

Universités inclusives et massification étudiante : défis, spécificités et contraintes de la stratégie mexicaine

François-Donatien Siry¹
CINVESTAV

Résumé

Cet article analyse la stratégie mexicaine de création de nouvelles universités inclusives comme réponse à la massification de l'enseignement supérieur. Par une méthodologie combinant entretiens et analyse quantitative effectués entre 2022 et 2025, il s'appuie sur un travail de recherche qui explore la pluralité du paysage universitaire mexicain. L'étude est concentrée sur des établissements conçus pour déconcentrer le système (universités technologiques, polytechniques, interculturelles) et les initiatives récentes du gouvernement en place depuis 2018 (Universités Benito Juarez, Université de la Santé, Université nationale Rosario Castellanos), toutes destinées à des publics socialement vulnérables. Les résultats montrent comment le Mexique a développé une architecture éducative segmentée, caractérisée par des sous-systèmes hétérogènes et compensatoires. Cette diversification ciblée constitue une voie originale pour relever les défis de la massification, en proposant des modèles institutionnels adaptés à différents publics et territoires. Cependant, pour être effective, cette ambitieuse politique publique doit dépasser le dilemme entre des objectifs quantitatifs sans précédent et les exigences propres au champ universitaire, par nature sélectif. Le risque d'une hiérarchisation accrue entre établissements et entre filières peut conduire à une démocratisation ségrégative, notamment au regard de parcours étudiants incertains, des conditions d'emploi des enseignants et de l'employabilité des diplômés.

Mots-clés

Massification scolaire, Enseignement supérieur mexicain, Démocratisation, Universités inclusives, Inégalités éducatives.

Abstract

This article analyses Mexico's strategy of establishing new, inclusive universities in response to the expansion of higher education. Using a methodology that combines interviews and quantitative analysis conducted between 2022 and 2025 the study draws on research that explores the diversity of the Mexican university landscape. The study focuses on institutions designed to decentralise the system, such as technological, polytechnic and intercultural universities, as well as recent initiatives by the government that has been in power since 2018, including the Benito Juárez Universities, the Health University and the Rosario Castellanos National University. All of these institutions target socially vulnerable groups. The results demonstrate that Mexico has developed a segmented educational architecture characterised by heterogeneous and compensatory subsystems. This targeted diversification represents an innovative way of addressing the challenges of massification, offering institutional models adapted to different populations and territories. However, this ambitious public policy must overcome the dilemma between its unprecedented quantitative objectives and the inherent requirements of the university sector, which is selective by nature, to be effective. There is a risk that increased stratification between institutions and programmes may lead to segmented democratisation, particularly with regard to student persistence, faculty employment conditions and graduate employability.

Keywords

Educational massification; Mexican higher education; Institutional diversification; Inclusive universities; Educational inequalities.

¹ Sciences of Education's Department / CINVESTAV (Mexico), fransir@yahoo.com

Introduction

La massification de l'enseignement supérieur constitue un phénomène global, amorcé dans les économies les plus développées avant de s'étendre aux pays émergents. Portée par une « explosion scolaire permise par l'élévation du niveau de vie et le changement des modes de vie » (Prost, 1981, p. 14), elle se traduit par une forte croissance des effectifs étudiants à l'échelle mondiale. Ceux-ci sont passés de 28 millions en 1973² au seuil symbolique de 100 millions en l'an 2000, pour atteindre près de 264 millions aujourd'hui (UNESCO, 1974, 2000, 2025). Parallèlement, le taux d'accès à l'enseignement supérieur, qui mesure la part des étudiants parmi les jeunes en âge d'étudier, est passé de 18 % à 41 % entre 1999 et 2021 (Banque Mondiale, 2022, cité par l'Observatoire des Inégalités).

Cet indicateur révèle toutefois des disparités régionales abyssales : il atteint 80 % en Europe et en Amérique du Nord, mais demeure inférieur à 10 % en Afrique subsaharienne. La région Amérique latine et Caraïbes a pour sa part connu une progression appréciable, de 22 à 56 %, sur la même période (Banque Mondiale, 2022). Ce changement d'échelle s'est accompagné de mutations qualitatives profondes qui ont reconfiguré le paysage universitaire mondial : féminisation notable de la population étudiante (113 femmes pour 100 hommes, UNESCO, 2023), internationalisation accrue portée par la mobilité étudiante et les partenariats transnationaux, diversification des modalités pédagogiques avec l'émergence des diplômes en ligne et spécialisation professionnelle croissante.

Pays d'Amérique du Nord intégré aux principales institutions occidentales de coopération (membre de l'OCDE³, de l'organisation Mondiale du Commerce, du G20⁴ et de l'accord commercial Canada-Etats-Unis-Mexique, ex-ALENA), mais aussi deuxième puissance économique latino-américaine, le Mexique constitue un terrain d'étude privilégié pour analyser les dynamiques complexes de cette massification. Son système d'enseignement supérieur a connu une croissance modérée durant la seconde moitié du XXe siècle, puis une accélération notable à partir de l'an 2000 : le nombre d'étudiants est passé d'environ 250 000 étudiants en 1970 à 5,5 millions en 2025, selon les chiffres de l'association nationale des universités et institutions d'enseignement

² Il est difficile d'obtenir un chiffre fiable du nombre étudiants global par année avant le rapport UNESCO de 1974 car les précédents ne concernaient qu'un panel de pays.

³ Organisation de coopération économique et de développement. Le Mexique l'intègre en 1994.

⁴ Forum intergouvernemental élargi en 1999 à de nombreux pays émergents dont le Mexique.

supérieur (ANUIES, 1976, voir tableau 1). Dans quelle mesure cette trajectoire reflète-t-elle la tendance mondiale ? Observe-t-on l'apparition de phénomènes déjà documentés ailleurs, ou bien des spécificités propres qui feraient du Mexique un modèle singulier, voire un laboratoire de politiques de massification en contexte inégalitaire ?

Tableau 1:

Massification de l'enseignement supérieur au Mexique (1950-2025)

Année	1950	1970	1990	2000	2010	2025
Nombre d'étudiants (en milliers)	29	270	1 200	2 000	2 981	5 519
Taux d'accès à l'enseignement supérieur	1,2 %	7 %	16 %	23 %	27 %	42,6 %

Sources: ANUIES, Secrétariat à l'Éducation publique (SEP), OCDE.

L'originalité de la réponse mexicaine réside dans la mise en œuvre d'une stratégie ambitieuse d'élargissement de l'accès privilégiant la création *ex nihilo* d'institutions nouvelles, spécifiquement conçues pour intégrer des groupes de population historiquement sous-représentés : populations rurales, indigènes, femmes et classes sociales défavorisées. Cette politique volontariste, portée à son paroxysme par l'administration en place depuis 2018, positionne l'éducation comme un instrument central de lutte contre les inégalités structurelles. Elle confronte les pouvoirs publics à une question cruciale : comment concilier les objectifs quantitatifs d'élargissement de l'accès avec les impératifs qualitatifs d'équité et d'amélioration de la formation ?

« L'éducation supérieure pour tous » qu'elle promeut constitue une expérience concrète de démocratisation quantitative dont les effets à long terme restent incertains. Cette stratégie aboutit-elle à une véritable mobilité sociale ou, à l'inverse, ne fait-elle que reconfigurer ou déplacer des inégalités structurelles à des phases subséquentes, phénomène conceptualisé sous le terme de *démocratisation ségrégative* ? Autrement dit, ces nouvelles voies d'accès ne comportent-elles pas le risque d'engendrer de nouvelles voies de relégation en fragmentant davantage le système universitaire ?

Le présent article vise à éclairer ces enjeux à partir des résultats d'une recherche empirique menée entre 2022 et 2025, combinant analyse statistique et enquête de terrain dans 30 établissements issus de la récente expansion institutionnelle. L'objectif central est d'analyser les implications de ce modèle expérimenté au Mexique afin de comprendre les tensions entre massification, démocratisation et justice sociale. Dans cette perspective, plusieurs questions fondamentales ont guidé notre enquête : comment les acteurs de ces nouvelles institutions (directeurs, professeurs, étudiants) accueillent-ils cette diversification de l'offre universitaire ? Dans quelle mesure observe-t-on une

corrélation entre l'origine sociale des étudiants, le type d'établissement fréquenté et leur parcours universitaire puis professionnel ?

Les particularités et l'évolution historique du système d'enseignement supérieur mexicain seront d'abord décrites pour introduire le cadre théorique et méthodologique de la recherche. Les résultats seront ensuite présentés dans trois parties consacrées à l'étude détaillée de plusieurs composantes de cet éventail institutionnel : les universités technologiques et polytechniques, les universités interculturelles et les créations institutionnelles issues de la politique dite de « Quatrième Transformation du pays », à savoir les Universités du Bien-être Benito Juárez García, l'Université de la Santé et l'Université nationale Rosario Castellanos.

1. Bref historique du système éducatif supérieur mexicain

Le système, complexe et hétérogène, d'enseignement supérieur mexicain est le produit d'une diversification institutionnelle non linéaire et peu planifiée, ainsi que d'une universitarisation tardive. S'il ne dispose pas de grandes écoles à la française, il est profondément hiérarchisé en raison de la concentration initiale des étudiants sur une seule institution et du poids démographique de la métropole de Mexico. Le panorama actuel résulte également de politiques de déconcentration guidées par des logiques exogènes, fortement influencées par les exigences de compétitivité des secteurs économiques et industriels, désormais intégrés dans des dynamiques de mondialisation.

Au XIX^e siècle, la fragmentation de la *Real y Pontificia Universidad de México* (1551-1833) en écoles spécialisées indépendantes mais extrêmement élitistes (Mines, Géographie et Statistiques, etc.) marque une première étape. L'université n'apparaît sous sa forme moderne qu'en 1910 avec la création de l'Université Nationale du Mexique⁵, augurant l'époque post-révolutionnaire (années 1920-1950) caractérisée par l'expansion et l'avènement du modèle de « l'université publique intégrale ». L'augmentation significative de la population étudiante, atteignant environ 2 % de la classe d'âge concernée, est d'abord un phénomène circonscrit à la capitale. Progressivement, une « redéfinition territoriale d'une offre universitaire » peu à peu déconcentrée (Agulhon et Didou, 2011) s'amorce à travers l'émergence d'universités publiques dans chacun des

⁵ Devenue la UNAM après la reconnaissance de son autonomie en 1929.

30 états de la fédération⁶ créant un double système de gestion étatique et fédéral. Aux établissements fédéraux s'ajoute l'Institut Polytechnique National (IPN), créé en 1936 dans un esprit de démocratisation et de promotion des classes laborieuses.

L'explosion démographique du « miracle mexicain » (1950-1970), période de la plus forte croissance économique du pays durant laquelle la population est passée de 20 à 60 millions d'habitants, confère à l'éducation un nouveau rôle dans le développement national. Par un effet de cascade, la massification des enseignements primaire et secondaire a provoqué un premier goulot d'étranglement dans les capacités d'accueil des universités traditionnelles. Face à la croissance, encore modérée, de la population estudiantine qui atteint 8 % de la classe d'âge en 1970 (ANUIES, 1976), l'État crée des institutions alternatives : les écoles normales supérieures et les universités pédagogiques pour la formation des enseignants, ainsi que les instituts technologiques (dès 1948) pour un enseignement supérieur davantage pratique et régionalisé. Le secteur technico-supérieur sera complété par les Universités technologiques (1991) et polytechniques (2002) pour répondre aux impératifs de la mondialisation par des profils étudiants davantage professionnalisés. Son émergence constitue le point de départ de la diversification institutionnelle.

Le secteur privé, qui a longtemps joué un rôle de compensateur, regroupe 38 % des étudiants en 2025. Il est extrêmement fragmenté, allant d'universités élitistes et coûteuses, comme le Tecnológico de Monterrey ou l'Iberoamericana, à une multitude de petits établissements de qualité variable. La privatisation s'est accélérée dans la décennie 1980, en absorbant une partie de la demande que le secteur public ne parvenait plus à satisfaire, dans un contexte de crises économiques et de politiques néolibérales ayant réduit la capacité de financement de l'État. Le système est ainsi devenu dual, avec d'un côté le privé, majoritaire en nombre d'établissements (75 % en 2025), et de l'autre, un secteur public à la stratégie multidimensionnelle qui continue d'accueillir la majorité des étudiants (62%).

Le phénomène de massification de l'enseignement supérieur devient remarquable au Mexique à partir des années 1990 : en 2025, plus de 40% de la tranche d'âge correspondant aux 18-24 ans poursuivent des études, contre à peine 15 % en 1990 (SEP, voir tableau 1). Cependant, de fortes disparités régionales subsistent : ce taux atteint 71,2 % dans la ville de Mexico mais reste limité à 21-24 % dans les états du

⁶ 32 en 2025 avec la création du Quintana Roo en 1974, en plus de la ville de México reconnue comme entité fédérative en 2016.

Chiapas, du Guerrero et de Oaxaca (INEGI, 2006). Face au poids toujours exorbitant de la capitale, l'État a créé l'Université Autonome Métropolitaine (UAM) en 1974, puis l'Université Autonome de la Ville de México (UACM) en 2001. La récurrence de crises sociales, à l'image du mouvement zapatiste de 1994, l'incite à mettre en œuvre des politiques inclusives, symbolisées par l'ouverture des premières universités interculturelles en 2004, ainsi qu'à installer des établissements à vocation sociale et régionale, soutenus par un double financement fédéral et étatique.

Depuis l'accession d'Andres Manuel López Obrador à la présidence en 2018, la politique éducative obéit à un double constat : la massification n'a que partiellement réduit les inégalités, et les institutions existantes demeurent inadaptées à l'accueil des plus vulnérables. Avec 36 % de sa population continuant à vivre sous le seuil de pauvreté multidimensionnelle (CONEVAL, 2023) et un indice de développement humain en grande partie dégradé par une scolarisation moyenne inférieure à 10 ans (le reléguant au 77^e rang mondial en 2023), le Mexique est aussi le pays le plus inégalitaire de l'OCDE (coefficient de Gini de 0,45). Dans ce contexte, les autorités ont choisi d'élargir, sur la base de la gratuité, l'offre institutionnelle plutôt que de renforcer les structures existantes. Une telle stratégie, inédite par son ampleur et sa rapidité, soulève légitimement des questions sur sa viabilité économique et l'uniformité de la qualité académique.

Cette vue d'ensemble doit être complétée par un examen attentif de dynamiques sociales telles que la féminisation tardive de l'enseignement supérieur. À titre de comparaison, si les étudiantes sont devenues majoritaires en France dès le début des années 1980 (Prost, 1981 ; Merle, 2017), ce seuil symbolique de 50 % n'a été franchi au Mexique qu'en 2017. Bien que les femmes représentent désormais 54,1 % des étudiants (ANUIES, 2025), cette intégration masque une ségrégation horizontale persistante, avec leur surreprésentation dans les sciences sociales, la santé et l'éducation et leur sous-représentation dans les filières techniques. L'internationalisation reste également limitée, avec seulement 1 % d'étudiants internationaux, nettement en dessous de la moyenne mondiale (environ 6 %) et une mobilité sortante faible : 0,8 % des étudiants contre 3,6 % en moyenne pour la zone OCDE (UNESCO, 2023 ; OCDE, 2023).

2. Cadre théorique et méthodologique

Analyser l'impact de la massification et de la diversification universitaires suppose de définir un cadre théorique élargi aux mécanismes sociaux qui déterminent l'accès, l'orientation et la réussite des individus. Celui-ci s'articule autour de trois axes: les fondements des inégalités scolaires, les typologies de la démocratisation et les études portant sur les politiques inclusives.

La sociologie critique française a historiquement démontré que l'école n'est pas un simple vecteur de mobilité sociale mais aussi un agent de reproduction des inégalités (Bourdieu & Passeron, 1964), qui tend à légitimer les hiérarchies sociales préexistantes en valorisant un capital culturel inégalement distribué (Bourdieu, 1979). Le cadre conceptuel bourdieusien (capitaux culturel, économique, social et scolaire), essentiel pour décrire les mécanismes d'exclusion symbolique dans des contextes d'expansion éducative, doit cependant être complété par l'approche de Boudon (1973) qui montre que les choix d'orientation scolaire résultent également d'un calcul rationnel entre coûts et avantages socialement conditionnés, révélant le lien fragile entre massification et réduction des inégalités.

Comme le souligne Stamelos (2020), la démocratisation relève moins d'un concept scientifique univoque que d'un projet politique visant à élargir l'accès aux études et à corriger les injustices sociales. Elle se manifeste sous diverses formes qui dépassent la simple vision binaire entre quantité et qualité. Dupriez et Dumay (2005) définissent ainsi la *démocratisation qualitative* comme la réduction de l'impact de l'origine sociale tout au long du parcours, tandis que Goux et Maurin (1993) parlent de *démocratisation uniforme* lorsque l'élargissement de l'accès s'accompagne du maintien des inégalités. Les travaux de Pierre Merle (2000, 2017) offrent une grille de lecture pertinente pour le cas mexicain en introduisant les concepts de *démocratisation ségrégative* pour décrire un contexte où l'élargissement de l'accès accentue la différenciation sociale des établissements et des filières d'études, et de *démocratisation égalisatrice* qui, à l'inverse, conduirait à une réduction réelle des inégalités. L'enjeu est de déterminer si la massification au Mexique favorise une homogénéisation ou, comme l'a démontré Stamelos (2024) avec l'exemple grec, induit des mécanismes de sélectivité sociale qui se manifestent par une hiérarchisation accrue des diplômes et une diversification interne.

Cette distinction conceptuelle constitue un cadre analytique pertinent pour appréhender les politiques contemporaines d'inclusion dans l'enseignement supérieur. D'abord définie par opposition, à travers la lutte contre les exclusions et les discriminations, l'inclusion a progressivement acquis une portée universelle, jusqu'à devenir l'un des enjeux majeurs de l'Objectif de développement durable (ODD) n°4 des Nations Unies, qui vise à garantir une « éducation de qualité inclusive et équitable ». Bien que polysémique (Ainscow et al., 2000), la notion d'éducation inclusive fait l'objet d'un consensus quant à sa traduction opérationnelle. Les politiques publiques inclusives se déclinent ainsi en stratégies cherchant à assurer l'accessibilité de l'enseignement pour tous, par l'adaptation des environnements d'apprentissage afin d'accueillir toute la diversité des étudiants, notamment ceux présentant des besoins éducatifs particuliers. Toutefois, ces initiatives politiques s'appuient sur des concepts récents dont la mise en œuvre demeure souvent fragile.

La conception traditionnelle de l'égalité des chances, souvent réduite à une simple égalité d'accès, a montré ses insuffisances face aux mécanismes internes de reproduction des inégalités scolaires au détriment du mérite individuel (Duru-Bellat, 2009). Cette critique rejoint les travaux sur la justice éducative, portés par les politiques de discrimination positive ou d'*affirmative action* (Rawls, 1971 ; Fraser, 2008), visant non plus une égalité formelle mais une équité réelle par la correction active des désavantages sociaux de départ. Pour Felouzis (2014), il faut ainsi distinguer trois dimensions dans l'égalité des chances: l'accès, le traitement et enfin l'équité, notion qui implique la mise en œuvre de mesures de soutien compensatrices ciblées. Cette perspective trouve une résonance pertinente dans des contextes multilingues comme le Mexique, où l'inégale maîtrise de la langue dominante, analysée par Bernstein (1975) comme « handicap socioculturel », érige le facteur linguistique en vecteur d'inégalité.

La littérature hispanophone propose une conceptualisation ancrée dans le contexte socio-économique fortement polarisé latinoaméricain, envisageant l'éducation comme le principal levier de justice éducative et de redistribution sociale (Latapí, 1975). Dans les faits, cette vision ambitieuse s'est cependant confrontée à ce que Barrio de La Puente (2009) qualifie de « mesures pseudo-inclusives », qui butent sur des cultures scolaires historiquement ségrégatives. Ezcurra (2013) analyse ainsi la massification de l'enseignement supérieur comme une tendance « structurelle, vertébrale, nucléaire et globale » mais génératrice d'une *inclusion excluante* et socialement conditionnée. La création d'établissements destinés à des étudiants en

situation de vulnérabilité, caractéristique du cas mexicain, s'inscrit dans la théorie de la différenciation institutionnelle, formulée par Trow (1973) dans le contexte du système éducatif états-unien d'après-guerre, historiquement le premier à s'être massifié. Cette politique d'extension a conduit à la constitution de sous-systèmes « atomisés » (Mendoza, 2022, p. 20), où les inégalités sociales ne disparaissent pas mais se reconfigurent à travers une hiérarchisation des cursus à l'intérieur du système (Muñoz Izquierdo, 1997). Les difficultés rencontrées au-delà de l'accès par les étudiants de première génération ont été documentées par Rubio (2006), notamment en matière d'adaptation, de précarité économique et de faible reconnaissance des acquis.

Pour déterminer si les réponses du Mexique à la massification étudiante représentent un cas de convergence avec les modèles internationaux ou une voie originale, la mise en perspective de ces enjeux théoriques aux réalités composites du terrain nous a conduits à adopter une démarche empirique. Cette approche se justifie par la nécessité de comprendre comment chacun des récents sous-systèmes d'éducation supérieure concilie, en fonction de leurs vocations et spécificités, expansion quantitative et justice sociale.

Pour ce faire, cette recherche utilise séquentiellement une méthode mixte, combinant une analyse rigoureuse de l'évolution des données statistiques des établissements étudiés⁷ et une phase qualitative basée sur une enquête de terrain approfondie. L'échantillon cible comprend 30 établissements représentatifs de la diversité géographique et institutionnelle de la nouvelle offre universitaire mexicaine : universités technologiques, polytechniques, interculturelles, et créations post-2018. La sélection tient compte de variables clés, telles que l'année de création (de 2002 à 2024), la taille des effectifs (de 80 à plus de 8 000 étudiants) et une répartition équilibrée sur le territoire national, ainsi que des indices de marginalisation, d'intensité migratoire (CONAPO, 2020) et de développement humain (PNUD, 2022) de la municipalité d'implantation. Les variables quantitatives permettant d'identifier les étudiants en situation précaire incluent le genre, la situation de handicap et les langues autochtones, ainsi que le capital internationalisable (Wagner, 2020) utilisé ici en tant qu'indicateur d'inclusion via les opportunités de mobilité étudiante.

L'enquête s'est déroulée en deux phases, correspondant à deux projets de recherche successifs et complémentaires. Le premier, conduit entre 2022 et 2024,

⁷ À partir des annuaires de cycles scolaires, publiés chaque année depuis 2010 sur le site de l'ANUIES.

portait sur les universités technologiques et polytechniques. Le second, initié en 2025 dans le cadre de la Chaire UNESCO-Cinvestav « Globalisation et Éducation », s'est centré sur les universités interculturelles et les nouvelles universités publiques mexicaines. Trente établissements ont été étudiés au total, dont un tiers en présentiel dans le cadre d'un travail de terrain ; les autres à travers des entretiens à distance pour des raisons pratiques et de limitations budgétaires.

Ces deux séquences ont reposé sur une méthode d'entretien semi-directif, souvent collectif et unique, mené auprès de responsables de chaque établissement considéré, principalement les présidents d'université (appelés « recteurs » au Mexique), mais également des cadres de direction et, parfois, des enseignants en charge de filières. Le guide d'entretien commun s'est articulé autour de cinq axes et d'une vingtaine de questions : mission de l'université et contexte local; attention portée aux étudiants en situation de vulnérabilité; stratégies de démocratisation (et d'internationalisation dans la première phase d'enquête); conditions d'enseignement ; innovations curriculaires et pédagogiques. Une question conclusive invitait les participant.es à dresser un bilan des avancées observées et des défis persistants en matière d'inclusion au sein de leur établissement. Les données recueillies ont été ensuite été retranscrites, codifiées et classées à partir d'une analyse thématique, articulant catégories préétablies (les mêmes ayant servi pour l'élaboration du guide) et émergentes (facteurs potentiels de désertion, facteurs de féminisation, interculturelité, protocoles et cadre juridique, employabilité des diplômés, conséquences de la pandémie, défis structurels).

3. L'extension du secteur technique supérieur mexicain : une intégration réussie ?

L'enseignement supérieur technique inscrit environ un cinquième des étudiants mexicains (ANUIES, 2025). Il s'articule en deux sous-ensembles. Le Technologique National du México (TECNM) fédère depuis 2014 les instituts technologiques, qu'ils soient de gestion fédérale ou décentralisée. Historiquement axés sur une logique d'équité territoriale, ces établissements ont progressivement évolué vers une orientation plus inclusive, développant des programmes ciblés pour des publics spécifiques (Didou, 2022). Une enquête menée de 2010 à 2020 a montré que, malgré des résultats quantitatifs, de nombreuses incertitudes persistent en raison d'une dépendance excessive aux financements fédéraux et de lacunes pédagogiques dans les dispositifs de formation à l'inclusion (Didou, 2022).

L'autre sous-secteur regroupe les universités technologiques (UT) et polytechniques (UP), coordonnées par une direction générale ministérielle. Ces institutions ont connu une croissance spectaculaire entre 2010 et 2025, aussi bien en nombre d'établissements (passant de 113 à 186) que d'étudiants, lesquels ont plus que doublé pour passer de 167 919 à 347 564 (ANUIES, 2011, 2025). Deux raisons expliquent ce succès quantitatif : en amont, un fort taux d'employabilité grâce à des curriculums adaptés, en aval, des stages obligatoires en entreprise répondant aux besoins du tissu productif régional. Par ailleurs, l'offre de carrières courtes et professionnalisantes, comme le diplôme de Technicien supérieur universitaire (TSU) en deux ou trois ans, représente une alternative particulièrement attractive pour les jeunes ne souhaitant pas s'engager dans de longues études⁸. Ces dynamiques sectorielles posent néanmoins deux questions essentielles : quels changements structurels cette massification a-t-elle induits ? Qui en sont les bénéficiaires ?

L'enquête menée auprès de 20 universités, réparties à parts égales entre technologiques et polytechniques, apporte des éléments de réponse nuancés. L'indicateur d'inclusion institutionnelle qui ressort le plus de nos entretiens est la proportion importante de primo-accédants : 70 % des étudiants sont les premiers de leur famille à accéder à l'enseignement supérieur, confirmant le rôle des UT/UP comme vecteur de démocratisation et porte d'entrée plus ouverte vers les études. Cependant, l'étude de leur internationalisation révèle plusieurs facteurs discriminants.

L'instauration depuis 2014 d'un modèle « BIS » (Bilingue, International et *Durable*⁹) dans 20 % des UT/UP tend à segmenter le secteur entre les institutions localisées majoritairement dans le nord du pays ou à proximité des principaux pôles économiques, et celles géographiquement périphériques, peu accessibles et disposant de ressources limitées (Siry, 2025). Ce processus de hiérarchisation territoriale et économique crée un risque de polarisation accrue entre des établissements capables de capter des financements supplémentaires, de signer des conventions avec des institutions étrangères ou de former des étudiants dotés d'un capital international plus élevé, et d'autres aux ambitions plus modestes. La mobilité étudiante, mesurée par l'obtention de bourses internationales ou la participation à des programmes de coopération permettant un cycle d'études ou un séjour à l'étranger, illustre également

⁸ Dans les universités conventionnelles, la durée moyenne d'une licence est de 4 à 5 ans, et souvent au-delà dans la pratique.

⁹ «Sustentable » en espagnol.

cette inégale distribution des opportunités : elle demeure concentrée dans les universités bénéficiant de partenariats internationaux durables ou proposant des préparations linguistiques spécifiques et sélectives.

Du point de vue du genre, ces institutions se situent dans un secteur traditionnellement associé à des métiers industriels et physiques. Leur image fortement masculinisée résulte en grande partie d'un « curriculum caché » qui a longtemps contribué à façonner des différences de cursus scolaires et universitaires incitant les garçons à privilégier les filières techniques (Duru-Bellat, 1994 ; Mosconi, 2004). On observe cependant une féminisation marquée dans le supérieur technique mexicain, corrélée à l'ouverture de nouvelles formations en licences orientées vers le secteur tertiaire (import/export, tourisme, gastronomie, logistique, administration). La part des étudiantes est ainsi passée de 39 % en 2010 à 43,5 % en 2025, ce qui reste inférieur à la moyenne nationale mais témoigne d'un rééquilibrage progressif.

Deux autres indicateurs apportent un éclairage complémentaire sur l'ouverture de l'accès dans le secteur technico-supérieur : la proportion légèrement supérieure à la moyenne nationale d'étudiants en situation de handicap (2,1 % contre 1,4 %) et de ceux parlant une langue indigène (1,9 % contre 1,3 %). Toutefois, l'examen comparatif de l'écart entre la proportion d'élèves entrants et sortants des trois groupes vulnérables mentionnés, met en évidence deux logiques contrastées. D'un côté, l'intégration des femmes apparaît relativement réussie, car la proportion de diplômées est supérieure de 1 à 2 % à celle des nouvelles inscrites, signe d'un effacement d'une inégalité de genre, du moins à l'échelle intracurriculaire. En revanche, pour les deux autres groupes, cette proportion chute drastiquement de 40 %.

Ce décrochage révèle un taux d'abandon scolaire important parmi les étudiants nécessitant des mesures d'accessibilité et ceux issus de minorités linguistiques, traduisant une forme de sélectivité silencieuse : l'ouverture initiale des portes de l'université n'est pas toujours suivie d'un soutien pédagogique suffisant pour garantir leur maintien et leur réussite. En définitive, le secteur technique supérieur mexicain illustre parfaitement les tensions et les contradictions de la massification. Il demeure un espace d'inclusion partielle et inachevée. S'il a permis que son accès soit élargi, il doit éviter une démocratisation de façade par la mise en place de mesures plus ambitieuses d'adaptabilité et d'accompagnement des parcours. Pour y parvenir, il sera également nécessaire d'améliorer les conditions de travail et de recrutement des enseignants, dont seuls 25 % exercent à temps complet (Mendoza, 2022).

4. Les universités interculturelles (UI) : un succès partiel pour l'égalité des chances

Le système d'enseignement supérieur interculturel, spécifique aux pays d'Amérique latine marqués par leur héritage culturel préhispanique, s'est développé au Mexique en deux phases. La première, de 2004 à 2008, a instauré les premières UI dans des régions caractérisées par une forte présence des 68 langues indigènes officiellement reconnues, allant du nahuatl (parlé par plus de 1,6 million de personnes) aux 23 dialectes en danger d'extinction (INEGI, 2022). La seconde, initiée en 2021, a porté le réseau à 21 établissements (SEP, 2025) en plus d'une université afro-descendante dans le Oaxaca, aux effectifs encore modestes. En 2025, plus de 26 500 étudiants étaient inscrits dans ces établissements, avec d'importantes disparités de taille entre les plus anciennes et les plus récentes (ANUIES, 2025).

Ce modèle éducatif repose sur une logique de proximité géographique et sociale. Les UI ont été stratégiquement implantées dans des municipalités dépourvues d'offre d'enseignement supérieur, souvent caractérisées par un indice de marginalisation bas ou moyen et un taux d'intensité migratoire élevé (CONAPO, 2020). En se fragmentant en plusieurs campus proches des communautés, elles visent explicitement à freiner l'exode rural motivé par la poursuite d'études. Notre recherche a délibérément choisi de ne pas se focaliser sur leur internationalisation -encore limitée, mais plutôt sur le rôle de ces institutions dans la promotion de l'équité et la démocratisation effective des études supérieures, avec des questions davantage orientées sur les stratégies transversales d'inclusion et leur impact auprès des étudiant(e)s d'origine indigène.

L'étude approfondie des effectifs révèle une surreprésentation féminine (64,5 %), phénomène que nos personnes interrogées expliquent par la conjonction de plusieurs facteurs : une forte migration masculine (notamment liée au travail agricole saisonnier), un meilleur taux de réussite dans le secondaire des jeunes femmes, l'opportunité de concilier études et vie familiale par la proximité du site, une offre de formation orientée vers des secteurs historiquement féminisés comme les soins infirmiers communautaires. Le taux d'abandon exceptionnellement bas et le ratio positif entre étudiantes entrantes et sortantes démontrent que les interculturelles constituent un espace sécurisant et valorisant pour des personnes subissant une double discrimination (être femme et être indigène), agissant comme un puissant levier d'émancipation et de mobilité sociale *in situ*.

L'évaluation de l'impact des UI sur les locuteurs de langues autochtones est méthodologiquement délicate car elle repose sur l'auto-identification et le sentiment d'appartenance, notions fluides et souvent sous-déclarées par crainte de stigmatisation ou en raison d'une maîtrise variable de la langue maternelle, de plus en plus reléguée au second plan par l'hégémonie de l'espagnol. En tenant compte de cette difficulté statistique, la proportion d'étudiants parlant une langue indigène dans les universités interculturelles (26,6 % en 2025) bien que nettement supérieure à la moyenne nationale, témoigne paradoxalement d'une lente disparition. L'analyse confirme une diminution de cette part parmi les nouveaux inscrits (20 % sur le cycle 2024-2025), pour cependant remonter à 32 % chez les diplômés, écart qui suggère un cadre propice à leur réussite.

Selon plusieurs témoignages issus de nos entretiens, ce taux de rétention et de diplomation élevé s'explique principalement par un modèle pédagogique innovant, intégrant des cours en langues maternelles et l'enseignement de savoirs traditionnels (notamment en médecine) mettant en valeur les épistémologies indigènes. À cela s'ajoute une articulation étroite avec la politique nationale d'octroi de bourses aux personnes vulnérables par l'accès quasi généralisé à la bourse « Jovenes escribiendo el futuro » (*Les jeunes écrivant l'avenir*), dont le montant est suffisamment élevé pour rendre économiquement dissuasif tout abandon scolaire. Enfin, l'ancrage local est consolidé par le projet intégral de fin d'études, qui oblige le futur diplômé à réaliser une activité bénéfique pour la communauté d'origine.

Les UI mexicaines représentent bien plus qu'une simple offre d'enseignement supérieur de proximité. Elles incarnent le pari d'une politique publique audacieuse visant à démocratiser efficacement les études tout en constituant une expérimentation pédagogique dont la portée inclusive va au-delà de l'accès. En créant un environnement d'apprentissage respectueux des normes culturelles locales, elles réussissent là où le système traditionnel est souvent défaillant, en favorisant l'insertion sociale et professionnelle des populations indigènes, en particulier celle des femmes.

Leur impact reste cependant limité, tant en termes d'effectifs que de ressources : en 2019, seulement 36 % de leurs enseignants travaillaient à temps complet (Mendoza, 2022), une tendance à la précarisation confirmée et même amplifiée en 2025 selon nos entretiens. À ces contraintes s'ajoutent des défis cruciaux : une nécessaire autonomisation vis-à-vis des gouvernements des États, une identité pédagogique en crise (Lloyd, 2023), fragilisée par l'adoption de curriculums de plus en plus

conventionnels en réponse à la limitation des débouchés hors du contexte local et à la persistance de préjugés de certains employeurs sur la formation « interculturelle ».

5. Les créations de la 4T: Universités du Bien-être Benito Juárez, Université de la Santé et Université Nationale Rosario Castellanos

La dernière phase de diversification institutionnelle coïncide avec la période de plus forte expansion des étudiants au Mexique et avec l'arrivée au pouvoir du Mouvement de Régénération nationale (Morena), dont la politique éducative met l'accent sur la justice sociale et la « territorialité » (Mendoza, 2022, p.232). S'appuyant sur une rhétorique anti-néolibérale, elle a conduit à une révision constitutionnelle qui érige l'enseignement supérieur en un « bien public social, droit humain et devoir de l'État » qui définit, du moins en théorie, les principes de gratuité et d'obligation (article 3).

Pour ce faire, ont d'abord été créés les Universités du Bien-être Benito Juárez (UBBJ) en 2019, en référence au premier président du pays d'origine indigène (zapotèque) et modèle populaire d'ascension sociale par le mérite. Après un démarrage freiné par la crise pandémique, elles ont connu une croissance remarquable, tant en nombre d'étudiants (passant de 59 000 en 2024 à plus de 70 000 en 2025) que d'institutions : le réseau compte désormais 223 établissements (dont 20 nouveaux en 2025), la plupart implantés dans les zones rurales des états les plus pauvres du pays (Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz). Toutefois, l'absence de données sur les taux de réussite ou d'abandon, due à la jeunesse du système, empêche une évaluation complète. Le qualificatif d'« université » interroge, car ces établissements proposent majoritairement un seul cursus et fonctionnent avec en moyenne sept enseignants par site. Il s'apparente davantage à un réseau de centres de formation professionnelle à niveau local.

Notre travail de terrain s'est concentré sur l'une d'entre elles, située à Valle de Tututepec (Costa Chica du Oaxaca). Concrètement, il s'agit d'un simple campus, composé de trois bâtiments en périphérie d'une commune rurale. Les entretiens menés auprès de son coordinateur et de professeurs révèlent une population étudiante majoritairement féminine (75 %) et principalement issue des communautés indigènes alentours (zapotèques, mixtèques et quelques afrodescendants). Cette UBBJ propose une seule licence, en ingénierie de systèmes de biodiversité tropicale, formant à deux métiers précis : apiculteur/trice ou spécialiste en traitement durable des maladies des

plantes. Son mode de gestion est paradoxal : autonome sur le plan des partenariats locaux et parfois même internationaux (comme l'appui de l'ambassade du Japon pour financer le développement d'un biofertilisant organique) ; mais surtout hétéronome pour la plupart des décisions (budget, ressources humaines, curriculum, pédagogie dite du «kaléidoscope»), prises depuis une direction très centralisée.

Cette étude de cas met en lumière le potentiel inclusif et formatif des UBBJ, mais aussi ses écueils. En ouvrant des établissements spécifiquement destinés à des populations étudiantes vulnérables, l'État facilite leur accès aux études, mais avec pour effet une orientation dans des structures géographiquement isolées, peu diversifiées, où l'offre académique et la mobilité socio-professionnelle restent limitées. Le défi majeur de cette stratégie d'expansion sera de produire des diplômes nationalement reconnus, compte tenu de la hiérarchisation préexistante et croissante des établissements et des filières. À partir de cet exemple régional, il apparaît que la mise en œuvre des UBBJ à l'échelle nationale risque ainsi de reproduire, sous d'autres formes, les inégalités liées à la distribution du capital scolaire et symbolique, plutôt que de les réduire.

En 2024, deux nouveaux systèmes nationaux sont mis en place à partir d'institutions de la capitale. L'Université nationale Rosario Castellanos (UNRC), dont le nom rend hommage à une pionnière du féminisme et de l'indigénisme, constitue le projet le plus ambitieux. Placée sous la tutelle directe du Secrétariat à la Recherche (SECIHTI), elle a connu une expansion extrêmement rapide. Après avoir ouvert ses premiers campus hors capitale en juin 2025 à Tijuana (Basse-Californie) et à Comitán (Chiapas), deux zones frontalières stratégiques, le réseau s'est étendu à d'autres États du Mexique (Mexico, San Luis Potosí, Tlaxcala et Yucatán), et s'est doté d'une modalité en ligne accessible sur l'ensemble du territoire. Le nombre d'étudiants est passé de 24 000 en 2024 à plus de 85 000 en septembre 2025, avec un objectif de 150 000 nouveaux inscrits à l'horizon 2030¹⁰ fixé par la présidente Claudia Scheinbaum, ce qui ferait de l'UNRC la deuxième université du pays et d'Amérique latine en effectifs, derrière la UNAM.

L'étude exploratoire de ce système révèle une forte féminisation (65 % des effectifs), un pourcentage d'étudiants en situation de handicap légèrement supérieur à la moyenne nationale (1,6 % contre 1,5 %), mais une faible représentation des étudiants parlant une langue indigène (0,5 %) en raison de la concentration initiale des sites sur la

¹⁰ Communiqué de presse de la Présidence de la République du 23 octobre 2024.

métropole de Mexico. Les nouveaux inscrits représentent un tiers des effectifs totaux, signe d'un fort dynamisme. En comparant les taux de réussite de ces groupes vulnérables à leur poids parmi les entrants, on observe que la part des femmes diminue légèrement au fil du cursus : elles représentent 64,5 % des nouveaux inscrits, mais seulement 62,7 % des diplômés (ANUIES, 2024). Cette variation est en revanche plus marquée pour les étudiants en situation de handicap (2,4 % des entrants contre 0,1 % des sortants) et ceux issus de populations indigènes (1,1 % contre 0,1 %). Ces écarts suggèrent, malgré la prudence requise dans leur interprétation¹¹, un taux d'abandon intracurriculaire élevé dans ces deux groupes, indiquant une politique inclusive centrée sur l'accès plutôt que sur la rétention.

Pour compléter cette vue d'ensemble, l'Université de la Santé (*Universidad de la Salud*) a également acquis le statut de système national en 2025. Ses effectifs étudiants encore modestes s'élèvent à 4 400 en 2025 (+ 22 % par rapport à 2024), dont 70 % de femmes. Son plan d'expansion territoriale n'est pas encore défini, malgré l'objectif annoncé de 25 000 nouvelles places d'ici 2030¹². Elle est par ailleurs la seule des nouvelles institutions publiques à pratiquer une sélection à l'entrée. Son principal défi consistera à élargir la prise en charge d'autres populations vulnérables au niveau national, tout en assurant sa complémentarité avec les universités interculturelles et les UBBJ qui offrent des formations similaires en santé communautaire et en soins infirmiers.

Conclusions

La massification de l'enseignement supérieur au Mexique est un processus d'une ampleur et d'une rapidité sans équivalent, passant d'une étape de simple déconcentration géographique à la construction d'un système profondément fragmenté, segmenté en une multitude de sous-secteurs institutionnels aux logiques, publics et prestiges inégaux. La trajectoire mexicaine présente une singularité profonde au sein de la tendance mondiale. Si l'augmentation du taux d'accès converge avec les dynamiques globales, la stratégie mise en œuvre – un volontarisme étatique amplifié depuis 2018 et axé sur la création *ex nihilo* d'un réseau d'institutions diversifiée – a indéniablement favorisé une augmentation spectaculaire de la couverture territoriale. Les universités techniques,

¹¹ D'une part, en raison de l'hétérogénéité des critères d'inclusion du handicap d'un établissement à l'autre et, d'autre part, du mode d'identification de l'indigénité reposant sur l'auto-déclaration.

¹² Communiqué de presse de la Présidence de la République du 23 octobre 2024.

interculturelles et celles de la 4T ont élargi l'accès à des centaines de milliers de jeunes qui en étaient auparavant exclus.

Cependant, notre recherche conduit à un constat nuancé. Cette politique inclusive demeure essentiellement centrée sur l'accès et se heurte à des obstacles structurels qui entravent la réussite et la diplomation des groupes vulnérables. Les taux d'abandon différenciés, particulièrement élevés pour les étudiants ayant un handicap et ceux issus de cultures autochtones, ou plus largement ceux inscrits dans des universités nouvellement créées, révèlent un processus d'intégration inachevé. La massification quantitative n'est donc pas encore accompagnée d'une transformation qualitative par des dispositifs d'accompagnement et des modes de gouvernance assurant une gestion plus cohérente de l'expansion du système.

En cela, le cas mexicain valide-t-il le concept de démocratisation ségrégative ? À l'instar de l'explosion du nombre de bacheliers en France durant la décennie 1980 étudiée par Pierre Merle, la forte croissance des effectifs étudiants au Mexique (2010-2020) conduit aux mêmes conclusions : celle-ci n'a pas abouti à une réduction des inégalités mais à un déplacement et à une reconfiguration de celles-ci. L'orientation reste socialement stratifiée : les enfants des classes moyennes et supérieures continuent de se diriger vers les universités prestigieuses (UNAM, IPN, Tec de Monterrey) et les filières élitistes (médecine, droit, ingénierie), tandis que les nouveaux établissements captent majoritairement les primo-accédants et les populations vulnérables, souvent dans des filières courtes, techniques ou insuffisamment reconnues. Le diplôme obtenu ne confère pas le même capital symbolique ni les mêmes perspectives professionnelles selon l'institution et le cycle de formation, reproduisant une hiérarchie sociale masquée par une apparente égalité des chances à l'entrée.

Le Mexique constitue un exemple concret de décalage entre intentions politiques (l'inclusion) et effets réels (déplacement des exclusions). Si la stratégie inclusive représente une réponse audacieuse et socialement nécessaire, elle soulève néanmoins des doutes sur sa pérennité et le risque d'instrumentaliser l'éducation comme un outil de communication politique plutôt que comme un levier durable de transformation sociale. Provoque-t-elle davantage de mobilité sociale ? Cette recherche met en évidence une forte corrélation entre l'origine sociale des étudiants, leur affectation à des sous-secteurs institutionnels spécifiques et leurs trajectoires ultérieures. Les acteurs de ces universités nouvelles en ont conscience et se perçoivent comme des pionniers d'un projet innovant, quoique fragile. L'injustice sociale persiste : les ménages les moins aisés (premier

décile) ne représentent que 2,1 % du revenu national (contre 1,6 % en 2010), tandis que les 10 % les plus riches continuent d'en capter environ 35 % (INEGI¹³, 2010, 2025). La société mexicaine reste également clivée par des inégalités de genre : à poste équivalent, les femmes gagnent en moyenne 16 à 18 % de moins que les hommes (ONU, 2024 ; INEGI, 2022). Malgré une réduction de 4 % du *gender pay gap* en 15 ans, le capital scolaire acquis par les femmes se traduit encore difficilement en opportunités réelles sur le marché du travail.

Depuis la crise des années 1980, le pouvoir politique n'a cessé d'intervenir en matière d'enseignement supérieur à travers divers mécanismes de contrôle. Il s'arroge ainsi le droit de redéfinir les conditions d'accès et la finalité même de l'institution, au détriment des exigences de qualité telles que définies par l'ODD n°4 des Nations-Unies (compétences durables, enseignants qualifiés, équité des résultats, infrastructures optimales, etc.). Cette intrusion du champ politique dans le champ académique accentue les hiérarchies disciplinaires et institutionnelles et oppose finalités académiques et impératifs étatiques. Faute d'avoir des incidences directes sur le champ économique pour réduire les inégalités, l'État mise sur une politique universitaire à visée sociale. Mais en diluant le capital symbolique et économique des diplômes, ne risque-t-il pas de déprécier et transformer leur valeur, contribuant malgré lui à l'inflation scolaire ?

Au-delà du constat, les premiers résultats de cette recherche invitent à un changement de paradigme dans la politique éducative mexicaine, visant à équilibrer extension institutionnelle et consolidation qualitative. Si la massification de l'enseignement supérieur est démographiquement inéluctable, doit-elle se poursuivre dans une logique inclusive soutenue par la diversification du réseau universitaire, avec le risque d'accentuer la fragmentation et la hiérarchisation du système ? Quelles mesures pourraient favoriser une architecture nationale plus souple entre les différents systèmes publics d'établissements supérieurs, afin d'anticiper les effets d'une démocratisation, au mieux uniforme, mais encore loin d'être égalisatrice ? L'enjeu dépasse le seul Mexique et constitue un point de référence pour les pays développés ou émergents confrontés au défi de concilier expansion de l'éducation et réduction des inégalités.

¹³ Institut national des études statistiques et géographiques.

Bibliographie

- Agulhon, C. & Didou Aupetit, S. (2011). *Les universités. Quelles réformes pour quelle modernité ? Le cas du Mexique*. Publisud.
- Ainscow, M., Farrell, P. and Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education* 4(3), 211-229.
- Asociación Nacional de las Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (1976). *Estadísticas sobre la educación superior en México, 1970-1976*.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo*. ANUIES.
- Barrio de La Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes scolaires*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Armand Colin.
- Constitution Politique des États-Unis du Mexique (1917). *Article 3. Loi Fédérale du Travail*, révisée le 18 mai 2022. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_180522.pdf
- Didou Aupetit, S. (2022). *Los Institutos Tecnológicos en México: statu quo, reformas y reconfiguraciones (2010-2020)*. ANUIES.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2005), L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue française de pédagogie*, 150(1), 5-17.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psycho-sociales. 1. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes ou de différences d'attitudes ? *Revue Française de Pédagogie*, 109(1), 111-142.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Presses de Sciences Po.
- Ezcurra, A. M. (2013). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In N. Fernández Marra et M. de Fátima Costa de Paula (Eds.), *La democratización de la educación superior en América latina: Límites y posibilidades* (pp. 60-72). EDUNTREF.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires. Que sais-je ?* Presses Universitaires de France.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

- Goux, D. & Maurin, É. (1993). Origine sociale et destinée scolaire. *Revue française de sociologie*, 36(1), 81-121.
- Latapí, P. (1995). *Educación y Justicia: Términos de una paradoja*. OEA
- Lloyd, M. (2023). *La educación superior intercultural: crecimiento y crisis de identidad*. Suplemento Campus Milenio, 1023(1). <https://www.puees.unam.mx/lloyd/index.php?seccion=articulo&idart=4951>
- Mendoza Rojas, J. (2022). *La educación superior en México. Expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006-2021*. IISUE Educación.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation d'une institution scolaire : une typologie et sa mise en œuvre. *Population* 55(1), 15-50.
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement* (3^{ème} éd.). La découverte.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés* 11(1), 165-174.
- Muñoz Izquierdo, C. (1997). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. Fondo de Cultura Económica.
- Prost, A. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Vol. IV: depuis 1930*. Tempus.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Siry, F. (2025). El modelo BIS: desafíos y oportunidades en la internacionalización de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas en México. *RAES*, 17(30), 64-81.
- Stamelos, G. (2020). *Transformer l'enseignement supérieur : la démocratisation de l'université et ses limites*. MaHep.
- Stamelos, G. (2024). *La démocratisation de l'enseignement supérieur en Europe. Le cas hellénique*. L'Harmattan.
- Rubio Oca, J. (2006). *Los primeros estudiantes de educación superior tecnológica en México: un estudio de caso*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 241-265.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education.
- Wagner, A.-C. (2020). *La mondialisation des classes sociales*. La Découverte.

Ressources en ligne

- ANUIES (2011, 2024, 2025). *Annuaire statistiques. Cycles scolaires 2010-2011, 2023-2024, 2024-2025*. <https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Consejo Nacional de la Población [CONAPO] (2020). *Índices de marginalización e intensidad migratoria México-Estados Unidos 2020*.

<https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-intensidad-migratoria-mexico-estados-unidos-2020> ; <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] (2023). *Medición de la pobreza: Resultados de pobreza en México 2022 a nivel nacional y por entidades federativas*. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2006). *Anuario estadístico de los estados Unidos Mexicanos*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825166052/702825166052_8.pdf

Observatoire des Inégalités (2025). *L'accès à l'enseignement supérieur dans le monde : des progrès très inégaux*. [https://www.inegalites.fr/L-acces-a-l-enseignement-superieur-dans-le-monde-des-progres-tres-inegaux#:~:text=Le%20taux%20d%27acc%C3%A8s%20%C3%A0,disponible\)%20selon%20la%20Banque%20mondiale](https://www.inegalites.fr/L-acces-a-l-enseignement-superieur-dans-le-monde-des-progres-tres-inegaux#:~:text=Le%20taux%20d%27acc%C3%A8s%20%C3%A0,disponible)%20selon%20la%20Banque%20mondiale).

OCDE (2023). *Education at a Glance 2023. OECD Indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf

Programme des Nations-Unies pour le Développement [PNUD] (2022). *Rapport sur le développement humain 2021/2022*. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-02/hdr2021-22frpdf.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2024). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf

SEP (2025, 20 février). *Boletín 50. Refrenda titular de la SEP compromiso para dignificar el sistema de Universidades Interculturales en el país*. <https://www.gob.mx/sep/prensa/boletin-50-refrenda-titular-de-la-sep-compromiso-para-dignificar-el-sistema-de-universidades-interculturales-en-el-pais?idiom=es>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (1973). *UNESCO statistical Yearbook, 1973*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227512>

UNESCO (2000). *World Education Report 2000*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119720>

UNESCO (2023). *Global education Monitoring report*. <https://gem-report-2023.unesco.org/>

UNESCO (2025). *Record number of Higher Education Students highlights global need for recognition of qualifications*. <https://www.unesco.org/en/articles/record-number-higher-education-students-highlights-global-need-recognition-qualifications>

Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (s.d.). <https://ubbj.gob.mx/>