

Aportaciones recientes a una genealogía del discurso educativo.

FRANCISCO VÁZQUEZ GARCÍA

(Ball, Stephen J. (ed.)— *Foucault and Education. Disciplines and Knowledge*, London and New York, Routledge an Kegan P., 1990. 223 pp. y Varela, Julia y Álvarez Uría, Fernando.— *Arqueología de la Escuela*, Madrid, Ed. La Piqueta, 1991. 304 pp.)

Desde hace tiempo es conocida la fecundidad de los análisis genealógicos de Michel Foucault en el estudio de la emergencia y las transformaciones referidas a múltiples dispositivos institucionales (el asilo psiquiátrico, la prisión, el hospital, el ejército) y a variados registros de saber (la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis, la antropología criminal y el derecho penal, la medicina clínica y la sexología) en los que se reconoce nuestra época. Estas exploraciones no han sido, desde luego, el producto del trabajo personal de Foucault; desde el tiempo en que este filósofo enseñaba en el Collège de France, han proliferado verdaderos equipos de investigación que han extendido el modelo arqueológico-genealógico a los más diversos territorios ⁽¹⁾.

Aunque el campo de la pedagogía y de la institución escolar ha sido objeto de aproximación genealógica en algunos excelentes trabajos publi-

(1) En el ámbito español se cuentan ya algunos trabajos importantes situados en buena medida bajo el magisterio de Foucault, relacionados con la genealogía de la prisión y los saberes criminológicos (Serna Alonso, Trinidad Fernández); el asilo psiquiátrico y la escuela (Álvarez-Uría, Julia Varela); el ejército y la guerra (Antonio Campillo).

cados desde la segunda mitad de los años setenta (2), sólo con las últimas recopilaciones de S. Ball y del binomio Varela/Álvarez-Uría, se pueden apreciar en toda su amplitud las posibilidades que abren los hallazgos metodológicos de Foucault aplicados al discurso y a la práctica educativa. Como señaló el mismo Foucault en el último viraje de su trayectoria filosófica, la preocupación central de su pensamiento ha sido el problema del «sujeto», la historia de su variable constitución a través de formas de saber, mecanismos de poder y prácticas de sí. Más allá de las explicaciones en términos de «represión» o de «reproducción social», ¿no es precisamente la educación, y concretamente la educación escolar, una práctica por la que los sujetos son moldeados, configurados en nuestra sociedad?; ¿no se entremezclan en toda forma de educación los saberes, los poderes y la relación del sujeto consigo mismo?; ¿no constituye este dominio una región densa para los intereses de una genealogía del sujeto?

El texto editado por S. Ball es una obra colectiva que reúne un vario-pinto conjunto de nueve artículos, agrupados por la misma intención de poner a prueba los recursos arqueológicos y genealógicos en el terreno educativo. El libro comienza con un preámbulo del propio editor («Introducing Michel Foucault») en el que se presentan sumariamente algunos de los conceptos foucaultianos idóneos para ser incorporados al estudio del proceso educativo: *assujetissement* (constitución histórica del sujeto), *normalisation, pratique discursive, pratique divisoire*. A través de técnicas como el «examen», el «test», el «psicodiagnóstico», la «evaluación», la «orientación», el proceso educativo desplegado en la escuela contribuye a producir tipos de sujeto, a fragmentar la población infantil, distinguiendo a los individuos aptos, normales, y a aquellos que se desvían de la norma escolar definida socialmente («inestables», «inadaptados», «deficientes», «retrasados»). Estas prácticas se legitiman epistemológicamente en un saber (pedagogía, psicología, didáctica, etc.) y dan lugar a nuevas individualidades e incluso a formas de identidad social. Los discursos sobre el fracaso y

(2) Querrien, A.— *L'Enseignement*, Paris, Recherches, 1978 (trad. cast. Madrid, La Piqueta, 1979); Pinel, P. y Zafiropoulos, M.— "La medicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile" en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24 (1978), pp. 23-49; Muel, F.— "La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal" en AAVV.— *Espacios de Poder*, Madrid, Ed. La Piqueta, 1981, pp. 123-143; Varela, J.— *Modos de Educación en la España la Contrarreforma*, Madrid, La Piqueta, 1983 (esta autora ha publicado además numerosos artículos al respecto); Hoskin, K.— "The examination, disciplinary power and rational schooling" en *History of Education*, 8 (1979), (2), pp. 135-146; Jones, K. and Williamson, K. "The birth of the schoolroom" en *Ideology and Consciousness*, 5/6 (1979), pp. 58-110 y Walkerdine, V.— "Developmental psychology and the child centered pedagogy" en Henriques, J. et Al.— *Changing the Subject*, London, Methuen, 1984, pp. 153-202.

el éxito escolares, las políticas de reforma educativa, encuentran en las mencionadas «prácticas divisorias» (que definen y escinden tipos de sujeto) su sentido y el desenmascaramiento de su pretendida neutralidad.

La presentación de Ball es seguida en una primera parte por dos artículos que exponen la posible incidencia del pensamiento foucaultiano en los estudios teóricos, históricos y sociológicos en relación con la educación. J. D. Marshall («Foucault and Educational Research») presenta el estado actual de la investigación educativa inspirada en los análisis arqueológicos y genealógicos. Se limita fundamentalmente a los trabajos del área anglosajona, sugiriendo una serie de problemas del campo educativo que podrían ser explorados adecuadamente empleando el instrumental teórico foucaultiano. K. Hoskin, por su parte, se dedica a descifrar las claves que, en la obra de Foucault, tienen un contenido explícita o implícitamente referido a la educación. En el fondo —según la autora— y no sólo en las capitales secciones de *Vigilar* y *Castigar* sobre el «examen» y la «disciplina», toda la obra del filósofo francés está atravesada por el problema educativo, por las técnicas de poder-saber, por los escenarios institucionales que hacen posible la constitución y la reproducción de los sujetos.

El siguiente grupo de artículos de *Foucault and Education* se compone de investigaciones empíricas que aplican las herramientas del análisis genealógico a un variado registro de prácticas educativas situadas en diversos contextos histórico-sociales. D. Jones («The genealogy of the urban schoolteacher») describe los procesos que llevan, hacia 1840, a la aparición del «maestro de escuela urbana» en Inglaterra. Frente a las «escuelas monitoriales», promovidas principalmente por Bell y Lancaster, confiadas en las posibilidades de un método pedagógico inventado por el célebre J. Bentham e inspirado en la aritmética benthamita del placer y el dolor, surge a mediados del siglo XIX un modo de educación escolar que se apoya en la figura moral del profesor y no en la aplicación automática de un procedimiento. Se difunden entonces por toda Inglaterra escuelas especializadas en la formación de este nuevo maestro, una modalidad de sujeto valorado más por sus cualidades morales que por su saber o por el dominio de técnicas de enseñanza. Para modelarlo, las nuevas instituciones ponen en marcha un complejo método de *moral training*, bien analizado por el autor del artículo. El segundo trabajo, de R. Jones, «Educational practices and scientific knowledge: a genealogical interpretation of the emergence of physiology in Post-Revolutionary France», somete a exploración un área geográfica y un nivel educativo diferente. Se trata, en una línea próxima a *El Nacimiento de la Clínica*, de describir la compleja trama que pone en relación una serie de transformaciones institucionales (aparición en la Francia pos-

trevolucionaria de un nuevo sistema de educación superior) y un conjunto de innovaciones en el pensamiento científico (constitución de la fisiología como ciencia). Esta difícil combinación de historia «interna» y «externa» permite calibrar la fecundidad del método genealógico en el campo de la sociología del conocimiento.

El capítulo que cierra esta segunda sección de libro («*Docile bodies: commonalities in the history of psychiatry and schooling*» de I. Goodson e I. Dowbiggin) se sitúa también en un campo interregional, pues compara las pautas definidas por la psiquiatría francesa del siglo XIX para seleccionar, clasificar, evaluar a los sujetos y ganar prestigio y poder como profesión, con los procedimientos educativos movilizados por la geografía inglesa al insertarse como asignatura capital en la enseñanza primaria y secundaria. En los manicomios y en las escuelas, respectivamente, ambos modos de educación permiten «civilizar» a las clases peligrosas, no empleando la simple coerción represiva, sino produciendo un tipo de sujeto dócil y socialmente adaptado. En un caso, la terapia psiquiátrica fundada en la teoría degeneracionista, servirá para cumplir este objetivo; en el otro, esto se conseguirá mediante la enseñanza de una geografía que tiende a «naturalizar» el espacio de la nación y que interioriza en los sujetos los valores del patriotismo y la identificación con las políticas imperialistas.

La tercera parte del texto editado por Ball mide las armas del método genealógico en el análisis de las discusiones contemporáneas sobre política educativa. La primera contribución de esta sección, «*Deconstructing hegemony*», a cargo de J. Knight, R. Smith y J. Sachs, retoma el modelo foucaultiano de las relaciones poder/saber. Las medidas políticas en materia de educación se legitiman apoyándose en enunciados que proceden de las ciencias sociales y de los discursos expertos en el campo educativo. Dejando a un lado el análisis clásico en términos de «ideología» y «manipulación», los autores de este trabajo exponen la «política de la verdad», las reglas discursivas que distribuyen lo verdadero y lo falso, separando las formas aptas e inadecuadas de enseñanza. Toman como punto de partida el análisis de los encendidos debates políticos y de las iniciativas institucionales en torno a la educación multicultural suscitados en Australia en el curso de los años setenta. El trabajo que sigue, «*Management as moral technology*», obra del editor del libro, S. Ball, se vale del diagnóstico genealógico para detectar las formas de educación promocionadas en Gran Bretaña durante la «era Thatcher». Desmontando la orientación de la reforma educativa emprendida por los laboristas, el thatcherismo ha reactivado en la escuela los procedimientos de «management», lo que en España se denominó la «escuela empresa» y que Gimeno Sacristán identifica con la «peda-

gogía por objetivos». Ball explora esta fórmula educativa, describiéndola como una técnica que se vale de recetas científicas para evaluar, seleccionar, distribuir, optimizar, excluir, produciendo sujetos dóciles y máximamente adaptados al medio escolar. A su vez, el profesor es troquelado a partir de un saber y unos mecanismos específicos de poder que permitirán convertirlo en un experto, al servicio de una ingeniería de la docencia presentada bajo formas neutras y apolíticas. La contribución que cierra el libro, a cargo de J. Kenway («Education and the Right's discursive politics: private versus state schooling») traslada de nuevo la atención al contexto australiano, concretamente el análisis de las prácticas discursivas y las posiciones de hegemonía enfrentadas en los discursos de la última década acerca de política educativa. Las instituciones implicadas, los partidos conservador y laborista, los medios de comunicación, han participado y continúan haciéndolo en una extensa polémica sobre el papel del Estado en la educación escolar y, concretamente, en un asunto que nos resulta familiar a pesar de la distancia geográfica: la pugna entre la escolarización pública y la privada. Aplicando una red de análisis mixta, que utiliza nociones de Foucault y de Gramsci, se desmontan las piezas conceptuales de la «derecha educativa» australiana, un discurso heterogéneo fundado en la ética del «individualismo posesivo» que legitima las intervenciones neoliberales de la Nueva Derecha en el campo de la enseñanza.

Más próximo a los profesionales de la educación en España y más conjuntado en su contenido es el riguroso y brillante texto de Julia Varela y Álvarez-Uría, *Arqueología de la Escuela*. Los autores, profesores de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid, artesanos del archivo que han utilizado inteligentemente las herramientas conceptuales de la genealogía para sacudir la quietud de múltiples evidencias asentadas en nuestro país (en torno al discurso y la práctica penal, psiquiátrica, psicológica, escolar)⁽³⁾, alumbran un nuevo trabajo en la editorial La Piqueta, que contra viento y marea se ha convertido, desde hace casi una quincena de años, en uno de

(3) Además del texto de J. Varela ya mencionado, destacan: Álvarez-Uría, F.- *Miserables y Locos. Medicina Mental y Orden Social en la España del siglo XIX*, Barcelona, Tusquets, 1983; Varela, J. y Álvarez-Uría, F.- *Las Redes de la Psicología*, Madrid, Ed. Libertarias, 1986; Varela, J. y Álvarez-Uría, F.- *Sujetos Frágiles. Ensayos de Sociología de la Desviación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989; Álvarez-Uría, F.- «Los visitadores del pobre. Caridad Economía social y asistencia del pobre en la España del siglo XIX», en AAVV.- *Cuatro Siglos de Acción Social. De la Beneficencia al Bienestar Social*, Madrid, 1988; Álvarez-Uría, F.- «Políticas psiquiátricas. Medicina mental y control social en la España de los siglos XIX y XX» en Bergalli, R. y Mari, Enrique E. (coords.). *Historia Ideológica del Control Social (España-Argentina, Siglos XIX-XX)*, Barcelona, PPU, 1989. Hay que mencionar asimismo el trabajo de traducción y edición emprendido por estos investigadores en la editorial La Piqueta (20 títulos publicados entre 1977 y 1990).

los foros más lúcidos del pensamiento crítico en nuestro país.

El texto, una recopilación de artículos de diversas fechas y procedencias, mantiene sin embargo una clara unidad de proyecto. Como buen trabajo de genealogistas, tiene su punto de partida en el presente: se trata de establecer los límites de la renovación formulada en España a través de la reforma educativa pretendida por la LOGSE. Más allá de las buenas intenciones de sus promotores, que pretenden hacer de la escuela un medio para superar las desigualdades, el análisis genealógico revela que la nueva reforma mantiene intactos los elementos del sistema escolar que desde su origen lo han convertido en una máquina de generar jerarquías sociales. Una vez desmontadas las piezas de este mecanismo, J. Varela y Álvarez-Uría fijan meticulosamente sus genealogías correspondientes. De este modo, el vigente sistema de enseñanza escolar hereda en parte modos de educación que emergen en la Contrarreforma, a partir de la *Ratio Studiorum* de los Jesuitas y de las técnicas disciplinarias utilizadas por los Escolapios. ¿Cuáles son esas piezas?

En primer lugar el escenario mismo de la escuela, modo hoy preeminente de educación, que como en sus inicios sigue siendo un espacio que separa y aisla a la infancia de la edad adulta. El nacimiento de la infancia como edad singularizada, con propiedades específicas, debe mucho a esta separación instaurada por el espacio cerrado y recogido que circunscribe a la escuela. Como en el emplazamiento conventual, con el que guarda parentesco, estas características lo convierten en un dispositivo idóneo para transformar el alma de los sujetos. Por otra parte, también a partir de la Contrarreforma, aparece la figura del «maestro», identificada con una autoridad moral y moldeada a través de una serie de instituciones y de una formación especializada. El alumno, el escolar, es encapsulado en la infancia, reconocida como edad peculiar, con un estatuto de minoría reforzado por su distanciamiento del mundo adulto. A la infancia se le adscribirán formas simbólicas específicas, ciertas características emblemáticas, un conjunto de conductas apropiadas; se percibirá en ella un devenir con etapas de desarrollo a las que se hace corresponder el ejercicio de determinadas capacidades. Por último, la maquinaria escolar implica un sistema de transmisión del saber atravesado por relaciones de poder, pues su gobierno se establece a través de mecanismos de disciplina (la misma expresión «disciplina» designa esta ambivalencia). Este sistema tiene la función de destruir las formas de vida y el lenguaje extraescolares, sustituyéndolos por los modos de educación escolares, que permiten producir sujetos adaptados a las distintas escalas de la jerarquía social, e incluso transformar y generar nuevos tipos de identidad de clase.

Aunque el camino que conduce a esa evidencia actual que es la escuela se emprende a partir de la Contrarreforma, qué duda cabe que este sendero dista de ser unitario; Julia Varela y Álvarez-Uriá describen con precisión los jalones, la multiplicidad sinuosa de las estrategias, los diversos ritmos temporales y registros institucionales que diversifican el árbol genealógico de la maquinaria escolar⁽⁴⁾. Esta se edifica gradualmente a través de heterogéneas líneas de fuerza que acabarán dándole la forma que hoy le reconocemos.

Así por ejemplo, el espacio cerrado de la escuela, que como se ha dicho toma como modelo al convento, no tiene una estructura uniforme. Sus técnicas disciplinarias, el grado de individualización de sus procedimientos, su flexibilidad, variarán según la calidad de los niños que se trate de moldear. No es lo mismo el colegio jesuítico, destinado a la formación de nobles y burgueses, que la escuela parroquial de niños pobres. Por otra parte, con el precedente de los proyectos ilustrados en defensa de una educación nacional homogénea (Campomanes, Jovellanos, Cabarrús), sólo en el siglo XIX el Estado generalizará la educación escolar a las clases subalternas. La escuela tendrá entonces la función de civilizar a los hijos de las clases peligrosas, inculcándoles los valores de la cultura dominante. Además de la escuela, el estatuto de la infancia, paulatinamente desde el siglo XVII, cristalizará en formas muy diferentes entre sí, desde las figuras infantiles de la edad barroca –destacando en este punto el brillante análisis de representaciones pictóricas realizado por los autores del libro– hasta los tipos del niño «deficiente» y «delincuente» definidos por el discurso psiquiátrico y el evolucionismo de finales del XIX, pasando por el «buen salvaje» coetáneo del redescubrimiento ilustrado de la infancia. Las formas de transmisión del saber, el personaje mismo del maestro, se constituyen también a través de una pluralidad conflictiva de desplazamientos y tipos de racionalidad. Del maestro jesuita o escolapio, director espiritual y adoctrinador, se pasará al funcionario, especialista formado en las Escuelas Normales, abnegado inductor de los valores nacionales en las clases populares, sujeto escindido, separado de su grupo social de origen y sin embargo no integrado en la cultura superior de los grupos dominantes. Finalmente, cada vez más desde finales del siglo XIX, el maestro será un técnico en el gobierno de la población infantil, subordinado al dictamen experto e individualizador de las ciencias de la educación. Respecto al sistema escolar de transmisión

(4) Con este fin se valen con frecuencia de análisis y materiales ofrecidos por ellos mismos en otros trabajos. Las investigaciones de Julia Varela sobre los modos de la educación en la Contrarreforma, algunos pasajes sobre la infancia anormal desarrollados por Álvarez-Uriá en *Miserables y Locos*, op. cit., son reutilizados en esta compilación.

del saber, se registran también profundas metamorfosis. Las técnicas de disciplina (vigilancia, organización del espacio y el tiempo, encauzamiento de las conductas, control de los conocimientos), el saber en torno a la escuela, forjados en los colegios de la Contrarreforma, entran a partir del siglo XIX en un proceso de racionalización que dará lugar a las «ciencias de la educación». Éstas recogerán por una parte procedimientos de selección y adaptación vinculados al tylorismo, y por otra, se emplazarán en estrecho maridaje con la psicología; esta última dirección llegará a alcanzar un papel preeminente. A partir de aquí, las dimensiones sociales, históricas y políticas que dan cuenta del proceso institucional de enseñanza quedarán eclipsadas por una tendencia creciente a la psicologización del escolar y a la primacía de la relación atemporal entre profesor y alumno.

En la coordinación de todas sus piezas, la maquinaria escolar funciona produciendo formas de sujeto que contribuyen a perfilar las jerarquías sociales. Desde esta perspectiva, el «niño inadaptado», el «delincuente infantil o juvenil», el «fracaso escolar», no son propiamente fallos, disfunciones de la escuela, sino productos de la misma, pues a través de estos fenómenos sitúa a cada uno en su sitio de la escala social, se forma una jerarquía adaptada al sistema productivo y a la división del trabajo. A partir de una seria revisión crítica de la actual literatura sociológica sobre el tema, los autores del libro ponen de relieve de qué manera la delincuencia infantil y juvenil es la consecuencia (efecto no deseado pero inducido) y no, como se suele pensar, el negativo («más escuelas, menos delincuentes») de la institución escolar. En otro artículo se indaga la procedencia genealógica de ese discurso, entre tecnocrático y humanista, que inviste los proyectos e intervenciones en torno a la «escuela empresa», fórmula especialmente exitosa en la España del desarrollismo, a partir de los años sesenta. El darwinismo social, la eugenesia, el neotylorismo, se revelan como el «pedigree» intelectual de este programa que insiste en la planificación por objetivos, la estimulación de la creatividad o la autoevaluación. El trabajo que cierra el libro es un diagnóstico de los límites sociales e ideológicos que, en materia de renovación de la escuela, circunscribe la última ley de reforma educativa, la LOGSE. Esta pretende, siguiendo en cierto modo los principios de la Escuela Nueva e incorporándolos a los propósitos de un Estado del Bienestar, convertir a la educación escolar en un medio regulador, corrector de las desigualdades sociales. Sin embargo, a pesar de sus positivas intenciones, el proyecto mantiene inalteradas, reluciendo como figuras universales y autoevidentes, las piezas de la maquinaria escolar; de este modo, el discurso de la Escuela Nueva, lejos de contribuir a compensar las desigualdades, colabora generando una jerarquía social donde prevalecen los valores de la llamada «nueva clase media», de ahí la insistencia de la «nueva pedago-

gía» en la «espontaneidad» y la exteriorización de la personalidad.

El texto de Julia Varela y Álvarez-Uría da buena cuenta de la fecundidad de análisis genealógico en el campo de la sociología de la educación (Bernstein, Grignon, Bourdieu y Passeron, etc.), y en general en el terreno de la sociología crítica. Del mismo modo que las contribuciones de Elías o de historiadores de las mentalidades como Philippe Ariès, las investigaciones genealógicas permiten corregir la miopía temporal, la excesiva ahistoricidad, frecuente en los trabajos de los sociólogos. Por otra parte, el estilo genealógico apunta críticamente al presente y aporta una novedad conceptual en el ámbito específico de la investigación educativa. Entendida como entramado de instituciones, prácticas y discursos, la educación no puede explicarse simplemente como un mecanismo social de represión, ni siquiera como el modo en que una clase reproduce su identidad social y su entramado de distinción simbólica. Desde una perspectiva genealógica, la educación escolar no es represión ni reproducción, sino configuración de moldes de sujeto, de nuevos tipos de identidad que pueden dar lugar a nuevas formas de jerarquía social. Este rasgo de producción de nuevos sujetos es lo que da a la educación el carácter de un proceso inestable, una instancia de cambio social, un «acontecimiento». Sin duda, el principal mérito de Varela y Álvarez-Uría ha sido precisamente sacar todas las consecuencias que tiene para el análisis y la crítica sociológicas, este concepto de la educación como «acontecimiento». En particular, el diagnóstico de estos autores, apoyándose en la historia, señala los puntos débiles, las permanencias inadvertidas en un proyecto educativo que pretende ser renovador; no se limitan a denunciar; invitan de este modo a una intervención política que acerque la educación a ese contenido que le asignaba Foucault: desprenderse de uno mismo por el «frenesí de saber» (*libido sciendi*)⁽⁵⁾.

RESUMEN

El comentario de dos textos recientemente publicados, *Foucault and Education*, ed. por S. Ball y *Arqueología de la Escuela*, de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, sirve para valorar el alcance del método genealógico de M. Foucault en el campo de la investigación educativa. La aplicación de este tipo de análisis, que entiende la acción educativa como un conjunto de prácticas productoras del sujeto, permite diagnosticar los límites en las reformas de la enseñanza escolar emprendidas en los últimos años por los países occidentales.

(5) La referencia de Foucault al «frenesí de saber», el placer sensual por el conocimiento como meta educativa puede encontrarse en una entrevista radiofónica sostenida por este filósofo en 1975, cfr. «Radioscopie de Michel Foucault» en *Propos Recueillis par J. Chancel*, Paris, Ed. Radio France, 1975, pp. 1-14, p. 4.

SUMMARY

A commentary about two recently published books, *Foucault and Education*, ed. by S. Ball and *Arqueología de la Escuela*, written by Julia Varela and Fernando Álvarez-Uría, is useful to evaluate the scope of Michel Foucault's genealogical method in the field of educational research. The use of that kind of analysis, which understands the educational action as a collection of practices that produce the subject, allows to make a diagnosis of the limits in the teaching reforms started in the last years by western countries.

RÉSUMÉ

Le compte-rendu de deux textes récemment publiés, *Foucault and Education*, édité par S. Ball et *Arqueología de la Escuela* de Julia Varela et Fernando Álvarez-Uría permet d'évaluer la portée de la méthode généalogique de Michel Foucault dans le domaine de la recherche éducative. L'application de ce genre d'analyse, qui conçoit l'action éducative comme un ensemble de pratiques productrices du sujet, nous permet de diagnostiquer les limites dans les réformes de l'enseignement scolaire entreprises ces dernières années par les pays occidentaux.