

Las Áfricas y la gestión de los centros educativos

Avelina de los Ángeles Herrera Santana

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, ESPAÑA
aveherrer@gmail.com

Josefa Rodríguez Pulido

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA, ESPAÑA
josefa.rodriguez@ulpgc.es

Josué Artilles Rodríguez

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA, ESPAÑA
josue.artiles@ulpgc.es

Resumen

La figura directiva se ha convertido en parte fundamental para alcanzar una educación de calidad. La conceptualización de la figura del director o directora escolar varía en consonancia a la cultura educativa de uno u otro país. Este artículo repasa las características de la función directiva en diferentes países africanos, los elementos que vertebran dichas funciones, y la importancia que ostentan en sus centros escolares. Para su estudio se ha realizado una documentación exhaustiva de informes oficiales, fundamentalmente de la UNESCO, así como el arqueo de bibliografía de diversos autores que han tratado sobre la educación en África.

Palabras clave: director, África, educación, tareas directivas, calidad.

Africa's and the management of educational centers

Abstract

The directive figure, has become a fundamental part to achieve quality education. The conceptualization of the figure of the director or school principal varies in accordance to the educational culture of one country or another. This article reviews the characteristics of leadership in different African countries, the elements that underpin these functions and the importance they hold in their schools. For their study has done extensive documentation of official reports, mainly from UNESCO and literature of various authors who have dealt with education in Africa.

Keywords: director, Africa, education, managerial tasks, quality.

1. Introducción

La globalización ha traído cierta visión crítica y un intento de unificar criterios a la hora de concebir la educación. Para Aguado (2012), la educación es una de las mejores inversiones productivas que un país puede realizar. El derecho a la educación y la necesidad de alcanzar un estándar de calidad, ha obligado a una revisión de todos los parámetros que influyen en la misma, entre ellos, la propia figura directiva. Sin embargo, resulta un problema complejo, ya que si bien está claro el concepto de calidad educativa, no lo es tanto la definición conceptual del director escolar, pues depende en gran medida de la concepción institucional de las políticas educativas e incluso sociales de cada país. La educación de un país no debe renunciar a formar personas conscientes, libres y responsables, motivadas para mejorarse a sí misma y a la sociedad de la que forma parte (Gómez, 2011), y así es tenido en cuenta en las metas propuestas en la Agenda Africana 2063, donde la educación es uno de los primeros propósitos a mejorar con la finalidad de garantizar una educación de calidad.

No obstante, es un problema complejo ya que podemos afirmar que carecemos de una visión común de educación, e, incluso, de una terminología compartida para definirla (Naya y Dávila, 2006), a lo que contribuye las diferencias socio-culturales, económicas e incluso de género existentes en el continente africano. Sin embargo, la figura directiva puede contribuir a superar estas diferencias a través de su desenvolvimiento profesional, liderazgo y de las prácticas educativas que establezca en la escuela, convirtiéndose en un agente más del cambio social y acercando las instituciones educativas a los estándares de calidad (Zajda, 2009).

Por extensión territorial, África, o las Áfricas, tal como la denominan los expertos (Rovira, 2006) es el tercer continente más grande del mundo. El continente africano está constituido por cincuenta y cuatro países, siendo todos ellos, miembros de la Unión Africana, con excepción de Marruecos. La transformación de un continente debe necesariamente, entre otras cosas, afrontar cambios en la visión de la escuela y su gestión, así como unificar criterios de actuación. En este caso, se pretende enfocar uno de los aspectos que configura la cuarta meta propuesta en la agenda africana 2063, que es la mejora de la calidad educativa y que necesariamente pasa, entre otros aspectos, por una gestión eficaz y adecuada de los centros educativos en consonancia con la filosofía del nuevo rumbo que se ha propuesto tomar África. Para ello se hace necesario contribuir al conocimiento sobre cómo se lleva a cabo la gestión de los centros educativos, dada las escasas referen-

cias bibliográficas existentes sobre esto en dichos países. Con esa finalidad, se toma como referencia de los sistemas educativos de quince países, tales como: Angola, Argelia, Benín, Gambia, República Centrafricana, Egipto, Etiopia, Kenia, Libia, Camerún, República de Tanzania, Senegal, Sudáfrica, Zimbabue e incluimos a Marruecos.

2. La gestión directiva más allá de Europa

Los sistemas educativos africanos de los quince países mencionados anteriormente, tal y como revelan los datos aportados sobre la figura directiva escolar (UNESCO, 2010-2011) varían en cada uno de ellos, aunque existen puntos de coincidencia:

1. Las tasas de participación en educación son bajas.
2. Las escuelas suelen carecer de servicios básicos.
3. Imposibilidad de acceso a los materiales escolares por parte del alumnado.
4. Conflictos étnicos y/o políticos sin resolver o mal resueltos.

La comparación de África con el resto del mundo pone de manifiesto que su principal problema es la elevada tasa de crecimiento de la población, motivada por las altas tasas de fertilidad que están relacionadas con el bajo nivel educativo de la población (Guisán & Exposito, 2001). En cuanto a la cuestión de género, en África, la incorporación de las mujeres a la enseñanza primaria es de un 60% frente a un 68%, masculino. En la educación secundaria, la proporción es de 11% para las mujeres y 21% para los hombres. La salida de las mujeres de la escuela en los tramos medio y superior es muy alta, debido al matrimonio temprano, embarazo, necesidad de ayudar o hacerse cargo de las tareas del hogar, desempeño de actividades remuneradas, trabajo agrícola de subsistencia, recolección de agua y leña, cuidado de los hermanos menores, etc., (Martín, 2011). Todo ello a pesar de que la mayoría de los Estados recogen políticas definidas en sus Programas Nacionales de Educación estableciendo entre sus prioridades el acceso en igualdad de las mujeres a todos los niveles educativos. Sin embargo, resultan muy limitadas las acciones concretas implementadas para alcanzar estos propósitos, además de la descoordinación existente, en muchos casos, entre los planes y políticas nacionales destinadas a equilibrar la desigualdad de género y las políticas educativas (Pérez & Reyes, 2015).

Por otro lado, uno de los principales obstáculos para el acceso a la enseñanza primaria universal continúa siendo el alto coste que supone la

educación para los padres. En la mayor parte de los países africanos, la educación depende en cierta medida de la financiación de benefactores, es decir, fortunas particulares que hacen grandes donativos destinados a educación, así como empresas privadas, siendo insuficiente hasta el momento la dotación económica estatal (Shankar, 2014). En este sentido, el sueldo de los docentes supone para el Estado más del 60% del presupuesto educativo en la mayoría de los países africanos, a pesar que el sueldo medio de un profesor no supera el umbral de la pobreza. Asimismo, los derechos de matrícula existen aún en, al menos, 35 países subsaharianos, aunque en casi la mitad la educación primaria es gratuita legalmente. Todavía las familias tienen que pagar tasas para que sus hijos/as asistan a la escuela además de los denominados costes indirectos —uniformes, libros de texto, transporte, comida— con la carga económica que eso supone para familias de escasos recursos (Aguado, 2012).

De forma muy reciente, con los cambios experimentados en las estructuras sociales tradicionales se dio lugar a la consciencia de que educación y promoción social van unidas y se comenzó a tomar la decisión de escolarizar a un miembro de la familia, siempre un varón, para que pudiese favorecer al grupo familiar desde un nuevo estatus (Martín, 2011). De hecho, un solo año de educación primaria incrementa el sueldo de una persona entre un 5% y un 15%, y un año de secundaria en un 15-25% (Aguado, 2012).

No obstante, aún no se ha conseguido eliminar dramáticos datos en torno a la baja escolarización y el alto porcentaje de analfabetismo, que sufre en mayor medida la mujer africana (García, 2012). Resulta importante tener en cuenta estas circunstancias, pues necesariamente influye en la configuración de la escuela, y en el escenario en el que el directivo(a) escolar, con mayor o menor número de funciones asignadas, tendrá que trabajar para lograr aumentar los índices de escolarización. En relación a esto, el desafío fundamental del director escolar en África será superar los condicionantes sociales, económicos y culturales, así como los de género (Aguadero, 2012).

Por otro lado, el objetivo acordado—alcanzar la educación para todos (EPT) en el año 2015—en el Foro Mundial de Educación (Dakar 2000), se ha ido logrando. Una de las principales iniciativas introducidas es la aplicación de educación gratuita, por los gobiernos del África Subsahariana. Países como Tanzania y Camerún han abolido el pago de matrícula en el nivel escolar básico para asegurar que el dinero no se convierta en un obstáculo para el acceso de una persona a la educación (Oduro, 2009).

Resulta obvio que sin la escuela no se puede construir una sociedad más justa e integrada. Esta certeza es cada vez más verosímil en las condi-

ciones actuales del desarrollo social. En efecto, es para todos una evidencia que la riqueza de las sociedades y el bienestar de las personas depende cada vez más de la calidad y cantidad de conocimientos que ha logrado incorporar y desarrollar (Fanfani, 2012), y es así entendido en la Agenda Africana 2063, que recoge como su cuarta meta el garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Para ello, se hace necesario abordar los diferentes aspectos que configuran la calidad educativa, entre ellos, la dirección escolar, que depende de los rasgos y características de los sistemas educativos y también de las condiciones y trabajo de los docentes (Vaillant, 2014). En este sentido, la figura del director(a) de un centro educativo, así como las funciones asignadas al cargo están fuertemente condicionadas a la orientación política del país. La figura directiva y las funciones otorgadas a la misma, se ven en mayor o menor medida limitadas por el marco político del país en el que se ejerza dicha función, teniendo mayor margen de acción y gozando de mayor autonomía en los escenarios políticos más democráticos (Carnoy & Rhoten, 2002).

Resulta también importante recalcar una de las situaciones contra la que tiene que luchar el directivo(a) escolar en muchos países africanos, que no es otro que el propio mantenimiento de la planta física de la escuela, en ocasiones muy precaria o insuficiente. En la mayoría de los casos, es el director quien ha de inculcar a todos los miembros de la comunidad escolar el uso y manejo adecuado de las infraestructuras escolares. Asimismo, es el responsable de la inspección periódica de las instalaciones así como la obtención o distribución de los recursos para su mantenimiento (Musibau & Adigun, 2012). Dadas las condiciones existentes en las escuelas de las Áfricas, aunque varían en cada una de ellas, se debe señalar el predominio de la escasa escolarización, carencia de servicios básicos, carencia de recursos escolares, condiciones escolares limitadas, precario mantenimiento de las infraestructuras de la institución educativa, lo que hace que la gestión directiva se oriente más hacia el logro de las necesidades básicas del ciudadano africano que del curriculum o las competencias del alumnado. Prima más cubrir los asuntos económicos y los recursos materiales básicos para el proceso educativo en la escuela. En este sentido, se han identificado una serie de puntos críticos que se han de dar en cualquier figura directiva en pro de la calidad educativa (Oduro, 2009):

1. Mejorar las habilidades de supervisión de los directores.
2. Aumento de la capacidad femenina para la participación en el liderazgo escolar.

3. La mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
4. Mejorar los datos y gestión de la información.
5. Mejora de la escuela/capacidad de liderazgo a nivel de aula para la gestión del cambio.

En este caso, se hace necesario indagar el contexto educativo de estos países, ¿qué tipo de modelos de directores se desarrollan?, ¿cuáles son los problemas más frecuentes a los que se enfrenta el director o directora?, ¿existen programas de formación de directores o directoras de centro escolar?

3. Metodología utilizada

Como inicio de la fase de partida de la investigación, se pone en marcha un proceso de búsqueda encaminado hacia la localización de documentos impresos existentes sobre el tema centro de interés, además de las posibles investigaciones al respecto a través de la introducción en diferentes espacios virtuales oficiales, tal es el caso de los informes sobre educación de cada país, que se pueden consultar en la página oficial de la UNESCO, y de los cuales se hace referencia en el presente artículo. Ello hace que la fuente de primer orden consultada sea internet, en particular los buscadores y las bases de datos específicas.

4. Resultados obtenidos

Al respecto detectamos que en Etiopía, el director escolar es el responsable de la administración y de la dirección del personal, figura dependiente de una jerarquía superior de dirección y gestión centralizada por distritos. Cada escuela tiene un director responsable de la administración y de la dirección del personal, pero es dependiente de la administración regional. Marruecos y Libia, deposita la gestión del centro a través del control gubernamental. En estos dos países la figura directiva tiene una vinculación directa con los responsables de zona, que son asignados por sus respectivos gobiernos. En Gambia, la gestión está centralizada, el director escolar sólo goza de un estrecho margen de actuación en la dirección del día a día de su centro.

La República Centroafricana se caracteriza porque es el Ministerio de Educación el encargado de elegir al director escolar entre los profesores que imparten clases en cada uno de los colegios. En Kenia, la tarea del director es la de gestionar el día a día del centro, ya que el resto de funciones están centralizadas en órganos externos.

Así, países como Angola ponen el énfasis en la influencia que tiene la gestión de los directores en la calidad educativa. Argelia, regula los años de experiencia profesional para el acceso a la función directiva (al menos tres años en activo para optar al cargo). En el caso de Egipto, para poder acceder al puesto de director, el candidato tiene que poseer una alta calificación pedagógica y además realizar un programa específico para la función directiva. A su vez, en Senegal, el director es el responsable del funcionamiento del centro y además ejerce la jefatura pedagógica, siendo asimismo el canal de comunicación con las familias.

Tabla I.

Modelos, países y problemas de los centros educativos en África y su vinculación con los gestores educativos (elaboración propia).

MODELOS DE DIRECTORES	PAÍSES	PROGRAMAS DE PREPARACIÓN PREVIA AL CARGO	PROBLEMAS A LOS QUE SE ENFRENTA EL DIRECTOR
	Etiopía		Las tasas de participación en educación son bajas.
	Marruecos		Las escuelas suelen carecer de servicios básicos.
Países centralizados	Libia		Imposibilidad de acceso a los materiales escolares por parte del alumnado.
	Gambia		
	República Centroafricana	Etiopía y Egipto	Conflictos étnicos y/o políticos sin resolver o mal resueltos.
	Kenia		Precarias condiciones socio-sanitarias.
	República Unida de Tanzania		Estudiantes que no pueden pagar las cuotas y comprar libros de texto.
Países descentralizados	Camerún		Escasez de equipos.

	Zimbabue		
			Planta física limitada.
	Sudáfrica	Sudáfrica ha implementado un programa de formación previa (ACE)	

Según los informes oficiales consultados de la UNESCO (2010-2011), los problemas más acuciantes que debe afrontar el gestor o gestora de los centros están relacionados con las bajas tasas de participación en educación, además de ello las escuelas suelen carecer de servicios básicos, imposibilidad de acceso a los materiales escolares por parte del alumnado, los conflictos étnicos y/o políticos sin resolver o mal resueltos, las precarias condiciones socio-sanitarias, los escasos recursos económicos que impiden a los estudiantes pagar las cuotas en el centro y comprar los libros de texto, la escasez de equipo y los problemas con la planta física de la escuela.

5. Discusión y conclusiones

La visión general sobre el gestor de los centros educativos africanos, en los países estudiados: Angola, Argelia, Benin, Gambia, República Centroafricana, Egipto, Etiopía, Kenia, Libia, Camerún, República de Tanzania, Senegal, Sudáfrica, Zimbabue y Marruecos, pone de manifiesto que la orientación política del país regula la función directiva con mayor o menor independencia de la administración del país.

El régimen político, democrático o autoritario, podría implicar una mayor o menor centralización del gobierno y gestión de las escuelas. En este sentido, los países democráticos tienden a descentralizar la organización y gestión de los centros y a conferir mayor importancia y funciones a los directores de sus escuelas, lo que se traduce en una mayor independencia de estos (World data on education, 2010-2011). Por tanto, los escenarios políticos más democráticos conceden mayor margen de acción a los directores de los centros educativos.

De este modo, en los países que menos independencia se otorga a los directivos de los centros son: Etiopía donde el director escolar es una figura dependiente de una jerarquía superior de dirección y gestión que está centralizada por distritos, dependiente de la administración regional. Marruecos y Libia, se encuentran con un fuerte control gubernamental.

Gambia, la gestión está centralizada por regiones y en estos momentos están en proceso de descentralización siguiendo el modelo británico. La República Centroafricana, es el propio Ministerio de Educación el encargado de elegir el director escolar. En Kenia, las funciones están centralizadas en órganos externos.

En el extremo opuesto nos encontramos países donde se le otorga mayor independencia a los centros con la administración gubernamental y, por ende, la adjudicación depositada para el ejercicio de la función directiva es mayor. Así pues, en países como Angola se determina la necesidad de formación que los candidatos a director deben tener para acceder al cargo y en Argelia se regula por los años de experiencia, de al menos tres años en activo para optar al cargo. En el caso de Egipto, el gestor debe poseer una alta calificación pedagógica y además realizar un programa específico para la función directiva. A su vez, en Senegal, al director se le encomienda el ejercicio que conlleva la parte pedagógica del centro y la vinculación con la familia del alumnado de los centros.

Se detecta cierta preocupación por la formación de los gestores, de ahí la existencia de programas de preparación previa al cargo, en Etiopía, Egipto y Sudáfrica. Por tanto, la mejora de la calidad educativa en África pasa ineludiblemente por empoderar a la figura del director(a) escolar, con la finalidad de que sea más eficaz en su gestión y dirección. El ejemplo de Sudáfrica, con la mejora de sus parámetros educativos en los últimos años, es la confirmación de la necesidad y efectividad de los programas formativos para aspirantes a la dirección escolar. Sin olvidar las afirmaciones de Salvat, Miguel, Martín y Casas (2013) donde se pone en evidencia que el ejercicio de la función directiva es una cuestión de equipo y de comunidad.

Es evidente que los países democráticos tienden a descentralizar la organización y gestión de los centros y a conferir mayor estatus y funciones a los directores de sus escuelas, lo que se traduce en una mayor autonomía. Se debe destacar que, probablemente, la función directiva recaerá durante muchos años en el género masculino dada las responsabilidades de las mujeres y el escaso porcentaje de acceso a la enseñanza.

La gestión directiva en las Áfricas, no puede ser comparada con la gestión directiva regulada en los países del resto de los continentes, dado que además de la preocupación de éstos no está asentada en disminuir el fracaso y el abandono escolar. La gestión directiva se orienta más hacia el logro de las necesidades básicas del ciudadano africano. Prima más cubrir los asuntos económicos y los recursos materiales básicos para el proceso educativo en la escuela.

También nos encontramos sistemas educativos donde la figura directiva es entendida como equipo directivo (UNESCO, 2010-2011). Destacan los casos de la República Unida de Tanzania, donde la gestión de la escuela está a cargo del director y un equipo de profesores del centro y el de Camerún, al formar éste parte del Consejo Administrativo de la escuela. Zimbabue funciona con el concepto de equipo directivo, aunque con ciertas limitaciones de actuación. En los centros de Sudáfrica las escuelas funcionan con equipo directivo y de autonomía en su gestión.

En relación a los programas de preparación previa al cargo, Etiopía y Egipto, seguidos de Sudáfrica, han sido los países africanos pioneros en la implantación de un programa específico para la formación directiva. En el caso de Sudáfrica el programa se denomina *Advanced Certificate in Education- School Management and Leadership* (ACE) y cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación de Sudáfrica, comenzó como una experiencia piloto en el periodo 2007-2009 en seis provincias y hoy se ha institucionalizado (Msila, 2012).

La finalidad del programa ACE es capacitar a los miembros del Equipo de Gestión Escolar que aspiran a la dirección de escuelas, con el fin último de conseguir proporcionar oportunidades de aprendizaje estructurado que se cristalicen en una educación de calidad en Sudáfrica, promoviendo en el futuro director escolar una comprensión crítica, valores, conocimientos y habilidades para el liderazgo escolar y la gestión dentro de la visión de la transformación democrática (Vaillant, 2014).

La figura directiva está influenciada por las peculiaridades relacionadas con la cultura y dinámica política y económica de cada país; sin embargo, podemos establecer un marco común en torno a la situación y problemas a los que se tienen que enfrentar los directores escolares en África. Garduño, Slater y Gorosave (2010) indican que los principales problemas de los directores escolares desde la visión internacional, están relacionados con las responsabilidades del puesto que son muy estresantes.

Sin embargo, los problemas más críticos que viven los nuevos directores en los países africanos se relacionan con los asuntos económicos y con los recursos materiales (Garduño, Slater y López-Gorosave, 2011). La figura directiva está influenciada por las peculiaridades relacionadas con la cultura y dinámica política y económica de cada país; no obstante, podemos establecer un marco común en torno a la situación y problemas a los que se tienen que enfrentar los directores escolares en África.

Existe un aspecto del que adolece de manera generalizada la figura directiva en el continente africano, tal y como se afirma en el informe final

de Commonwealth Educación de 2009 (Unesco), un ingrediente básico que le falta por desarrollar al director escolar es el liderazgo. Fernández Díaz (2002) considera que “el liderazgo de la dirección es un factor fundamental contemplado en todos los sistemas o modelos de calidad. Resulta difícil transformar la escuela sin la voluntad e implicación de equipos directivos líderes.” Por tanto, podemos afirmar que el liderazgo es considerado un aspecto fundamental en la consecución de los objetivos básicos, tanto como es el aumento de la escolarización como la necesidad de conseguir un desarrollo sostenible basado en la calidad. Así lo recoge como uno de sus objetivos básicos el proyecto Edqual (2010), programa de investigación para la implementación de calidad de la educación en países en vías de desarrollo, sosteniendo el concepto de liderazgo escolar como principio para la calidad, la enseñanza y el aprendizaje. Tal y como se afirma, el liderazgo a nivel de la escuela es crucial para crear un medio ambiente que permita la enseñanza y el aprendizaje, la atracción y retención tanto de alumnos como de personal, así como la promoción de la enseñanza y el aprendizaje efectivo. En este sentido, el liderazgo abarcaría los ámbitos de gestión curricular, gestión de recursos, gestión del clima y la convivencia, gestión financiera y gestión en el reclutamiento, evaluación y desarrollo de los docentes a su cargo (Vaillant, 2014). Para ello, la formación permanente de los directores de escuela es clave para conseguir un escenario de calidad educativa, que permita asimismo, incrementar la demanda en educación primaria y secundaria (Gómez y Begué, 2006).

Referencias

- Africa Union Comision (2015). *Agenda Africana 2063. The Africa we want*. Etiopía.
- Aguadero, R. (2012). Una mirada a la Educación en el África subsahariana: posibilidades y desafíos en clave de equidad social. *Foro de Educación*, (14), 11-26.
- Aguado, A. B. (2012). La financiación de la educación en África Subsahariana hoy. *Foro de Educación*, 10 (14), 41-54.
- Naya, L. y Dávila, P. (2006). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. San Sebastián: Editorial EIREN.
- Carnoy, M., y Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 46 (1), 1-9.
- Edqual (2010). A Research Programme Consortium on Implementing Education Quality in Low Income Countries. Publication: *Leadership and management*. Recuperado de: <http://www.edqual.org/publications/browse?theme=leadership-management>

- Fanfani, E. T. (2012). La escuela y la cuestión social. *Diálogos Pedagógicos*, 6 (11), 127-146.
- Fernández, M. J. (2002). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *Participación Educativa*. N°5, pp. 23-28.
- Foro Mundial de Educación para Todos (2000). *Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal, 26-28 de abril del 2000. París: UNESCO.
- Garduño, J. M. G., Slater, C. L., y Gorosave, G. L. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (3), 30-50.
- Garduño, J. M., Slater, C. L., & López Gorosave, G. (2010). El director escolar novel de primaria: problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15 (47), 1051-1073.
- Gómez, C. O. y Begué, A. (2006). Los retos de la educación básica en África subsahariana. *Documentos de Trabajo (Fundación Carolina)*, (6), 1.1-115.
- Gómez, J. A. C. (2011). La educación y sus políticas como objetivo de desarrollo del milenio. *Innovación Educativa*, 11 (54), 53-65.
- Guisán, M., y Exposito, P. (2001). Educación, Desarrollo y Emigración en África. Nuevas políticas de cooperación europea e internacional. *Latinoamérica*, 3 (2), 159.
- Martín, P. A. S. (2011). De la educación tradicional africana a la escuela actual en África Subsahariana. *Tabanque: Revista pedagógica*, (24), 53-67.
- Msila, V. (2012). Mentoring and school leadership: Experiences from South Africa. *Journal of Social Sciences*, 32 (1), 47-57.
- Musibau, A y Adigun, J. (2012). The Role of Head Teacher in Improvisation and Maintenance of School Plants. *African Research Review*, 6 (3), 232-238.
- Oduro, G. (2009). *The missing ingredient. Headteacher leadership development in Sub-Saharan Africa*. Commonwealth Education Partnerships. Recuperado de <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/142-144-2009.pdf>
- Pérez, M. I. G., & Reyes, M. L. (2015). Mujeres africanas y educación superior: Políticas Educativas favorables a la igualdad de género en África Subsahariana. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, (3), 156-183.
- Rovira, B. (2006). *Áfricas. Cosas que no pasan tan lejos*. Barcelona: RBA
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, Angola. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Angola.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, Algeria. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Algeria.pdf

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, Benin. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Benin.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, Central African Republic. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Central African Republic.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Central_African_Republic.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, Cameroon. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cameroon.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, Egypt. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Egypt.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, Ethiopia. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Ethiopia.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, Gambia. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Gambia.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, Kenya. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Kenya.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, Morocco. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Morocco.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, Libya. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ARAB STATES/Libyan Arab Jamahiriya/Libyan Arab Jamahiriya.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ARAB_STATES/Libyan_Arab_Jamahiriya/Libyan_Arab_Jamahiriya.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, Senegal. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Senegal.pdf

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, South Africa. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/South_Africa.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, United Republic of Tanzania. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Republic_of_Tanzania.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Education. Word data on education (2010/11). Profile of Education, Zimbabwe. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Zimbabwe.pdf
- Vaillant, D. (2014). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. *Education for All Global Monitoring Report 2015*, pp.1-27.
- Zajda, J. I. (ed.) (2009). Globalization, education and social justice. *Springer Science & Business Media*. Vol.10.

