende el análisis de los mecanismos elementales y últimos del poder; esto es, en palabras de Gilles Deleuze, el estudio del poder “desde el ámbito de las moléculas y los corpúsculos y no de las grandes instituciones” (Deleuze 92). Esta dimensión microfísica es la aplicada por el filósofo para el análisis de las sociedades contemporáneas, caracterizadas por lo que entiende como sociedad disciplinaria, una sociedad regida por el poder disciplinario a través de la técnica de la disciplina. Parte de la fuerza de dicho poder disciplinario descansa en la disposición espacial del conjunto bajo

dominio; de ese conjunto de individuos sobre cuya conducta quiere intercederse por medio de la obediencia, que procede ante todo de esa distribución en el espacio. Es primordial recordar en este punto las tres exigencias de la disciplina: la clausura, la división en zonas y el rango o jerarquía, así como el funcionamiento del poder disciplinario, regido a partir del uso de la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. La aplicación individual de estos seis elementos a la novela permite un análisis profundo, y, por lo tanto, una mayor comprensión del funcionamiento y uso de la disciplina y del poder disciplinario en el texto.

En cuanto a esa clausura exigida por la disciplina, varias son las pistas que en la novela nos permiten hablar de un espacio, el del colegio, cerrado sobre sí mismo. Más allá del hecho de ser un colegio internado, y de la clausura que una escuela de estas características supone, “el Wybrany College [...] está situado en una explanada artificial rodeada de un paisaje boscoso. En la carretera que conduce hasta aquí [...] no hay señal que indique el acceso” (Mesa 22). Ya no es sólo que el colegio, en tanto internado, constituya un recinto cerrado al exterior, sino que aparte de estar rodeado de bosque y alejado de la civilización (para llegar a la ciudad más cercana es obligatorio el uso del coche), nada en el exterior indica la existencia del lugar. Ni siquiera la página web del College “ofrece indicación exacta de su emplazamiento” (22), así como tampoco hay fotografías disponibles del mismo. Es significativo atender a la adjetivación empleada en la novela a la hora de hacer referencia a los espacios exteriores del colegio, pues es una adjetivación que permite un juego dicotómico fundamental en el texto: el que juegan las parejas interior-exterior o escuela-mundo. La importancia de la comprensión de esta articulación de polaridades se sustenta en el hecho de que en el uso de un discurso negativo sobre todo aquello constituyente de lo externo reside parte de la justificación tanto de los métodos del colegio, como de los privilegios de los que sus habitantes disponen: “los huecos en la alambrada hacen peligrar el *colich*: el exterior que entra, en medio de la noche, para sobresaltarnos” (52). No sólo el bosque que rodea al

colegio, sino la totalidad del territorio que supone el afuera de sus muros, es concebido como lugar de peligro a ojos de los residentes, imbuidos por un discurso que, perjudicando lo externo, engrandece las ventajas de su interior.

Pero la clausura no está condicionada únicamente por la separación entre lo interior y exterior, sino que otros aspectos vienen a aumentar ese encerramiento o sensación del mismo. Ejemplo de ello es el tipo de edificación que constituye la escuela, una estructura que sigue el modelo de las construcciones de mediados del siglo XX, “edificios solemnes, dispuestos en C, altos muros de piedra, jardines ordenados [y] pérgolas umbrías” (23). De igual modo, la alta alambrada que, “pautada rítmicamente por cámaras de seguridad” y apoltronada contra “fragrantes y siniestros [...] árboles [que] esconden pajarracos que ululan, graznan, chillan” (129), marca los límites del patio del colegio viene a intensificar no sólo ya el efecto de reclusión al que viene haciéndose referencia, sino que anuncia la constante vigilancia bajo la que conviven los sujetos. Si es así es porque, tal como señala Foucault a la hora de tratar ese primer instrumento del poder disciplinario que es la vigilancia jerárquica, la coacción se efectúa mediante el juego de la mirada, y la arquitectura se diseña ya no sólo para ser vista, sino para vigilar tanto extramuros como intramuros: “parece ser que todo el mundo controla bien lo que sucede fuera. ¿Estamos vigilados? Sacudí la cabeza, quitándole importancia al hecho” (174), anota Isidro Bedragare en su diario pocos días después de su llegada. El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona con la mirada. El *colich* es un recinto cuya construcción ha calculado las aberturas, las transparencias y los vacíos, siguiendo el precepto de Foucault según el cual “el edificio mismo de la escuela debe ser un aparato para vigilar” (*Vigilar* 177). Esta vigilancia se ejerce gracias a la disposición de los edificios en el colegio — por ejemplo, la vivienda del director, desde cuyas ventanas “se pueden divisar todas las instalaciones del Wybrany, la inmensa explanada de césped y los caminos de tierra pisada” (Mesa 48) — y a los grandes ventanales que respuntean habitaciones y

pasillos, en favor de los cuales se practica una visibilidad que permite el control de la posición de los sujetos en el campo. Así, no es difícil encontrar en la novela referencias a lo divisado a través de los cristales, como ejemplifica el siguiente fragmento: “Al final de las pistas, a lo lejos, puedo atisbar dos siluetas que corren entre las sombras como escondiéndose o protegiéndose del viento” (126). Muestra también de ello es una de las conversaciones entre el director y Bedragare en el jardín, que pone de manifiesto esa capacidad del poder de ver sin ser visto:

—Lo vi ayer siguiendo el perímetro de la alambrada. Extraña ronda la
suya. Parecía un animal acorralado. ¿Adónde iba?
Sonaba a acusación. Reí azorado.
—A ningún sitio.
Luego añadí:
—Pero yo no lo vi a usted.
—Es lógico, Bedragare. [...] Lo vi desde mi ventana. (131)

Pero esta inspección jerárquica no viene reglada únicamente por el juego con la visibilidad de los espacios en la novela, sino que también se manifiesta en las visitas que, por sorpresa, realizan director y subdirectora por las aulas, en donde tanto profesorado como alumnado son objeto de supervisión mientras los dirigentes “deambulan entre los pupitres y deslizan su mirada por los cuadernos, por los ordenadores, por las cabezas agachadas de los alumnos” (49). Estas inesperadas visitas funcionan como estrategia que subraya la vulnerabilidad de los sujetos bajo dominio mediante el recordatorio de su caracterización en tanto objetos de reconocimiento y control incesantes.

En relación con la inspección o vigilancia jerárquica desarrollada en el colegio, cabe comentar, igualmente, dos detalles que insisten en ese edificio-escuela en tanto aparato de supervisión. Primero, el hecho de que las habitaciones, tanto de alumnos como de profesores, estén repartidas a lo largo de distintos pasillos, separadas las unas de las otras de forma ordenada y cuadrículada. Esta distribución de los espacios de descanso en una consecución de pequeñas celdas responde, bajo la terminología de Foucault, al “espacio celular”

característico de los sistemas carcelarios. Este sistema faculta, en última instancia, el control y vigilancia desde cualquier punto del corredor sobre la totalidad de las puertas. Segundo y último, la existencia de letrinas con medias puertas, que permiten observar si hay alguien o no en su interior, pero con separación lateral para evitar la visión recíproca de quienes se encuentran dentro. Ignacio, uno de los personajes principales de la novela, corre a los baños de los vestuarios tras la derrota en uno de los partidos de fútbol celebrados en el colegio, “entonces, levemente, oye tres toquecitos en la puerta de hierro. Por debajo asoman las zapatillas de Héctor [...]” (66). Estos pequeños mecanismos son lo que en palabras del filósofo constituyen “escrúpulos infinitos de la vigilancia que la arquitectura secunda por mil dispositivos sin honor” (*Vigilar* 178).

En lo que respecta a la división en zonas del lugar, cuyo propósito no es otro que el de disponer a cada individuo en su sitio, el nuevo profesor encuentra, al poco de llegar, “un comedor enorme, con distintas zonas separadas por paneles modulares” (Mesa 113) y una “zona reservada a los profesores” (103). Más allá de la división jerárquica ejemplarizada con el comedor, es preciso tener en cuenta un aspecto general de todo colegio, que es la división del alumnado en distintas clases según la edad. En el caso del Wybrany College, este separa también por sexos y tipos de alumno, estableciéndose dos módulos bien diferenciados: el de los Normales y el de los Especiales; o lo que es lo mismo, el de los niños con dinero y el de los becados. Estos dos bloques suponen, junto a la casa del director, separada del resto, la vivienda del sujeto a cargo de la subdirección de la escuela y el recinto de los trabajadores, los edificios que componen el espacio de la institución, un lugar confuso por sus pasillos y permanentes divisiones. Como relata el nuevo profesor, “para un principiante como yo, el aulario del *colich* resulta laberíntico. Uno puede acceder al edificio a través de dos puertas opuestas, pero una vez dentro es de una rigidez absoluta: las dos partes jamás llegan a tocarse” (115). Esas dos partes limítrofes pero, sin embargo, inconexas y a las que se accede

por lugares contrarios, son precisamente los espacios de residencia de los alumnos pudientes y de los alumnos que ostentan una condición becaria, algo sustancial a la hora de pensar el espacio del colegio como dimensión fraccionada según la jerarquía social que reina en el recinto.

Finalmente y a propósito de la tercera de las exigencias de la disciplina foucaultiana, el rango (a partir del cual cada sujeto se define por el lugar que ocupa y por la distancia que lo separa del otro) será un aspecto a tratar con posterioridad, una vez llegados al análisis del micropoder en la novela, pues se considera un aspecto de relación más evidente con ciertas relaciones personales desarrolladas en la escuela.

Concluidas las disquisiciones sobre la vertiente espacial del edificio-escuela, damos comienzo a la segunda sección perteneciente al estudio del macropoder anteriormente apuntada: el colegio en tanto institución educativa, que, no debe olvidarse, juega su papel junto al edificio-escuela en tanto complejo espacial. Bajo la comprensión del colegio como organización formativa cobra intensa luz el segundo instrumento del poder disciplinario de Foucault, la sanción normalizadora. Como apunta el filósofo, “en el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal” (*Vigilar* 208); es decir, unas normas propias y formas de sanción sobre todo aquel que no se ajuste a la regla, sobre todo aquello que suponga una desviación.

Las normas que imperan en el Wybrany College aparecen en la novela de forma muy dispersa, requiriendo del lector cierta capacidad de memoria y unificación para la articulación de una imagen completa. Estas reglas van desde regulaciones de mayor carácter burocrático, como el hecho de no admitirse estudiantes repetidores o de no superar nunca los doscientos alumnos, hasta otras regulaciones internas que versan únicamente sobre los estudiantes. A estos, por ejemplo, sólo se les permite una salida con sus familias al mes, estar sometidos a un toque de queda, llevar una vestimenta uniformada y se les prohíbe salir de sus

habitaciones por la noche, comer chicle o cruzar, bajo ningún concepto, la alambrada que cerca el colegio. Esta normativa, que de mayor o menor hermetismo puede aceptarse como propia de un recinto educativo internado, es entendida desde el punto de vista de su diseminación en el texto como respuesta al ímpetu de la institución por ocultar los mecanismos que rigen la vida bajo su techo, requiriendo de todo sujeto, ya sea este interno o externo, su puesta en relación para la obtención de una imagen real, profunda y global del sistema.

Pese a la multiplicidad de requisitos de conducta que sobrevuelan el *colich*: “aquí no abusamos de las reglas. Somos férreos en lo fundamental pero flexibles en lo accesorio. Nuestros métodos educativos son liberales, se basan en la plena libertad,” comenta, con cierta altivez, la subdirectora ante una pareja de padres en la primera parte de la novela (Mesa 20). Esto es curioso si recordamos un aspecto advertido por Foucault, que “el poder se ejerce únicamente sobre sujetos libres” (“El sujeto” 15) y que la libertad es la condición necesaria para que trabaje el poder, puesto que permite advertir lo cínico que, en último término, resulta ese método liberal seguido por el colegio. Un método que permite esa diversidad de reacciones y particularidades del comportamiento (esa “flexibilidad en lo accesorio”) que caracterizan a la libertad necesaria para el ejercicio del poder bajo las coordenadas de la reflexión foucaultiana⁷. Esa libertad, finalmente, de la que gozan los sujetos bajo sistemas actuales de carácter neoliberal.

Pero la subdirectora no se queda ahí, pues a lo largo de la alocución de ese discurso oficial sobre las virtudes y beneplácitos del colegio, tras garantizar una formación académica de gran calidad, añade: “No imponemos la disciplina: son los chicos los que se la imponen a sí mismos. [...] No dureza sino firmeza. Las personalidades se pulen, se tallan hasta hacerlas brillar [...] Sabemos modelar a los mejores” (Mesa 21). Hay varios puntos que deben

⁷ En su volumen *Sobre el poder* (2016), señala Byung-Chul Han que cuanto más poderoso y más estable es el poder mayor es, justamente, la sensación de libertad que genera (69-70).

llamarnos la atención aquí. El primero de ellos es esa imposición recíproca de disciplina entre los alumnos, que se relaciona de forma directa con el hecho de no existir habitaciones individuales para el alumnado, consiguiendo así la vigilancia continuada de los unos sobre los otros: “Los chicos solos, a esas edades, son difíciles de controlar [...] Así se vigilan los unos a los otros. El aislamiento en el tiempo libre no es beneficioso” (20). Es clave recordar en este punto a esas figuras de Foucault que constituyen parte del instrumento de la vigilancia jerárquica denominadas “observadores” — sujetos encargados de vigilar a los propios compañeros —, puesto que, gracias a ellas, puede comenzar a entreverse con mayor claridad el dibujo de un poder como fuerza que funciona no sólo en orden descendente (normas-sujeto sometido), sino también lateralmente (sujeto sometido-sujeto sometido). En el *colich* “siempre hay chivatos dispuestos para la delación” (41); una dominación que requiere para su total funcionamiento de pequeñas relaciones de poder en su base, y que convierte a los propios sujetos en agentes de control y vigilancia.

Punto y aparte merece de igual modo esa función de talle y modelamiento de las personalidades de los estudiantes a la que hace referencia la subdirectora, un aspecto que no deja de ser en sí mismo el objetivo mayor de todo poder disciplinario: el enderezamiento de conductas y su posterior y subsiguiente fabricación de individuos cortados por un mismo patrón. La homogeneidad buscada por el colegio internado es la uniformidad de un rebaño fácilmente manejable e influenciable por los dominadores; una masa normalizada, producida en serie, en la que cualquier desviación de la norma supone una resistencia o enfrentamiento con el poder. Así, profesorado y dirigentes de la escuela se encuentran ante unos alumnos que “esperan órdenes con una resignación propia de ganado, pero de ganado bien criado, satisfecho [...] Uno habla y ellos escuchan. Uno ordena y ellos obedecen” (116). Pero como se verá más adelante, esta imagen de obediencia por parte de los alumnos esconde en su interior pequeñas relaciones de poder que conectan a los sujetos entre ellos y los posicionan

en distintas casillas en base a las que adoptan un determinado rol u otro. Este encasillamiento de los sujetos en el papel de dominador o dominado fundamenta el soporte que permite la perpetuación del sistema general de totalitarismo que impera en el colegio. En esta línea trazada sobre el poder de la Norma en el *colich* entra, cómo no, la planificación comportamental de los sujetos. Parece ser que hasta el mínimo detalle en el internado está pautado: “todos asienten y se levantan por turnos [...] cada actuación parece estar absolutamente reglada con pasos tan precisos que es imposible que un recién llegado acierte” (119), señala, sorprendido ante tal disciplina, eficiencia y regulación, el nuevo profesor. De este modo, en el Wybrany no sólo importa la obediencia del ganado, sino también el control minucioso de sus gestos y acciones.

Tal como se ha dicho con anterioridad, el poder de la Norma y su trabajo de normalización (mediante el cual lo normal se establece como principio a la vez que procura una homogeneización) suponen una sanción de todo aquello que se salga de ella. Esa sanción se personifica en el castigo, entendido como mecanismo para hacer cumplir las normas, que en palabras de Foucault, debe evitarse tanto como se pueda en el ámbito de la escuela. Parte del idílico sistema que transmite el College de cara al cliente radica en la intolerancia a las sanciones en favor de la mediación en los conflictos, a través de la cual se persigue una mejor educación y un mayor respeto a las normas. Esta pedagogía, de intachable belleza teórica, viene a transformarse en la novela en un macabro juego en el que el individuo se queda sin posibilidades, balanceándose bajo un terreno movedizo en el que a cada infracción se cambian las reglas. Así, “lo que había valido hasta entonces, dejaba de valer; esa era la táctica” (251). La situación de Celia es un caso paradigmático en este sentido, puesto que pese a haber sido ella la supuesta instigadora de la fuga de las niñas al comienzo de la narración, no recibe, a ojos de la escuela, castigo alguno. Al contrario: “acuerdan someterme a un seguimiento más estrecho, no para controlarme, sino por mi bien, sólo y exclusivamente

por mi bien” (26). Queda patente cómo la vigilancia, que es junto a la disciplina la técnica elemental del poder disciplinario para la conducción de conductas, no es considerada en el centro un castigo, sino una mediación siempre en beneficio del otro. Si se añade este hecho al cúmulo de elementos que hasta ahora se han delineado, comienza a configurarse ya el delirante, por pernicioso y eficaz, sistema disciplinario que rige en el internado de *Cuatro por cuatro*.

Por su parte, el examen (tercer instrumento del poder disciplinario y combinación de la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora) juega también su papel en el espacio educacional de la novela. El examen supone la unión del poder con la verdad/saber por cuanto todo saber supone poder y viceversa. Esta relación de carácter recíproco entre poder y verdad/saber nace de la capacidad del examen de individualizar, organizar y diferenciar al sujeto, proporcionando una visibilidad de los individuos que facilita y perpetúa su vigilancia. La escuela, en este sentido, se entiende como un aparato de examen permanente en el que el estudiante es evaluado, de una forma u otra, sin descanso. Este examen viene representado en el Wybrany College no sólo a través de las rutinarias pruebas que, pese a no estar explicitadas en el texto, suponemos se llevan a cabo como en cualquier otro colegio, sino que también se ejemplariza en el cuaderno particular de cada profesor. En ese cuaderno se amontonan anotaciones en “una caligrafía [que] recoge pormenores sobre ejercicios hechos o sin hacer, trabajos entregados, notas de exámenes, perspectivas, problemas, nimiedades del estilo de «no hizo la tarea ayer», «necesita reforzar la ortografía», «puede ir mas lejos»” (114). Pero también son importantes las redacciones que el profesor Bedragare obliga a escribir durante sus primeras semanas. Junto al examen en tanto evaluación de conocimientos, estos inocentes ejercicios de escritura del nuevo profesor suponen dejar tras de sí toda una documentación, un registro, un campo archivístico que convierte al estudiante en objeto analizable,

descriptible e interpretable, a la vez que lo sumerge en un sistema comparativo en el que remarcar las desviaciones.

Tal como apunta Pierre Bourdieu en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (1997)⁸, el archivo supone una operación de objetivización y totalización llevada a cabo mediante la escritura, que es un instrumento de acumulación del conocimiento (105), a lo que puede añadirse un trabajo de individualización, una práctica de documentación que pretende la observación y la vigilancia sobre la vida cotidiana. A este respecto señala el sociólogo Mike Featherstone la relación del archivo con el detalle, pues “it constantly directs us away from the big generalization, down into the particularity and singularity” (Featherstone 169). Este archivo, compuesto por las redacciones de los alumnos, es el que le permite a Bedragare particularizar (mediante la comparación con el resto de escritos) a determinados estudiantes según las facetas que de su personalidad han volcado sobre los textos; es decir, marcar la diferencia de determinados caracteres, pues en el momento en el que la información, sea esta del tipo que sea, es registrada, se convierte en documento susceptible de ser analizado e interpretado. De este modo, es a partir de la lectura e interpretación de las composiciones como sale a la luz, por ejemplo, la promiscuidad de Irene o la frialdad y violencia de Ignacio. En relación a este último anota el profesor: “Sus redacciones son largas, bien escritas, inquietantes y crueles — en sus sueños siempre despunta una violencia sorda, conflictos de poder, jerarquías, sumisiones” (Mesa 136). Una documentación escrita que proporciona un saber que, como tal, conlleva para Foucault efectos de poder, pues en palabras de Deleuze, “todo archivo es archivo de saber” (Deleuze 162).

Teniendo en cuenta lo argüido hasta el momento, es tiempo de retomar el concepto de “poder pastoral” esgrimido por Foucault. El poder pastoral supone un control puntilloso del

⁸ De ahora en adelante, *Razones*.

pastor sobre su rebaño, al que suministra con lo necesario para su subsistencia a cambio de un determinado comportamiento. Se ha hecho referencia anteriormente a una suerte de solidaridad de la que gusta en vanagloriarse el Wybrany College, un “humanismo elevado y abierto” (Mesa 69) hacia los más necesitados, a los que se acepta en el centro como estudiantes becados a cambio del trabajo de sus padres en labores varias dentro del recinto. De aunar los preceptos del poder pastoral con dicha solidaridad expresa del colegio, el concepto foucaultiano cobra su máxima significación en la figura de la institución educativa. ¿Por qué? Porque beneficiándose del derrumbe del mundo exterior, el colegio opera cual castillo que, resguardado tras sus fuertes murallas, protege de la peligrosidad imperante en el afuera, prometiendo protección a la vez que procurando comida, cama, trabajo y educación. El colegio juega, valiéndose de esa dicotomía interior-exterior anteriormente referida, con los beneficios de la vida en el colegio para atrapar a sus habitantes y convencerlos de su suerte al poder residir entre sus muros. Las palabras de Celia expresan esta situación a la perfección: “cuanto mejor se está dentro, es mayor la inquietud de salir” (53). A este respecto habla también el Director, cuyas palabras no pueden gozar de mayor claridad: los estudiantes becados son salvados gracias al *colich* de ese exterior de “abusos, agresiones, drogadicción, alcoholismo”, a lo que añade tratarse sólo de “un intercambio, un comercio sano, higiénico, en el que ambas partes salen beneficiadas” (224).

Pero para entender cabalmente este sistema de intercambio al que alude el directivo es fundamental atender a las reflexiones a propósito del intercambio simbólico referidas por Bourdieu. Para el sociólogo, los intercambios pueden establecerse entre agentes iguales o entre agentes desiguales. El ejemplo límite de este último tipo de intercambio es el *potlatch*⁹, que “instituye unas relaciones duraderas de dominación simbólica, unas relaciones de dominación basadas en la comunicación, el conocimiento y el reconocimiento (en su doble

⁹ Práctica llevada a cabo por pueblos aborígenes de la costa del Pacífico basada en el intercambio de regalos y ceremonias que refuerzan las relaciones jerárquicas entre distintos grupos.

sentido)” (*Razones* 169). Estas relaciones se fundan en la colocación de quien recibe en posición de dominado dada su incapacidad de devolver el valor de lo recibido. Así, lo interesante de todo tipo de intercambio es “la transfiguración de las relaciones de dominación y de explotación” (169), pues todo obsequio supone virtualmente un efecto de dominación premeditado. El efecto de dominación ocurre por la conversión en capital simbólico (que es, en última instancia, poder) del reconocimiento que quien otorga recoge del intercambio. Pero esta alteración sólo funciona si el sujeto está atado, y para atarlo, continúa Bourdieu, “hay que hechizar la relación de dominación y de explotación de manera que se transforme en una relación doméstica de familiaridad mediante una serie continua de actos adecuados para transfigurarla simbólicamente eufemizándola” (171). Y esta transfiguración mediante la eufemización se lleva a cabo en *Cuatro por cuatro*, y valgan como ejemplo las anteriores palabras del director del centro, a partir de una labor de normalización mediante el discurso de los sujetos pertenecientes a la cúpula del poder. Este discurso está dotado de una terminología que viene a autolegitimarse en la justificación de un beneficio teórico para ambas partes del intercambio: “Empleo para ella y educación para su hija: ésta es la mejor muestra de nuestra filosofía”, sentencia la subdirectora en otra ocasión (Mesa 71). Una de esas partes adquiere empleados sin coste, y la otra, a cambio de su trabajo, educación de calidad para los pequeños. Pero lo que encierra este contrato no es otra cosa que el establecimiento de esa relación duradera de dominación a la que apunta Bourdieu, así como la colocación de quien recibe más (en este caso, claro está, los trabajadores y sus hijos) en estado de obligado y, por ende, de sometido. Sin embargo, la novela de Mesa da una vuelta de tuerca más a lo turbio del negocio al añadirles un eventual destino de prostitución a manos de los dominadores a aquellos de esos niños becados “incapaces de adaptarse al excelente ritmo de l[o]s otr[o]s” (192).

Con el análisis del beneficio real extraído por esa parte del intercambio constituida por los niños se abre paso a las cuestiones relativas al estudio del micropoder, la segunda gran vertiente de este trabajo. Recordemos que se entiende aquí por micropoder a las relaciones de poder desarrolladas por los sujetos en la novela y a las consecuencias que en los individuos supone la vida bajo el sometimiento del colegio. Siendo esto así y habiéndose desarrollado ya el estudio del espacio del colegio como espacio de disciplina y poder, puede comprenderse la relación entre macropoder y micropoder en los mismos términos en los que se entiende la relación del escenario narrativo y sus personajes: indivisible y bidireccional. Así, es el propio sistema de la escuela el aparato productor de poder que distribuye a los sujetos por su espacio de acuerdo a todo un engranaje de líneas, grados, pantallas, ventanas y haces que permiten entender el poder disciplinario como un poder indiscreto (*Vigilar 207*), por cuanto siempre está ahí, pero también discreto, pues funciona permanentemente en silencio.

Hay dos posibilidades de acceder al Wybrany College, o bien siendo un niño del grupo de los normales, o bien siéndolo del de los becados. Dentro del grupo de estos últimos, hay tres opciones: la primera es ser un niño que, como Valen, la hija de Gabriela, limpiadora y cocinera del colegio, disfruta de las instalaciones y beneficios del colegio como un alumno más, aunque soporta las lacras de lo que ser becado supone; la segunda, y cuyo claro ejemplo es el personaje de Marcela, es comenzar siendo alumno como lo son los anteriores pero, por unas causas u otras, terminar siendo expulsado del mismo y llevado a las celdas de cuatro por cuatro, de las que no se podrá salir quedando encerrado a disposición sexual de las clases con poder. Finalmente, puede accederse al colegio siendo llevado directamente a dichas celdas. Caso excepcional es el personaje de Celia, becada por su coeficiente intelectual, sin padre y con una madre “no recomendable” (69), puesto que se le permite ser estudiante del colegio sin el trabajo de ninguno de sus familiares en el recinto.

Celia tiene quince años y no le gusta la vida en el *colich*, cuya comodidad supone para ella un exilio. Su madre vive en las afueras de la ciudad de Cárdenas, localidad más próxima al colegio y lugar al que la niña quiere regresar, aunque a una distancia suficiente como para requerir el uso de transporte. Es esa fuerte voluntad de retorno al hogar materno la que impulsa al personaje a planificar y ejecutar la fuga del colegio con la que arranca la narración de la novela, y que termina con el *castigo* de una más estrecha vigilancia sobre ella a manos del llamado el Guía. De la aproximación de estos dos personajes surge una de las relaciones de poder más relevantes y palpables de las desarrolladas en la novela, una relación o enfrentamiento que mediante la forma de comunicación de deseo permite la actuación del uno sobre el otro y viceversa.

Señalaba Foucault el ansia de gobernabilidad expresado desde el momento en el que se inicia una conversación, a través de todo un cúmulo de tácticas que persiguen uno u otro fin (*El poder* 164). La conversación entre Celia y el Guía comienza, significativamente, poniendo en práctica ese sistema doble de gratificación-sanción expresado por el filósofo a propósito del castigo. En este caso, ese sistema consta de una sanción entendida como vigilancia y de una gratificación representada por tres elementos: el pisapapeles que regala el Guía a la niña, posándolo sobre su mano y cerrándole “los dedos uno a uno, con demora” (Mesa 33), el gato con el que después la retribuirá, y la promesa de una viaje secreto a Cárdenas para ver a su madre. Es obvia la táctica que, mediante la conversación y el sistema de intercambio, lleva a cabo el Guía sobre Celia, de la que espera una recompensa por sus regalos y trato privilegiado que responda a sus deseos. Es importante recordar aquí que, para Bourdieu, ofrecer y dar es también una forma de posesión, una manera de sujetar a través de la ocultación del acto de generosidad que permite obtener beneficios simbólicos, eventualmente convertidos en poder (Fernández 9). Esta recompensa, que comenzará a tomar forma una vez se haya realizado el primer viaje a la ciudad, terminará configurando el

sistema de transacción entre los dos personajes: a cambio de los viajes a Cárdenas organizados por el Guía, de los que Celia no podrá prescindir hasta el final, esta quedará a disposición sexual del primero.

Sin embargo, antes de iniciarse los viajes a la urbe, se produce un episodio que merece la pena resaltar: la llegada del gato a manos de Celia, “un pequeño persa con la cara arrugada y únicamente la insinuación de una nariz, húmeda y achatada como una caca de rata” (43). Ante la visión de ese feo y diminuto animal Celia reacciona con indiferencia, mostrando su preferencia por cualquier otro gato de la calle, a lo que el Guía responde con las siguientes palabras, a las que es fundamental prestar suma atención:

—Pero uno callejero siempre da más problemas —me dice el Guía—. Se iría al bosque y lo perderías enseguida. Éste es un ejemplar único, genéticamente alterado para ser más manso y más chiquito. ¿No ves que apenas tiene uñas? Lo diseñaron para hacer compañía. (43)

La importancia de tener en cuenta la argumentación de el Guía en favor de los gatos genéticamente manipulados reside en la posibilidad de entenderse todo ello en clave alegórica. Entenderlo de este modo permite, de nuevo, acercar al lector a la ideología de la institución. Desde este punto de vista, los gatos modelados vendrían a ser los estudiantes del College, tallados bajo el patrón del poder disciplinario, y convertidos en meros animales de compañía, dóciles y sumisos. Por su lado, los gatos salvajes estarían representados por aquellos alumnos más díscolos, como Celia, o por aquellos que no se encuentran bajo los muros del colegio, caracterizados por su egoísmo y por un estilo de vida más reprobable. Entendiéndose así, es fácil interpretar el regalo como herramienta didáctica que pretende la conversión eventual de Celia en el modelo reproducido por su nuevo gato.

El primero de los viajes que el Guía y Celia emprenden a Cárdenas le sirve a la niña como toma de contacto con la realidad en la que vive su madre: un barrio periférico de la ciudad en cuyas calles reinan las jeringuillas, los restos de comida y los objetos descuartizados, todo ello acompañado de un continuo y ensordecedor ruido. Junto a la madre

— le cuenta esta — viven varias mujeres, trabajadoras de la limpieza, cuidadoras de enfermos y una prostituta. Pero Celia, lejos de creer la miseria de la vida fuera del *colich*, arguye una exageración en las palabras de su madre para convencer a su hija de los beneficios de la vida en el colegio. En el camino de vuelta, “el venir se convierte en ir según los kilómetros que nos acercan al Wybrany, porque mi petición se mantiene todo el trayecto, y yo sé cómo hacer para que se convierta en exigencia” (90). Celia sabe que, dándole algo a cambio y completando la transacción iniciada por el Guía, este seguirá llevándola a Cárdenas tantas veces como sea necesario, algo que le permitirá a Celia poder manipularlo mediante la negociación o el chantaje. Y así ocurre, la niña inicia las recompensas y las visitas a la ciudad se suceden hasta que se efectúa el cambio en Celia: la novedad da paso a la rutina, la situación comienza a desmoronarse y las transacciones a perder sentido. La vida en el *colich* pasa factura, y reconocer las diferencias entre los privilegios de los que se goza en el interior y la mediocridad del mundo exterior toman realidad en los ojos de la niña, quien ya no puede evitar ver las cosas de otra forma: “situaciones que antes eran cotidianas ahora son adjetivadas con repulsión y lástima. Lo que antes era sólo gastado, ahora es roñoso; lo que acumulación, ahora hacinamiento. Por primera vez, Celia empieza a sentir la salvación, un agradecimiento tenue” (95) y un sentimiento de incomodidad que supondrán un punto de inflexión en su situación por dos motivos. El primero, porque perdido el interés en continuar con las visitas a su madre, el sistema de intercambio entre ella y el Guía se anula, algo que este último tratará de remediar de cualquier forma. El segundo, porque verse reflejada en el espejo moldeado por el *colich*, y saberse finalmente corrompida (tanto mental como físicamente) por el mismo, causan tal desesperación en la joven que se verá propulsada a optar por una salida radical. Es entonces cuando “le habla a la Poquita de desaparecer, de hacerlo a pesar del miedo, el dolor y las dudas” (100). Celia decide suicidarse, y este último acto se convierte en la única acción de disposición del propio cuerpo posible, que toma la

forma de resistencia final ante un sistema que no sólo permite, sino que fomenta desde su núcleo las relaciones de poder entre sus individuos y que, llevado al extremo, ha terminado por anular toda opción alternativa.

Pero el suicidio no es el único resultado de la vida en el *colich*. Ignacio, personaje al que ya se ha hecho referencia brevemente con anterioridad, representa otro tipo de producto o de desarrollo fruto de la vida entre las paredes del colegio: la transformación del individuo para su adaptación al ambiente y supervivencia. El mundo de los Normales o no becados es un mundo aparte en el que la relación con los Especiales es excepcional, pese a compartir clases y actividades. Si bien es clara en la novela la supremacía y favoritismo que por lo socio-económico sustentan estos estudiantes con respecto a los otros, a los que someten a burlas y desprecios continuados, también lo es que los mismos patrones se rigen entre estudiantes de la misma clase social. Porque en el *colich* no basta con tener dinero, sino que hay que ganarse el puesto. El ejemplo paradigmático de este tipo de relaciones y lo que para los individuos supone lo encontramos en Ignacio, alumno con poder adquisitivo pero maltratado por sus iguales.

A Ignacio no sólo le golpean a cada momento, sin descanso, todos y cada uno de los días, sino que también “le escupen en la cara, le roban la comida, los útiles de clase, el dinero. Le quitan las sábanas y las mantas y se pasa la noche acurrucado y temblando sobre el colchón pelado” (50). Ante tales agresiones él no se rebela, no habla, simplemente las acepta, pues entiende que es el peaje que le toca pagar por residir en el *colich*. Al fin y al cabo, carece de los privilegios de la heterosexualidad y de la fortaleza física, pues es afeminado, débil y cojo. Sus padres no saben lo que ocurre, y los profesores callan, pues “a nadie le parece anormal en cualquier caso” (50). Hasta que todo cambia: llega el hijo de un ex ministro al colegio, de nombre Héctor, e Ignacio lo adora: “el Nuevo tiene porte de líder y hay que ganárselo” (27) de cualquier forma. Héctor sabe su papel y de su influencia sobre los

otros, sobre todo de pusilánimes como Ignacio, y se aprovecha de ello ejerciendo algo similar a ese poder pastoral de Foucault: deberes, exámenes y felaciones a cambio de la protección del más fuerte, del gran jugador de fútbol, del macho. De repente, la situación cambia: “Ya no hay golpes para Ignacio, ya no insultos ni empujones ni motes” (72): Ignacio se convierte en el favorito del héroe y en protagonista de su historia. Sin embargo, con el tiempo todo vuelve a su cauce inicial, y es entonces cuando “por primera vez en mucho tiempo comienza a sentir ira” (86), una ira que lo corroe por dentro al verse, de nuevo, excluido y despreciado. Esta ira motiva que, como ocurre en muchas ocasiones, los papeles se inviertan y el sometido se convierta en dominador, pauta que sigue Ignacio al pie de la letra cuando comprende el papel a jugar para resistir, puesto que “en un entorno hostil [...] tenemos que amoldarnos para sobrevivir” (214). Así, y como resultado no sólo de las relaciones de poder a las que se ha visto sometido durante largo tiempo por parte de Héctor y del resto de sus compañeros de clase, sino también de la toxicidad y mezquindad que permea el *colich*, Ignacio imprime en su ser esas relaciones a las que se ha visto expuesto, invirtiendo los roles e irguiéndose como figura “de autoridad incontestable sobre el grupo” (135), al que somete como antaño fue sometido él. Significativamente, esta subversión comienza repitiéndose el primer acto de dominación física al que el niño se vio expuesto en el baño durante el primer partido de fútbol, cuando Héctor lo acorrala en el retrete y, mediante la intimidación, logra la felación buscada. De este modo, tras seguir a un estudiante Especial hasta el baño, Ignacio emplea las mismas estrategias que en su día vio en Héctor para dominar al primero de sus objetivos, ante el cual, después de haberle propiciado una paliza, “se baja el pantalón y, ahuecando la voz para que sea lo más ronca posible, lo más parecida posible a aquella otra, pronuncia la orden” (93). Ahora bien, ¿qué fuentes de poder les permiten tanto a Héctor como a Ignacio ostentar esa superioridad sobre el grupo? Por un lado, se encuentran ante un conjunto de sujetos creados por el *colich* y, por tanto, dóciles y sumisos bajo el dominio de cualquier individuo

considerado jerárquicamente superior. Por el otro, si Héctor e Ignacio exhiben una mejor posición con respecto a los otros es por motivos distintos, más allá de la diferencia socio-económica que los separa de los Especiales. El primero por sus capacidades físicas: su porte, hombría y fuerza le conceden el privilegio de un mayor rango social derivado de su condición modélica de macho alfa. El segundo, por su parte, falto de las cualidades corporales del otro, requiere del uso de su incuestionable inteligencia y de una violencia (sufrida y posteriormente aprendida) no precisada por Héctor, a quien le basta y le sobra con su aspecto.

Uno de los conceptos básicos de la teoría sociológica de Bourdieu, y que debe ponerse en juego para un mayor entendimiento del comportamiento inicial y posterior desarrollado por Ignacio, es su noción de *habitus*, que entiende como el conjunto de características (conocimientos, experiencias, saberes) adquiridas socialmente que permiten al sujeto crear su visión del mundo y comportamiento. En palabras del autor: “son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc.” (*Razones* 20). Desde esta perspectiva, los sujetos construyen su visión del mundo desde unos presupuestos preestablecidos socialmente, con lo que dependiendo del campo social en el que se desenvuelva cada agente, de una manera u otra será su concepción y comprensión de la realidad circundante. Pero no sólo eso, sino que, como expone Bourdieu en su volumen *Cosas dichas* (2007):

Si el mundo social tiende a ser percibido como evidente [...] es porque las disposiciones de los agentes, sus *habitus*, es decir, las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social, son en lo esencial el producto de la interiorización de las estructuras del mundo social. (133-134)

Bajo esta perspectiva, si Ignacio interpreta con normalidad los abusos y burlas a los que es sometido es porque ha interiorizado, en su tiempo en el colegio, las estructuras y sistemas que constituyen y rigen el recinto, que es el lugar que compone el mundo social conocido por el

niño. Es decir, siendo el medio social de los estudiantes la propia institución educativa, y siendo los mecanismos que gobiernan esa sociedad mecanismos de poder y violencia, los presupuestos preestablecidos dentro de los cuales se mueven los sujetos, y a partir de los cuales crean su *habitus*, están condicionados por dichas relaciones de dominación y fuerza. De este hecho resulta, sin lugar a dudas, la normalización de las acciones de poder ejercidas contra Ignacio, de lo que se desprende la falta de denuncia de dichos abusos ante los dirigentes del colegio y la constatación de la necesidad de una transformación que le permita invertir ese gobierno foucaultiano de los unos sobre los otros, cruzando la franja que separa el vivir el ejercicio y los efectos del poder desde quien lo padece hacia quien lo ejerce. En la misma línea, es importante recordar aquí el concepto de violencia simbólica de Bourdieu, que actúa convirtiendo las relaciones de dominación en relaciones afectivas, como la de Ignacio con respecto a Héctor, procurando la adhesión del dominado por el dominante al pensarse el primero bajo los parámetros de la relación de dominación (225), que no viene a ser sino, en este caso, el propio *habitus* del sujeto sometido. Pero desde otra perspectiva, es importante resaltar la posibilidad de que esa falta de denuncia por parte de Ignacio puede explicarse también como temor a las repercusiones que desde el micropoder se deriven de su protesta, una consecuencia de mayor peso que la búsqueda de amparo en la institución. Este hecho vendría a constatar, en última instancia, la desconfianza del personaje en las capacidades del macropoder de propiciar algún cambio.

“Ignacio está en ese momento previo a la maduración de los adolescentes en el que todo podría cambiar por una sola palabra o por un gesto” (Mesa 54), y esa palabra y ese gesto lo constituye el desprecio de un Héctor ya beneficiado de la dominación sobre el primero, a quien la ira y el desconcierto ante el privilegio perdido — y bajo la forma que en su *habitus* representa el ser distinguido — lo llevan a la adopción del papel contrario. Si retomamos en este momento el concepto de rango esgrimido por Foucault (recordemos, tercera exigencia de

la disciplina a partir de la cual cada sujeto se define por el lugar que ocupa y por la distancia que lo separa del otro), el personaje de Ignacio efectúa una trasposición desde el rango inferior en su relación con Héctor, hacia un rango superior (de equidad con el anterior detentor de poder) con respecto al nuevo sujeto dominado, el estudiante Especial al que coarta en el baño.

Dos son, hasta el momento, los resultados o consecuencias que en los sujetos residentes bajo la dimensión del poder disciplinario reinante en el colegio de *Cuatro por cuatro* acontecen: el suicidio, ejemplificado en el personaje de Celia y entendido como último acto de libertad ante unas relaciones de poder llevadas al límite, y la inversión de los roles de dominación, que personifica la figura de Ignacio y que supone la creación de un nuevo sujeto ejecutor de la autoridad anteriormente recibida. Pero a estas dos reacciones o efectos del poder cabe sumar otras dos, objeto de estudio en las páginas que siguen: la experiencia del nuevo profesor y su posterior huida, por un lado, y, por el otro, la supervivencia sumisa de Valen, hija de una de las trabajadoras del recinto.

Como se señaló en su momento, la segunda parte de la novela de Mesa adopta la forma de diario íntimo escrito por un sujeto cuyo nombre real se desconoce, pero que llega al College desde Cárdenas cronológicamente después del suicidio de Celia y de la ulterior transformación de Ignacio. Fingiendo ser Isidro Bedragare, ex pareja de su hermana, arriba al Wybrany para sustituir al profesor de lengua García Medrano, que se encuentra de baja. Este personaje llegado del exterior se mueve, desde el principio, en la extrañeza del saberse nuevo y, por ello, desplazado en una comunidad foránea y desconocida, claustrofóbica y solitaria, regida por una impostura general (que comparte, a su vez, el propio personaje en su ficción de ser quien no es) en la que parecen decirse cosas sin nombrarse y nombrarse cosas que no se entienden. Las anotaciones en las entradas del diario de Bedragare permiten al lector

acercarse a la otra cara del internado, al funcionamiento interno de las relaciones entre profesorado, directiva y alumnado.

Uno de los aspectos fundamentales que primero llaman la atención en la experiencia del diarista en el colegio, y que constituye buena parte de la base sobre la que se sustenta su sistema de poder, es todo aquello concerniente al discurso y a su opuesto, el silencio. Comencemos por el primero de estos dos elementos. El discurso, producido por medio de enunciados, es para Foucault una multiplicidad de elementos que, relacionados entre sí, configuran diversas estrategias cuyo objetivo último estriba en su determinación en tanto mecanismo de dominación. Un mecanismo de dominación que, más allá de coaccionar mediante el uso de la palabra, aspira a implantar una visión determinada de la realidad que permita recorrerla y dominarla (*El poder* 17). En esta línea, añade Bourdieu la capacidad de los discursos de ser “signos de autoridad destinados a ser creídos y obedecidos” (*¿Qué significa hablar?* 40),¹⁰ más allá de signos únicamente ordenados a ser entendidos por el grupo al que van dirigidos, con el que se establecen relaciones de comunicación que son, inherentemente, relaciones de poder simbólico¹¹ y de actualización de fuerzas (11).

Teniendo presente lo anterior, podemos decir que varios son los momentos en *Cuatro por cuatro* en los que un discurso perpetrado por la clase ejecutora del poder, que determina lo que es justo, lo que es normal y lo que es cierto, insta a su grupo a adoptar una visión de la realidad cuya manipulación encubre o silencia la verdad objetiva de los hechos, así como los mecanismos o artefactos de dicha manipulación. Un ejemplo paradigmático de ello ocurre hacia el final de la novela, cuando Gabriela, que trabaja en el centro como limpiadora y que ha iniciado una relación íntima con Bedragare, habla del suicidio de Celia y del impacto que este tuvo en García Medrano, a quien, como a la propia niña, “quizá matarse fue la única

¹⁰ Volumen al que, de ahora en adelante, se referirá como *¿Qué significa...*

¹¹ En *Poder, derecho y clases sociales* (2000), Bourdieu define el poder simbólico como “ese poder invisible que sólo puede ejercerse con la complicidad de quienes no quieren saber que lo sufren o que incluso lo ejercen” (88). De ahora en adelante, se aludirá a dicho texto como *Poder*.

salida que le quedaba” (Mesa 215). Al igual que el asesinato de Ledesma, el suicidio de la niña llega a oídos de muy pocos, pues rápidamente se tapa bajo el manto de una repentina expulsión, y requiere del Sr. J., director del colegio, la necesidad de un ejercicio de coerción que ratifique quién tiene el mando y en qué manos se detenta el poder. Por ello, “a los pocos que sí sabían — continúa Gabriela —, el Sr. J. los convocó a una reunión en la que quedó bien clara la amenaza” (215). Esta amenaza únicamente puede llevarse a cabo desde una situación de poder en la que se disponga de la posibilidad de presionar al otro. Que los sujetos a los que va encaminada la acepten o la rechacen depende del agente formulador, cuyo poder en última instancia, arguye en su ensayo *Sobre el poder* Han Byung-Chul, “incrementa la probabilidad de que el otro obedezca las decisiones del yo” (23). Es decir, la libertad de escoger cómo reaccionar ante la amenaza existe (“Incluso la obediencia presupone libertad, pues sigue siendo una elección” (23), arguye Byung-Chul). Sin embargo, el peligro ante la pérdida de los privilegios y las represalias que el rechazo de ese discurso en imperativo supondría induce a los sujetos a optar por la obediencia y a aceptar su beneficio. El poder de la palabra significa, una vez aceptado, la imposición de una determinada visión cuya perpetuación queda en manos de los propios sujetos, que la reproducirán en el futuro mediante la apropiación del mismo discurso. Recordemos a este respecto, que el poder simbólico de Bourdieu (dentro del cual funciona la violencia simbólica) construye la realidad desde la perspectiva de los dominadores conforme a sus intereses particulares a través del lenguaje, poder simbólico por excelencia (*Poder* 94).

Así es como funciona el *colich* cuando acontecimientos límite ponen en compromiso la conservación del poder. Ledesma, quien ya se ha dicho, es asesinado al final de la novela, sella su destino al decidir, cansado de mirar, asentir y guardar silencio, precipitarse al torbellino de la lucha contra un poder cuya puesta en peligro termina con la eliminación de ese mismo peligro. Así, ante el hallazgo del cadáver del profesor, al que no solamente le han

golpeado el cráneo hasta reventárselo, sino que le han “arrancado las uñas y atenazado los testículos” (Mesa 240), el director “pide discreción, pide prudencia. Habla del prestigio del *colich*, de lo perjudicial que sería para todos levantar un escándalo” y de la promesa de encontrar al culpable “que — cómo no— viene de fuera” (242), culpable que el lector nunca conocerá pero del que intuye una procedencia mucho más próxima. Este llamado a la mesura y al silencio no es sino una vuelta a la estrategia anterior, basada en la amenaza aunque esta vez plasmada de forma indirecta, puesto que el asesinato de Ledesma no puede interpretarse de otro modo que como advertencia sobre las consecuencias que el incumplimiento de las normas del juego supondrán para todo aquel que se atreva a ponerlas en entredicho.

Como se está viendo, el lenguaje tiene un poder capital en el recinto del colegio internado, en donde cada palabra dicha está profundamente estudiada para nombrar a las cosas siempre de forma velada. “Intento adaptarme, interpretar sus códigos. A veces tengo la impresión de que utilizan claves para hablar de ciertos asuntos, señales escurridizas, guiños o contraseñas [...]” (136), anota Bedragare pocos días después de su llegada, extrañado ante el comportamiento de sus compañeros de trabajo. “El eufemismo —advierde agudamente Bourdieu— es lo que permite decirlo todo diciendo lo que no se dice, lo que permite nombrar lo innombrable” (*Razones* 167): he ahí el *súmmum* de la cuestión y la clave para entender el sistema lingüístico-referencial que reina en el College. En el microcosmos de Mesa, menor existencia tienen los hechos cuanto menos, o más indirectamente, se aluda a ellos.

Como no puede ser de otro modo, en un universo cuya realidad depende exclusivamente de la palabra, el silencio juega un papel fundamental. Apunta Edurne Portela en su magnífico ensayo sobre las implicaciones del silencio en el conflicto vasco *El eco de los disparos. Cultura y memoria de la violencia* (2016), que “si el silencio niega la articulación y proyección del conocimiento, decir algo en voz alta, hablarlo, significa reconocer su existencia” (69). En esta línea, Achino-Loeb subraya en la introducción a su

volumen *Silence: The Currency of Power* (2006) la engañosa relación entre lo inexpresado y lo inexistente: “Silence [...] works precisely because it allows us to believe that the unspoken is nonexistent. Yet [...], the unspoken does not disappear; rather it is glossed differently” (11). También Foucault tiene palabras para el silencio. Para el filósofo, recordemos, el discurso es poder, por lo cual decir supone extender un saber, y ese saber (que es poder) permite abrir la posibilidad de alterar las fuerzas. De este modo, señala en uno de sus coloquios con Deleuze recogidos en *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (1990)¹² lo siguiente: “nombrar, decir quién ha hecho qué, designar el blanco, es una primera inversión del poder, es un primer paso para otras luchas contra el poder” (16). Tenemos, por lo tanto, una concepción del silencio definida por tres elementos: la falta de reconocimiento de una existencia (Portela), la conservación de esa existencia no dicha (Achino-Loeb) y el enmascaramiento del saber, que anula la trasposición de poderes (Foucault).

En *Cuatro por cuatro*, el silencio funciona como estrategia de ocultación pero también como modo de vida adquirido por los residentes del colegio con el paso del tiempo. Este silencio es entendido en el texto tal como se ha descrito unas líneas más arriba, puesto que en el Wybrany “las cosas, mientras no vayan acompañadas de palabras que las definan, no existen ni son peligrosas para nadie” (Mesa 218) y, por lo tanto, no hacen peligrar al poder. La imposición de este silencio por parte de los dirigentes del *colich* y del que participan, de una forma u otra, todos los personajes de la novela, se acepta en relación a lo que se obtiene a cambio: o bien tranquilidad (como se ve, por ejemplo, en el personaje de Ledesma), convirtiéndose, en palabras de Bourdieu, en protección la continuación del silencio en el presente, puesto que ayuda “a negar la evidencia para seguir viviendo en *paz*” (*¿Qué significa... 78*), o bien comercio de niñas (como prefiere, entre otros, el profesor Martínez). El silencio, sea positivo por cuanto toma forma de resistencia, o negativo, fruto de

¹² De ahora en adelante, *Un diálogo*.

una situación de represión (este último, “silencio epistémico” para Portela) supone la adopción de una postura de indiferencia que termina en una doble transformación del sujeto, primero en testigo y, después, en cómplice: “El testigo [...] nunca debería permanecer al margen por el hecho mismo de ser testigo. Si permanece al margen, entonces se convierte en cómplice” (Portela 24). Manipular la realidad mediante el silencio convierte a los sujetos que lo perpetúan en engranajes del sistema, es decir, en copartícipes del mismo.

Todos los integrantes del colegio que *saben*, de forma directa o indirecta, sobre las situaciones de abuso de poder que ocurren en el Wybrany, pero que eluden la apropiación de los hechos, la exposición de esa realidad mediante el silencio son convertidos, de este modo, en cómplices indiferentes. Cuando el grupo social del *colich* acata, por avenencia, la imposición del silencio y su posterior conversión en calidad de testigo-cómplice, se produce la normalización y aceptación de los abusos motivo de tal imposición. A aquellos sujetos cuya participación en el mal carcome por dentro “sólo [les] queda la vergüenza, raudales de vergüenza, ríos y mares de vergüenza” (Mesa 219) cuando, lenta o radicalmente, se da paso a la autocrítica y se toma partido de la palabra.

Ahora bien, ¿qué ocurre entonces con el sujeto que opta por deshacerse de su pasividad e interpretar un papel activo? Es decir, ¿qué ocurre cuando el individuo deja de querer formar parte de esa comunidad cerrada e indivisible? “En el mejor de los casos ese individuo siente el aislamiento, la soledad, y el miedo a comunicar su diferencia, y en el peor [...] es víctima de la agresión” (Portela 76). Ambas opciones se reflejan claramente en la creación de Mesa de la mano del personaje de Ledesma. Cerca del desenlace de la novela, Ledesma ha sufrido ya de aislamiento, soledad y miedo, esa primera consecuencia de la diferencia. Llegado al límite de su capacidad de aceptación, cansado de mirar y convencido de la necesidad de la palabra, paga no sólo con la agresión, sino que con su vida su intento de salida, y por ende de ruptura, del sistema que rige el colegio.

En un universo regido por el silencio, el establecimiento de relaciones personales está determinado por un lenguaje velado cuyo objetivo reside, en última instancia, en procurar el desconocimiento de lo oculto. “La indiferencia — advierte Portela — se nutre de una ignorancia que no por ser desconocedora es pasiva. La ignorancia es activa porque prefiere no saber” (27). Acusar, en el sentido en el que apunta Portela, al personaje de Bedragare de indiferente sería desacertado, porque si una cosa desea el profesor por encima de todas es, precisamente, saber, entender qué es lo que enmascara la actitud y el habla de los sujetos a su alrededor. Es justamente en esta dirección hacia donde apuntan muchas de las pocas preguntas que Bedragare lanza de forma directa y de las conversaciones que entabla con individuos como Martínez o Ledesma: “Quiero saber. No es tan difícil de entender, Martínez. Quiero estar al tanto de las reglas” (Mesa 195), manifiesta en una de esas ocasiones. Pero como lo es siempre, el saber, que supone aquí inmiscuirse en los entresijos que tejen el sistema del *colich*, es peligroso y, por ello, requiere de cuidado. Así se lo advierte Ledesma en uno de sus últimos encuentros: “El conocimiento puede llevarte directamente a la locura” (199), una locura que padecerá finalmente el personaje y que terminará con la demolición del mismo. Porque si en esencia algo constituye esa segunda mitad de la novela que conforma el diario de Bedragare es, sin duda alguna, la historia de su propio fracaso. Pero no es un fracaso como compañero o maestro (una profesión para la que, recordemos, ni siquiera tiene preparación o interés alguno, puesto que simplemente finge su papel en el colegio), sino que se trata, más bien, del proceso de su hundimiento como ser humano. La aproximación a la sórdida realidad del Wybrany, que ocurre en el personaje de forma lenta y fragmentaria a partir de secretos desvelados de forma intermitente, sumada al esfuerzo del continuo fingimiento, se reflejan de forma patológica en la progresiva pérdida de visión del sujeto, a la que hace referencia en diversos momentos, y que culmina con una fuerte indisposición que lo deja en cama durante varios días: “He estado muy enfermo [...] casi inconsciente” (209). La

enfermedad, que marca corporalmente el límite de lo soportable, supondrá un punto de inflexión y de no retorno para el inexperto profesor, que se lanzará, ahora sin freno, hacia el eslabón que separa la sensatez de la locura. Es así como debe entenderse la reacción que, ante la orientadora del centro, Marieta — sin duda la ocupación más irónica en el College —, termina por brotar de un ya exhausto Bedragare:

Me arde la garganta. Un grito me sube de las entrañas, me está recorriendo el tronco hacia arriba. Me arde la piel. Abro la boca, cierro los ojos. Aúllo. Es un grito animal [...] Me limpio el mentón que me chorrea de babas [...] Ríe, tengo ganas de reír, de seguir riendo durante horas [...]. (230)

Tras este episodio de locura, que se repetirá días después ante los policías que investigan la muerte de Ledesma, la presencia de Bedragare en el *colich* llega a su fin. Pero antes de su marcha definitiva, aparece en la escuela el sustituto del fallecido Ledesma, un muchacho joven y nervioso cuya situación — llegada a un microcosmos extraño y cerrado del que nada se sabe y todo está por descubrir — viene a repetir la experimentada ya no sólo por el propio Bedragare, sino por todo aquel que, desde el exterior, cruza los muros del recinto para quedarse.

La entrada de un nuevo sujeto al sistema del Wybrany pone en funcionamiento el mecanismo hermético y circular que rige el colegio, quien dota a los recién llegados de lo básico para desempeñar sus labores docentes a la vez que extiende a su alrededor el velo de silencio que marcará su estancia en el colegio, cuyo resquebrajamiento quedará únicamente en manos del desempeño del novato. La posición del College una vez iniciado el ciclo reside en la pasividad de quien espera, en este caso, o bien la aceptación de sus prácticas y su integración en ellas como pieza más de su engranaje, o bien su exilio, tras el que un nuevo recibimiento vendrá a suplantar el hueco anterior. Este carácter circular de la metodología del recinto queda patente en la conversación que mantienen Bedragare y el sustituto de Ledesma,

en la que el primero reproduce, iniciando dicha circularidad, el discurso que en su momento escuchó él:

Aquí se está tranquilo. No hay mucho ruido, no hay mucha actividad. Los alumnos son muchachos espléndidos. Obedientes, disciplinados, de los que ya no se encuentra. Esto está un poco aislado, pero, hoy en día, ¿quién no querría asilarse un poco? (238)

La dimisión y posterior marcha de Bedragare del colegio supone, tras el suicidio de Celia y la transformación de Ignacio, la tercera de las reacciones ante la vida bajo los muros del Wybrany College. Pero esta huida no está exenta de consecuencias en el sujeto, pues el esperanzado Bedragare que inicia su diario poco o nada tiene que ver con el Bedragare que abandona y finaliza la novela. El desarrollo del personaje durante su estancia en el colegio está marcado por el hundimiento y por la ruptura que la opresión, jerarquía y sordidez del sistema imperante en el *colich* han causado en su identidad, una identidad disuelta en tal cúmulo de fragmentos que inhabilitan cualquier proceso de autorreconocimiento. En palabras del propio ex profesor: “Me rompieron a mí; creo por tanto en la imposibilidad de ser reconstruido” (237). Esta ruptura o fragmentación de la identidad del sujeto es reflejo también de la disposición textual (recordemos el carácter fragmentario de la articulación de todo diario, y a su vez, la hibridación estructural de *Cuatro por cuatro*) y del fraccionamiento del discurso al que se ha visto expuesto. En conclusión: en un sentido ineludible, la fragmentación de lo real mantiene una fuerte relación con la correspondiente fragmentación del Yo, una inestabilidad de la identidad de la que ya avisa el personaje en el momento en el que escudriña un antiguo álbum de fotografías en casa de su hermana durante las vacaciones de Navidad. Ante la instantánea de un joven Bedragare, este escribe: “Por un instante presto atención a la imagen y escruto en ella buscándome a mí mismo. ¿Soy yo?” (204).

El episodio que cierra la novela, y acto final del que somos partícipes una vez Bedragare ha abandonado el colegio, da pie al análisis de la cuarta y última consecuencia de la vida en el colegio de interés para este trabajo. Bedragare vuelve a la casa de su hermana en

Cárdenas y visita, en uno de los tantos apartamentos que pueblan el extrarradio de la ciudad, a la hija de Gabriela, Valen, antigua alumna del College.

Gracias al trabajo de su madre, Valen llega al colegio como becada y es compañera de aula de Celia. La niña tiene un problema, y es que quiere ser delgada pero no sabe cómo. Por su gordura y sus continuos viajes al retrete para devolver, “Cristi y Marina se ríen continuamente de ella, la torpedean a insultos” (60), una situación parecida a la de Ignacio pero exenta de violencia física y desarrollada en el campo de los estudiantes Especiales. Atestada de burlas y sumida en el turbulento ambiente del *colich*, en donde todo se sabe pero nadie dice nada, pues mientras las cosas “no vayan acompañadas de palabras que las definen, no existen ni son peligrosas para nadie (218), Valen intenta sobreponerse con la ayuda de la comida, su peaje particular a cambio de una educación privilegiada. Una educación que, pese a haberle prometido un futuro mejor, la retorna, al finalizar el colegio, a la miseria y a la violencia de esa ciudad en derrumbe llamada Cárdenas. Allí, “hinchada y amarillenta”, con una cara en la que sobresalen “un sufrimiento sórdido y una profunda indiferencia hacia todo” (249), comparte un pequeño piso en ruinas con otras tantas adolescentes en situación parecida. Desalentada, perdida y marcada de por vida, Valen no es más que el resultado de aquellos que no perecen en el *colich*: individuos cuya vida y posibilidades se han truncado por una infancia maleada a conciencia en donde las relaciones basadas en el silencio, la impostura y la lascivia han terminado por convertir a niños inocentes en cínicos adultos.

En la escena final de la novela, protagonizada por una Valen profundamente hastiada y un Bedragare derrotado, esta propina un salivazo denso, cargado de rencor y resentimiento, a la cara del otro. Ese escupitajo representa un acto significativo para ambos: para la primera, una muestra, al fin condensada, del desprecio hacia el *colich* y lo que de ella ha hecho; para el segundo, un punto final necesario y merecido por su silencio. Pero el suceso evidencia también la disolución de los rangos fuera de los límites del colegio. En él, la superioridad del

rol esgrimido por el profesorado con respecto al desempeñado por los estudiantes habría impedido tal insolencia. Ahora bien, lejos de los muros que encierran ese férreo sistema, y acrecentado por la condición de ex alumna de Valen y de ex profesor (impostor, además) de Bedragare, la distinción jerárquica entre ambos desaparece, hecho que posibilita en último término el acto liberador para una, e ineludible para el otro, del escupitajo.

Pero Celia, Ignacio, Bedragare y Valen son sólo algunos de los ejemplos en la novela del tipo de individuos creados por el internado y de las consecuencias que la vida entre sus paredes ha supuesto para sus residentes. Pues también la lascivia de Martínez, partícipe del comercio de niños, la sordidez de Sacra, la resignación de Gabriela, el suicido de García Medrano o las niñas y los niños a disposición sexual de la escuela — aunque no tanto esos niños, sino la degradación de aquellos que lo permiten y que participan de ello — son también el producto de la disciplina y de los mecanismos de poder que el aislamiento del *colich* propaga. “Uno se escapa, sí, de los males externos, pero genera monstruos en su interior” (197), sentencia Ledesma en una de sus últimas apariciones. La filosofía del poder de Foucault permite entender el mundo de la ficción y el contexto extraficcional — pues el Wybrany College no es un colegio, sino toda institución cerrada sobre sí misma en un mundo que se desmorona —, como universos atravesados y configurados por relaciones de poder en donde sólo caben dos opciones: o aceptar las reglas del juego, o callar, ambas resultantes, en última instancia, de la perpetuación de la degeneración y el caos de un poder llevado al extremo.

Llegado este punto, en el que se ha analizado la relevancia del espacio en su vertiente arquitectónica e institucional, la importancia de ambas en su configuración en tanto mecanismo de poder, disciplina y vigilancia, y el tipo de relaciones desarrolladas en él, así como las consecuencias que la vida bajo tal sistema tiene en los sujetos, retomamos la imagen del panóptico de Jeremy Bentham. El panóptico, ese lugar en donde todo se controla sin ser

visto y modelo por excelencia del poder disciplinario, es una estructura que garantiza el funcionamiento automático del poder a través de la inducción del sujeto a un estado permanente de visibilidad y vigilancia. La dominación en el panóptico no es, entonces, la ejercida de un sujeto en particular sobre otro, sino que el poder es creado y sostenido de forma autónoma por el aparato arquitectónico, gracias a la reproducción inconsciente de los sometidos. La caracterización del Wybrany College en tanto espacio panóptico significa la comprensión del colegio como maquinaria cuyo engranaje viene a sostenerse por los propios residentes — profesores, alumnos y trabajadores —, sujetos subordinados que se convierten en principio de su propio sometimiento. La arquitectura del *colich*, poblada de pasillos, ventanas y haces de luz y visibilidad, junto a su sistema normativo, singularizado por el control, convierten al poder ejercido sobre los sujetos en un ente disuelto y múltiple. De este modo, el poder no lo detenta un único individuo, sino que son todos sus habitantes quienes vienen a duplicarlo mediante su comportamiento, su discurso, su silencio y todas y cada una de las relaciones interpersonales que establecen bajo su influjo. El poder, de este modo, trabaja ocultándose como poder y fingiendo ser, en su disolución, la propia sociedad del microcosmos de *Cuatro por cuatro*.

Una propuesta interpretativa: la España de la crisis

En el año 2008, una fuerte crisis financiera sacude a todo Occidente, aunque con especial agresividad a los países del sur de Europa. Esta crisis de carácter transnacional tiene en España (uno de los países más afectados por la misma) repercusiones en todos los ámbitos: desde la cultura, hasta la sanidad, pasando por la educación, la política, los servicios sociales y la justicia. De entre las soluciones a la crisis (recorte de derechos sociales, expulsión de inmigrantes, reducción de impuestos a empresas, etc.), las llamadas políticas de austeridad han sido, sin duda, las que han conducido a unas consecuencias más dramáticas,

puesto que han supuesto tanto un incremento del desempleo¹³ (y, por lo tanto, de los despidos) como un descenso de los salarios. A esto deben sumársele las 166.716 familias desahuciadas y los 27.004 españoles que, a lo largo de 2012, han abandonado el país desde la explosión de la burbuja en 2008 (Moreno-Caballud 549).

Momento crucial para esta España en crisis (sobre cuya fecha de caducidad todavía se debate hoy) es el movimiento de los Indignados¹⁴, que comienza con las manifestaciones del 15 de mayo de 2011 en la ciudad de Madrid y que se convierte en acampadas multitudinarias en las plazas de muchas ciudades del país. Lo que vienen a constatar los Indignados es el servicio que la crisis ha supuesto para el enriquecimiento de los poderes económicos y financieros a costa de la explotación y el aprovechamiento de los trabajadores: “las respuestas que se están dando a la crisis”, arguye Tamayo-Acosta, “vienen a salvar al capitalismo con la concesión de ingentes sumas de dinero procedentes del erario público, para que sigan enriqueciéndose y extorsionando a los sectores más vulnerables de la sociedad” (66).

Un papel fundamental en esa salvación del capitalismo es el desempeñado por la cultura, en cuyo ámbito varias son las voces que han alarmado sobre la deriva que esta ha tomado en España desde el proceso de transición hacia la democracia. Una de esas voces es la de Guillem Martínez, quien emplea el concepto de Cultura de la Transición (CT) para hacer referencia a esa cultura que, durante las últimas tres décadas, ha sido hegemónica en el país. Para el periodista, la CT son los límites culturales a la libertad de expresión; unos límites dentro de los cuales “solo es posible escribir determinadas novelas, discursos, artículos, canciones, programas, películas, declaraciones, sin salirse de la página, o ser

¹³ Según Juan José Tamayo-Acosta (2014), “más de seis millones de desempleados —el 27% de la población— llegando al 44% en la juventud” (65) en el momento más álgido de la crisis durante el primer trimestre del año 2012.

¹⁴ Es importante señalar que el movimiento del 15-M no surge de la nada, al contrario. Ya años atrás vienen dándose reacciones sociales de distinto calibre (las manifestaciones en contra la intervención en Irak de 2003, la reacción en masa ante los atentados de Atocha del 11 de marzo de 2004, el movimiento V de Vivienda de 2006 o las movilizaciones en contra de la Ley antidescargas a partir de 2009) (Fernández-Savater 40) que no hacen sino preparar el terreno para lo que después representarán los Indignados.

interpretado como un borrón” (Martínez 14). O lo que es lo mismo: la CT como imposición de lo posible. En esta imposición juega un papel fundamental el Estado, con quien la cultura establece una relación de estrecha bilateralidad que puede resumirse en los siguientes términos: “la cultura no se mete en política —salvo para darle la razón al Estado— y el Estado no se mete en cultura —salvo para subvencionarla, premiarla o darle honores— (16). Con esta correlación entre cultura-Estado se constataría, entonces, la afirmación de Carolina León (2012) según la cual la literatura queda reducida a “vehículo para el apuntalamiento de las visiones dominantes y los relatos de poder” (89). Pero en esta relación cultura-Estado entra en acción un elemento más: el mercado en general aunque, más particularmente por los objetivos que aquí nos ocupan, el mercado editorial. Este mercado editorial es el encargado de crear el canon y de contribuir, con sus publicaciones y premios literarios, a ese gran proyecto de cohesión de la CT (90), permitiendo la entrada únicamente a aquellas ficciones que no entren en conflicto con el presente ni con el modelo propuesto por el Estado.

Pero este hermético escenario se rompe tras 2008 con el surgimiento de un conjunto de respuestas tanto culturales como sociales que resquebrajan por vez primera y con profundidad el grueso muro de la CT. Dentro de esas respuestas se encuentra la novela, que, caracterizada por constituir un espacio de configuración de la realidad social, posibilita, en palabras de Pablo Valdivia (2016), “un mapa cognitivo con el que comprender mejor la naturaleza desajustada del mundo posterior al de la crisis financiera” (23). Es el propio Valdivia quien, a lo largo de su trabajo “Narrando la crisis financiera de 2008 y sus repercusiones,” afronta la tarea de explicitar a la par que clasificar tanto los objetivos como las modalidades de las llamadas «novelas de la crisis». Sin embargo, tal como apunta Moreno-Caballud (2012), ya durante los años de la burbuja (2002-2007) aparecen producciones artísticas que vienen a señalar, de una forma u otra, “los peligros y contrapartidas de esa especie de huida hacia adelante colectiva en la que se encontraba la

sociedad española” (539), entre las que se encuentran, por ejemplo, el filme *Los lunes al sol* (2002), de León de Aranoa o, en el terreno que aquí nos ocupa, la novela del valenciano Rafael Chirbes *Crematorio* (2008), considerada por muchos premonición del estallido final.

Los textos integrantes de esa nueva «novela de la crisis» son textos cuya lectura se articula en torno a la crisis de 2008 y sus consecuencias, otorgando especial visibilidad a los desajustes y a las contradicciones que ocurren en ámbitos privados y/o públicos (Valdivia 24). Los personajes y narradores de estas novelas son entes en lucha por obtener visibilidad en tanto sujetos históricos. Esta búsqueda de afirmación histórica, rechazada por unas esferas de poder interesadas únicamente en sus propios discursos, es la que estos relatos intentan poner de relieve o configurar ya sea de forma consciente o inconsciente. Para ello, las novelas adoptan modalidades distintas privilegiando, asimismo, ciertos ámbitos y recreando nuevos tipos de sujeto individual (25-27). Una es la modalidad que en la taxonomía de Valdivia sobre la novela de la crisis merece la atención de estas páginas: la “novela sobre las repercusiones de la crisis” ejemplificada en su estudio por la última novela de Sara Mesa, *Cicatriz* (2015). Si es esta modalidad, de entre las cinco expuestas por Valdivia, la que nos interesa con particularidad es por la férrea convicción de que *Cuatro por cuatro* viene a ser no sólo una novela más de esa llamada novela de la crisis —categoría que compartiría junto a otros textos de la propia Mesa, como lo son *Un incendio invisible* (2011)¹⁵ y, tal como apunta Valdivia, *Cicatriz* (2015) —, sino un ejemplo paradigmático de la complejidad y diversidad que estas novelas pueden adoptar para su lectura en términos socio-contextuales, rompiendo desde lo más profundo las reglas del juego de la CT y denunciando las fronteras que dividen al ciudadano cotidianamente tanto en el espacio público como en el privado. Pero para

¹⁵ Un análisis pormenorizado de *Un incendio invisible* (2011), reeditada en 2017 por Anagrama, permitiría, bajo nuestro punto de vista, la catalogación del texto dentro de la modalidad cuarta de la taxonomía realizada por Valdivia sobre las novelas de la crisis: “novelas distópicas de la crisis”, puesto que plantea la visión de un mundo posapocalíptico representado en una ciudad súbitamente abandonada por la gran mayoría de sus habitantes debido a los problemas económicos derivados, de nuevo bajo nuestra interpretación, de los desajustes de la crisis financiera.

entender cabalmente esa subversión de las reglas de la CT que supone la novela en el espacio literario español de 2012 es fundamental mencionar dos aspectos: el primero, que la novela está publicada en una de las grandes editoriales del país, Anagrama, y el segundo y más importante si cabe, que fue publicada en dicha editorial por quedar finalista del Premio Herralde de Novela ese mismo año.

Desde la posición que aquí se defiende y que aboga por la consideración de *Cuatro por cuatro* como una novela de la crisis, el Wybrany College es la representación en miniatura de un universo social o microcosmos cerrado en cuyo espacio aparece dibujado el catálogo social en su totalidad. Desde esta visión, el elenco social queda configurado en la novela de la siguiente forma: las clases dirigentes del colegio representan a las clases sociales con poder, privilegio y riqueza. El profesorado, lejos de pertenecer a la anterior categoría, viene a personificar a una desvencijada clase media, trabajadora de la gran empresa que es el *colich*, también entendido como Estado. Finalmente, los estudiantes becados y sus respectivos padres, así como los habitantes de Cárdenas descritos en el texto, juegan el papel de la clase más desfavorecida por la crisis.

Parte de la complejidad de la novela de Mesa reside en la plasmación de no uno sino de tres niveles distintos de interpretación, todos ellos anclados al contexto histórico-social de la crisis financiera española y caracterizados por la explicitación preclara de las diferencias de clase: el mundo de la empresa privada, el ámbito personal y las relaciones Estado-ciudadano. Ahora bien, indistintamente del plano al que se preste atención, los mecanismos y las reglas del juego dentro del espacio social del *colich* vienen a ser esencialmente equivalentes: el enriquecimiento individual (ya sea económico o simbólico) de los poderosos a costa del aprovechamiento de los más desfavorecidos a partir de la manipulación del discurso y de la gestión del miedo.

Dado que el dinero, como la materia, no se destruye, sino que se transforma cambiando de manos, en toda situación de escasez existen individuos, normalmente con poder, capaces de sacar provecho. En el caso de la sociedad del Wybrany College, las clases dirigentes de la escuela son las figuras que, aprovechando su poder, procuran el propio beneficio a costa de las clases más bajas (alumnos becados y respectivos padres), exprimiendo las posibilidades brindadas por las diferentes situaciones de los unos y de los otros. Siendo la realidad externa al *colich* un territorio de envilecimiento, precariedad y falta de recursos, las clases con poder contratan a trabajadores de forma gratuita, a cambio de la educación de sus hijos en el colegio. Es decir, “salvan” de la mendicidad a ciertos individuos para procurarles protección, trabajo, comida y enseñanza. Y dicha retórica de la salvación es esencial en el texto, no solo por las continuas alusiones que al respecto se hacen a lo largo de la lectura, sino también porque se corresponde y justifica la comprensión del espacio del College como espacio carcelario en el que los sujetos viven aislados “por su propio bien”, un bien en última instancia establecido por y en beneficio de las clases dominantes. Este intercambio, de una solidaridad inaudita para con los más necesitados, encierra, sin embargo, la persecución de fines muy claros: por un lado, conseguir trabajadores sin salario y, por lo tanto, sin desembolso, a la par que alimentar el discurso oficial basado, justamente, en la política de solidaridad del colegio. Por el otro, incorporar a elementos de la clase baja al entramado social, esperando de ellos sumisión y obediencia a cambio del “regalo” otorgado con su aceptación a un mundo de privilegios (de nuevo: comida, cama y educación). Para ese intercambio son fundamentales dos aspectos: el discurso y el miedo. Estos dos elementos funcionan de forma paralela con un único objetivo: procurar el convencimiento en los integrantes de esa sociedad de la suerte de pertenecer a la misma. De ahí las palabras de Celia, estudiante becada, acerca del exterior del colegio: “dicen que no es un lugar seguro. No se refieren a los animales ni al terreno salvaje, sino a la posible existencia de vagabundos,

ladrones, terroristas: la gente con ganas de reventar el mundo que está proliferando en estos tiempos” (Mesa 52). Desarticulando la terminología oficial mediante la cual configura su pensamiento el personaje, ese exterior está compuesto, en realidad, de todas aquellas personas que, sin trabajo, casa o recursos en tiempos de crisis, optan por una forma radical y desesperada de expresión de su indignación: alzando la voz, tomando las calles, quemando contenedores o rompiendo escaparates. El propio Bedragare lo dice claramente: “La gente está harta, no tiene otro modo de protestar que armar bronca” (146). De este modo, el colegio, en tanto entidad física, es una representación del terreno de juego de las clases adineradas, quienes aprovechan esos “peligros del exterior” —que, de nuevo, vienen a justificar las prácticas carcelarias — para beneficiarse de las personas que de él provienen.

Durante la vida de los estudiantes becados dentro de los muros del colegio, estos son sometidos, junto a sus compañeros de clase alta, a un proceso de depuración mental mediante el cual son persuadidos a creer que los “malos” no son los agentes del neoliberalismo/capitalismo (clases dirigentes). Al contrario, aquellos que han exacerbado las diferencias entre clases y que han conducido a la situación actual son, precisamente, las víctimas (esos vagabundos, ladrones y terroristas). De ahí la importancia de mantener a los alumnos en el espacio cerrado del College, procurándoles todo lo materialmente necesario a la vez que controlándolos en pos de sufragar cualquier tipo de disidencia posible y asegurándose el mantenimiento del orden y la perpetuación de las divisiones sociales. La idea, de este modo, no es permitir el cuestionamiento del justo o injusto sistema neoliberal que hace “especiales” a los alumnos becados, sino suprimir la posible agitación mediante la comodidad material y los regalos. El resultado buscado será, de este modo, la creación de “sujetos mansos” (genéticamente alterados como el gato Lux regalado a Celia), incapaces de poner en tela de juicio las ideas o el dominio de la clase dirigente. Entendido así, puede decirse que en la interpretación del colegio en tanto Estado, el interés del gobierno radicaría

de igual modo en la reproducción de sujetos que prolonguen el sistema capital/neoliberal imperante y que propicien, por tanto, el aumento de la desigualdad tanto económica como social. Y, paralelamente, podría añadirse también que la industria editorial propone, según los trabajos agrupados en el volumen sobre la CT coordinado por Guillem Martínez, de la misma manera la publicación de aquellas obras que ayudan a reproducir ciertas ideas y ciertos sujetos en el imaginario social.

En lo que respecta a la clase media trabajadora, ejemplificada en *Cuatro por cuatro* a través de las figuras del profesorado, es fundamental señalar su actitud indiferente o pasiva ante lo que ocurre en el colegio. Al igual que una parte considerable de la población española que dio, y sigue dando, la espalda a los problemas que afectan a las clases con menos dinero refugiándose en sus respectivos trabajos, jornales y pequeños privilegios, el profesorado del Wybrany externaliza su desinterés, que también es abulia, en forma de silencio ante las inmoralidades llevadas a cabo en el recinto. Esta reacción (o falta de ella) de los profesores responde al miedo tanto al enfrentamiento con las clases superiores (jerarcas en lo laboral), como a ese exterior desconocido y violento, un exterior al que de ningún modo quieren pertenecer. Para asegurar la lealtad y el control de sus empleados, el colegio “prefiere contratar personal secundario, dependiente, desnivelado, imperfecto” (142), capaz de acatar las reglas del juego de la sociedad capitalista y, por tanto, capaz de silenciar las injusticias y conformarse con la situación dada, recreándose en los pequeños privilegios que los distinguen de los de abajo.

Amparándose bajo el estandarte de una literatura entendida como espejo crítico de la realidad, la novela de Mesa esconde, entre sus líneas y bajo un manto de clandestinidad, una feroz crítica contra la situación derivada de la crisis económica española que no se queda en la explicitación de los problemas sociales del momento, sino que, a través de una perspectiva alejada de los modelos y referentes de las novelas de la crisis (que vuelcan sobre sus textos

las preocupaciones y los conflictos de forma directa, con personajes claramente desvencijados colocados en el vendaval de una gran urbe reconocible), aboga por una denuncia falta de complacencia quejumbrosa. Pero *Cuatro por cuatro* no es sólo una denuncia de las consecuencias de la crisis, sino que también lo es de la manipulación del discurso y de su usurpación, de la gestión del miedo como base de autoridad de las clases dirigentes con objeto de distribuir y clasificar los papales sociales, del silencio y del conformismo de los instalados, de los satisfechos y de su insolidaridad, de la corrupción y del mundo entendido como mercado. Así, la novela refleja, valiéndose de un escenario en absoluto complaciente y alejado de toda queja, la pérdida del sujeto individual en un espacio de incertidumbre y extrañamiento, corroborando en el final de sus personajes la terrible afirmación de Valdivia: la producción por parte de la crisis de un nuevo sujeto huérfano de ciudadanía y de protección real (34).

Conclusiones

Dos han sido, *grosso modo*, los grandes objetivos de esta investigación. El primero, demostrar la posibilidad de comprender, por un lado, el espacio del colegio de la novela de Mesa en tanto espacio carcelario, regido por el control y la vigilancia y, por el otro, la conversión de los residentes de dicho colegio en sujetos disciplinados. Esta transformación en individuos disciplinados ha permitido entender la comunidad del College como sociedad disciplinada, el tipo de sociedad característica del mundo contemporáneo occidental en el pensamiento de Foucault. El segundo de los propósitos ha consistido en el establecimiento de las conexiones entre la novela y el contexto social de la crisis financiera española, iniciada en el año 2008, para evidenciar la pertenencia de *Cuatro por cuatro* al ámbito de las llamadas “novelas de la crisis”, caracterizándose por su exposición y crítica de las repercusiones de dicha coyuntura socio-económica para el sujeto.

La aplicación de los conceptos empleados por Foucault al microcosmos desarrollado por Mesa han posibilitado la comprensión del entramado social, representado en la novela como universo articulado a partir de mecanismos y artefactos varios que ponen en marcha el funcionamiento de un poder a partir del cual se mueven los sujetos en el campo social. En *Vigilar y castigar*, Foucault pone sobre la mesa las formas de dominación del poder en las sociedades contemporáneas, caracterizando a dichas sociedades como “sociedades disciplinarias”, regidas por un poder disciplinario cuyo objetivo último radica en el enderezamiento de las conductas de los sujetos a través de la disciplina, que termina fabricando cuerpos dóciles y sometidos (199). Entendido el mundo ficcional del Wybrany College como espacio social, el primer objetivo ha sido el de demostrar la posibilidad de comprender ese espacio social en tanto espacio carcelario y a sus integrantes como sociedad disciplinaria. Para ello, se han empleado los instrumentos que, en las teorías del filósofo, permiten hablar de un territorio y de una comunidad en dichos términos. Para ello, ha sido fundamental dividir el espacio en el que los sujetos se mueven de las relaciones que entre ellos desarrollan, quedando, de un lado, el colegio como espacio físico y entidad social y, por el otro, las relaciones interpersonales llevadas a cabo en su interior.

Para evidenciar los lazos de unión entre el Wybrany College y el espacio carcelario desarrollado por Foucault, ha sido esencial el análisis de las particularidades del *colich* a partir de los tres principios de la disciplina (clausura, división en zonas y rango o jerarquía), así como de los instrumentos del poder disciplinario (vigilancia jerárquica, sanción normalizadora y examen) de la filosofía del pensador francés. La aplicación individual y paulatina de estos seis elementos al espacio de la novela ha permitido un análisis profundo, y, por lo tanto, una mayor comprensión del funcionamiento y uso de la disciplina y del poder disciplinario en la vida de los sujetos del Wybrany, quedando revelada la naturaleza de un recinto cuya construcción y normativa ha calculado las transparencias, las aberturas y los

resquicios para lograr una vigilancia camuflada. Pero esta vigilancia no ha sido el único objetivo del colegio evidenciado en estas páginas, sino que, al contrario, la vigilancia se ha entendido como medio para el enderezamiento de conductas y la posterior y subsiguiente fabricación de individuos cortados por un mismo patrón, objetivo último de la configuración del *colich*. La homogeneidad buscada por el colegio es, de este modo, la uniformidad de un rebaño fácilmente manejable e influenciado por los dominadores; una masa normalizada caracterizada por la sumisión, el silencio y la perpetuación de ciertas ideas y comportamientos.

En lo que respecta a las relaciones personales desarrolladas en el colegio por sus residentes, el estudio se ha centrado en poner de relieve la importancia del poder como base en todas y cada una de ellas mediante un análisis exhaustivo de las interrelaciones de mayor importancia en el texto. Tras la caracterización, por tanto, de dichas relaciones como relaciones de poder, se han considerado las consecuencias de la vida bajo el régimen autoritario del colegio en los sujetos, quedando clara a partir de la reflexión de los finales de algunos de sus personajes su destrucción, hundimiento o fragmentación en tanto individuos. La imposibilidad de lucha contra el sistema que dichas consecuencias muestran han cerciorado, finalmente, el hermetismo y la fuerza del mismo, viniéndose a corroborar un sistema en el que cualquier disidencia se suprime en pos de asegurar la perpetuación de sus prácticas.

En último lugar, la interpretación social de *Cuatro por cuatro* ha sido fruto de la puesta en relación del texto con el contexto social en el que nace. La España del año 2012, año de publicación del libro, es una España sumida en una profunda crisis socioeconómica de carácter transnacional que Mesa, como buena escritora de su tiempo, refleja en su novela. Que la crítica a las repercusiones de la crisis en la vida de los individuos se realice de forma indirecta o encubierta responde tanto al tono general de la novela, caracterizado por la elipsis

y la sugerencia de lo no dicho, como a la búsqueda de la ruptura de las bases del sistema desde dentro. El sistema neocapitalista español, que ha gozado de hegemonía desde la transición democrática, se ha valido de la llamada Cultura de la Transición para decretar las formas culturales permitidas y no permitidas a partir de una configuración tripartita de poderes que promueven, en último término, un sentimiento de cohesión. Este sistema está compuesto por la articulación unívoca de cultura, Estado y mercado editorial. Mesa, finalista del Premio Herralde de Novela y escritora de la editorial Anagrama, logra por tanto y desde las raíces del sistema cultural no sólo la denuncia de las consecuencias de la precaria situación española del momento, sino que más allá de eso y burlando al propio sistema, romper los moldes de la CT poniendo justamente de relieve tanto el ansia de reproducción de sujetos que perpetúen y amparen los “regalos” del régimen neoliberal, como la existencia de regímenes de control y vigilancia en supuestos países democráticos.

Cuatro por cuatro es, de este modo y aludiendo a su título, no sólo representación de los cuatro por cuatro metros de las celdas de los niños y niñas del subsuelo del *colich*, de las habitaciones de los estudiantes y del profesorado, del terreno que con altas alambradas cerca el radio de acción del colegio. Cuatro por cuatro son los limitados metros en los que se mueven no únicamente las víctimas, directas o indirectas, de la crisis financiera, sino todos y cada uno de los sujetos que, ya sea por miedo, conformismo o vil enriquecimiento, abogan por el silencio ante una más de las muchas injusticias sociales de las que es parte, representante y testigo el mundo occidental.

Obras citadas

- Achino-Loeb, Maria-Luisa. *Silence: the currency of power*. New York: Berghahn Books, 2006.
- Arpini, Adriana. "Racionalidad y poder. Habermas y Foucault". *Diálogos* 96 (2014): 69- 97.
- Barrero Cuéllar, Edgar. *De Macondo a Mancuso. Conflicto, violencia política y guerra psicológica en Colombia*. Bogotá: Fundación América Nuestra, 2008.
- Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal, 1985.
- *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.
- *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.
- *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- Deleuze, Gilles. *Foucault y el poder*. Madrid: Errata naturae, 2014.
- Featherstone, Mike. "Archiving Cultures". *British Journal of Sociology*, 1.51 (2000): 161-184.
- Fernández, J. Manuel. "La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica". *Cuadernos de Trabajo Social* 18 (2005): 7-31.
- Fernández-Savater, Amador. "Emborronar la CT (del «No a la guerra» al 15-M)". Martínez (ed.) pp. 37-51.
- Foucault, Michel. "El sujeto y el poder". *Revista Mexicana de Sociología* 50. 3 (1988): 3-20.
- *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977- 1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores, 2008.

- *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida.* Argentina: Siglo XXI Editores, 2012.
- Godoy Arcaya, Oscar: “Analítica del poder: en torno a Michel Foucault”. *Estudios Públicos* 40 (1990): 102-135.
- Han, Byung-Chul. *Sobre el poder.* Barcelona: Herder Editorial, 2016.
- Honneth, Axel. *Crítica del poder. Fases en la reflexión de una teoría crítica de la sociedad.* Madrid: A. Machado libros, S.A., 2009.
- León, Carolina. “Libertad sin ira: qué fue de la crítica literaria (y cualquier otra) en la CT”. Martínez (ed.) pp. 89-99.
- López, Ernesto. “El poder disciplinario en Foucault”. *Revista Mexicana de Sociología* 41. 4 (1979): 1421- 1432.
- Mesa, Sara. *Cuatro por cuatro.* Barcelona: Editorial Anagrama, 2012.
- *Cicatriz.* Barcelona: Editorial Anagrama, 2015.
- *Mala letra.* Barcelona: Editorial Anagrama, 2016.
- *Un incendio invisible.* Barcelona: Editorial Anagrama, 2017.
- Martínez, Guillem (ed.). *CT o la Cultura de la Transición. Crítica a 35 años de cultura española.* Barcelona: Random House Mondadori, 2012.
- “El concepto CT”. Martínez (ed.) pp. 14-23.
- Moreno-Caballud, Luis. “La imaginación sostenible: culturas y crisis económica en la España actual”. *Hispanic Review* 80.4 (2012): 535-555.
- Portela, Edurne. *El eco de los disparos. Cultura y memoria de la violencia.* Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.
- Skornicki, Arnault. “Los orígenes teológico-políticos del bipoder. Pastoral y genealogía del Estado”. *Sociología histórica* 5 (2005): 67-91.

Tamayo-Acosta, Juan José. “Utopía e indignación. Un fantasma recorre el mundo: los Indignados”. *Revista Andaluza de Antropología* 6 (2014): 61-77.

Valdivia, Pablo. “Narrando la crisis financiera de 2008 y sus repercusiones”. *452°F. Revista de Teoría de la literatura y Literatura comparada* 15 (2016): 18-36.