

Deuda social con la educación de personas jóvenes y adultas: estimación de recursos necesarios

Dívida social com a educação de pessoas jovens e adultas: estimativa de recursos necessários

Social debt with education of young and adult persons: estimate of necessary resources

GRACIELA C. RIQUELME
NATALIA HERGER

Resumen: Si entendemos el derecho a la educación como aquél que garantiza el acceso igualitario a la educación primaria, secundaria y aún terciaria entonces debemos admitir que existe una gran deuda social educativa con la población joven y adulta. Este artículo propone un ejercicio de estimación de los recursos necesarios para atender la superación del analfabetismo, y la promoción de la educación primaria y secundaria de los adultos. Los resultados obtenidos constituyen un llamado a los responsables de la toma de decisión a fin de que incrementen la inversión en este sector.

Palabras-clave: derecho a la educación; deuda social educativa; educación de jóvenes y adultos; gasto público en educación; recursos necesarios.

Resumo: Se entendemos o direito à educação como aquele que garante o acesso igualitário à educação fundamental, média e mesmo de terceiro grau, então devemos admitir que existe uma grande dívida social educacional para com as pessoas jovens e adultas. Este artigo propõe um exercício de estimativa de recursos necessários para atender a superação do analfabetismo e a promoção da educação primária e da educação secundária entre os adultos. Os resultados constituem um apelo aos responsáveis pela tomada de decisões, para que incrementem o investimento neste setor.

Palabras-chave: direito à educação; dívida social educacional; educação de jovens e adultas; gasto público em educação; recursos necessários.

Abstract: If we understand the right to education as one that guarantees equal access to primary, secondary and even tertiary education then we must admit that there is a significant social debt in education with youth and adults. This paper proposes an exercise to estimate the volume of necessary resources to overcome illiteracy and to promote primary and secondary educations among young and adult populations. It is a call to decision makers to increase investments in the sector.

Keywords: right to education; social debt in education; youth and adult education; public expenditure on education; necessary resources.

INTRODUCCIÓN

La pobreza y la exclusión constituyen dimensiones estructurales de muy difícil reversión para vastos sectores de la población de países de África, Asia y América Latina, y algunos grupos de países desarrollados. La situación social y económica de estas regiones es crecientemente dual, ya que coexisten sectores concentrados de alto nivel de vida con grandes masas de hombres y mujeres de sectores populares que viven en la pobreza y la indigencia.

Observamos en nuestras sociedades un doble discurso y una dualización contradictoria, donde a la vez que reconocemos la pobreza y la exclusión, somos parte de procesos acelerados de desarrollo científico y tecnológico. En este contexto, las demandas de la Educación para Todos (EPT), enfocadas principalmente en la educación primaria universal, coexisten con las demandas de excelencia para la formación de recursos humanos derivadas de las políticas industriales, de desarrollo agropecuario, de los avances del desarrollo científico y tecnológico.

En algunos países de Europa, América Latina y Asia coexisten al menos dos políticas: unas políticas para el desarrollo económico, la ciencia y la tecnología, la educación y el trabajo de los sectores dinámicos de la sociedad, y otras políticas de desarrollo social para los sectores excluidos o marginados de la sociedad. Entre estas últimas están las orientadas a las personas adultas y a la Educación para Todos. Sin duda esta fragmentación de las perspectivas de las políticas públicas es fuente de desigualdad e injusticia social, y está en el centro de las causas de los problemas de la cuestión distributiva y de las asignaciones de los recursos. En muchos países de África coexisten problemas políticos, bélicos y de atención a situaciones críticas de indigencia y marginación social en contextos de subdesarrollo social y económico.

A través de este trabajo¹ queremos resaltar las contradicciones expuestas anteriormente con el fin de brindar un marco de interpretación para las demandas que es necesario llevar ante los gobiernos e instituciones internacionales en relación con las necesidades de financiamiento para la educación de personas jóvenes y adultas, en particular para los sectores excluidos de la sociedad.

Si entendemos el derecho a la educación como aquél que garantiza el acceso igualitario a la educación primaria, secundaria y aún terciaria – y no tan solo como la universalización de la educación primaria – entonces debemos admitir que existe una gran deuda social educativa con la sociedad.

La deuda social en educación es con la población de 15 años y más que debería tener acceso a la alfabetización y a la educación primaria y secundaria, pues para este

¹ Este trabajo es una síntesis de Riquelme, G. C y Herger, N (con la colaboración de Alexander Kodric) (2009) Deuda Social Educativa con las/ los jóvenes y adultas/os en África, América Latina, Asia y Países Centrales: estimación de recursos necesarios. Programa Educación, Economía y Trabajo (IICE-F.FyL. –UBA) e International Council for Adult Education (ICAE)/ Gender Educational Office (GEO). Montevideo, Uruguay / Buenos Aires, Argentina. (Mimeo)

grupo estas oportunidades no se encuentran disponibles. Los gobiernos y las instituciones internacionales no pueden ignorar esta realidad que ha sido resaltada por una serie de estudios que demuestran la necesidad de una mayor inversión en educación.

También hay un consenso generalizado en torno a la inviabilidad del análisis centrado únicamente en el costo-beneficio que sólo considera la eficiencia de la asignación de fondos, con premisas neoliberales de austeridad y restricción de gastos. En este contexto las medidas de enfoque keynesiano son reconocidas como claves para una participación estatal central en la puesta en marcha de políticas de gobierno orientadas a la recuperación económica y de los roles más activos de los estados en la política educativa, social, de salud y de vivienda.

ACERCA DE LA DEUDA SOCIAL EDUCATIVA

La concreción del derecho a la educación debería suponer el acceso de toda la población al sistema educativo a través de un progreso continuo, que se expresa en la aprobación de cada uno de los niveles y el pase al nivel subsiguiente. Los resultados se concretarían en la educación alcanzada por la población mundial, y como es conocido muestran cuan lejos estamos en todos los continentes en especial en África, Asia y América Latina del cumplimiento del derecho a la educación. Es por eso que planteamos la idea de deuda social educativa cuya superación permita la integración social de la población marginada.

La atención del derecho a la educación supone respetar el derecho a la integración de los sujetos como miembros de la sociedad, a un lugar que les permita “vivir en sociedad”.

El derecho a la integración va más lejos que un derecho social clásico. En primer lugar, lo enriquece con un imperativo moral: más allá del derecho a la subsistencia, procura dar forma al derecho a la utilidad social; considera a los individuos como ciudadanos activos y no únicamente como personas asistidas a las que hay que auxiliar. En este sentido, la noción de integración, al articular el auxilio económico y participación social, contribuye a definir un derecho de la era democrática (Fitoussi y Rosanvallon, 2003, p. 220).

Cabe entonces ampliar la noción de la educación como un derecho humano a lo largo de toda la vida. Tomasevski (2003) distingue en la historia de los derechos humanos dos círculos concéntricos de gradación cada vez más amplia que fueron alcanzando progresivamente a los hombres blancos, adultos de buena posición, para luego extenderse a las mujeres de ese estrato social y recién al final a los niños. “El derecho a la educación no tiene una historia muy larga ni goza, por ahora, de un reconocimiento universal como derecho humano. Su realización progresiva a lo largo del proceso de superación de las exclusiones puede condensarse en tres etapas fundamentales” (Tomasevski, 2003, p. 1).

Estas etapas son primero la de superar la segregación y conceder el derecho a la educación a indígenas y no ciudadanos, o los excluidos; la segunda consistió en

avanzar hacia la integración por la “que los grupos que acaban de ser admitidos logren adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad” (Tomasevski, 2003, p. 1); y finalmente, la tercera etapa “exige una adaptación de la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación, sustituyendo el requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito” (Tomasevski, 2003, p. 1).

Una noción de la educación como derecho humano implica políticas amplias que coloquen al Estado como primer responsable de la regulación de las prestaciones educativas.

En muchos países la educación obligatoria no es gratuita; es esencialmente un ‘servicio comercial’ que requiere a las familias pagar no sólo por los útiles escolares, sino también por la admisión, los exámenes, los libros de texto, la calefacción, e incluso (oficialmente o casi) con los llamados ‘pagos en gratitud’ o tutorías pagas por la enseñanza. Especialmente en los países más pobres, la educación primaria no es gratuita: hay un patrón global de exclusión en la educación primaria basada en la pobreza (Crighton, 2006, p. 3).

Por ello se han planteado las 4 A (available, accessible, acceptable, adaptable) que “brindan un marco conceptual a las obligaciones gubernamentales sobre los derechos humanos en educación: generar educación disponible, accesible, aceptable, y adaptable. Siempre realista, Tomasevski agrega ‘una quinta A’ (affordable): realizable, porque reconoce que ‘ningún gobierno puede ser obligado legalmente a hacer lo imposible’” (Crighton, 2006, p. 3).

El planteo de los derechos humanos encuentra respaldo teórico en perspectivas críticas de las políticas neoliberales para las que la educación es sólo un bien individual de carácter privado. Así lo plantean desde las corrientes del capital humano hasta los documentos actuales del Banco Mundial: “para financiar un mejoramiento en la calidad de la escolaridad de los que tienen padres con menor educación y que asisten a las peores escuelas, puede ser necesario aumentar los impuestos a otras personas. La visión económica básica sobre que tales impuestos distorsionan los incentivos sigue siendo válida. Esas políticas deberían aplicarse únicamente en la medida en que el valor (presente) de los beneficios a largo plazo de una mayor equidad excedan los costos de eficiencia de su financiación” (World Bank, 2006 *apud* Elson y Balakrishnan, 2008).

IDEAS Y DEBATES EN TORNO AL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

En una serie de artículos, debates y discusiones que se han iniciado en los últimos años existen fundamentos sobre la necesidad de invertir más en educación,

y en particular en la educación de adultos. Estos tienen su origen en el agotamiento de las estrategias de ajuste para los presupuestos educativos y el conjunto de las intervenciones estatales derivadas de las normas de la banca internacional.

En un estudio específico de Unesco sobre las perspectivas de la Educación para Todos hacia el 2015, en la evaluación sobre el financiamiento se destaca una necesidad urgente de: “aumentar la proporción del gasto público asignado para todos los aspectos de la educación básica, y de aumentar la eficiencia a través de mejores niveles de gobernanza y la participación más amplia de organismos no gubernamentales” (UNESCO, 2007a, p. 140). El estudio resalta que desde el 2000 se han registrado esfuerzos para reducir el mal uso de recursos en el sector educación a través de una mayor y continua rendición de cuentas y transparencia en los flujos financieros.

La necesidad de abolir el pago de matrículas constituye otro tema clave. De acuerdo al informe de Unesco (2007), “desde Dakar, dos iniciativas para aumentar la participación de los niños desfavorecidos se han ampliado: la abolición de las cuotas escolares acompañados de los pagos compensatorios a las escuelas, y transferencias de efectivo a los hogares beneficiarios cuyos hijos asistan a la escuela. Ambos tienen por objeto ampliar el acceso, pero puede tener implicaciones significativas para los gastos públicos [...]”. “[...] Desde 2000, catorce países han eliminado los derechos de matrícula para la escuela primaria. Los gobiernos han tenido que lidiar con dos consecuencias financieras de esta política: la sustitución de los ingresos perdidos por las escuelas y el aumento de los costes derivados del aumento de la matrícula. Una de las estrategias más comunes aplicadas por los gobiernos para compensar a las escuelas ha sido la asignación de subvenciones de capitación directamente a ellas” (UNESCO, 2007a, p. 153).

Cuando se plantean obstáculos para la Educación para Todos (EPT) se “sostiene que la atención de los políticos y de las agencias de cooperación internacional deben enfocarse en los sectores menos privilegiados de la población” (CAILLODS *et al.*, 2006).

Entre las recomendaciones contra la pobreza extrema se destaca que abolir las cuotas es una de las más poderosas, pero podría provocar el deterioro de la calidad de la educación. Además es una medida costosa, por lo que se necesitaría financiamiento externo, planificación y administración cuidadosa. Además, para alentar al 20% o 30% de las personas que viven en la máxima pobreza a que terminen la educación primaria, deben tomarse otras medidas enfocadas en:

- la calidad de la educación, asegurando un aprendizaje relevante;
- la capacidad de aprender: esto se relaciona con los niveles de salud y nutrición, por lo que sería de ayuda contar con comedores escolares, aumentar la capacidad de las familias para generar ingresos (mediante el acceso al agua y a las tierras) y contribuir al empoderamiento de los pobres y de las mujeres;
- el ambiente económico, político y social. Un incentivo para asistir a la escuela es saber que habrá oportunidades disponibles de empleo y de ingresos al finalizar la educación (CAILLODS *et al.*, 2006, p. 19).

En 2005 un estudio de la Cepal constituyó un hito significativo en el marco de “invertir mejor para invertir más” en el campo del financiamiento y gestión de la educación. En este informe la Cepal reconoce que América Latina tiene situaciones muy diferenciales en cuanto a los logros educativos y a la distribución de ingresos; señala que “es la región con la distribución más inequitativa de ingresos en el mundo” (CEPAL, 2005, p. 13).

En aras de reconocer la necesidad de incrementar los gastos, postula que se hace necesario incrementar el gasto social en el presupuesto educativo pero también mejoras en la calidad de los sistemas educativos, para ello propone alcanzar cuatro metas:

- *universalizar la educación preprimaria*, a saber, elevar a 100% la tasa neta de matrícula entre los niños de entre 3 y 5 años de edad en todos los países de la región al año 2015;
- *asegurar el logro universal del ciclo primario*, considerando que la meta de logro universal de 5 años de educación primaria se alcanza aumentando a 100% la tasa neta de matrícula de los niños y niñas de entre 6 y 12 años de edad, y simultáneamente reduciendo el índice de repetición hasta una tasa muy baja;
- *elevar a 75% la cobertura de la educación secundaria*, teniendo como meta establecida lograr al año 2015 una tasa neta de matrícula no inferior a 75% de la población de entre 13 y 18 años de edad;
- *erradicar el analfabetismo adulto*, vale decir, alfabetizar al total de la población de 15 y más años de edad actualmente analfabeta y aquella que se encuentre en esa condición hasta el año 2015” (CEPAL, 2005, p. 30).

Elson y Balakrishnan (2008) sostienen que los Estados han acordado en la línea de reconocer sus “obligaciones” una serie de puntos clave entre los que señalan:

- a) dado que los recursos no son ilimitados, se sabe que el logro de todos los derechos humanos llevará tiempo, pero que ello supone una “especificidad y continuidad” en vías a una mayor expeditividad y efectividad;
- b) máximo posible o viable de recursos, que no depende sólo del nivel de las economías sino de cómo los estados movilizan recursos y lograr incrementar la captación de ingresos para luego ser distribuidos;
- c) debe lograrse atender un mínimo adecuado de los derechos humanos;
- d) no discriminación y equidad. La Declaración Universal de Derechos Humanos (UDHR, siglas en inglés) en su artículo 2 fija que “a) toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción de ningún tipo, como raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”;
- e) accountability, participación y transferencia. Estas acciones han cobrado suma importancia como formas de control social para la aplicación de políticas sociales, y son instrumentos claves para el seguimiento de los derechos humanos.

En un artículo reciente, Archer (2007) ha destacado enfáticamente que “los gobiernos deberían invertir 6% de sus presupuestos para educación en la educación de personas adultas, y la mitad de eso debería destinarse a la alfabetización básica. Los gobiernos necesitan incluir la alfabetización de personas adultas en planes del sector educativo y solicitar apoyo para la alfabetización de personas adultas a la Iniciativa de Vía Rápida” (ARCHER, 2007, p. 254).

Según Archer “el punto de referencia de la alfabetización de adultos, derivado de una encuesta de la Global Campaign for Education (GCE), muestra un 67% de efectividad de los programas de educación para adultos (en 35 países) con costos de entre 50 y 100 U\$. Algunas organizaciones sugieren que ellos podrán brindar los mismos programas a un menor costo pero para sostener el nivel de calidad necesitan facilidades en los pagos y accesos a desarrollo profesional. No hacen ninguna clase de favor si abaratan los costos del programa pero la calidad no puede ser sostenida” (ARCHER, 2007, p. 255).

Según el autor, es difícil encontrar referencias objetivas, pero en el presente se estima que los gobiernos gastan alrededor del 1% (y a veces menos) de sus gastos totales en educación para adultos (ARCHER, 2007, p. 255-256).

Respecto a los donantes señala que han fallado en sus promesas realizadas en Dakar 2000 en la cual cualquier gobierno con un plan viable para alcanzar las metas de *Education For All* (EFA) 2015 no fallaría en la concreción de esas metas por razones de recursos. La promesa rápidamente se tradujo en recursos sólo para la educación primaria. El reduccionismo de EFA fue claramente sustentado por el Banco Mundial (ARCHER, 2007, p. 256).

Berni Brady escribe sobre las prioridades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y señala que el gasto en educación de adultos debería ascender del 2% al 10% en el transcurso del tiempo para reflejar la escala y el impacto de este sector (BRADY, 2007, p. 261).

En un documento elaborado por Belanger, Hinzen y Duke (2007) se señala que está ampliamente aceptado que el aprendizaje de los adultos a lo largo de su vida es un factor clave para el desarrollo económico y social además de ser un derecho que tienen todos los seres humanos. Nuevas políticas deben estar dirigidas a una coherente legislación y leyes capaces de mostrar alternativas diferentes de financiamiento, incluyendo al sector público, privado y ONGs.

El financiamiento provisto por los Estados para la Educación de Adultos es insuficiente para cubrir la demanda social. La mayoría de los países enfrentan los mismos desafíos: cómo incrementar los ratios de participación; cómo motivar a los alumnos y cómo generar altos niveles de participación e igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Más aún destacan que ninguna clase de institución puede asumir todo esto por sí sola, por lo que se necesitan un *mix* de contribuyentes de diferentes fuentes. La mayoría debería partir de los gobiernos que se financian con los impuestos pagados por los mismos adultos. Paul Belanger y equipo señalan que

algunos cursos pueden ser gratis, otros subsidiados para ciertos grupos; muchas compañías ven a los gastos en educación como una inversión en recursos humanos. Siempre se debe hacer presente el Estado, pues una regulación del mercado es indispensable para mantener la accesibilidad, relevancia y calidad de la educación (BELANGER, HINZEN y DUKE, 2007).

GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

El Informe 2008 de seguimiento de la EPT en el mundo (UNESCO, 2008) subraya que la EPT debería contar con financiación pública: “el grado de financiamiento de la EPT dependerá de: a) el aumento del gasto público total, que a su vez está considerablemente supeditado al índice de crecimiento económico; y b) del porcentaje del gasto público asignado a satisfacer las necesidades de aprendizaje básicas” (UNESCO, 2008, p. 218).

Progresivamente los estados intentan incrementar el presupuesto en educación, prueba de ello son los guarismos respecto al porcentaje en el PBI del gasto público en educación, así como el porcentaje del presupuesto educativo en el gasto público total.

El tema central es considerar el porcentaje de gasto en educación en el conjunto del gasto público, para el cual correspondería evaluar el volumen de las partidas del Estado y su composición, pues un alto porcentaje con un nivel de gasto exiguo, no tiene igual importancia que un porcentaje menor pero un presupuesto considerable del Estado.

En Europa, la mayoría de los países destinan entre el 10% y el 15% del presupuesto del Estado a la educación, sin embargo Alemania, Italia y Grecia se caracterizan por destinar menos del 10%. Sólo Ucrania, Islandia, Noruega y Moldava asignan 16% o más de gasto público a educación. Israel y Estados Unidos asignan el 15,3% y el 13,7% del gasto público a educación, respectivamente (Cuadro 1).

CUADRO 1

**Gasto público total en educación como porcentaje del gasto público total.
Año 2005 (o el último año disponible)**

Gasto público en educación como % del gasto público total	Europa, América del Norte e Israel	América Latina y el Caribe	Asia	Estados Árabes	África Subsahariana
Menos de 10%	Alemania Grecia Italia	R. Dominicana Jamaica Panamá Uruguay	Japón		Camerún Congo Guinea Ecuatorial
10% a 15%	Belarús Croacia Eslovaquia Estonia Eslovenia F. de Rusia Hungría Letonia Lituania Polonia República Checa Austria Bélgica Chipre Dinamarca España Finlandia Francia Irlanda Países Bajos Portugal Reino Unido Suecia Suiza Estados Unidos Israel	Islas Vírgenes Británicas Argentina Aruba Colombia Costa Rica Cuba Granada Guyana Paraguay Perú Saint Kitts y Nevis Islas Turcos y Caicos	India Georgia Islas Marshall Macao, China Tonga Bangladesh Nepal Maldivas Pakistán	Kuwait Libano	Benin Chad Mali Mauricio Rwanda Zambia
16% a 20%	Ucrania Islandia Noruega	Barbados Belice Bolivia Chile Santa Lucía San Vicente y las Granadinas	Azerbaiján Tayikistán Filipinas Nueva Zelandia Rep. de Corea	Túnez	Burkina Faso Burundi Etiopía Mozambique Senegal Sudáfrica Uganda
Más de 20%	R. de Moldova	México	Hong Kong China Malaysia Thailand R. I. Irán	Arabia Saudita Marruecos Djibuti Emiratos Árabes Unidos Omán	Botswana Cabo Verde Kenya Lesotho Madagascar

Fuente: Elaboración propia sobre la base de UNESCO (2007a).

En América Latina y el Caribe, el porcentaje del presupuesto educativo en el conjunto del gasto público total muestra las siguientes situaciones:

- el más alto porcentaje corresponde a México (25,6%);
- un segundo grupo de países asignan entre 16% y 20% (Barbados, Belice, Bolivia, Chile y Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas);
- la mayoría de los países de la región asigna entre un 10% y un 15%;
- con valores menores del 10% se encuentran República Dominicana, Jamaica, Panamá y Uruguay. En estos casos habría que pensar quizás que parte del componente educativo está incluido en otros sectores del Estado.

En Asia, el porcentaje del presupuesto educativo en el conjunto del gasto público total muestra las siguientes situaciones:

- el más alto porcentaje corresponde a Tailandia (25%) y Malasia (25,2%), y con un 23% Hong Kong, RAE de China e Irán;
- un segundo grupo asigna alrededor entre un 16% y un 20%: República de Corea, Filipinas, Tayikistán, Azerbaiyán, Nueva Zelanda;
- con valores alrededor del 10% a 15% se encuentran Pakistán, Nepal, Maldivas, India, Bangladesh, Tonga, República Democrática Popular de Lao, Macao (China), Islas Marshall, Georgia;
- el menor porcentaje corresponde a Japón, con sólo un 9,8% asignado a la educación por parte del Estado.

La mayoría de los Estados Árabes dedican más del 16% del gasto público a la educación, destacándose Arabia Saudita, Marruecos, Djibuti, Emiratos Árabes Unidos y Omán por un presupuesto educativo superior al 25%.

En África, algunos países asignan fondos importantes a la educación, en particular aquellos que destinan más del 20% y aún 30% del gasto público a la educación. En otros países los recursos son más que insuficientes: Camerún, Congo y Guinea Ecuatorial son algunos ejemplos de países que asignan menos del 10% del gasto público a educación y que resulta crítico en relación con el volumen de la deuda social educativa.

Sin duda estos porcentajes deben relativizarse como se señaló anteriormente en relación con los volúmenes presupuestarios y el tipo de aplicación.

ESTIMACIÓN DE RECURSOS NECESARIOS PARA ATENDER LA DEUDA SOCIAL EDUCATIVA

La estimación de recursos necesarios para atender la deuda social educativa constituyó un ejercicio teórico pero útil orientado a la puesta en común de un diagnóstico

crítico sobre la falta de recursos aplicados a la educación de la población analfabeta y excluida del sistema educativo. Para ello se asignaron costos teóricos por alumno a los volúmenes de la deuda social total o potencial de la población según nivel educativo alcanzado. Los costos teóricos se obtuvieron a partir de la revisión de los datos estadísticos de Unesco (2007b)² que publica el gasto público por alumno por nivel, expresado en PPP.³

A partir de los datos disponibles de gasto por alumno de la educación primaria y secundaria por país se diseñó una metodología simple⁴ para estimar el volumen de recursos necesarios para atender las necesidades socio-educativas correspondientes a las personas jóvenes y adultas excluidas del sistema educativo, incluyendo a (a) personas analfabetas, (b) aquellas personas que no han terminado la educación primaria y (c) aquellas personas que no han terminado la secundaria.

No se contó con información para todos los países, pero para aquellos con disponibilidad de información se pudo calcular una serie de hipótesis de cobertura diferencial de la demanda social educativa de la población de 15 años y más según nivel educativo:

- *Hipótesis máxima 1*, estima el volumen de recursos necesarios para atender al total de la demanda social educativa (100%) según requieran superar el analfabetismo, terminar la educación primaria o terminar la secundaria;
- *Hipótesis máxima 2*, estima el volumen de recursos necesarios para atender en una primera etapa al 50% de la demanda social educativa según nivel y en una segunda etapa al otro 50%;
- *Hipótesis media*, estima el volumen de recursos para atender a la demanda social educativa en tres etapas con cobertura del 30% de la demanda social educativa según nivel en la primera, 40% en la segunda y el restante 30% en la tercera;
- *Hipótesis mínima*, estima el volumen de recursos necesarios para atender al 10% de la demanda social educativa según requieran superar el analfabetismo, terminar la educación primaria o terminar la secundaria.

² Los costos teóricos se obtuvieron de la revisión de los datos estadísticos de Unesco (2007b) que publica el gasto público por alumno en la educación primaria y en la secundaria expresado en dólares americanos a la tasa PPP. Para calcular los recursos monetarios para atender el analfabetismo y la demanda de educación primaria (población no escolarizada o con primaria incompleta) se aplicó el gasto público por estudiante del nivel primario y para calcular los recursos monetarios para atender la demanda de educación secundaria se aplicó el gasto público por estudiante de nivel secundario. Ambos datos corresponden al año 2005.

³ PPP, en español Paridades de Poder de Compra, son los tipos de cambio de la moneda que iguala el poder de compra con otras monedas.

⁴ Esta metodología fue diseñada por Graciela C. Riquelme en el marco del Programa Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE – Facultad de Filosofía y Letras – UBA).

Para los resultados de la hipótesis de máxima 1 y la hipótesis de mínima se calculó cuánto representa el volumen de recursos monetarios anuales como porcentaje del PBI y del presupuesto educativo de cada país, medida que permite entender la dimensión del esfuerzo que debería realizar cada país en el sector educación y en educación de personas adultas.

Estas estimaciones constituyen sólo un ejercicio que sirve para demostrar la necesidad de mayores recursos para la educación de personas adultas al brindar algunas cifras que muestran la deuda social educativa existente con la educación de personas jóvenes y adultas en nuestras sociedades.

La campaña internacional llevada a cabo por grupos internacionales de abogacía, ONGs y especialistas en educación de personas adultas con el objetivo de que se asigne el 6% del presupuesto de educación⁵ a la educación de personas adultas, muestra el amplio reconocimiento de esta deuda social educativa con las personas jóvenes y adultas y es un llamado a los responsables de la toma de decisión a fin de que incrementen la inversión en este sector.

RECURSOS NECESARIOS PARA ATENDER EL ANALFABETISMO

Si los países de las distintas regiones del mundo se propusieran atender en un año a la población analfabeta de 15 años y más, deberían incrementar el porcentaje del presupuesto de educación dentro del gasto público total del país, es decir las partidas presupuestarias asignadas a la educación en el presupuesto nacional en las proporciones que se detallan a continuación (ver el Cuadro 2).

En el África Subsahariana, en los Estados Árabes y en algunos populosos países del Asia Meridional los incrementos necesarios para atender el analfabetismo se elevan a más del 50%. En África y los Estados Árabes se localizan las situaciones más críticas que requerirían duplicar los presupuestos de educación actuales, tal el caso de: Etiopía, Senegal, Benin, Mozambique, Chad, Burkina Faso, Marruecos y Mauritania.

En coincidencia con las bajas tasas de analfabetismo de los adultos de Europa, estos países son los que menores esfuerzos deberían realizar. Cabe destacar por los requerimientos de recursos incrementales similares a los de Europa y otros países avanzados a Uruguay (3,93%), Argentina (4,96%) en América Latina y Tayikistán (0,56%), Tonga (1,22%), Azerbaijón (1,35%), Kazajstán (1,38%) en Asia.

La mayoría de los restantes países deberían incrementar entre un 11% y un 30% los recursos públicos destinados a la educación para atender la alfabetización de las personas de 15 años y más.

Este ejercicio de estimación de recursos para responder al total de las personas analfabetas muestra que en muchos países la asignación del 6% del

⁵ Ver, entre otros, Archer (2007).

CUADRO 2

Estimación de la partida incremental del presupuesto educativo para atender a la superación del analfabetismo de la población de 15 años y más. 2007 o último año disponible. Porcentaje incremental

% incremental del presupuesto educativo	África Subsahariana	América Latina y el Caribe	Asia	Estados Árabes	Europa, América del Norte e Israel
Menos de 5%		Uruguay Argentina	Tonga Azerbaijón Kazajstán Tayikistán		Belarús Letonia Ucrania Lituania Estonia Eslovenia R. de Moldova Polonia Hungría Croacia
5% a 10%		Costa Rica Chile	Mongolia	Kuwait	Italia Bulgaria Rumania España Chipre Grecia
11% a 30%	Congo Seychelles Namibia Swazilandia Mauricio	Panamá Paraguay México Bolivia Perú Colombia Brasil Jamaica	Malasia Filipinas Indonesia Tailandia R. I. Irán		Portugal Turquía
31% a 50%	Uganda Cabo Verde Madagascar Kenia	El Salvador R. Dominicana	Camboya	Emiratos Árabes Unidos Omán Túnez	
51% a 100%	Ghana Ruanda Burundi		India R. D. P. de Lao Nepal		
Más de 100%	Etiopía Senegal Benin Mozambique Chad Burkina Faso			Marruecos Mauritania	

Fuente: Elaboración propia sobre la base de: a) UNESCO, Instituto de Estadística (2007b); b) UNESCO (2007a); y c) Naciones Unidas (2008).

presupuesto educativo a la educación de personas adultas sería insuficiente, y en los países con las situaciones más críticas esto no será suficiente tampoco para atender los costos de cobertura de 10% de la población analfabeta de 15 años y más.

RECURSOS NECESARIOS PARA ATENDER LA DEMANDA SOCIAL EDUCATIVA PARA TERMINAR PRIMARIA

La atención de la población que no ha logrado el dominio de la lectoescritura constituye un objetivo prioritario pero sin dudas se trata sólo del primer paso en el reconocimiento del derecho de las personas adultas a la educación a lo largo de toda la vida.

En este punto se estima el esfuerzo que deberían realizar los países para atender a un 10% de la demanda social total de la población de varones y mujeres que deberían terminar primaria. Esto incluye a la población analfabeta más aquellas personas que no han completado el nivel primario. Se recuerda que no se dispuso de información para todos los países.

Resulta claro que los países con bajo o muy bajo nivel educativo son los que deben incrementar más del 10% del presupuesto para atender sólo a la décima parte de la población sin educación primaria. Estos casos corresponden principalmente a África y Asia: Etiopía (13,74%), Senegal (19,32%), Mozambique (19,68%), Chad (23,35%), Nepal (13,01%), Camboya (11,76%) y Tailandia (17,42%). Burkina Faso tiene la situación más crítica pues debería aumentar su presupuesto cerca de 38% (Cuadro 3).

Debe recordarse que cuando se plantea que ciertos países deben incrementar entre un 10% y un 30% su presupuesto sólo para atender a la décima parte de la población que necesita terminar primaria, esto significa que si se incluyera al 100% de esa población, los porcentajes ascenderían al 100% y al 300%, respectivamente.

En el grupo de países de menor nivel educativo comparado de Europa, el incremento en los recursos para atender al 10% de la población de 15 años y más sin primaria completa varía entre el 2,73% en Turquía a 4,69% en Portugal. Es decir, el esfuerzo es menor, pero por ejemplo en Portugal se debería incrementar casi en un 50% el presupuesto para atender a toda la población con primaria incompleta.

CUADRO 3

Estimación de la partida incremental del presupuesto educativo para ayudar a terminar la primaria a un 10% de la población de 15 años y más. 2007 o último año disponible.

% incremental del presupuesto educativo	África Subsahariana	América Latina y el Caribe	Asia	Estados Árabes	Europa
Menos de 5%	Congo Swazilandia	Guyana Uruguay Argentina Panamá Chile México Costa Rica	Azerbaijón Tayikistán Filipinas		Turquía Grecia España Portugal
5% a 10%	Namibia Ghana Madagascar Uganda Kenia	Paraguay Brasil Perú Bolivia Colombia El Salvador	Indonesia India		
11% a 30%	Etiopía Senegal Mozambique Chad	R. Dominicana	Tailandia Camboya Nepal	Marruecos	
31% a 50%	Burkina Faso				
51% a 100%					
Más de 100%					

Fuente: Elaboración propia sobre la base de: a) UNESCO, Instituto de Estadística (2007b); b) UNESCO (2007a); y c) Naciones Unidas (2008).

En el informe 2008 de seguimiento de la EPT (UNESCO, 2007a) se encuentra un cuadro de síntesis analítica sobre las perspectivas de la EPU (educación primaria universal) de aquí al año 2015 destacando que ya muchos países han alcanzado el acceso a la educación primaria en la edad correspondiente. La situación de los restantes países se clasifica según vayan o no por buen camino y la distancia para lograrlo:

- Se acercan a la EPU (educación primaria universal) o se hallan en una posición intermedia (Tasa neta total: 80%-96%):
 - Cuadrante I: Tiene muchas posibilidades de alcanzar el objetivo de aquí a 2015 (se han acercado al objetivo con regularidad) (28 países).
 - Cuadrante III: Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo de aquí a 2015 (se van distanciando del objetivo o se acercan a él con demasiada lentitud) (33 países).
 - Se hallan lejos de alcanzar la EPU (Tasa neta total: <80%).
 - Cuadrante II: Tienen escasas posibilidades de alcanzar el objetivo de aquí a 2015) (17 países).
 - Cuadrante IV: Corren un riesgo grave de no alcanzar el objetivo de aquí a 2015 (se van distanciando del objetivo o se acercan a él con demasiada lentitud) (8 países).

Aún reconociendo que en muchas instancias la EPT se ve con frecuencia reducida a la EPU de niños y niñas, olvidándose de los objetivos 3 y 4 referidos a jóvenes y adultos, fue interesante comparar los datos ofrecidos por el Informe de Seguimiento de la EPT con nuestra propia estimación de los recursos necesarios para atender al 10% de la población de 15 años y más sin educación y con primaria incompleta.

Obsérvese en el Cuadro 4 que aunque no se cuenta con datos para todos los países, tanto los del cuadrante I como los países mencionados en el pie del Cuadro tienen que incrementar mucho más que un 6% el presupuesto para sólo resolver la atención de un 10% de las personas adultas que no terminaron la primaria. Si a esto se le suman las demandas de educación de adultos (EDA) para terminar secundaria resulta indudable que los recursos actuales y los futuros no son suficientes, y que un 6% del presupuesto para la EDA de todas las regiones del mundo no es para nada significativo.

CUADRO 4

Perspectivas de lograr la EPU hacia 2015 (UNESCO 2007) y estimación de partida incremental del presupuesto educativo para atender 10% de población (joven y adulta) sin instrucción y primaria incompleta.

10% Terminar primaria Analfabetismo	Cuadrante I					Cuadrante III				
	África	América Latina y Caribe	Asia	Estados Árabes	Europa	África	América Latina y Caribe	Asia	Estados Árabes	Europa
% incremental del presupuesto educativo										
- 5%					Belarús Ucrania Hungria	Swazilandia		Azerbaiján		Turquía Lituania R. de Moldova Croacia
5% a 10%	Madagascar	Brasil Bolivia Colombia El Salvador		Kuwait	Bulgaria Rumania		Jamaica	Mongolia		
11% a 30%			R. I. Irán			Mauricio	R. Dominicana	Malasia		
31% a 50%				Marruecos		Cabo Verde		R. D. P. de Lao		
51% y más	Benin		India							
	Cuadrante II					Cuadrante IV				
% incremental del presupuesto educativo	África	América Latina y Caribe	Asia	Estados Árabes	Europa	África	América Latina y Caribe	Asia	Estados Árabes	Europa
- 5%										
5% a 10%	Kenya					Namibia				
11% a 30%	Etiopía Senegal Mozambique Chad									
31% a 50%	Ghana Burundi Burkina Faso					Ruanda			Emiratos Árabes Unidos Omán	
51% y más	Chad									

Nota: en negrita países que alcanzaron la meta de primaria universal neta pero requieren esfuerzos presupuestarios para atender la demanda de educación primaria de la población 15 años y más y superar el analfabetismo:

- 10% de la demanda social de educación primaria: Uruguay (menos de 5%), Argentina (menos de 5%); Panamá (menos de 5%); México (menos de 5%), Perú (5 a 10%), Tayikistán (menos de 5%), Indonesia (5 a 10%), Grecia (menos de 5%), España (menos de 5%), Portugal (menos de 5%).
- Total analfabetismo: Seychelles (11 a 30%), Tonga (menos de 5%), Kazajstán (menos de 5%), Tayikistán (menos de 5%), Indonesia (11 a 30%), Camboya (31 a 50%), Túnez (31 a 50%), Estonia (menos de 5%), Polonia (menos de 5%), Italia (5 a 10%), España (5 a 10%), Chipre (5 a 10%), Grecia (5 a 10%), Portugal (5 a 10%).

Fuente: Elaboración propia sobre la base de UNESCO (2007a) y Riquelme y Herger (inédito).

RECURSOS NECESARIOS PARA ATENDER LA DEMANDA SOCIAL EDUCATIVA PARA TERMINAR SECUNDARIA

En la medida que la población logre acceder al sistema educativo y terminar la primaria, aumentará el volumen de población joven y adulta que requiera ingresar y completar secundaria. Se cumplirá el principio de avance acumulativo: a mayor educación, mayor educación se demanda, y los países deberán prever los recursos para atender a esa nueva demanda.

En este punto se indica el incremento para atender sólo al 10% de la población de 15 años y más que actualmente tienen primaria completa o secundaria incompleta y por lo tanto requieren completar la secundaria. La no inclusión de África obedece a que en estos países la franja de la población que aspira en la actualidad a terminar la secundaria es muy reducida (ver Cuadro 5).

CUADRO 5

**Estimación de la partida incremental del presupuesto educativo
para ayudar a terminar la secundaria a un 10% de la población de 15 años y más.
2007 o último año disponible**

% incremental del presupuesto educativo	América Latina y el Caribe	Asia	Estados Árabes	Europa
Menos de 5%	Bolivia	Nepal		
5% a 10%	Perú República Dominicana Guyana Uruguay México Colombia Costa Rica Panamá Argentina	Tailandia Filipinas India Tayikistán	Marruecos	Turquía España
11% a 30%		Azerbaijón Indonesia		Grecia
31% a 50%				Portugal
51% a 100%				
Más de 100%				

Fuente: Elaboración propia sobre la base de: a) UNESCO, Instituto de Estadística (2007b); b) UNESCO (2007a); y c) Naciones Unidas (2008).

En los países con mejor nivel educativo de América Latina y el Caribe los recursos para atender al 10% de la demanda actual por educación secundaria implicarían aumentar los presupuestos del sector entre el 5% y el 10%, es decir, un esfuerzo mayor que para la atención del 10% de la demanda de primaria.

En los países con bajo nivel educativo de Europa también se requiere entre 5% y 10% de incremento en Turquía y España, mientras en Grecia debería incrementarse el presupuesto educativo en un 19,68% y en Portugal un 33,44% (ver Cuadro 5).

CUADRO 6

Estimación de la partida incremental del presupuesto educativo para ayudar a terminar la secundaria a un 10% de la población de 25 a 64 años. 2006 o último año disponible

% incremental del presupuesto educativo	Población total de 25 a 64 años
Menos de 5%	Austria (0,02%) Noruega (2,28%) Estados Unidos (2,61%) Israel (3,03%) R. Checa (3,15%) Polonia (3,27%) Reino Unido (3,63%) Suiza (3,68%) Dinamarca (3,71%) Suecia (3,90%) Alemania (4%) Islandia (4,93%)
5% a 10%	Hungría (5,62%) Finlandia (5,76%) Eslovaquia (5,82%) Países Bajos (7,34%) Francia (8,66%) Irlanda (9,13%) Bélgica (10,36%)
11% a 30%	Italia (16,54%)
31% a 50%	-
51% a 100%	-
Más de 100%	

Fuente: Elaboración propia sobre la base de: a) UNESCO, Instituto de Estadística (2007b); b) UNESCO (2007a); y c) Naciones Unidas (2008). La demanda social educativa de las personas adultas de 25 a 64 años de los países de Europa, América del Norte e Israel con nivel educativo alto o medio es por completar los últimos años de secundaria o sus equivalentes (Cuadro 6). Los países con alto nivel educativo deberían aumentar sus presupuestos educativos entre 0,02% (Austria) y 4,93% (Islandia). En este grupo sólo Hungría, Eslovaquia y los Países Bajos deberían superar el 5% de incremento.

Los países con nivel educativo medio deberían incrementar el presupuesto educativo entre el 5,76% (Finlandia) y 10,36% (Bélgica), destacándose Italia por requerir 16,54%.

En estos países, en oposición a aquellos donde es menor el acceso a la educación, no existen diferencias significativas entre los recursos necesarios para atender la demanda de educación secundaria de mujeres y varones, pues el acceso por género es similar.

CONCLUSIONES

La estimación de recursos necesarios para atender la superación del analfabetismo, y la promoción de la educación primaria y la educación secundaria entre las personas jóvenes y adultas que han abandonado esos niveles de enseñanza fue calculada a modo de juego y provocación. Este ejercicio es, sin duda, una forma de llegar a una mejor comprensión y toma de conciencia sobre esta situación por parte de los estados nacionales, organismos internacionales y ciertos sectores de la sociedad civil con el objetivo de redoblar esfuerzos en búsquedas de consenso sobre:

- el reconocimiento del derecho a la educación como un derecho humano de la población desde la infancia hasta la adultez;
- la importancia de la educación para el desarrollo social, económico, político y cultural de la población;
- el hecho de que una población más educada puede hacer uso de sus libertades creativas y definir su proyecto de vida personal y laboral, desarrollando todas sus potencialidades;
- la existencia de una profunda brecha en el cumplimiento del derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas que constituye una deuda social educativa con estas poblaciones;
- la necesidad de políticas para superar las diferencias de género en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Si se llegara a un consenso sobre los puntos mencionados se podría acordar una distribución más equitativa de recursos y la pugna distributiva de las partidas presupuestarias podría realizarse más a favor de estos sectores de población que usualmente son dejados de lado. Pero debemos ser muy cuidadosos y criteriosos pues la pugna entre grupos sociales por recursos no debe llevarnos a negar la importancia de los recursos para la universidad y la ciencia o la tecnología. La búsqueda de consenso debería resultar en el reconocimiento de los diferentes y variados intereses sociales y sus respectivas necesidades y de los esfuerzos de parte de la sociedad como un todo para asignar recursos a aquellos que fueron históricamente marginados. De allí la presión y la dificultad para asignar recursos que cubran todos los objetivos a la

vez, incluyendo la educación básica, la educación de personas jóvenes y adultas con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, la educación y formación para el trabajo, así como también la investigación, la ciencia y la tecnología. Desde esta perspectiva, el porcentaje de recursos públicos asignados a la educación en los presupuestos nacionales es de máxima importancia.

El estudio muestra la insuficiencia de dedicar el 6% del presupuesto educativo para atender el analfabetismo y el acceso y la permanencia en la educación primaria y secundaria. Intenta por lo tanto contribuir a la construcción de una conciencia crítica y responsable por parte de gobiernos, donantes y la sociedad civil acerca de la necesidad de un compromiso mutuo en la asignación de mayores cantidades de recursos monetarios para la educación de personas adultas. La demanda de asignar el 6% del PBI a la educación y al menos el 6% del presupuesto de educación a la educación de personas adultas y la mitad de éste (3% del presupuesto nacional de educación) a la alfabetización de personas adultas y a programas de educación básica es necesaria pero no suficiente. Los gobiernos, las organizaciones internacionales y otros actores deben reconocer que este compromiso no es sino un pequeño paso teniendo en cuenta el tamaño de la deuda social educativa con un alto número de mujeres y hombres privados del derecho a la educación en todo el mundo.

REFERENCIAS

- ARCHER, David. Financing of adult education. *Convergence*, Canadá, v. XL, n. 3-4, p. 253-257, 2007.
- BELANGER, Paul; HINZEN, Heribert; DUKE, Chris. Policy, Legislation and Financing for adult education. *Convergence*, Canadá, v. XL, n. 3-4, p. 245-252, 2007.
- BRADY, Berni. Adult education: priority areas for investment and development. *Convergence*, Canadá, v. XL, n. 3-4, p. 259-264, 2007.
- CEPAL. *Invertir mejor e invertir más*. Financiamiento y gestión de la Educación en América Latina y el Caribe. CEPAL-UNESCO, Serie Seminarios y Conferencias, Santiago de Chile, n. 43, 2005.
- CAILLODS, Françoise. ¿Puede África sufragar la educación secundaria gratuita?. *Carta informativa*, París, v. XXV, n. 4, p. 8, 2007.
- CAILLODS, Françoise; PHILLIPS, Michelle; POISSON, Muriel; TALBOT, Chris. *Overcoming the Obstacles to EFA*. Unesco, International Institute for Educational Planning (IIEP), Working document for the ADEA Biennial Meeting, 2006.
- CRIGHTON, John. Katarina Tomasevski hablándole al poder. *Boletín de Referencia*, Fondo Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), n. 20, nov. 2006. Disponible en: <<http://tomasevski.net/obituary.htm>>.
- ELSON, Diane ; BALAKRISHNAN, Radhika. Auditing economic policy in the Light of obligations on economic and social rights. *Essex Human Rights Review*, v. 5, n. 1, jul. 2008.
- FITTOUSSI, Jean-Paul ; ROSANVALLON, Pierre. *La nueva era de las desigualdades*. Argentina: Ediciones Manantial, 2003.

MARPHATTA, A.; MOUSSIE, Rachel; AINGER, Anne-Marie; ARCHER, David. *Confronting the contradictions. The IMF, wage bill caps and the case for the teachers*. ActionAid, apr. 2007.

NACIONES UNIDAS. *Informe sobre Desarrollo Humano 2007/2008*. Nueva York: UNDP, 2008.

OCDE. *Panorama de la educación 2007: Indicadores y Diagnostico*. OCDE, 2007.

RIQUELME, G. C.; HERGER, N. (con la colaboración de Alexander Kodric). Deuda social educativa con las/los jóvenes y adultas/os en África, América Latina, Asia y países centrales: estimación de recursos necesarios. Programa Educación, Economía y Trabajo (HICE-F.Fy L. –UBA) e International Council for Adult Education (ICAE)/Gender Educational Office (GEO). Montevideo, Uruguay; Buenos Aires, Argentina, 2009 (mimeo).

TOMASEVSKI, Katarina. *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003.

UNESCO. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* París: Ediciones UNESCO, 2007a.

_____. *Compendio mundial de la educación 2007*. Canadá: UNESCO-Instituto de Estadística, 2007b.

_____. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2009. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. París: Ediciones UNESCO, 2008.

WORLD BANK. *World Bank Development Report 2006*. Washington: World Bank, 2006.

GRACIELA C. RIQUELME es doctora de la UBA - Posgrados en Administración y Evaluación de la Educación; investigadora CONICET – Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. E-mail: griquelm@filo.uba.ar.

NATALIA HERGER es magíster de FLACSO en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales; becaria doctoral CONICET – Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. E-mail: nath@filo.uba.ar.

Recebido em fevereiro de 2010.

Aprovado em março de 2010.