HAL
open science

Normalizar el comportamiento de los alumnos a través del yoga en Francia Primeros elementos de investigación

Marie-Carmen Garcia, Mélie Fraysse, Pierre Bataille

To cite this version:

Marie-Carmen Garcia, Mélie Fraysse, Pierre Bataille. Normalizar el comportamiento de los alumnos a través del yoga en Francia Primeros elementos de investigación. 2022. halshs-04020047

HAL Id: halshs-04020047

https://shs.hal.science/halshs-04020047v1

Preprint submitted on 8 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

NÚM. 46, JUNY 22, ISSN: 1137-7038, pp. XX-XX

NORMALIZAR EL COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS A TRAVÉS DEL YOGA EN FRANCIA

Marie-Carmen Garcia
Universidad Claude Bernard-Lyon 1 y L.VIS
(Laboratoire sur les Vulnérabilités et l'Innovation dans le Sport)
Mélie Fraysse
Universidad de Toulouse 3 Paul Sabatier
Pierre Bataille
Université Grenoble-Alpes

RESUMEN

Las prácticas yóguicas han tenido un gran éxito en Francia, y en la mayoría de los países industrializados durante los últimos treinta años, como parte de un movimiento más general de psicologización de las relaciones sociales y de desarrollo de prácticas de superación personal. En este artículo, analizamos cómo estas prácticas son movilizadas por los profesores con un objetivo doble y a priori contradictorio. En primer lugar, a nivel colectivo, mantener la disciplina y la normalización de los comportamientos necesarios en el marco de la forma de socialización escolar. En segundo lugar, a nivel individual, formar alumnos autónomos y responsables en congruencia con las normas liberales dominantes. Los análisis realizados, a partir de entrevistas con profesoras que despliegan tales prácticas contradictorias, conducen a varias propuestas programáticas para el análisis de la enseñanza del yoga en el contexto francés.

PALABRAS CLAVE

YOGA, NORMALIZACIÓN, FORMA ESCOLAR

RECEPCIÓN: ABRIL 2022
ACEPTACIÓN: MAYO 2022

Introducción

Las sociedades occidentales se caracterizan por un proceso sociohistórico -vinculado al desarrollo del capitalismo y la democracia- de construcción del individuo como sujeto. Este proceso no tiene una cronología lineal, pero se inició en el siglo XVI (Elias 1985), se desarrolló en el siglo XIX y se ha acelerado en las últimas décadas, caracterizado por el mandato social del "desarrollo personal". En este

contexto, la regulación de las relaciones sociales se basa en el autogobierno y la responsabilidad individual (Ehrenberg 1997), así como en la valorización de la autonomía y la superación personal (Dalgalarrondo y Fournier 2019).

En el sistema escolar francés, la disciplina externa de los alumnos está en declive (Gasparini 2001) y el papel socializador de los adultos -padres y profesores- no está muy claro, sobre todo desde el punto de vista de la autoridad: «Todos quieren disciplina y autoridad, pero consideran que no es su vocación ejercerlas. Del mismo modo, no es raro que las familias confíen a la escuela y a las instituciones la tarea de hacer valer una autoridad que no se sienten capaces de asumir o que saben que no pueden ejercer sin crisis y violencia» (Dubet 2014:24).

"La imposición y la aceptación de una disciplina intelectual y física que se considera propicia para el aprendizaje» (Maulini y Perrenoud, 2005:152) es uno de los rasgos distintivos de forma escolar de socialización (Vincent 1980). Esta última se define como un espacio social separado de los demás, basado en una clara división de funciones entre profesores y alumnos, con horarios y disciplina (Darmon 2020). La forma escolar se ha desarrollado a partir del siglo XVII en toda Europa y estructura muchas situaciones de aprendizaje, tanto fuera como dentro del aula (Garnier 2018). La sociología de la educación ha mostrado que, en caso de fracaso o de dificultades en el mantenimiento del orden disciplinario escolar, los profesores suelen expresar irritación, tienen reacciones irracionales o castigan a alumnos motivados por su fastidio (Thin 1988:116-117). Estas actitudes frente el desorden escolar se oponen a las expectativas de las pedagogías actuales y plantean preguntas a los profesores. La «gestión del aula» es, pues, un elemento importante del «malestar» de los profesores en Francia (Barrère 2017). Gran parte de las prácticas pedagógicas y educativas pueden así interpretarse como instrumentos destinados a adecuar el comportamiento de los alumnos al ideal de la forma escolar (Gasparini 2020). Esto significa que haya cooperación entre profesores y alumnos y que estos últimos se sometan de forma espontánea a la autoridad de los primeros. Pero el comportamiento de los alumnos más alejados socialmente de la forma escolar se enfrenta al principio de una autoridad "no autoritaria" (ejercer la autoridad sin fuerza, represión o disuasión)- forma legítima de ejercer la pedagogía- basada en la reflexión, la autonomía cognitiva y comportamental de los alumnos (Durler 2015; Ehrenberg 2014; Périer 2014).

En este contexto, algunos profesores de primaria franceses, sobre todo mujeres, llevan varios años utilizando prácticas corporales basadas en el yoga para «encauzar» a los alumnos, «calmarlos» o favorecer su concentración, a pesar de que ni las prácticas de relajación ni las posturas de yoga forman parte del plan de estudios ni de las expectativas de la escuela para los alumnos. Sin embargo, los profesores que las imparten son, en la mayoría de los casos, formados por asociaciones reconocidas por el *Ministère de l'Education Nationale*[1]. También pueden proponer estas prácticas basándose en su propio conocimiento personal sin formación específica. De hecho, las prácticas de los profesores en este ámbito están poco formalizadas e institucionalizadas, y las formas de transmitirlas dependen en gran medida de las representaciones y experiencias personales de los profesores.

En este articulo[2] pretendemos poner de manifiesto las experiencias, normas y valores de los profesores que dan clases de yoga a sus alumnos en las escuelas primarias francesas. Nuestra principal hipótesis es que el yoga ha sido apropiado por estos profesores

[1] En Francia, "La educación es un servicio público nacional cuya organización y funcionamiento están garantizados por el Estado, sin perjuicio de las competencias atribuidas a las entidades territoriales para que participen en el desarrollo de este servicio público. Aunque algunas competencias en materia de educación se han transferido a las autoridades locales (…), el Estado es competente en materia de pedagogía, programas escolares, diplomas nacionales, gestión del personal docente, etc." Cf. https://www.education.gouv.fr/l-etat-7712

[2] Queremos agradecer a Mar Bonanova por su ayuda y la mejora significativa de este artículo.

como una herramienta para gestionar -a nivel individual- la variabilidad de las predisposiciones a abrazar la disciplina escolar de su alumnado. Así se utilizaría el yoga implícitamente para reforzar la institución escolar[3].

Tras una sección introductoria, que sitúa las prácticas de yoga en el contexto occidental actual y más concretamente en las escuelas, este artículo se estructura en dos partes. La primera destaca el uso del yoga en la escuela como herramienta para normalizar el comportamiento de los alumnos considerados inadecuados para la escuela en términos de concentración y atención. La segunda parte muestra que este objetivo va unido al de formar alumnos «autónomos» y «responsables» en congruencia con las normas liberales dominantes («alumno empresario de [su] propia vida» (Ehrenberg 2014:16).

Yoga en Occidente: bienestar, búsqueda del yo y psicologización

La búsqueda de una reconexión entre la mente y el cuerpo que preocupa a ciertos individuos en Occidente favorece la multiplicación de las prácticas corporales y contribuye a la aparición de un nuevo mercado: el de las prácticas de bienestar (Marquis 2014). Estas están basadas en la promoción de la autonomía y de la responsabilidad individual. Están inspiradas en las prácticas y creencias orientales, y son comúnmente denominadas «psicocorporales» (actividades corporales con fines psicoterapéuticos). Agrupan todas las prácticas denominadas «alternativas» -en el ámbito médico, terapéutico y deportivo- destinadas a optimizar el bienestar individual (Parent 2012).

Reconciliarse con uno mismo, conectar el cuerpo con la mente, romper con el estrés, relajarse, hacer una pausa... Los términos asociados a las prácticas de bienestar abundan en los medios de comunicación y parecen haberse apoderado de muchos ámbitos de la vida social. Haciendo eco de esta difusión del discurso sobre la necesidad de «sentirse mejor», también aumentan los conocimientos psicológicos sobre el «nuevo sufrimiento psicológico» que padecen los individuos contemporáneos, como «víctimas» de otros (como los «narcisistas perversos») o de sí mismos («*burn out*», «carga mental», «depresión»). Las técnicas de «bienestar» tomadas de las prácticas «espirituales» (como la meditación) han sido psicologizadas (Garnoussi 2011) durante los últimos años, convirtiéndose en técnicas de «bienestar» centradas en los individuos. Varios investigadores sitúan acertadamente el incremento de las practicas psicocorporales en la problemática del proceso de individualización -que, según Norbert Elias (1997) lleva a los individuos a pensarse a sí mismos como seres singulares con una interioridad que deben desarrollar y profundizar (Castel, Enríquez y Stevens 2008).

El proceso de individualización conlleva, desde las últimas tres décadas aproximadamente, un proceso de psicologización del mundo social ligado al pensamiento liberal contemporáneo (Castel 1980), en el cual el individuo es un «sujeto» responsable de su existencia, pero también de su bienestar y salud.

[3] Los datos utilizados en este estudio resultan de una investigación mediante entrevistas y observaciones cofinanciada por el Laboratoire de l'Education (LLE- UMS 3773) y el laboratorio CRESCO (Universidad de Toulouse III- EA 7419) entre 2017 y 2018 y su continuación por los autores desde 2020 a través de dos investigaciones: Estos datos cuantitativos se procesan como parte de nuestra investigación titulada YOGenRE en la cual se analiza la población de franceses que declaran practicar yoga. En el marco de esta investigación, se realizaron quince entrevistas semiestructuradas a practicantes de yoga. Otras informaciones complementarias sobre esta investigación pueden encontrarse en el siguiente enlace: (Mélie Fraysse (eds.) Quel genre de yoga? Normes et représentations des pratiquant-es de yoga en France (YoGenRe), 2021-2022, financement Labex SMS-Toulouse (AAP 2020) : https://sms.univ-tlse2.fr/accueil-sms/la-recherche/operations-structurantes/genre-et-structuration-sociale

Además de esta investigación, hemos llevado a cabo observaciones dentro de clases de yoga en el marco de la investigación llamada GloGYP. Se realizaron veinte entrevistas semiestructuradas con profesoras que habían introducido, o estaban dispuestos a introducir, una práctica de yoga en el entorno escolar. Las entrevistas tuvieron lugar en Toulouse y Lyon. Otros datos complementarios para ampliar información sobre esta investigación pueden obtenerse en el siguiente enlace: Marie-Carmen Garcia (eds.), Effets de genre de la globalisation du yoga. Enquête socio-ethnographique transnationale sur les professeur.es de yoga en France (GloGYP), (AAP 2021), financement de la MSH-LE (Maison des Sciences de l'Homme-Lyon-Saint-étienne) : https://www.msh-lse.fr/projets/yogaprofs/

Inicialmente orientadas hacia una deconstrucción de los efectos individuales de los procesos de socialización (al propugnar un distanciamiento del «ego»), las prácticas mente-cuerpo aparecen paradójicamente hoy en día como técnicas de sí mismo, permitiendo de cumplir con el nuevo mandato de felicidad y bienestar. Sin embargo, estas formas renovadas del proceso de civilización no son apropiadas y apropiables de la misma manera por individuos de diferentes fracciones del espacio social (Le Lay 2003) y por diferentes grupos de género (García 2011a). Contribuyen así a una patologización o psicologización de los problemas sociales relacionados con las desigualdades sociales estructurales en la distribución de los recursos materiales y simbólicos (Castel y Le Cerf 1980). El ejemplo del auge del *coaching* individual en las empresas aparece aquí como un caso especialmente ilustrativo (Salman 2008) al hacer que los empleados -y especialmente los directivos- trabajen sobre sí mismos para reorientar sus ambiciones profesionales cuando estas se ven frustradas. El uso del *coaching* permite al empleado «salvar la cara» mientras que se pacifican las relaciones laborales en un contexto de gran presión sobre la productividad y de agotamiento del flujo de movilidad social ascendente.

Arlie Russel Hochschil (2017) analiza las diversas «terapias» (análisis transaccional, meditación, etc.) y técnicas destinadas a «entrar en contacto» con la emoción «espontánea» como indicios de la «glorificación» de un modelo de sentimiento de sí mismo (ser sincero, auténtico, saber «gestionarse» a sí mismo). Este corresponde al tipo de individuo que esperan los profesionales del «desarrollo personal». La sociología también señala que estas técnicas centradas en el yo suelen ser «prepolíticas», en el sentido de que inculcan implícitamente formas de pensar, actuar, complacer a los demás y cumplir las expectativas sociales e institucionales. Además, funcionan como «guiones» (reglas implícitas), vinculados a las convenciones sociales estandarizadas (especialmente en las profesiones de la relación con los demás y la comunicación) que organizan y dirigen el trabajo emocional de los individuos.

Estos guiones los aprenden más específicamente las mujeres pertenecientes a las clases media y alta, que trabajan más en relación con los demás que los hombres. Su apropiación, por tanto, varía de un grupo social a otro y es más o menos efectiva en función de las situaciones sociales y de la forma en que se ejercen las profesiones (Schwartz 2011): hay, en efecto, emociones y comportamientos legítimos y otros que no lo son (que pueden entonces ser juzgados como «patológicos» o «desviados», «a corregir»). La incorporación de estas formas de legitimidad da lugar a sentimientos de culpa cuando los comportamientos, sentimientos o emociones de ciertos individuos son interpretados (por los demás o por los individuos mismos) como inapropiados, o ilegítimos (juzgados como exagerados, por ejemplo). En el caso del *coaching*, -aunque también puede ocurrir en otros ámbitos sociales-, sucede que, aunque las personas se enfrenten a relaciones de dominación reales o a acontecimientos desafortunados, desde el *coaching* se suele interpretar estos problemas como fruto de la «subjetividad» de los individuos o de su «imaginación» y el uso de esta técnica les ayudará a aprender a controlar mejor o incluso a rectificar sus conductas («dejarse llevar», ser menos «perfeccionista», «asumirlo», etc.).

En este contexto, el yoga ocupa hoy un lugar importante en Francia. Ocupando el puesto 18 entre las prácticas deportivas de los franceses, es la práctica mente-cuerpo más enseñada en las escuelas (especialmente en las de primaria), principalmente a través de posturas- («asanas») o más raramente, de la respiración («pranayama») (Loubet y Chollet 2020). Estas características se corresponden con el yoga más enseñado en Occidente, el Hata-yoga (Salmon et al. 2009), que también se basa en posturas, respiración y meditación. Este tipo de yoga «postural» corresponde únicamente a los ejercicios preparatorios de las formas espirituales del yoga indio. Además, en Occidente se practica generalmente con el único objetivo de mejorar el «bienestar», la «gestión emocional», la salud, la gestión del estrés, la introspección o como práctica física de ocio, al igual que las actividades físicas al aire libre (parapente, escalada, windsurf…)

(Fourastié, 1979). Efectivamente, la importación de prácticas fuera de sus áreas culturales de origen y su «comercialización», a menudo transforma (y a veces radicalmente) (Kettani-Hajoui 1985) las modalidades de la práctica, así como las concepciones que las sustentan, como está ahora bien documentado para las prácticas yóguicas tradicionales hindúes (Jain 2014; Smith y Atencio 2017).

La difusión del yoga en Francia se debe principalmente a la estructuración del espacio práctico y simbólico en la formación de los profesores (Tardan-Masquelier 2002). De hecho, en el contexto de la «sobrecarga de propuestas psicocorporales» (p. 48) de los años 1970, el reconocimiento de las competencias a través de formaciones y diplomas se hizo rápidamente necesario tanto para profesionalizar a los profesores como por razones de seguridad. Estas formaciones se basaron en la idea de «bienestar» que se desarrolló en Francia a finales del siglo XX, al término de los "*trente glorieuses*" a partir de la década de 1980. La «profesionalización» de la enseñanza del yoga ha marcado un punto de inflexión en la práctica del yoga dentro del estado francés. Efectivamente, en Francia, el laicismo es una cuestión política central, y como el yoga llegó a principios del siglo XX a través de los estudios orientalistas y más tarde de la espiritualidad, el Estado desconfiaba del yoga hasta los años 2000 aproximadamente. Al modificar sus representaciones como "sectarias" o "demasiado espirituales", fomentando prácticas más corporales y menos espirituales, muchos profesores de yoga han abierto las puertas de las prácticas yóguicas a finales de los años 1990 (Travaillot y Morales 2008) y debilitado (sin anularla totalmente) la desconfianza del Estado. De hecho, la práctica escolar del yoga se presenta siempre y explícitamente como siendo sin ninguna forma de "filosofía yóguica" y, por tanto, sin ninguna referencia cultural a la India. Una de nuestras encuestadas, Amélie, incluso explicó que no nombraba las posturas porque su nombre sánscrito original conlleva un sentido religioso.

"La escuela tiene que seguir siendo lo más laica posible, por eso no se canta durante el yoga. No puedes cantar mantras, no puedes cantar "ohm", porque eso está fuera de lugar en la escuela. No utilizo palabras sánscritas, bueno, sí, a veces digo alguna palabra divertida. Pero no voy a dar sistemáticamente el nombre sánscrito de cada postura, sino el término francés. Ahí tienes el yoga que enseño: sin términos sánscritos, sin cantos (Amélie, 30-40 años, maestra de escuela en zona rural).

El yoga como herramienta para normalizar el comportamiento del alumnado

El final del siglo XX estuvo marcado, en lo que respecta a las actividades físicas y deportivas en Francia, por la escolarización de las prácticas llamadas de «mantenimiento del cuerpo», como el *aeróbic*, la musculación o el *step*. El yoga penetra en el ámbito escolar y se desarrolla exponencialmente dentro de este marco, acompañado por importantes investigaciones sobre sus beneficios para la población escolar. La mayoría de los estudios realizados por agentes educativos concluyen que existen dos beneficios principalmente para los alumnos que practican yoga en clase: una mejora de la concentración y de la atención (Brouillette 2008) así como una mejora de la gestión de las emociones (Terzidis 2018). Como señalan Carla y Pauline:

«Vamos a enseñar las técnicas de yoga a los alumnos excepto que van a ser técnicas más simples... Porque son técnicas que podemos hacer en clase sentados en una silla. Son técnicas muy cortas y tienen una finalidad. Por ejemplo, si uso técnicas RYE (*Recherche sur le yoga dans l'Education*) [4], va a ser porque veo que mis alumnos llegan muy excitados porque vienen del recreo o porque acaban una clase donde les fue muy mal, así que tienen muchas cosas en la cabeza. Empiezas la clase con treinta adolescentes hiperexcitados (risas) y tienes que encontrar una técnica que les haga calmarse. O, por el contrario,

4 https://rye-yoga.fr/

cuando tienes una clase completamente apática y ahí también uso las técnicas de RYE para darles un poco de impulso.'' (Carla, 58 años, profesora de instituto,).

«Sólo hago pequeños ejercicios y no lo llamo yoga. No lo llamo yoga. En realidad, son técnicas que utilizo, no puedo decir que haga yoga en clase. No puedo decir que haga yoga en el aula. [...] El objetivo es ayudar a mis alumnos a aprender mejor utilizando técnicas que provienen del yoga o de la relajación. [...] Todo esto, si se quiere, da herramientas para gestionar la energía del grupo, para que los alumnos aprendan mejor en las mejores condiciones para preparar los exámenes orales, por ejemplo.» (Pauline, 56 años, maestra de escuela)

El contenido del yoga en la escuela suele ser adaptado al nivel de la clase, pero los ejercicios de respiración son los más utilizados según nuestra encuesta. Las «posturas» se utilizan principalmente para las «clases mayores», es decir con niños mayores de seis años. Las profesoras y maestras encuestadas dicen que utilizan el yoga para encauzar a sus alumnos, para ponerlos en el estado de ánimo adecuado para el aprendizaje escolar. El «bienestar» se refiere aquí a un grado de satisfacción individual, por parte de los alumnos o del personal, en diversos aspectos de la vida escolar, con el fin de fomentar un buen «clima escolar» en las aulas y regular el comportamiento de los alumnos para conseguir que aprendan mejor (Murat y Simonis-Sueur 2015). El objetivo es normalizar a los alumnos que se consideran inadecuados para la escuela, sobre todo en términos de concentración y atención. De esta manera, el yoga se suma al abanico de herramientas tradicionales que permiten producir la disciplina necesaria para el aprendizaje que se trabaja a través de la forma escolar (Maulini y Perrenoud 2005). Para los profesores entrevistados, el uso del yoga parece especialmente adaptado a la gestión de clases difíciles, compuestas por alumnos que necesitan, según ellos, calmarse. El yoga se ve aquí como una práctica correctiva o, al menos, como un apoyo al aprendizaje escolar.

«Así que cómo empecé? empecé practicando sola y me di cuenta del efecto que podía tener en términos de relajación [...]. Y tuve un curso en el que los niños estaban cansados desde el principio hasta el final. El arranque fue difícil, doloroso, especialmente para los más pequeños que tenían apenas tres años. (Audrey, 35 años, maestra de escuela).

La introducción de prácticas «psicocorporales» en el espacio escolar se refiere a la concepción dominante del cuerpo en el aprendizaje escolar (Faure y García 2003). Mathias Millet y Daniel Thin muestran, por ejemplo, cómo las posturas corporales de los alumnos de clase trabajadora son objeto de malentendidos en el ámbito escolar, al ser juzgadas como no conformes con las expectativas institucionales. Estos cuerpos y comportamientos ilegítimos son objeto de interpretaciones psicologizantes, como indicios de «problemas» individuales (psicológicos, morales, familiares...) o anomalías. Sus posturas son leídas, desde el ámbito escolar, como «un síntoma de inestabilidad psicológica, de sufrimiento personal, de problemas familiares o de rechazo a someterse al orden y a los adultos» (Thin y Millet 2017). Es probable, a la vista de nuestra investigación previa, que la introducción de prácticas de «bienestar» con los alumnos, y en particular con los alumnos percibidos como «agitados», tenga como objetivo la socialización escolar del cuerpo de los alumnos. Los cuerpos percibidos como revoltosos son, en efecto, objeto de preocupación para los profesores porque no cumplen los requisitos de disciplina y, sobre todo, de autodisciplina, demostrando una conformidad con el orden escolar.

Producir individuos responsables y autónomos

Así pues, la introducción de estas prácticas de «bienestar» cuestiona, en primer lugar, la conformidad de los cuerpos de los alumnos con los estereotipos de los profesores en cuanto a la expresión (socialmente construida) del «buen alumno», aquel que muestra concentración al tiempo que es autónomo en su aprendizaje, dominando la expresión de sus emociones. Este cuestionamiento se refleja en las recientes orientaciones dentro de las clases de deporte (*Education Physique et*

la neurociencia y todo lo cuántico, así que, para mí, ya sea el *shiatsu* o el yoga, son sólo herramientas, lo que me interesa es realmente la conexión íntima y personal que puedo tener conmigo misma'' (Audrey, 39 años, maestra escuela).

Estas características de formación larga y continua, así como las prácticas múltiples, se encuentran en todos los discursos de las entrevistadas. De hecho, todas las profesoras entrevistadas han practicado durante cinco a diez años. Y para todas, la práctica de yoga siempre ha ido acompañada de otras prácticas como la relajación, la eutonía, la danza o el *qigong*.

«Llevo mucho tiempo practicando yoga, tengo un buen nivel. He alcanzado un nivel de práctica bastante alto y lo he practicado con un mismo grupo durante veinte años. Y después de veinte años ¿qué hice de nuevo? Me interesé por todo lo que es el estiramiento postural, por ejemplo, pero lo coloco menos en sus prácticas de relajación. Eso es más mantenimiento físico (Florence, 55 años, profesora universitaria, antigua formadora en prácticas mente-cuerpo para profesores de segundaria).

«Tenemos que ser capaces de frustrarnos a nosotros mismos porque cuando nos sentimos mal, cuando nos sentimos enfadados o cuando hay demasiadas cosas injustas, es porque tenemos una herida y tenemos a alguien apretando un botoncito dentro de nosotros. Así que en lugar de decir «es culpa de tal o tal persona», hay que identificar dónde duele y luego la próxima vez duele menos y poco a poco no duele nada. Porque nos hemos librado del programita que hemos construido a lo largo de nuestra vida y que nos hace reaccionar así. (…) En la escuela, hay problemas de acoso, problemas de niños que no saben cómo decir lo mal que lo pasan. El yoga me ha permitido introducir la noción de que somos los únicos responsables de cómo percibimos la vida. Todos los niños tienen ideas de injusticia, todos dicen, cuando les pasa algo malo, «es culpa de». Así que he intentado este año hacerles responsables de lo que sentían y de lo que pensaban sobre lo que les pasaba (Maryse, 50 años, maestra de escuela).

Estas profesoras aspiran a actuar sobre ellas mismas, sobre su cuerpo y sobre sus sentimientos gracias al yoga. En el ámbito escolar, pretenden aportar esta manera de ser a sus alumnos. Movilizan el yoga para que ellos se hagan responsables de sus propias emociones y sentimientos. Este concepto de responsabilidad individual borra las cuestiones sociales y psicosociales del entorno escolar. El énfasis en el trabajo sobre uno mismo en detrimento del cuestionamiento de los demás, del entorno social o de las lógicas del poder en el mundo social es una de las características más importantes de los practicantes que hacen del yoga una forma de vida (Garcia et al. 2022a). Tal como lo explica el sociólogo Nicolas Marquis, los individuos apasionados por el desarrollo personal están «convencidos de que hay al menos alguna responsabilidad por su parte en los problemas o malestares que tienen que superar» (Marquis 2014). Así, «la ideología de la elección y de la responsabilidad individual'' es inherente a este tipo de prácticas (desarrollo personal, coaching...) como señala Scarlett Salman (2008, p. 10).

Nuestra encuesta muestra que muchas profesoras piensan que la institución escolar no protege a los alumnos y que estos tienen que encontrar los recursos dentro de sí mismos para suplir esta carencia. Del mismo modo, Micheline Flak, fundadora de RYE, teoriza sobre la necesidad de que «nos pongamos a hacer yoga para tener éxito en la vida». Utilizando un antiguo cuento indio en el que un hombre se envuelve los pies en pieles de animales para llegar más rápidamente a la montaña sagrada y sorprende así al Maharajá, que tiene a su servicio una multitud de sirvientes para obtener resultados mucho menores, esta profesora desarrolla la idea de que «el hombre sabio es aquel que consigue utilizar eficazmente los recursos que lleva dentro para hacer frente a las tensiones de la vida» (Flak 1981:18). Así, el yoga «nos dará una mejor oportunidad de alcanzar la meta de una vida exitosa» (Ibid.).

Las prácticas de «bienestar» del yoga se movilizan, por tanto, no sólo para normalizar el comportamiento de los alumnos en el aula, sino también -y quizás, sobre todo- para formar individuos congruentes con las normas liberales dominantes («autónomos»,

«hechos a sí mismos» y «responsables de sus propias vidas»). Aquí, el yoga se uniría a otras prácticas recientemente integradas en el aprendizaje escolar, como el hip hop o el circo (Faure, Garcia 2005; Garcia 2011b), para promover la creación de un espacio privilegiado, dentro de la institución escolar, en el que cada niño es invitado a «convertirse en empresario de [su] propia vida» (Ehrenberg 2014:16).

Conclusión

En el discurso de los profesores, la enseñanza de las prácticas de «bienestar» corporal aparece como una herramienta destinada a «pacificar» el orden escolar bajo alta tensión trabajando para «normalizar las disposiciones» (Millet y Thin 2017) de los niños y jóvenes que asisten a ella. Además, aunque el objetivo sea, en última instancia, garantizar la perpetuación de la disciplina colectiva necesaria para el funcionamiento óptimo de la forma escolar, el yoga se presenta como una herramienta que respeta la norma de la psicologización de las relaciones sociales y, por lo tanto, parece especialmente atractiva para las profesoras.

Estos resultados exploratorios -y la validación temporal de nuestras hipótesis iniciales - dejan sin embargo en la oscuridad muchos aspectos de la función y los efectos concretos de la introducción de las prácticas yóguicas en la escuela. En primer lugar, los efectos concretos de estas prácticas en el comportamiento real de los alumnos. ¿Son tan eficaces como se esperaba? ¿Cuáles son las diferencias entre los cursos? ¿Entre diferentes grupos de alumnos (en términos de género, origen social, etc.)? El ejemplo de la introducción del circo escolar ofrece cierta perspectiva (García, 2007). Aprovechado por los profesores de educación física porque se considera que constituye un conjunto de prácticas que promueven la «expresividad» y que están menos marcadas por el sello de la feminidad, el análisis de su aplicación revela que la apropiación de las prácticas circenses se produce de forma diferente según el entorno escolar y social de los alumnos. Las actividades de malabarismo reúnen a los chicos de clase media y alta y a algunas chicas, mientras que los chicos de clase trabajadora se centran más en las acrobacias en el suelo, que son especialmente valoradas por los profesores. Este tipo de observación invitaría a interesarse más por las consecuencias concretas de las prácticas yóguicas en el orden escolar - y su articulación con los recursos diferenciados (capital escolar, disposiciones, etc.) de los alumnos.

En segundo lugar, ¿qué pasa con los profesores y las variaciones en la apropiación de las prácticas yóguicas? Hemos dado aquí algunos elementos relativos a la lógica social que empuja a algunos profesores a interesarse, practicar y luego ofrecer el yoga a sus alumnos. Pero queda por caracterizar, de forma más precisa y sistemática, el perfil de estos profesores en relación con sus colegas que no realizan dichas prácticas. Aquí, no cabe duda de que el género parece ser muy estructurador, ya que la socialización femenina (especialmente en las clases medias intelectuales (Bourdieu, 1979, p. 232) predispone al tipo de trabajo introspectivo que el yoga propone realizar. También habría que analizar mejor las condiciones de posibilidad del paso de ser consumidor de yoga a su uso en un entorno profesional en el contexto de una sociología más general de los profesores de yoga.

En tercer lugar, qué pasa con el discurso de la institución escolar y las formas en que apoya la introducción de prácticas yóguicas en el aula. Hemos visto que las prácticas de bienestar permiten combinar las diversas contradicciones que afectan al orden escolar (mantener una disciplina común teniendo en cuenta la individualidad). Ahora nos parece interesante trabajar más a fondo, desde una perspectiva socio-histórica de las políticas escolares, las condiciones de introducción y difusión de estas prácticas y las lógicas que las acompañaron. Podemos adelantar la hipótesis de que esta difusión es concomitante con la difusión del prisma de análisis individualizador procedente de las ciencias cognitivas en el seno de las instituciones educativas francesas desde finales de los años 90 y la difusión de la lógica «según la cual la eficacia de la escuela debe evaluarse en adelante en función de su capacidad para maximizar el potencial de los alumnos con capacidades cognitivas biológicamente y socialmente diferenciadas» (Morel 2016).

Referencias bibliográficas

BARRÈRE A. (2017), *Au coeur des malaises enseignants*. Paris, Armand Colin.

BOURDIEU P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Éditions de Minuit.

BROUILLETTE E. (2008), *L'impact du yoga sur l'attention et le rendement scolaire d'enfants de 5-6 ans, Mémoire de Maîtrise en kinanthropologie*. Montréal, Université du Québec à Montréal.

CASTEL R. E. ENRIQUEZ y H. STEVENS (2008): «D'où vient la psychologisation des rapports sociaux?», *Sociologies pratiques*, vol.17, 2:15-27.

CASTEL R. y J.-F. LE CERF (1980): "Le phénomène psy et la société française. Vers une nouvelle culture psychologique», *Le Débat*, vol. 3, 1:27-38.

DALGALARRONDO S. y T. FOURNIER (2019): «Les morales de l'optimisation ou les routes du soi», *Ethnologie francaise*, vol. 49, 4:639-651.

DARMON Muriel. (2020): "The School Form of the Hospital: How Does Social Class Affect Post-Stroke Patients in Rehabilitation Units?", *Qualitative Sociology*, vol.43, 2:235–54.

DUBET F. (2014): "Cultures juvéniles et régulation sociale», *L'information psychiatrique*, vol. vol. 90, 1:21-27.

DURLER H. (2015), *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école.* Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

EHRENBERG A. (1997): "Mythologies de la souffrance et gouvernement de soi», en Montheil M. (éd.), *Écouter l'angoisse*, Bègles, L'Esprit du temps, pp. 63-74.

EHRENBERG A. (2014), *Le Culte de la performance*. Paris, Calmann-Lévy.

ELIAS N. (1985), *La société de cour*. Paris, Flammarion.

ELIAS N. (1997), *La société des individus*. Paris, Fayard.

FAURE S. y M.-C. GARCIA (2003): "Le corps dans l'enseignement scolaire: regard sociologique », *Revue française de pédagogie*, 144:85-94.

FAURE S. y M.-C. GARCIA (2005), *Culture Hip Hop. Jeunes des cites et politiques publiques*. Paris, La Dispute.

FLAK M. (1981), *Le yoga dans l'éducation*. Monaco, Editions du Rocher.

FOURASTIÉ J. (1979), *Les Trente Glorieuses: Ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. Paris, Fayard.

GARCIA M.-C. (2011a): "Les pratiques clownesques à l'épreuve des stéréotypes de la féminité», *Sociologie de l'art*, vol. 17, 2:45-58.

GARCIA M.-C. (2011b), *Artistes de cirque contemporain*. Paris, La Dispute.

GARCIA M.-C. G. COGÉRINO y B. FOUILHOUX (2014): «À propos d'Artistique...», *Staps*, vol.103, 1:17-22.

GARCIA M-C, VOIX R., FRAYSSE M. y BATAILLE P. (2022a): «Premiers éléments d'enquête sur les professeur.es de yoga en France formé.es en Inde. Productions, incorporations et transmissions transnationales de systèmes idéologiques *via* une pratique psycho-corporelle», XIV Congreso Español de Sociología,"Desigualdades, Fronteras y Resiliencia. Sociología para crisis globales, GT 32, Universidad de Murcia, 28 de junio-5 de juilio 2022. {hal-03730371}

GARCIA M-C., BATAILLE P., FRAYSSE M., y LEFÈVRE B. (2022b): Sociodemografía del yoga en Francia. Primeros elementos de análisis. Desigualdades, fronteras y resiliencia. Sociología para crisis globales", Federación Española de Sociología y el Departamento de Sociología de la Universidad de Murcia., Jun 2022, Murcia, España. {hal-03730404}

GARNIER B. (2018): "L'éducation informelle contre la forme scolaire?», *Carrefours de l'education,* vol.45, 1:67-91.

GARNOUSSI N. (2011): "Le Mindfulness ou la méditation pour la guérison et la croissance personnelle: des bricolages psychospirituels dans la médecine mentale», *Sociologie,* vol. 2, 3:259-275.

GASPARINI R. (2001): "Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique

configurationnelle», *Revue française de pédagogie*, 137:59-69.

GASPARINI R. (2020), *Socialisation scolaire et normalisation des comportements. des professionnalités face aux idéaux de la forme scolaire et de l'inclusion. L'exemple de la France,* Habilitation à diriger des recherches. Lyon, Université Lyon 2 Lumière.

HÉAS S., R. KERGOAT, C. WEBER y S. HADDAD, (2007): "Dualité identitaire des femmes élèves officiers des Écoles militaires de Coëtquidan: féminité préservée ou masculinité recherchée?», **Socio Logos,** n°2. URL : http://journals.openedition.org/socio-logos/152

JAIN A. (2014), *Selling Yoga: From Counterculture to Pop Culture*. Oxford, Oxford University Press.

KETTANI-HAJOUI M.E.-C. (1985): «Deux discours sur la personne psychologique, biologique et sociale: Psychanalyse et yoga hindou», *History and Anthropology*, vol. 2, 1:173-205.

LE LAY S. (2003): "Individuation, individualisation, atomisation. Malentendus de classes», *Mouvements*, 26:27-32.

LOUBET B. et F. CHOLLET (2020), *L'enseignement du yoga à l'école en France: profils et parcours des enseignant·es*, Mémoire de Master 1 de STAPS. Toulouse, Toulouse 3.

MARQUIS N. (2014), *Du bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*. Paris, Presses Universitaires de France.

MAULINI O. y P. PERRENOUD (2005): «La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions», en Maulini O., y Montandon C. (éd.), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, pp. 147-168.

MOREL S. (2016): "Troubles dans les apprentissages: neurosciences cognitives et difficultés scolaires», Revue européenne des sciences sociales. *European Journal of Social Sciences*, vol. 54, 1:221-247.

MURAT F. y SIMONIS-SUEUR C. (éd.) (2015): "Climat scolaire et bien-être à l'école», *Education & Formations*, n°88-89.

PARENT F. (2012), *Feng-shui en France: Aménagement de l'espace, aménagement de soi.* Paris, Editions L'Harmattan.

PÉRIER P. (2014), *Professeurs débutants: Les épreuves de l'enseignement*. Paris, Presses Universitaires de France.

SALMAN S. (2008): "La fonction palliative du coaching en entreprise», *Sociologies pratiques*, vol. 17, 2:43-54.

SALMON P., E. LUSH, M. JABLONSKI y S.E. SEPHTON (2009): "Yoga and Mindfulness: Clinical Aspects of an Ancient Mind/Body Practice», *Cognitive and Behavioral Practice*, vol. 16, 1:59-72.

SCHWARTZ O. (2011): "La pénétration de la «culture psychologique de masse» dans un groupe populaire : paroles de conducteurs de bus», *Sociologie*, vol. 2, 4:345-361.

SMITH S. y M. ATENCIO (2017): " "Yoga is yoga. Yoga is everywhere. You either practice or you don't": a qualitative examination of yoga social dynamics», *Sport in Society*, vol. 20, 9:1167-1184.

TARDAN-MASQUELIER Y. (2002): «La réinvention du yoga par l'Occident», *Etudes*, vol.396, 1:39-50.

TERZIDIS A. (2018): «Cognition, émotions et corps: quand le yoga montre des pistes d'une nouvelle approche pédagogique», *L'Educateur,* 1:36-38.

THIN D. (1988), *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon, Sociologie.

THIN D. y M. MILLET (2017): «Des dispositifs entre action éducative et pacification des parcours», *Diversité : ville école intégration,* 190:30-36.

TRAVAILLOT Y. & Y. MORALES (2008): «L'Éducation Physique et Sportive face à la culture de son temps: la question de l'intégration des pratiques d'entretien du corps dans les programmes scolaires depuis le début des années 1980», *Spirale - Revue de recherches en éducation,* vol. 42, 1: 31-42.

VINCENT G. (1980), *L'École primaire française*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.