

Los nuevos retos de la posguerra fría

Rafael Grasa*

educación, Educación para el Desarrollo

Nada puede entenderse en temas de cooperación y desarrollo sin aprehender el contexto general de las relaciones internacionales. Partiendo de esta premisa, la educación para el desarrollo no sólo depende de sus propios objetivos, estrategias y métodos, sino también del impacto real que provoquen los cambios del sistema internacional y de las interacciones Norte-Sur.

Los cambios en el contexto internacional y en las relaciones Norte-Sur suponen necesariamente cambios en lo relativo a la cooperación y al desarrollo, en especial tras el fin del enfrentamiento EstelOeste. En este marco, la educación para el desarrollo debe entenderse como una práctica educativa orientada hacia el cambio social y como correlato del conjunto de aspiraciones y prácticas de los actores comprometidos con otro modelo de desarrollo y otro tipo de relaciones. El análisis de los cambios registrados en el sistema internacional influye de manera directa en la educación para el desarrollo.

■ Cinco años de dudas

A partir de 1990 y 1991, en el contexto de los primeros análisis del impacto del fin de la guerra fría sobre la política internacional y las relaciones Norte-Sur, empezaron a menudear los mensajes desesperanzados y críticos sobre los resultados reales de una de las principales novedades del sistema internacional surgido de la Segunda Guerra Mundial: la institucionalización de la ayuda externa y de la cooperación al desarrollo como rasgo permanente de las relaciones internacionales.

Al principio, el contenido crítico y desesperanzado de los análisis de la ayuda externa y la cooperación para el desarrollo en la posguerra fría fue limitado y se centró bien en el impacto que el fin del enfrentamiento Este-Oeste tendría sobre la cantidad y calidad de las políticas de cooperación y de los flujos de ayuda, bien en sus motivos, resultados e instrumentos (es decir, en el balance de lo sucedido hasta entonces y en la nueva etapa

que iba a abrirse). Se criticaron, por ejemplo y sin ánimo de exhaustividad, las motivaciones geopolíticas (emanadas de la guerra fría), históricocoloniales (preservar la relación de dependencia con la metrópoli de los países que accedían a la independencia) y económico-comerciales de la ayuda; es decir, la concepción de la cooperación como un instrumento de política exterior. O los resultados e instrumentos, habida cuenta que «los programas de ayuda no son simples transferencias de recursos, militares o civiles, de los países ricos a los países pobres, encaminadas a generar bienestar; son más bien transferencias que benefician a sectores particulares tanto en el país donante como en el receptor, sectores que en su mayoría no están formados por personas pobres o necesitadas» (Strange, 1988). De ahí que en muchos casos pudiera afirmarse que la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) no sólo no, habría contribuido, sino que habría obstaculizado el desarrollo de los países del Sur, una ilustración práctica de la sabiduría de un refrán nigeriano, «La mejor manera de acabar con tu enemigo es mostrarte generoso con él».

Se dijo también que los cambios acaecidos en la esfera económica internacional a partir de la década de los 70, la globalización desigual (es decir, la coexistencia de globalización con fracturas y asimetrías en el orden mundial), empeoraban la situación, al alterar también a peor las relaciones Norte-Sur. Ello hizo que desde el propio Sur se fuera crítico con los viejos modelos de crecimiento hasta entonces preconizados, fundamentados en aportaciones de la inversión extranjera y de la demanda internacional y en políticas orientadas a la protección del mercado interno; es decir, en políticas que podrían describirse como desde fuera y hacia dentro. Empezó a hablarse, por el contrario, de cooperación Sur-Sur y de estrategias de crecimiento desde dentro y hacia fuera. Por decirlo con palabras del principal texto de síntesis de dichas ideas procedentes del Sur, el Informe de la Comisión Sur publicado en 1990, «para progresar, el Sur ha de contar sobre todo consigo mismo. Para vencer el subdesarrollo, los países del Sur habrán de movilizar el potencial de sus poblaciones y de sus recursos con vistas a un crecimiento acelerado, equitativo y viable. Y



habrán de trabajar conjuntamente para multiplicar el impacto de su acción nacional mediante la solidaridad, la cooperación y la autonomía colectiva» (Comisión Sur, 1990).

De ahí que la tendencia a la disminución del porcentaje global de AOD constatable desde 1991, que parece llevar a que bien pronto se iguale el mínimo histórico de 1973 (el 0,29 %), no se valoró inicialmente como un rasgo negativo, al menos en su totalidad. Como yo mismo escribí a principios de 1992, menos no era necesariamente sinónimo de peor (Grasa, 1992), en la medida en que la reducción obligaba a fijarse en los aspectos cualitativos; es decir, a profundizar en la controversia sobre la auténtica aportación de la AOD y más en general de todas las políticas de cooperación al desarrollo. Así, en un célebre trabajo publicado por la OCDE, un economista, Keith Griffin, evaluó el impacto de las seis principales estrategias empleadas hasta entonces en diferentes países con el objetivo de lograr el desarrollo (monetarismo, economía abierta, industrialización, revolución verde, redistribución y socialismo) y concluyó, con una visión crítica de lo realizado hasta el momento, que no existía un camino óptimo, único, hacia el desarrollo (Griffin, 1989) y, por ende, una significación unívoca del término. Para evaluar los resultados utilizó como indicadores seis registros o parámetros: utilización de recursos y nivel de ingresos, ahorros, inversiones y crecimiento, formación del capital humano, pobreza y desigualdad, papel del Estado

y participación, democracia y libertades.

Sin embargo, en los tres últimos años la controversia ha ido más allá y está cuestionando la propia esencia de la noción de desarrollo. O lo que es lo mismo, afecta a los objetivos y estrategias de la ayuda externa y de la cooperación, como muestran, por ejemplo, recientes trabajos de Gilbert Rist, Majid Rhamema, Chantra Mohanty y Arturo Escobar (Ris, Rahenema y Esteva, 1992; y Mohanty, Russo y Torres, 1995). Habida cuenta de que las consecuencias del debate en curso afectan sensiblemente a la educación para el desarrollo, intentaré resumir su hilo conductor y sus principales consecuencias.

A partir de 1990 han empezado a surgir las críticas en relación a la ayuda externa a la población del Sur.

■ Noción de desarrollo

Para entender el debate actual hay que empezar por recordar sus raíces; es decir, hay que retroceder hasta finales de la década de los 40, cuando se generaliza un programa ambicioso. Ese programa, de origen estadounidense, proponía esforzarse en poner las condiciones para reproducir y generalizar a nivel planetario los rasgos propios de las sociedades avanzadas del momento: altos niveles de industrialización, tecnificación de la agricultura, crecimiento rápido de la producción material y del nivel de vida, adopción generalizada de los valores culturales y de la educación moderna. Por decirlo con unas palabras de entonces

(pese a que sigue habiendo discursos actuales que prácticamente reproducen su espíritu y aun su letra), procedentes del discurso de Harry S. Truman en 1949, que legitimó el ideal desarrollista:

«Más de la mitad de los seres humanos del mundo viven en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada y son víctimas de las enfermedades. Su vida económica es primitiva y se encuentra estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza para ellos mismos y para las zonas más prósperas. Por primera vez en la historia, la humanidad posee el conocimiento y las destrezas para aliviar el sufrimiento de dichas personas [...]. Creo que deberíamos hacer llegar a los pueblos amantes de la paz los beneficios del conocimiento técnico que hemos almacenado para ayudarles a realizar sus aspiraciones de lograr una vida mejor [...]. Aspiramos a un programa de desarrollo basado en los conceptos de trato justo y democrático [...]. Una mayor producción resulta clave para la prosperidad y la paz. Y la clave para lograr una mayor producción es una aplicación más inteligente y energética del moderno conocimiento científico y técnico» (Truman, 1949).

En otras palabras, éste fue el sueño norteamericano de paz y abundancia, anclado en la fe ilustrada en el progreso ilimitado de las fuerzas de producción, generalizado a todo el planeta mediante

un triple instrumento: capital, ciencia y tecnología. O, dicho de otra forma, el desarrollo, como promesa y aspiración: un proceso encaminado a superar la brecha entre países industrializados y agrícolas, entre Norte y Sur. A partir de entonces, la noción de desarrollo: participativo, autónomo, planificado, socialista, autocentrado, otro desarrollo, ecológico, humano, sustentable, social... No obstante, no renuncian al objetivo final de la prosperidad generalizada basada en el crecimiento económico y en la aceleración del desarrollo, eso sí, entendido de otra forma.

Lo distintivo de los nuevos enfoques antes mencionados es su radicalidad, en el sentido literal del término, ir a las raíces. Concretamente, trabajos como los de Ris, Mohanty, Rahmema o Escobar intentan, en primer lugar siguiendo las sugerencias de Foucault e inspirándose, sobre todo, en el trabajo Orientalism (Said, 1979)-, reconstruir la gestación del discurso occidental acerca del desarrollo y cuestionarlo en su propia esencia, habida cuenta que forma parte (al menos parcialmente) del proceso de colonización y de dominio, en este caso cultural y político, de los países del Sur. En segundo lugar, alientan a analizar las implicaciones que el desenmascaramiento de los valores y pautas implícitas en dicho discurso tienen para las estrategias de emancipación de los pueblos y naciones del Sur y, por ende, para el trabajo solidario de las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo de los países del Norte.

Nadie desarrolla a nadie, sino que cada pueblo y persona se desarrollan a sí mismos.



MANOS UNIDAS.



Las relaciones Norte-Sur, en los años 80

Las estadísticas correspondientes a las relaciones que se establecieron entre el Norte y el Sur durante la década de los años 80 muestran caminos cada vez más divergentes.

- Los países industrializados, con el 26 % de la población, contabilizan el 78 % de la producción mundial de bienes y servicios, el 81 % del consumo energético, el 70 % del consumo de fertilizantes químicos y el 87 % de los armamentos mundiales. Un estadounidense gasta tanta energía como 7 mexicanos, 55 hindúes, 168 tanzanos y 900 nepaleses.

- En muchos países del Tercer Mundo, los gastos militares exceden los gastos en sanidad. De hecho, el precio de un moderno caza de combate podría financiar 40.000 centros de salud rural.

- En Brasil, el consumo del 20 % más rico de la población es 33 veces superior al del 20 % más pobre, una distancia que no deja de aumentar.

- A nivel mundial, el 47 % de la producción planetaria de cereales se destina a consumo animal; esos cereales podrían alimentar directamente a más de 2.000 millones de personas. Si en las zonas dedicadas a plantaciones de soja brasileñas se cultivara maíz y judías, la cosecha resultante podría alimentar 40 millones de personas.

- El bosque tropical húmedo proporciona aproximadamente el 42 % de la biomasa vegetal y del oxígeno mundial. A pesar de ello, 600.000 hectáreas de bosque húmedo se destruyen anualmente en México y 600.000 en Colombia.

- La cantidad de café que los países productores han de exportar para comprar un barril de petróleo se duplicó entre 1975 y 1982.

- Los trabajadores de países del Sur empleados en las industrias textil y electrónica reciben un salario 20 veces inferior al de sus semejantes en

Europa occidental, los Estados Unidos o el Japón, por hacer el mismo trabajo con, por lo menos, la misma productividad.

- Desde que en 1982 estalló la crisis de la deuda en los países de Latinoamérica, los países deudores del Tercer Mundo han pagado a sus acreedores anualmente un promedio de unos 30.000 millones de dólares más de los que recibieron en concepto de nuevos flujos o transferencias.

Asimismo, en el mismo período de tiempo, la cantidad de comida disponible para las personas pobres en los países del Sur ha disminuido en, aproximadamente, un 30 %.

- La mayor parte de las más de 150 guerras libradas en el mundo desde 1945 han tenido como escenario de combate zonas del Sur, en gran medida como reflejo de las confrontaciones entre las superpotencias.

De este modo, las estadísticas comparativas podrían prolongarse, casi indefinidamente.

En mi opinión, y a sabiendas de que simplifico en exceso por las limitaciones de espacio, las aportaciones y el debate actual derivado de estos nuevos enfoques exigen reconsiderar al menos lo siguiente:

- *Revisar autocriticamente* (y, por tanto, corregir) los rasgos voluntaristas, mesiánico-asistenciales y etnocéntricos (occidental-céntricos, en verdad) de las concepciones de desarrollo y de cooperación al desarrollo que manejan todos los actores implicados (Estados, organizaciones intergubernamentales, empresas, organizaciones no gubernamentales, individuos).

- *Dejar de hablar de desarrollo en singular*, aunque se adjetive el término, y dándole a la palabra un significado básicamente económico o incluso político. Ello supone, por un lado, conceder gran relevancia a la dimensión cultural y civilizadora de los modelos de desarrollo. Por otro, aceptar que ni hoy por hoy existe un modelo único ni universal de desarrollo, ni parece claro que fuera deseable que volviera a existir de nuevo uno en el futuro, en virtud del riesgo de que tornara a manifestarse como destructor de diferencias y homogeneizador.

- *Relativizar la noción* de pobreza al uso en la época moderna (de origen occidental y concebi-

da como algo opuesto a riqueza material; es decir, como sinónimo de indigencia y miseria) y restringir su creciente uso (casi abuso) en los análisis de los esfuerzos por cambiar las relaciones Norte-Sur y la condición del Sur. Existen razones sobradadas para tomar distancias. Concretamente, y por citar sólo una, que las definiciones usuales aluden siempre a carencias, deficiencias o necesidades básicas, rasgos imposibles de definir de forma precisa o absoluta (siempre son relativos a algo), lo que plantea problemas a considerar: todo dependerá de qué se considera necesario y para quién, o, por hablar del meollo de la cuestión, de quién está calificado (o autorizado) para establecer las pautas mínimas o parámetros de comparación.

- *Vincular más y mejor entre sí los objetivos, estrategias e instrumentos* en el terreno de la solidaridad internacional para garantizar la coherencia entre fines y medios. Por decirlo metafóricamente, explorar las lecciones que se derivan de la aceptación de que el verbo desarrollar ya no puede considerarse, en el terreno no gramatical, un verbo transitivo; solamente puede conjugarse en versión intransitiva, pronominal o reflexiva. O lo que es lo mismo, explorar lo que supone aceptar que nadie desarrolla a nadie, sino que cada pueblo y persona se desarrollan a sí mismos.

Seis tesis sobre educación y cambio social

Recogemos, a continuación, algunos de los problemas que se deben considerar cuando relacionamos los términos educación y cambio social.

1. El cambio social, si se entiende como mejora de la calidad de vida de una población concreta, supone, con independencia de los instrumentos elegidos para lograrlo, un empeño de largo aliento.

2. Educar constituye una actividad triádica y triproblemática: *alguien* (educadores), *enseña algo* (qué contenidos, quién y cómo los establece, cómo se transmiten, cómo se renuevan o actualizan) a *alguien* (educandos). Una actividad que significa *procesar* personas; es decir, la interrelación

de seres humanos para lograr un objetivo, en un contexto determinado.

3. La educación forma parte del proceso de socialización de los individuos y cumple una triple función: reproducir ciertos valores, procedimientos y situaciones; transmitir contenidos y procedimientos; inculcar ciertos valores y hábitos de conducta.

4. La educación por sí sola no puede considerarse una palanca para transformar la sociedad, el único instrumento para lograr el cambio social. La práctica educativa puede constituir un obstáculo en el ejercicio de dicho empeño o, por el contrario, un estímulo, una condición necesaria, aunque no suficiente para lograrlo. En su-

ma, puede ser un factor de cambio, pero no en un sentido absoluto ni único.

5. Así las cosas, el cambio social sólo puede lograrse mediante la acción.

6. En ese marco, la forma en que se educa resulta fundamental: las cuestiones metodológicas y procedimentales, junto a los contenidos a transmitir, forman parte del *núcleo duro* de la tarea educativa, habida cuenta del ya comentado objetivo de transmitir, inculcar y reproducir. La razón es simple: tal como demostrarán las concepciones no ciberneticas de la comunicación, la forma de transmitir condiciona la recepción del mensaje y sus efectos.

- Inferir las lecciones teórico-prácticas que se derivan de la creciente marginalidad, política, económica y social del Sur, crecientemente dividido y fragmentado en las relaciones internacionales. Esto debe hacerse desde la óptica de la emancipación del Sur y del compromiso con unas relaciones Norte-Sur justas, equitativas y solidarias.

Los cinco puntos anteriores deben leerse, en mi opinión, como una crisis, pero en el doble sentido que la expresión tiene en chino: peligro, ciertamente, pero también oportunidad. Concretamente, el pesimismo que se derivaría de la incapacidad del Sur de hablar con una sola voz desde hace más de una década o de la creciente conflictividad Sur-Sur se mitiga en gran medida si se abandona la certidumbre de las cuatro décadas anteriores y se acepta que hay que trabajar en época de dudas y perplejidades. En nuestro ejemplo, ello supondría entender la marginalidad del Sur como un peligro (una desconexión, fáctica e involuntaria, de muchos países de las relaciones económicas internacionales), pero también como una oportunidad para apoyar nuevos intentos de desarrollo autocentrado, self-reliance. Por decirlo con la idea de Julius Nyerere en los años 70, un «desarrollo en virtud y según las propias fuerzas», con prioridades establecidas a partir de las posibilidades nacionales.

Optar por esta vía tiene muchas implicaciones en el terreno de la acción (redefinir y repensar la cooperación para el desarrollo de los actores no gubernamentales, complementarla con estrategias de apoyo solidario a las voces críticas del Sur, etc.) y la educación, en particular de la educación para el desarrollo. Veamos brevemente algunas de estas últimas.

Redefinir la educación para el desarrollo

La educación para el desarrollo constituye una práctica educativa orientada hacia el cambio social. Concretamente, es el correlato del conjunto de aspiraciones y prácticas de los actores comprometidos con otro tipo de relaciones internacionales, otro tipo de relaciones Norte-Sur y con la apuesta por otros modelos de desarrollo. Por decirlo con unas palabras recientes de una publicación auspiciada por el Comité de Enlace de las ONGDs europeas, su objetivo es «educar a la gente en torno a las desigualdades entre el Norte y el Sur, y en torno a los sistemas y las estructuras fundamentalmente desarrolladas y controladas por el Norte, que perpetúan la desigualdad y, en el fondo, contribuyen a reforzarla» (Comité de Enlace de las ONGDs, 1995). Así las cosas, resulta obvio que la educación para el desarrollo depende fuertemente en su quehacer (objetivos, prioridades, estrategias, métodos) del análisis e impacto real de los dos elementos de cambio mencionados hasta el presente: las alteraciones en curso del sistema internacional y de las relaciones Norte-Sur; y el debate acerca de la reconceptualización del desarrollo y de los objetivos, estrategias, instrumentos y finalidades de la cooperación.

Eso no plantea mayores problemas, habida cuenta que la educación para el desarrollo ha sufrido grandes variaciones de planteamientos y enfoques en los últimos treinta años a tenor del impacto de la propia práctica de las ONGDs o, por ejemplo, de la constatación de que la noción de Nuevo Orden Económico Internacional iba quedando arrumbada con el paso de los años (Grasa,



1990; y Celorio, 1995). Se trata, pues, de enderezar una vez más el rumbo, aunque el golpe de timón deberá ser esta vez, casi con toda seguridad, de mayor importancia y tendrá que hacerse en un contexto de mayores dudas.

A mi parecer, tres son los ámbitos básicos en que se manifiestan los nuevos retos y la necesidad de redefinición de la educación para el desarrollo. En primer lugar, hay el análisis de lo que implica considerar la educación para el desarrollo como empeño educativo vinculado al cambio social (Grasa, 1996); es decir, como un proceso o programa amplio y a largo plazo que persigue la mejora sensible de la calidad de vida de una población. En ese ámbito, la educación para el desarrollo coincide con otras educaciones comprometidas como la educación para la paz, para los derechos humanos, etc., lo que exigiría que el debate se llevara a cabo de acuerdo con ellas.

En segundo lugar, también hay que tener en cuenta el balance de lo realizado durante las dos décadas anteriores; es decir, un inventario preciso de los grandes temas de debate y de las diversas posturas al respecto. Ese balance supone analizar al menos los siguientes aspectos que han suscitado controversias: los destinatarios (la restricción inicial de pensar en poblaciones del Norte, su variedad y su incidencia sobre los mensajes ...); los sujetos del cambio y, por ende, las estrategias para lograrlo; las áreas y contenidos básicos a tener en cuenta; la metodología; los obstáculos; los resultados y, por tanto, los instrumentos de evaluación.

En tercer y último lugar, el establecimiento de una agenda y un programa de trabajo para los próximos años pueden favorecer la redefinición de la educación para el desarrollo. Sugiero articularrla, al menos en el caso español, de acuerdo con los siguientes pasos:

- Establecer algo así como una moratoria; es decir, no hacer durante algún tiempo mucho más de lo que se hace ya, darse tiempo para reflexionar conjuntamente

- Crear instancias y procedimientos estables que permitan el contacto regular y frecuente de quienes se ocupan de educación para el desarrollo.

- Evaluar lo realizado; es decir, materiales, propuestas para asignaturas transversales, campañas de sensibilización...

- Poner en común compromisos y tareas voluntariamente asumidas para los próximos años.

- Primar algunos temas, destinatarios... habida cuenta de que no puede hacerse todo a la vez. - Volver a los orígenes; es decir, no ampliar indefinidamente los contenidos de la educación para el desarrollo.

- Aliarse, en particular con otros empeños educativos comprometidos, así como buscar una mayor confluencia entre responsables de educación para el desarrollo de ONGDs y sectores del profesorado, de los movimientos de renovación pedagógica o de los APAs.

- Restringir y profundizar.
- Innovar, buscar un sesgo propio, distintivo.
- Prestar mayor atención a los procedimientos y valores, aspectos claves de cualquier tarea que vincule educación y cambio social.

En conclusión, de momento y a la espera de mayores certidumbres y de los nuevos consensos que se deriven de los debates en curso, propongo un programa de mínimos, a saber: la educación para el desarrollo (entendida como educación comprometida con la búsqueda del cambio social y la emancipación, y en alianza con otras educaciones con objetivos parcialmente coincidentes), debe transmitir informaciones y procedimientos y fomentar valores que al menos no nos alejen del objetivo último: reemplazar el dominio de las circunstancias y el azar sobre los individuos por el dominio de los individuos sobre el azar y las circunstancias, por decirlo con las palabras de un manuscrito del siglo pasado que sus autores (antáño famosísimos y omnipresentes y hoy casi proscritos del recuerdo) abandonaron para que fuera devorado por los ratones.

* **Rafael Grasa** es profesor de Relaciones Internacionales en la Universidad Autónoma de Barcelona, miembro de la Asociación Catalana de Profesionales para la Cooperación y presidente de la Federación Catalana de ONGDs.

PARA SABER MÁS

- Autores Varios** (1993): «Tema del Mes: Educación paCelorio, J.M. (1995): La educación para el desarrollo», *Cuadernos Bakeaz*, 9.
- Comisión Sur** (1990): *Défis au Sud. Rapport de la Commission Sud*, París: Economica. (Existe edición castellana en Fondo de Cultura Económica.)
- Comité de Enlace de las ONGDs, Grupo de Educación para el Desarrollo** (1996): *Educación para el cambio. Educación de base para el desarrollo en Europa*, Madrid: Coordinadora de ONG para el Desarrollo.
- Escobar, A.** (1995): *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World*, Princeton: Princeton U.P.
- Grasa, R.** (1990): «Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo», en Sanahúja, J.M.: *Juventud. Desarrollo y cooperación*, Madrid: Cruz Roja Española.
- (1992): «El nuevo sistema internacional y el futuro del desarrollo», *Información Comercial Española* (monográfico dedicado a la cooperación al desarrollo), febrero.
- (1996) (en prensa): *A vueltas con la paz y el desarrollo. Investigación, educación y acción*, Madrid: La Catarata.
- Griffin, K.** (1989): *Alternative Strategies for Economic Development*, París: OECDE Development Center.
- Mohanty, M.; Russo, A., y Torres, L. (comps.)** (1995): *Third World Women and the Politics of Feminism*, Bloomington: Indiana U.P. (En especial, el texto de Ch. Mohanty «Feminist Scholarship and Colonial Discourses».)
- Rahnema, M.** (1991): «Global Poverty: a Pauperizing Myth», *Intercultures*, 2.
- Ris, G.; Rahnema, M., y Esteva, G.** (1992): *Le nord perdu. Repères pour l'après-développement*, Lausanne: Editions d'en bas.
- Said, E.** (1979): *Orientalism*, Nueva York: Vintage Books.
- Sassier, Ph.** (1990): *Du bon usage des pauvres. Histoire d'un thème politique. XVI-XX siècle*, París: Fayard.
- Strange, S.** (1988): *States and Markets. An Introduction to International Political Economy*, Londres: Pinter.
- Truman, H.S.** (1949): *Public Papers of the Presidents of the United States* (Harry S. Truman), Discurso en su toma de posesión como Presidente, Washington: US Government Printing Office [1964].