
Politiques éducatives et retard scolaire au Mexique

Teresa Yurén*, Julieta Espinosa, Miriam de la Cruz*****

** Professeur chercheur, Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, Colonia Chamilpa,
62210, Cuernavaca, Morelos, MÉXICO
teresayuren@yahoo.com*

*** Professeur chercheur, Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, Colonia Chamilpa,
62210, Cuernavaca, Morelos, MÉXICO
jespin@buzon.uaem.mx*

**** Etudiante en mastaire, Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, Colonia Chamilpa,
62210, Cuernavaca, Morelos, MÉXICO
miri_1204@yahoo.com.mx*

RÉSUMÉ. Dans cet exposé nous présentons une analyse critique des politiques éducatives qui se sont appliquées au Mexique pendant les dernières années ; on entend par cela mettre en évidence les manières à partir lesquelles se produisent et reproduisent les inégalités que l'on trouve en tant que 'retard éducatif'. La démarche méthodologique suivie a été la reconstruction des dispositifs. Les données statistiques figurant sur cet exposé ont été collectées dans des documents officiels nationaux ainsi que dans des évaluations internationales. Dans ce texte nous nous sommes intéressés à montrer un diagnostic du retard scolaire et des politiques appliquées à ce problème, une rétrospective dans laquelle on peut identifier les conditions qui permettent les inégalités, une analyse critique à partir des démarches théoriques de A. Sen, J. Elster, M. Walzer et L. Ferrajoli et, finalement, nous proposons une brève prospective de l'éducation au Mexique.

MOTS-CLÉS : politiques éducatives, système éducatif, retard scolaire, inégalité, équité.

1. Problématique et méthodologie

La recherche que nous présentons ici s'est fixée pour *objectif* une analyse critique des politiques éducatives qui permette de mettre en évidence la façon dont les inégalités prennent naissance et se reproduisent. Ce sont précisément ces inégalités qui se manifestent sous la forme du retard éducatif.

Dans le champ du social, la notion d'égalité renvoie à une relation de ressemblance déterminée, à savoir une *égale considération pour tous à un certain niveau critique* (Sen, 1999). Il s'agit d'une relation entre individus et/ou groupes qui ne peut se révéler valide que dans la mesure où elle est une condition nécessaire de *l'équilibre d'un système social qui est considéré, conformément à certains critères, comme juste* (Bobbio, 1993). En effet, et déjà selon Aristote (1991), quand le légal et l'égal, appliqué au divers, n'atteint pas son objectif à cause de son caractère général, il devient nécessaire de rechercher l'équité.

En se fondant sur la distinction que propose Sen (1999) entre réussites, liberté et moyens, lorsque nous disons que *nous sommes tous égaux en droit à l'éducation*, nous comprenons celle-ci comme un ensemble de *capacités* qui augmentent la liberté des sujets. En revanche, parler du service éducatif, c'est se référer à un ensemble de moyens qui sont nécessaires à l'acquisition de ces capacités. Le manque de liberté, favorisée par un service éducatif déficient ou par l'absence de possibilités de s'éduquer, place les sujets dans une position désavantageuse qui leur interdit l'accès à la réussite et à de nombreuses réalisations.

En vue d'identifier les inégalités sur le plan empirique, nous observons les indicateurs de *retard éducatif*, défini comme la situation de retard dans laquelle se trouve un segment de la population par rapport à l'acquisition de capacités considérées comme indispensables au développement d'une vie digne.

La *méthodologie* repose sur la reconstruction de dispositifs, point de vue épistémologique qui s'appuie sur l'interprétation que propose Deleuze (1995) de la notion de dispositif dans les travaux de Michel Foucault. Dans cette perspective, nous formulons trois questionnements : Que sommes-nous ? Comment en sommes-nous arrivés à être ce que nous sommes ? Que pouvons-nous être ? Ainsi, notre compte rendu comprend trois moments : un diagnostic, une rétrospective éclairée par une généalogie et une réflexion prospective fondée sur une analyse.

Les *données* sont le résultat de l'étude de statistiques et de documents émanant d'organismes gouvernementaux nationaux et d'organismes internationaux (OCDE, SITEAL, PNUD entre autres) ainsi que des plans et rapports de gouvernement de 1821 à aujourd'hui.

Parmi nos principaux outils d'analyse, nous empruntons la notion de capacités à A. Sen (1999), les sphères de la justice à Walzer (1997), les types de biens et les stratégies d'égalisation à J. Elster (1994) et la typologie du traitement de la différence à L. Ferrajoli (2004).

2. Diagnostic : retard, inégalité et politiques

Sont en *retard scolaire* les individus âgés de 15 ans et plus et qui n'ont pas terminé l'école primaire ou qui n'ont pas d'instruction. Bien que des progrès aient été effectués, ce retard continue à être grave.

Population en retard	1990		2000		2005	
	% H	% F	% H	% F	% H	% F
Sans instruction	11.5	15.3	8.7	11.6	7.2	9.6
Avec études primaires incomplètes	49.2	49.5	42.1	43.5	36.0	36.6
Population totale en retard	62.7		53.1		44.7	
Source : INEGI, 2006 H=hommes ; F=femmes						

Tableau 1. Comparaison du retard scolaire selon le sexe, 1990, 2000 et 2005.

Le retard touche plus les femmes que les hommes. L'inégalité s'observe également du point de vue des conditions socio-économiques : 75 % de la population rurale est en situation de retard scolaire alors que dans les zones urbaines, ce retard se limite à un peu plus du tiers de la population (INEGI, 2006). Le facteur régional exerce aussi une influence sur le retard scolaire : ainsi dans les provinces du Nord, la population sans instruction ne dépasse pas 3 ou 4 % alors que les provinces du Sud accusent un chiffre qui avoisine les 20 % (INEGI, 2006).

Le retard scolaire est manifeste si on observe l'âge moyen de scolarisation de la population âgée de 15 ans et plus ; en effet, cette population en 2005 a été scolarisée pendant 8,4 années chez les hommes et 7,9 années chez les femmes. Cette durée moyenne ne devrait pas augmenter de façon significative dans les prochaines années car en 2005, 4,2 % des enfants âgés de 5 à 9 ans ne se rendaient pas à l'école et 6,9 % des 10 à 14 ans (INEGI, 2006). En outre l'échec scolaire alimente le retard scolaire en favorisant l'absentéisme.

Si la population âgée de 15 ans et plus qui n'a pas d'instruction se trouve en situation de *retard du point de vue des compétences*, il en va de même pour celle qui possède son certificat de l'école primaire mais qui ne dispose pas des capacités nécessaires pour faire face aux conditions locales ou globales de la vie moderne. L'expérience PISA effectuée par l'OCDE nous fournit à cet égard un indicateur de la forme de retard observé. En 2003, le Mexique a été classé 38e sur 41 pays en compétences mathématiques, aptitude scientifique et efficacité en résolution de problèmes et 39e en aptitude de lecture (OCDE, 2004). De plus, le niveau de compétence informatique est considéré comme faible ; en 2005, sur 1000 habitants, 120 utilisaient Internet (PNUD, 2005).

Ces formes de retard et la faible couverture de la demande éducative (23 %) sont des facteurs qui contribuent à dissuader un grand nombre de jeunes de faire des études (46,5 % des 15-19 ans et 78,5 % des 20-24 ans) (INEGI, 2006). Il faut ajouter l'absentéisme qui atteint 37 % de ceux qui ont réussi à entrer. Ces faits expliquent que 6 % seulement de la population âgée de 24 à 64 ans est arrivé au terme de l'éducation supérieure (OCDE, 2004).

La population féminine et la population rurale se trouvent également dans une position défavorisée dans son accès à l'enseignement supérieur. La proportion de femmes en 3e année de licence est inférieure à celle des hommes de 2,5 points et de 9 points pour la population en 2e et 3e cycles universitaires (INEGI, 2006). Au sein de la population urbaine à faibles revenus, 10 % seulement des jeunes accèdent à l'enseignement supérieur et seulement 3 % dans la population rurale.

En matière de *politique éducative*, les mesures les plus importantes qui ont été prises au cours de ces dernières années peuvent être signalées de la façon suivante :

a) L'équité a été recherchée d'une part en augmentant et en diversifiant l'offre éducative, d'autre part en attribuant des bourses visant à assurer la continuité du cursus de l'étudiant.

b) L'amélioration de la qualité a été recherchée grâce à l'évaluation, aux nouvelles formes de formation liées aux compétences et à la révision de la formation des enseignants.

c) Une meilleure gestion de l'éducation à travers de la décentralisation et des instances de coordination (SEP, 2006).

Au titre des initiatives prises en vue de lutter contre le retard scolaire en direction de la population de 15 ans et plus, il convient de signaler celles qui privilégient les nécessités et les centres d'intérêts de l'apprenant pour lui offrir une attention personnalisée. D'autres consistent à initier l'apprenant à l'utilisation des nouvelles technologies et proposent des cours en ligne. Malgré le progrès que ces initiatives représentent, elles ne touchent encore qu'une partie réduite de la population.

D'autres programmes s'efforcent d'offrir des services éducatifs aux enfants indiens qui ne se rendent à aucune école ou dont les parents sont journaliers agricoles. Il s'agit de programmes qui se caractérisent par une grande souplesse de calendrier par rapport à l'année scolaire officielle, un corps enseignant souvent improvisé, des installations très rudimentaires et du matériel insuffisant (CONAFE, 2006).

Le programme *Opportunités* a été créé pour aider les familles qui se trouvent dans des conditions d'extrême pauvreté. Les adultes reçoivent ainsi une éducation à la santé et les enfants reçoivent une somme d'argent qui va de 6 à 48 dollars par mois en fonction du niveau de scolarisation (INEA, 2006). On considère que ce programme a permis de réduire l'absentéisme scolaire de 17 % dans les zones rurales, de près de 10 % dans les zones urbaines et le taux d'échec scolaire en zone rurale aurait baissé de 13 % et de près de 20 % en zone urbaine.

Les jeunes étudiants représentent le secteur qui reçoit le moins d'aides. 3 % seulement de la population en âge de suivre des études supérieures ont bénéficié en 2006 d'une bourse de 75 à 100 dollars mensuels (SEP, 2006) et 0,1 % de cette population boursière a bénéficié d'une bourse pour poursuivre des études de 3e cycle (CONACYT, 2007).

Il existe également des programmes dont la vocation est d'augmenter la qualité de l'éducation primaire, secondaire et de la formation des maîtres des écoles ; ils pourvoient à l'équipement des écoles en mobilier, laboratoires et outils

informatiques. Ces programmes prévoient la formation des professeurs sous différents aspects (SEP, 2006).

Si l'*investissement* que de tels programmes ont représenté n'est pas négligeable, leurs résultats n'ont pas toujours comblé les attentes comme, par exemple, lorsque des communautés ont reçu du matériel informatique mais sans pouvoir en tirer profit pour manquer de l'élémentaire électricité. Pour atteindre réellement les objectifs fixés par les politiques éducatives, il aurait fallu revoir à la hausse le volume d'investissement. Mais il n'en fut rien. Les investissements dans le secteur public se sont élevés en 2006 à 5,4 % du PIB alors qu'en 1993, ils représentaient 5 % du PIB. Les investissements d'origine privée en matière d'éducation sont également très faibles, soit 1,6 % du PIB en 2006 (Pouvoir exécutif fédéral : sixième rapport de gouvernement : sexto.informe.presidencia.gob.mx). D'après une évaluation de l'OCDE (2006), les dépenses pour l'éducation élémentaire et secondaire se sont accrues entre 1995 et 2003 de 49 %, de 67 % pour l'enseignement supérieur. Cependant si l'on tient compte de l'augmentation du nombre des élèves et étudiants, cet accroissement se ramène respectivement à 32 % et 13 %. Le rapport de l'OCDE poursuit : l'effort consenti en direction de l'école primaire et des lycées représente un tiers de la moyenne des pays appartenant à l'OCDE ; l'enseignement secondaire reçoit le quart et le supérieur la moitié.

Si on se livre à un *bilan*, on peut affirmer que les politiques qui ont été appliquées et les programmes mis en place ont favorisé le relèvement de la moyenne des années de scolarisation (de 7,6 ans en 2000 à 8,4 ans en 2006) ; on observe également une amélioration des résultats en phase terminale à tous les niveaux (SEP, 2006). Ce qui a été réalisé n'est cependant pas suffisant au regard des inégalités régionales, socio-économiques et du genre qui subsistent et si on tient compte du grave retard en matière des compétences de la population globale et la grande masse de jeunes sans des opportunités éducatives.

3. Rétrospective

Nous avons recherché dans le passé les raisons qui expliqueraient la situation actuelle et nous avons pu identifier un tissu de croyances et de pouvoirs comme condition des inégalités. Intéressons-nous d'abord aux *inégalités du genre*, lesquelles relèvent d'un androcentrisme enraciné hérité à la fois de la culture espagnole et de la culture indienne. Au XIXe siècle l'éducation était imparité de façon inégale. Au XXe siècle les luttes féministes ont contraint de modifier les normes sans pour autant mettre fin aux inégalités. En effet, ces dernières ne passent plus tant par l'inégal accès au service éducatif que par l'efficacité du curriculum caché qui détermine les orientations et favorise certaines dispositions constituant ainsi la position sociale subalterne de la femme.

Le volume des *jeunes* qui se voient *exclus* du système éducatif relève en premier lieu d'une absence de prévision des changements démographiques (la population totale du pays est passée de 25,8 millions en 1950 à 103,3 en 2005). Aussi certains observateurs (Guevara et al., 1992) ont attiré l'attention en 1989 sur ces

changements et ont recommandé de prendre les précautions nécessaires. Rien n'a été fait fort de la confiance placée dans les investissements ; on a considéré que les investissements privés suffiraient à résoudre le problème. On peut dire aujourd'hui que cette attitude était sans fondements.

En ce qui concerne la *population rurale* défavorisée, les raisons remontent à l'instauration du Mexique comme état indépendant en 1810. Dès cette époque, le modeste budget consenti à l'éducation a été affecté aux besoins de la population urbaine créole, métisse, héritière de la culture espagnole au détriment des zones rurales où prédominaient les populations indiennes. S'il est vrai que la population indienne a diminuée (elle constitue aujourd'hui moins de 10 % de la population totale), la culture de la population rurale conserve cependant de nombreux traits relevant des cultures indiennes. Cette situation a pesé lourdement sur la création insuffisante d'écoles et la formation insuffisante d'instituteurs en zones rurales ; telle est la raison de l'état extrêmement précaire des écoles d'aujourd'hui et de l'insuffisante formation des maîtres. Par ailleurs le dénuement de cette population provoque son émigration et accompagne ainsi les changements démographiques : en 1950 sur dix, six personnes habitaient dans des villages. En 2005 il n'en reste plus que deux. La population urbaine étant très concentrée et la population rurale très dispersée (INEGI, 2006), les conditions se trouvent réunies pour que les services éducatifs soient d'un accès inégal.

La *formation des enseignants* a contribué à cet état de choses. Même le plan éducatif *post-révolutionnaire* (1917-1940) où la population indienne et rurale occupait les priorités, les programmes d'études des écoles normales rurales se trouvaient défavorisés. Les maîtres ne suivaient que trois ans de formation alors que les écoles normales des villes en prévoyaient six. De plus ces dernières offraient des matières visant à développer des compétences discursives et offrir une culture générale quand les écoles normales rurales s'attachaient surtout à enseigner des métiers locaux.

Examinons maintenant le retard en matière de compétences. Celui-ci peut être attribué aux méthodes d'enseignement, en particulier à la *rupture entre la théorie et la pratique* qui devient une constante dans tous les projets éducatifs depuis la création des écoles normales en 1880. Ainsi on peut lire dans le projet du fin du XIXe siècle d'inspiration positiviste prédominante à l'époque, que la formation de l'enseignant devait être constituée d'une accumulation d'informations et de théorisations. Dans le projet éducatif *post-révolutionnaire* influencé par la pensée socialiste, l'unité de la théorie et de la pratique a été battue en brèche par la sacralisation de l'image de l'enseignant à qui était confiée une mission pratiquement sacrée. Dans le cadre du projet de la période de *développement national* (1941-1980), projet à viser pragmatiste, la pratique s'est vue réduite à la technique. Enfin dans le projet de *modernisation* (1983 à aujourd'hui) la formation des maîtres s'est vue traversée par les outils de la logique instrumentale tout en conservant de façon contradictoire les caractéristiques précédentes (Yurén, 1994).

De fait il semble difficile que le projet de modernisation résolve une telle rupture, car il vise davantage à satisfaire les axes fixés par les organismes financiers

internationaux qu'à répondre aux besoins en matière d'éducation. À ce projet, on a placé la productivité au centre des politiques et la notion d'efficacité en soi se présente comme une finalité au-dessus d'autres finalités sociales comme l'équité et la démocratie, même si celles-ci se présentent, dans le discours, comme des valeurs du projet éducatif. Pour réaliser le projet, on a organisé un dispositif où le financement est conditionné à l'évaluation de la productivité. Tout fait l'objet d'une évaluation et, puisque les moyens sont limités, il s'agit donc de concourir pour les obtenir.

Le syndicat national des travailleurs de l'éducation (SNTE) a exercé son influence, certes, indirectement, sur la déficience du système de formation des maîtres. Rappelons que depuis sa création en 1943 il a opéré comme appareil corporatif d'Etat lié au parti politique au pouvoir pendant 70 ans et grâce auquel il a obtenu des quotas de représentation aux chambres.

En 1992 un accord a été signé en vue de décentraliser le système éducatif élémentaire et les écoles normales. Le système éducatif s'est vu ainsi réorganisé et les licences d'enseignement ont été créées (SNTE, 1992). Cette conjoncture a alors permis de rénover l'identité syndicale et corporative ; des moyens supplémentaires ont été obtenus, le discours s'est modernisé et le SNTE a consolidé sa place de syndicat national en renouvelant notamment son alliance politique avec le gouvernement et, en maintenant fermement son influence sur les politiques éducatives (Loyo y Muñoz, 2003). On aura compris que son *modus operandi* a consisté à tisser un immense réseau d'intérêts et de faveurs afin de neutraliser toute dissidence au sein du syndicat et, pour faire face efficacement à toute opposition politique.

Ainsi le tissu de pouvoirs et de croyances que nous avons identifié est le terrain d'ensemble sur lequel les inégalités ont été produites et reproduites, et une grande partie de la population a été exclue de l'accès à l'éducation.

4. Analyse et prospective

Il convient d'établir une nette distinction entre le service éducatif et l'éducation proprement dite et de considérer qu'il s'agit de deux biens différents comme le met en évidence la classification de J. Elster (1994). Le service éducatif est un bien assignable (comme l'argent, les biens matériels et les autres services) alors que l'éducation est un bien non assignable (comme le bien-être ou les connaissances), et sa distribution est susceptible d'être modifiée par l'assignation d'autres biens. Il existe aussi un troisième type de biens : les capacités mentales et physiques des sujets ; leur distribution n'est pas susceptible d'être modifiée par l'assignation d'un autre bien, même s'il peut y avoir compensation d'une inégalité.

Toujours selon Elster (1994), une plus grande égalité dans la distribution de l'éducation pourrait être obtenue de façon indirecte ; il s'agirait d'assigner de manière appropriée d'autres biens qui, combinés ensemble, constituent un service éducatif. Ainsi, à ceux qui n'ont pas eu accès à l'éducation ou de façon imparfaite, il

convient d'offrir des activités correctrices ou de soutien en vue de les mettre effectivement dans les mêmes conditions que ceux qui ont acquis les compétences. En outre, les services devraient être assignés avec équité et, au cas où ils seraient insuffisants, leur attribution devrait être effectuée au hasard. Au lieu de cela, ce qui se fait revient à attribuer les meilleures prestations éducatives aux populations qui se trouvent déjà avantagées du point de vue de leur distribution. Il n'est pas rare de voir, une fois que l'inégalité s'est creusée à cause de ce mécanisme, qu'on cherche à compenser ce déséquilibre en offrant de l'argent comme on le ferait à des individus devenus invalides ou handicapés.

Si on applique à présent la distinction entre différentes sphères de la justice (Walzer, 1997), il apparaît clairement que la compensation obtenue soulage très légèrement la pauvreté (dans la sphère économique), mais n'a en revanche aucun effet sur la sphère éducative. Aussi peut-on en déduire que partie de l'investissement public dans l'éducation s'avère être en réalité un investissement destiné à réduire la pauvreté. Ces politiques de compensation ont indiscutablement contribué à ce que les parents maintiennent leurs enfants dans le système éducatif mais, ceux-ci bien souvent obtiennent un diplôme sans avoir pour autant acquis les compétences correspondantes. Un tel système élève l'indice statistique d'efficacité du système et la moyenne de la durée de scolarisation. Ce mécanisme est en réalité pervers en ce qu'il sert à justifier que les causes de l'inégalité relèvent des sujets eux-mêmes. En effet, une fois qu'ils ont été placés dans cette situation d'égalisation, on considère que les résultats qu'ils obtiennent sont en fonction de leurs efforts et de leur motivation alors que le monde n'est pas régi par des règles de justice mais par la compétition. En d'autres termes, la sphère éducative s'est trouvée débordée car, en appliquant ces mécanismes de compensation plutôt qu'en offrant des services éducatifs de qualité, la sphère économique est venue surdéterminer la sphère éducative. De la même façon, en acceptant de fortes ingérences du syndicat des enseignants dans les politiques éducatives, la sphère de l'éducation s'est trouvée surdéterminée par la sphère du travail. En dernier lieu, en suivant les injonctions des organismes internationaux, la sphère éducative est devenue surdéterminée par la sphère financière. Bref, de différentes manières, l'éducation s'est vue déterminée par de multiples instances de pouvoir et surdéterminée par des sphères qui lui sont étrangères.

Ainsi peut-on affirmer que les politiques ont été menées en suivant le modèle de l'homologation juridique des différences, moyen qui a permis de les ignorer ou de les minimiser au nom de l'affirmation d'une égalité abstraite, d'une identité assumée comme « normale » et qui s'érige en norme (Ferrajoli, 2004). Au Mexique, cette identité se définit de la façon suivante : garçon, citoyen, métisse, hispanophone, catholique, non pauvre, non migrant, non handicapé, porteur d'un bagage culturel supérieur au cadre traditionnel et doué d'un talent individualiste et compétitif. Dans les situations exceptionnelles où on prend en compte la différence, comme dans certains programmes adressés à des adultes en retard scolaire, la couverture reste insuffisante et les services n'atteignent pas la qualité annoncée.

L'homologation se convertit ainsi en un mécanisme d'exclusion d'identités sociales. On peut dire que, en ne prenant pas en compte les différences, on les

pénalise de façon insidieuse et celles-ci deviennent des facteurs qui reproduisent et creusent les inégalités sociales et économiques.

L'analyse que nous avons réalisée nous permet d'envisager *trois scénarios* possibles. Le premier peut se résumer de la façon suivante : *continuité des politiques et accentuation des inégalités*. Selon ce premier scénario, les dispositifs d'évaluation continueront à se développer et deviendront de plus en plus rigides ; les contrôles seront de plus en plus centralisés, en dépit d'une certaine décentralisation des responsabilités et la sphère éducative continuera à recevoir la surdétermination que nous avons indiquée de la part d'autres sphères. Les inégalités que nous avons signalées se creuseront et le terrain deviendra ainsi propice à la stratégie de l'Etat qui consistera à se dégager de sa responsabilité laissant le champ libre au mercantilisme des services éducatifs.

Le second scénario que nous proposons peut se résumer ainsi : *gérer l'urgence avec des moyens publics inchangés mais en modifiant les politiques et en favorisant les investissements privés*. À ce scénario on voit un durcissement des frontières pour se protéger de l'influence du SNTE ; le maintien du même budget de l'Education mais en remplaçant les politiques de compensation par des politiques d'égalisation indirecte dans l'éducation et des politiques d'égalisation directe dans les services éducatifs. Parallèlement, les investissements privés sont favorisés, les établissements scolaires gérés par des entreprises multinationales se multiplient et fonctionnent comme des entreprises en franchise ; les écoles privées de mauvaise qualité, administrées comme des commerces, prolifèrent.

Le troisième scénario pourrait tenir dans les quelques mots suivants : *éducation pour tous et services éducatifs de bonne qualité*. Scénario idéal, certes, mais nullement impossible qui suppose une augmentation substantielle de l'investissement public pour des services éducatifs et l'instauration de contrôles de qualité aux établissements éducatifs issus d'investissements privés. Selon ce scénario, il s'agit de tracer une limite claire entre la sphère éducative et les autres sphères et de multiplier les dispositifs d'égalisation indirecte et directe pour aider effectivement et de façon appropriée à surmonter les exclusions.

Une **conclusion** : s'il est vrai qu'il convient d'adopter une vision globale des multiples inégalités qui touchent les populations pauvres, il ne s'agit pas pour autant de confondre les sphères de la justice et de croire qu'en limitant la pauvreté, on est en voie de résoudre le problème de l'éducation.

Remerciements

Les auteurs remercient le financement du *Fondo sectorial de investigación para la educación* pour le développement du projet SEP-2003-C02-42851, qui fut le cadre de ce travail. Elles remercient également la Dra. Elisabetta Di Castro pour son invitation à intégrer ce travail, dans sa version complète, au projet *Justice, inégalité et exclusion* qu'elle coordonne.

Bibliographie

- CONACYT (2007). Estadísticas. In *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* [en ligne]. <http://www.conacyt.mx> (le 12 septembre 2006).
- CONAFE (2006). Conócenos. In *Consejo Nacional de Fomento Educativo* [en ligne]. <http://sftp.conafe.edu.mx> (le 24 mars 2006).
- CONEVYT (2006). Plazas comunitarias. In *Consejo Nacional de la Educación para la Vida y el Trabajo* [en ligne]. <http://www.conevyt.gob.mx> (le 3 mars 2006).
- Deleuze, G. (1995). ¿Qué es un dispositivo? In E. Balbier et al. (Eds.), *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona : Gedisa, 155-163.
- Elster, J. (1994). *Justicia local. De qué modo las instituciones distribuyen bienes escasos y cargas necesarias*. Barcelona : Gedisa.
- Ferrajoli, L. (2004). *Derechos y Garantías. La ley del más débil*. Madrid : Trotta.
- Guevara, G. (Ed.) (1992). *La catástrofe silenciosa*. México : Fondo de Cultura Económica.
- INEA (2006). Oportunidades. In *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos* [en ligne]. <http://www.inea.gob.mx> (le 11 mars 2006).
- INEGI (2006). Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, ed. 2005 et II Censo de Población y Vivienda 2005. In *Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática* [en ligne]. <http://www.inegi.gob.mx> (le 13 septembre 2006).
- Loyo, A. y Muñoz, A. (2003). El SNTE. Estado del arte de una década. In P. Ducoing (Ed.). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México : COMIE, T. 8.I, 343-360.
- OCDE (2004). Régards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2004. *Organización para la cooperación y el desarrollo económico* [en ligne]. <http://www.oecd.org/edu/eag2004> (le 02 août 2006).
- OECD (2006). Education at a glance 2006. OECD Briefing Note for Mexico. In *Organisation for Economic Co-operation and Development* [en ligne]. <http://www.oecd.org/document/34/> (le 3 septembre 2006).
- PNUD (2006). Informe anual, 2005. In *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* [en ligne]. http://www.undp.org/currentALRPT_S/ (le 5 juin 2006).
- Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid : Alianza Editorial, 1999.
- SEP (2006). Secretaría de Educación Pública. Avances de la educación en México, 2001-2006. In *La Jornada* (journal), le 19 octobre 2006.
- SNTE (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. In *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* [en ligne]. <http://www.wenceslao.com.mx/SINDICATO/anmeb.htm> (le 18 septembre 2006).
- Walzer, M. (1997). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México : Fondo de cultura económica.
- Yurén, M. T. (1994). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México : Trillas.