
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 31 Número 26

14 de marzo 2023

ISSN 1068-2341

Las Tensiones entre la Necesidad Económica y el Mérito Académico: Análisis de las Percepciones sobre la Política de Becas 6000 en Andalucía (España)

Manuel A. Río Ruiz

Universidad de Sevilla

España



María Luisa Jiménez Rodrigo

Universidad de Granada

España

Citación: Río Ruiz, M. A., & Jiménez Rodrigo, M. L. (2023). Las tensiones entre la necesidad económica y el mérito académico: Análisis de las percepciones sobre la política de becas 6000 en Andalucía (España). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(26).

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7574>

Resumen: El artículo analiza las percepciones de la población beneficiaria sobre las Becas 6000 en Andalucía (España), un pionero programa de transferencias de rentas condicionadas a resultados educativos limitado a estudiantes de secundaria postobligatoria procedentes de familias de muy escasos recursos. Se ha desarrollado una estrategia cualitativa sustentada en 33 entrevistas en profundidad. El material fue analizado siguiendo procedimientos de la teoría fundamentada. Los análisis revelan dos sentidos principales. Por una parte, la percepción de las becas como un instrumento de equidad en el apoyo a estudiantes con mayores necesidades económicas, aunque se cuestiona su limitada cobertura y escasa flexibilidad. Además, la beca se valora como un

recurso facilitador de nuevas inversiones en educación y como un recurso básico al servicio de la economía doméstica. Por otra parte, las becas se entienden como un instrumento efectivo para incentivar el esfuerzo y el rendimiento académico. En suma, la beca 6000 se valora como un buen recurso, solidario, justo y necesario, conjugándose los principios de equidad y eficiencia cuya interiorización por parte de la población beneficiaria contribuye a la adhesión y compromiso con el programa.

Palabras clave: becas; abandono escolar temprano; políticas educativas; transferencias de rentas condicionadas a la educación; evaluación cualitativa; España

Tensions between economic need and academic merit: Analysis of perceptions of the 6000 scholarship program in Andalusia (Spain)

Abstract: This article analyzes the beneficiary population's perceptions of the Becas 6000 in Andalusia (Spain), a pioneering income transfer program conditional on educational results limited to post-compulsory secondary school students from very low-income families. A qualitative strategy based on 33 in-depth interviews was developed. The material was analyzed following grounded theory procedures. The analyses reveal two main directions. On the one hand, the perception of scholarships as an instrument of equity in the support of students with greater economic needs, although their limited coverage and lack of flexibility are questioned. In addition, the scholarship is seen as a resource that facilitates new investments in education and as a basic resource at the service of the household economy. On the other hand, scholarships are seen as an effective instrument to encourage effort and academic performance. In short, the 6000 scholarship is seen as a good, fair, and necessary resource, combining the principles of equity and efficiency, the internalization of which by the beneficiary population contributes to their adherence and commitment to the program.

Keywords: scholarships; school dropout; education policies; income transfers conditional on education; qualitative evaluation; Spain

Tensões entre a necessidade económica e o mérito académico: Análise das percepções da bolsa de estudo 6000 na Andaluzia (Espanha)

Resumo: Este artigo analisa as percepções da população beneficiária sobre o Becas 6000 na Andaluzia (Espanha), um programa pioneiro de transferência de rendimentos dependente de resultados educativos limitados aos estudantes do ensino secundário pós-compulsivo de famílias com rendimentos muito baixos. Foi desenvolvida uma estratégia qualitativa baseada em 33 entrevistas aprofundadas. O material foi analisado de acordo com procedimentos teóricos fundamentados. As análises revelam duas direcções principais. Por um lado, a percepção das bolsas de estudo como um instrumento de equidade no apoio aos estudantes com maiores necessidades económicas, embora a sua cobertura limitada e falta de flexibilidade sejam postas em causa. Além disso, a bolsa é vista como um recurso que facilita novos investimentos na educação e como um recurso básico ao serviço da economia doméstica. Por outro lado, as bolsas de estudo são vistas como um instrumento eficaz para encorajar o esforço e o desempenho académico. Em suma, a bolsa de estudo 6000 é vista como um recurso bom, solidário, justo e necessário, combinando os princípios de equidade e eficiência, cuja internalização pela população beneficiária contribui para a sua adesão e compromisso com o programa.

Palavras-chave: bolsas de estudo; abandono escolar precoce; políticas educativas; transferências de rendimentos condicionadas à educação; avaliação qualitativa; Espanha

Las Tensiones entre la Necesidad Económica y el Mérito Académico: Análisis de las Percepciones sobre la Política de Becas 6000 en Andalucía (España)

Andalucía enfrenta una de las tasas más altas de abandono escolar temprano de España y de toda Europa. En 2011, esta tasa alcanzaba un 32,5%, elevándose entre los chicos a un 37,2% (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2022a). Si bien esta tasa ha ido disminuyendo hasta situarse en 2020 en un 21,8% (26,7% entre los chicos y 16,7% entre las chicas), queda aún muy lejos del 10% establecido en los objetivos de la Estrategia Educación y Formación 2020. Para hacer frente al problema del abandono escolar temprano¹, la Junta de Andalucía, desde el curso 2009-2010, mantiene el programa Becas 6000 con el objetivo de promover la continuidad en los estudios postobligatorios de estudiantes de Bachillerato y Grado Medio de Formación Profesional procedentes de familias de muy escasos recursos.

Este programa se inscribe de forma pionera, respecto a otros programas nacionales de becas y ayudas al estudio, dentro de los planteamientos de las políticas de transferencias de rentas condicionadas a los resultados educativos (TRCE). Articula un sistema de incentivos económicos supeditados al cumplimiento durante el curso escolar de exigentes requisitos académicos de asistencia y rendimiento académico. Conocer cómo la población beneficiaria interioriza, interpreta y valora las condiciones del programa es fundamental para comprender la efectividad y equidad de este tipo de políticas. Es por ello que este artículo se centra en el análisis de las percepciones de la población beneficiaria sobre las becas 6000 respecto al funcionamiento, finalidades, requisitos y efectos del programa. De forma específica, se examina el conjunto de percepciones, a menudo solapadas y en tensión, que tanto estudiantes como familias expresan en torno a los distintos tipos de condicionamientos –económicos y académicos– que determinan el acceso y mantenimiento de la beca.

Las Becas 6000: Objetivos, Funcionamiento y Alcance

El programa Becas 6000 está dirigido a promover la continuidad en titulaciones postobligatorias de estudiantes de Bachillerato y Grado Medio de Formación Profesional procedentes de familias de muy escasos recursos mediante un sistema de incentivos económicos. Estos incentivos se acumulan a los establecidos en el sistema de becas estatales, que deben solicitar simultáneamente. Se puede alcanzar un máximo de 6000 euros. La concesión de la ayuda se encuentra supeditada al cumplimiento durante el curso escolar de una serie de requisitos económicos y académicos específicos del programa autonómico. A nivel económico, los límites de renta exigidos para acceder a becas 6000 son mucho más restrictivos que los de las becas generales preuniversitarias. En la convocatoria de 2010-11, se exigían menos de 7.306,5 euros para una familia de cuatro miembros frente a los 13.909 euros establecidos para becas generales. Una renta la mitad inferior a la exigida para gozar de una beca de régimen general y, sobre todo, muy por debajo del umbral de la pobreza en Andalucía fijado en 12.801,6€ anuales para el mismo tipo de hogar (Observatorio de la Infancia de Andalucía, 2013). Por tanto, las becas 6000 se focalizan a los sectores económicos más desfavorecidos y con mayor riesgo de abandono escolar temprano. A nivel académico, y frente a lo que ocurre con quienes sólo perciben becas generales, el cobro del complemento autonómico señalado para alumnado becario 6000 euros está supeditado a la

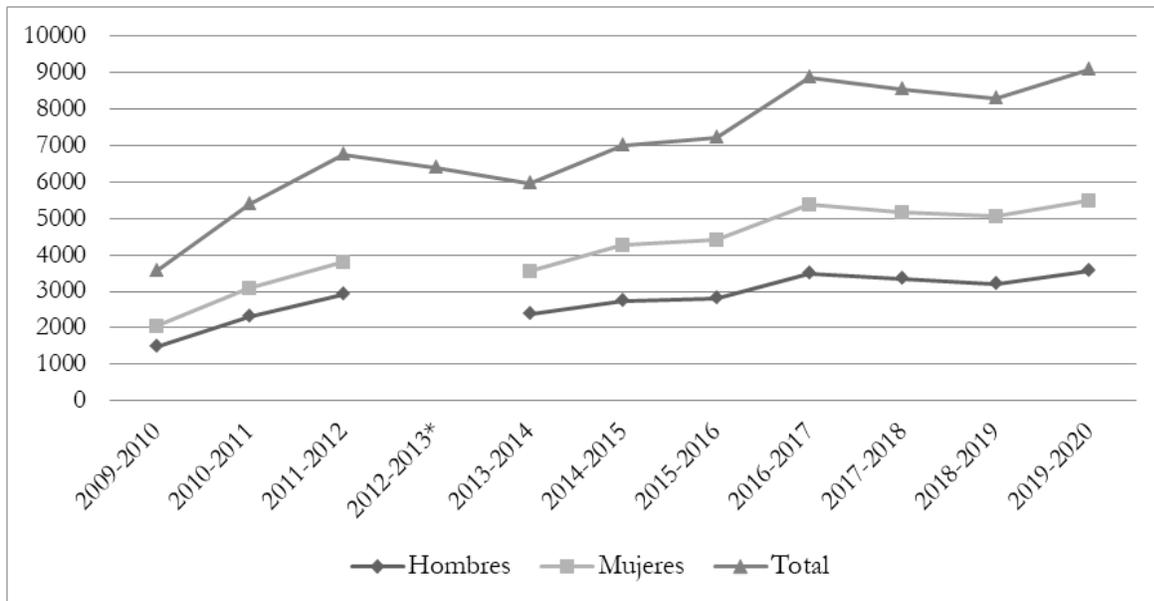
¹ El Abandono Escolar Temprano (AET) es un indicador empleado por la UE para el seguimiento de la mejora educativa de los países miembros. La tasa de abandono se refiere al porcentaje de personas entre 18 y 24 años que no estudian o no han alcanzado un título de estudios post-obligatorios.

asistencia regular a clase, la superación de todas las materias en cada evaluación trimestral, y la no realización de actividad laboral (Junta de Andalucía, 2011; Luzón y Torres, 2015). La ayuda se va cobrando en diferentes pagos a lo largo del curso en función del progreso satisfactorio en las evaluaciones trimestrales. La beca, si ha sido suspendida en algún trimestre, puede recuperarse si se supera de forma exitosa la siguiente evaluación. Para optar a la renovación de la beca en el curso siguiente se requiere la superación completa del curso anterior y el avance en el sistema educativo, al mismo tiempo que se exige que el estudiantado solicitante no esté inscrito como solicitante de empleo. La beca 6000 puede cobrarse, si se cumplen todos los requisitos durante los dos cursos de secundaria postobligatoria, ya sea en la modalidad de Bachillerato (modalidad de enseñanza que se conforma de diferentes ramas y que busca capacitar para el acceso a la educación superior), ya sea en la modalidad de Grado Medio de Formación Profesional (orientada a la adquisición de competencias técnicas y que permite el acceso a los Grados Superiores)².

Desde su implantación y hasta el curso 2019-2020, el programa de Becas 6000 ha experimentado una considerable expansión, especialmente a partir del curso 2016-17, beneficiándose 76.984 estudiantes (un 60% chicas y un 40% chicos) (gráfico 1) (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2022b). Junto a la marcada feminización del programa, destaca el incremento de población de origen migrante extranjero (Jiménez et al., 2015), la ruralización del programa al concentrarse en un 37% en municipios con menos de 20.000 habitantes, y el predominio de estudiantes de Bachillerato (78%) frente a los ciclos formativos de grado medio (24%; Río y Jiménez, 2014).

Gráfico 1

Evolución del número de alumnado beneficiario de las becas 6000



* Dato no disponible desagregado por sexo.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas de Becas y Ayudas al Estudio del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía.

² Para más detalles del sistema educativo en España, ver página web del Ministerio de Educación y de Formación Profesional: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/sistema-educativo.html>

La puesta en marcha de las becas 6000, y posteriormente de otros programas autonómicos similares encaminados a incentivar económicamente el regreso al sistema educativo³, permite evaluar y discutir el papel de este tipo de políticas dentro de la estrategia de lucha contra el abandono escolar temprano. Aunque en España los programas de TRCE representan todavía experiencias emergentes, éstos han sido ampliamente aplicados y evaluados en países latinoamericanos –con el *Progres-Oportunidades* mexicano o el *Bolsa Escola* brasileño–, en Estados Unidos –con el *Opportunity NYC*– o en el Reino Unido –con el *Educational Maintenance Award*, recientemente extinto en Inglaterra, aunque se mantiene en Irlanda del Norte, Gales y Escocia–. A ello añadimos experiencias puntuales en Francia y países del este de Europa (Cecchini y Madariaga, 2011; Rodríguez-Planas, 2012; Slavin, 2010). Diversas evaluaciones muestran que estos programas, no exentos de polémicas y limitaciones, pueden contribuir a la retención y la continuidad escolar, así como a la mejora de los niveles de titulación y rendimiento académico de la población beneficiaria (Middleton et al., 2005; Reimers et al., 2006; Riccio et al., 2010; Slavin, 2010; Valencia, 2008).

El análisis de este tipo de políticas de TRCE, al combinar procedimientos focalizados de selección de grupos más vulnerables con incentivos económicos condicionados, representa también una oportunidad para obtener datos que contribuyan a enriquecer el debate –recientemente intensificado en España tras la reforma del sistema general de becas–, acerca de las condiciones más eficientes y equitativas de distribución de estos recursos (Baum et al., 2008; Doyle, 2006; Heller y Marín, 2002). Un aspecto básico de este debate, frecuentemente deformado por los prejuicios sobre los colectivos perceptores de ayudas públicas y por actitudes redistributivas regresivas, es si las becas han de perseguir prioritariamente la promoción de la igualdad de oportunidades educativas de los perfiles de jóvenes más desaventajados socioeconómicamente o, en cambio, han de reconvertirse en un instrumento para promover la excelencia académica, como esgrimió el Ministerio de Educación del anterior gobierno conservador español al defender los cambios que endurecen los criterios académicos para el acceso y preservación de las becas generales (Gobierno de España, 2012, 2013; Río, 2020).

A su vez, frente a las más usuales evaluaciones cuantitativas del impacto de las políticas de TRCE (Andrada et al., 2019; Cecchini y Madariaga, 2011; Edo et al., 2017; Reimers et al., 2006; Rodríguez-Planas, 2012; Serio y Herrera, 2021; Slavin, 2010; Valencia, 2008), analizar las experiencias y percepciones de los colectivos participantes en estos programas puede ayudar a detectar y comprender aspectos clave que condicionan el éxito de estas fórmulas, como los factores no contemplados que obstaculizan el cumplimiento de los requisitos del programa, o los modos en que la población accede a la información y valora las finalidades y procedimientos de la política (Adato, 2000; Dobson et al., 2003; Greenberg et al., 2011; Knight y White, 2003; Legard et al., 2001). Frente a los resultados de investigaciones en otros países (Dobson et al., 2003; Escobar y González de la Rocha, 2002; García et al. 2019; Greenberg et al., 2011, Glutz, 2006; Knight y White, 2003; Legard et al., 2001) los estudios sobre políticas de becas en España – dominados por economistas de la educación especializados en medir impactos finales de distintos programas– adolecen en cambio de análisis sobre los procesos que producen los outputs cuantificados, esto es, sobre cuáles son las transformaciones en las estrategias, prácticas y subjetividades estudiantiles desencadenadas por el acceso a becas supeditadas a resultados académicos.

³ En Andalucía, destaca la puesta en marcha del *Programa Adriano*, con una cuantía de 1.500 euros y orientado a la continuidad escolar del alumnado de Bachillerato y Grado Medio de Formación Profesional de escasos recursos, y el *Segunda Oportunidad* encaminado a la recuperación de jóvenes que abandonaron prematuramente el sistema educativo. En Extremadura, se ha implementado el Programa 18-25 que incentiva la obtención del Graduado en ESO en dicha comunidad autónoma.

Las lagunas de conocimiento son aún mayores en relación a otras cuestiones sí abordadas en este artículo, y cuyo conocimiento aporta algunas claves para la implementación eficaz de políticas educativas. A saber: ¿Cuáles son las consecuencias de la definición administrativa como becario/a sobre las identidades de jóvenes estudiantes de escasos recursos? ¿Cómo afecta el nuevo rol de becario/a y los compromisos y exigencias que éste conlleva a las percepciones estudiantiles sobre la equidad y la eficiencia del sistema educativo? ¿Cómo afecta la conversión en becario/a la propia autopercepción como estudiante y a la visión del éxito escolar? ¿Qué racionalizaciones desencadenan los éxitos y fracasos estudiantiles cosechados a la hora de conservar ayudas esenciales? Atendiendo a las percepciones estudiantiles, y a las percepciones parentales, tratamos de aportar conocimientos sobre cómo valora la población las políticas donde se ven incluidas, pero frecuentemente quedando al margen, esto es, sin conocer y tener en cuenta sus experimentadas percepciones que ayudarían, tanto a la aceptación social de las medidas tomadas, como a reorientar más eficazmente las políticas educativas.

Metodología

En este trabajo se aplica una metodología cualitativa sustentada en 33 entrevistas en profundidad: 25 a estudiantado becado y 8 entrevistas conjuntas a sus padres/madres. Estrategias cualitativas como la aquí desarrollada se han revelado útiles y difícilmente sustituibles para revelar y recoger información sobre actitudes, motivaciones, valores, creencias y aspiraciones de los grupos objeto de políticas públicas (Viñas, 2001; Yanow, 2017).

La configuración de la muestra de estudiantes se realizó mediante criterios intencionales y estructurales de acuerdo a los datos proporcionados por la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía a partir del registro de becarios y becarias 6000 para los cursos 2009/2010 y 2010/2011. La muestra se estructuró en función del sexo, tipo de estudios, curso académico, hábitat y nacionalidad. Se atendió también a las diferentes pautas de rendimiento académico del estudiantado participante (Cuadro 1).

Cuadro 1

Características sociodemográficas y académicas del estudiantado entrevistado beneficiario de la beca 6000

Características		<i>n</i>	%
Sexo	Mujeres	13	52
	Hombres	12	48
Tamaño de municipio	Menos de 20.000 habitantes	12	48
	Entre 20.000 y 100.000 habitantes	7	28
	Más de 100.000 habitantes	6	24
Nacionalidad	Española	23	92
	Extranjera	2	8
Tipo de estudios	Bachillerato	19	76
	Grado Medio Formación Profesional	6	24
Tamaño de municipio	Menos de 20.000 habitantes	12	48
	Entre 20.000 y 100.000 habitantes	7	28

Características	<i>n</i>	%	
	Más de 100.000 habitantes	6	24
Curso	Primer curso	8	32
	Segundo curso	17	68
Rendimiento académico (asignaturas aprobadas al final de curso en convocatoria ordinaria)	Todas las asignaturas aprobadas	15	60
	Una o dos asignaturas suspensas	7	28
	Tres o más asignaturas suspensas	3	12

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas a padres y madres, pese a compartir similares umbrales de renta, se diversificaron para integrar informantes responsables de distintos tipos de estructuras familiares, en diferentes situaciones laborales, así como en distintos tipos de hábitats. El acceso y la contactación del alumnado becado y sus familias se realizó principalmente a través de centros educativos (55%) y redes de personal investigador (35%). También se plantearon otras vías alternativas de contactos como el recurso a instituciones y profesionales de servicios sociales (5%) y redes sociales e Internet (5%), pero estas vías no fueron muy productivas.

El trabajo de campo se desarrolló entre octubre de 2010 y diciembre de 2011, coincidiendo con el inicio de la implantación del programa, lo que supuso una significativa oportunidad para examinar las percepciones y expectativas iniciales del programa entre las primeras promociones de estudiantado beneficiario de este programa pionero. La realización de entrevistas se amplió durante el curso 2012-13, precisamente en el momento del planteamiento, debate y puesta en marcha de la reforma del sistema general de becas para los estudios postobligatorios⁴, a estudiantes universitarios anteriores receptores de las becas 6000. Esta prolongación del trabajo de campo permitió examinar, además de las trayectorias de los becarios y becarias 6000 en la universidad, sus percepciones respecto a los nuevos requisitos académicos implantados por el gobierno central.

En las entrevistas se indagaba en las trayectorias y dificultades escolares anteriores y posteriores a la conversión en becarios, en el conocimiento disponible y las valoraciones del funcionamiento, condiciones y objetivos del programa por parte de familias y estudiantes, así como en las prácticas y expectativas de ambos en relación a los estudios y el empleo, profundizando especialmente en el papel de la conservación o pérdida de la beca en el dilema estudios-trabajo y en las solidaridades intergeneracionales.

Para la organización y codificación del material se utilizó el programa Atlas.ti v.7. En el análisis se combinaron procesos deductivos-inductivos, aplicando procedimientos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Se determinaron, primero, y a partir de los objetivos de investigación, las categorías iniciales de análisis estructuradas en las dimensiones que se recogen en el Cuadro 2.

Conforme se avanzaba en el análisis del material fueron identificadas nuevas categorías emergentes sobre las diferentes percepciones de las becas 6000. Finalmente, esas categorías fueron

⁴ Éstos implican, en niveles universitarios, la exigencia de una nota media de un 5,5 para la exención de matrícula y de un 6,5 para los componentes ligados a la renta. Estos nuevos requisitos también afectan a las becas 6000 desde el curso 2012-13 al requerir, junto a los criterios específicos de la convocatoria, un 5,5 en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria o prueba de acceso para optar a la ayuda.

articuladas mediante codificación selectiva en torno a dos categorías centrales: las becas como medio de igualdad de oportunidades educativas y las becas como instrumento para el logro escolar.

Cuadro 2

Categorías utilizadas para el análisis de las percepciones de la población beneficiaria sobre la finalidad, funcionamiento y efectos de las becas 6000

Dimensiones de análisis	Categorías iniciales de análisis	Categorías emergentes	Categorías centrales
Finalidad y condiciones del programa becas 6000	Finalidad de la beca		
	Conocimiento y valoración de las condiciones económicas	Oportunidad	
Funcionamiento de las becas 6000	Conocimiento y valoración de las condiciones académicas	Salario	A. Las becas como medio para la igualdad de oportunidades
	Experiencias sobre el proceso de solicitud, concesión y pago	Contribución a la economía doméstica	
	Experiencias relacionadas con la suspensión y/o pérdida de la beca	Contrato con la sociedad	
Efectos de la beca 6000	Efectos sobre los comportamientos escolares	Incentivo-Agobio extra	
	Efectos en el dilema estudios/trabajo	Reconocimiento-Recompensa al rendimiento-mérito	
	Efectos en las expectativas escolares	Derecho	
Usos de la beca	Usos prioritarios y legítimos de la beca	incondicionado ligado a situaciones de necesidad	B. Las becas como instrumento para el esfuerzo/logro académico
	Usos presentes	Regalo	
	Usos futuros		

Fuente: Elaboración propia

Resultados

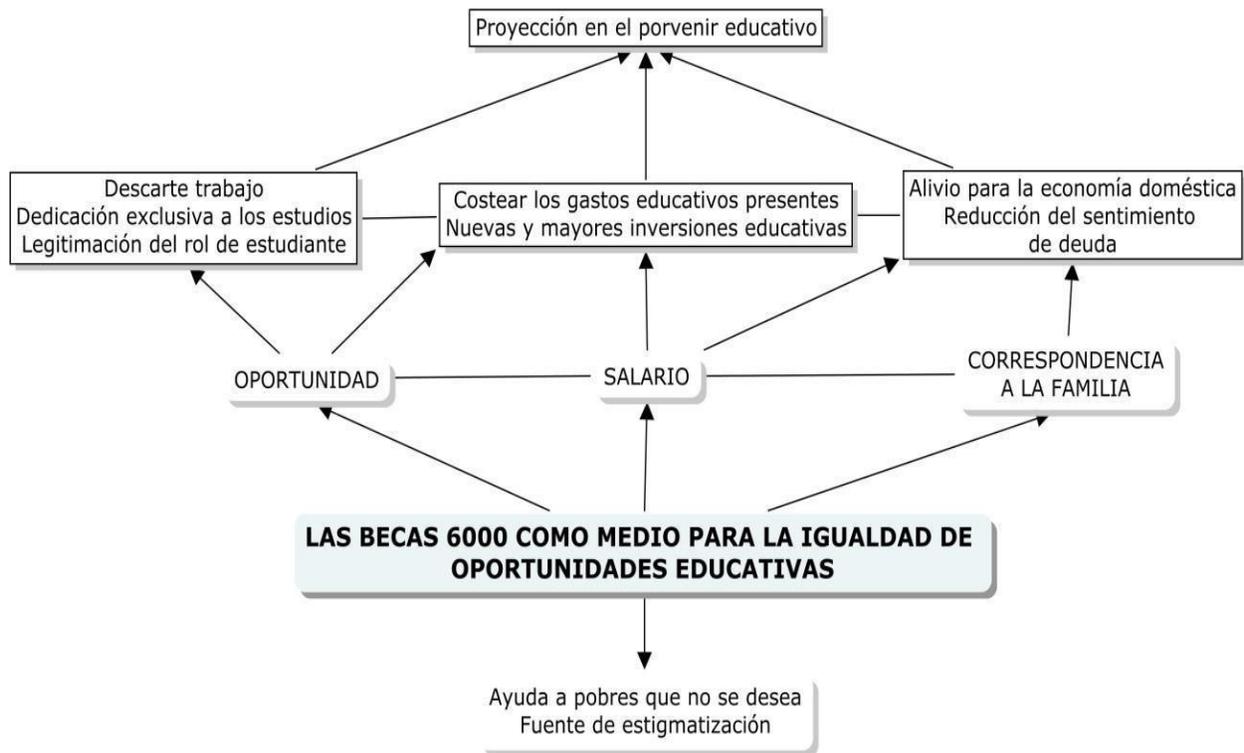
Las Becas como Medio para la Igualdad de Oportunidades Educativas

Las percepciones de las becas 6000 como recurso económico se materializan en un conjunto de posiciones discursivas que convergen en el decisivo papel de éstas en la generación e igualdad de oportunidades que no se podrían desaprovechar. Así, lejos de constituir recompensas que podrían perderse sin que nada fundamental sucediese, las becas servirían a diferentes finalidades y proyectos individuales y familiares irrealizables sin la existencia de éstas, máxime en un contexto de crisis y depauperación de las economías familiares. Situaciones de las cuales este tipo de estudiantado socializado en el principio de escasez se muestra muy consciente. Por un lado, la beca se concibe como una oportunidad de ahorro para el futuro que facilita la proyección en el porvenir escolar permitiendo llegar incluso a la universidad. Por otro lado, la ayuda se percibe como una oportunidad para el presente que permite desechar opciones laborales desviantes de los estudios, mejorando así

las condiciones del estudiantado en la tarea académica que la beca refuerza. Además de como recurso imprescindible para los proyectos individuales, la beca se contempla como un recurso legítimamente orientable a solventar necesidades-carencias familiares que van más allá de la posibilidad de exonerar a las familias de los gastos educativos de las hijas e hijos beneficiarios. A su vez, la beca se valora como un recurso facilitador de nuevas inversiones en educación que ayudan a mejorar el rendimiento estudiantil y, con ello, a multiplicar las opciones de competir por nuevas becas futuras que permitan el mantenimiento en el sistema educativo (Cuadro 3).

Cuadro 3

Percepciones de la beca 6000 asociadas a la igualdad de oportunidades educativas



Fuente: Elaboración propia.

“Para que los que más la necesitan puedan estudiar”: Percepciones de la finalidad y alcance redistributivo del programa y de sus condiciones económicas

La población beneficiaria manifiesta una clara familiaridad e interiorización de los objetivos de las becas como ayudas para favorecer que estudiantes sin recursos prosigan sus estudios “sin dificultades” al resultarles compensados los costes indirectos y de oportunidad derivados de la formación postobligatoria. No obstante, aunque la función de equidad es la más valorada, también se atribuye importancia a las becas como inversión eficiente que contribuye, además de a evitar la selección social del alumnado (principio de equidad), a que una sociedad no derroche capital humano (“a lo mejor muy buenos estudiantes”) por carencias de recursos individuales para poder estudiar (principio de eficiencia):

Pienso que está muy bien, hay muchos chiquillos que tienen que dejar de estudiar a los 16 años porque la economía está muy mala, y por los pueblos más, y entonces, ahí se desaprovechan a lo mejor muy buenos estudiantes. (Padre de B2, pensionista)

Es una beca que intenta ayudar a que sigas estudiando, para que alumnos de la ESO no dejaran de estudiar y siguieran estudiando en Bachillerato... Para que no tengan que dedicarse al mundo laboral, sino que puedan seguir estudiando y hagan estudios superiores o cosas así. (B17, chico, 2ºGMFP Informática)

Se comparte además la idea de que las becas han de focalizarse en quienes por motivos económicos “más la necesitan”; pero se cuestiona su limitada cobertura y la inflexibilidad, a la hora de adjudicarlas, de los criterios administrativos de valoración de las necesidades económicas de los solicitantes, lo que conllevaría la exclusión de otras y otros estudiantes de su clase que “también la necesitan”:

También de los requisitos, hombre, que tampoco sean tan estrictos por el dinero, también lo he dicho antes, que no pidan tantas cosas, que pidan los ingresos, pero hombre, que no haga falta que una madre tenga que entrar 500 €, ¿sabes? Que si entran 1.000 €, que sean conscientes de que hay que pagar una luz, una basura, un seguro, unas cosas, unos gastos, que sean conscientes de eso... [...] Eso es lo que cambiaría yo. (B3, chica, 1º Bachillerato)

A la amplia aceptación de la finalidad de la beca como oportunidad y ayuda para estudiantes y hogares necesitados, como los que integran, le sigue un recurrente rechazo de los casos calificados como “engaños”. Aquí la información que se maneja es tópica cuando no imprecisa, no obstante. Frente a estos “casos de fraude” se reclama mayor control, para que la ayuda llegue a quien “verdaderamente la necesite” y a quien esté dispuesto a aprovechar las oportunidades escasas que la administración pone en manos de unos pocos. Así, a través del rechazo a casos de supuesto fraude, emergen diferenciaciones entre un becariado más y menos legítimo:

Y los dos, porque estamos en el régimen agrario, estamos cobrando el paro, no tenemos mucho dinero, pero nos pasamos. Sin embargo, hay gente que el padre es albañil, que la madre tiene esto, o sea, que entra en esa casa muchísimo más dinero o el doble de dinero que en la mía, y sin embargo a ese niño, que supuestamente el único dinero que entra es la pensión de la abuela o el paro del padre, a ese niño se lo dan sin que en verdad lo necesite, y al que verdaderamente lo necesita porque tienen todo declarado y todo por ley, pues no se lo dan. (Madre de B2, Jornalera)

La idea de que la beca se justifica principalmente por la necesidad económica de los sujetos solicitantes se manifiesta en el significativo rechazo a contemplarla, pese a ser la mejor remunerada del Estado, como un motivo de orgullo, como algo de lo que presumir. Es más, en algunos casos sobre todo de estudiantes cuyas familias han experimentado no previstos procesos de depauperación la beca llega a percibirse como un motivo de estigma:

Tampoco estoy orgullosa porque ahora mismo ojalá no necesitarán mis padres ninguna beca, que me lo pudieran pagar ellos, que tuvieran dinero, pero cuando me han dado esa beca es porque hace falta. (B1, chica, 2º Bachillerato Ciencias)

Me veía como un poquito ofendido porque la Beca 6000 se la suelen dar a las rentas bajas y, claro, como si te vieran como un pobre... Y yo, que vale, que yo a lo mejor

tenía la situación baja, pero tampoco estaba pobre, entonces, me veía ahí un poquito... inferior. (B12, chico, 1º Bachillerato Ciencias)

“Una oportunidad que no se puede desaprovechar”: El papel de la beca para el mantenimiento de las condiciones de estudio deseadas

En general la beca se concibe “como un salario” que, a la vez que evita al estudiantado beneficiario “tener que trabajar”, legitima el rol de estudiante a tiempo completo, permite ahorrar para los estudios futuros, y exonera a las familias de costear gastos en educación, generalmente vividos como sacrificios grupales-familiares cuyos beneficios diferidos sirven en cambio a los fines individuales del o la estudiante, no se socializan. La percepción de la beca como salario sustitutivo al que generaría un empleo es común entre estudiantes cuyos padres/madres se encuentran en estados crónicos de desempleo a edades avanzadas, o encabezan hogares monoparentales. Estas situaciones familiares, las más frecuentes entre los becarios y becarias, promueven la desviación juvenil de los estudios por alternativas laborales para solventar necesidades económicas, y como manera también de restaurar cierto equilibrio en la estructura de derechos y deberes familiares:

Con la crisis mi padre se quedó parado, y entonces fue en un momento en que si no me hubieran dado la beca no me hubiera podido venir. Me hubiera tenido que poner a trabajar. [...] Yo por lo menos, en mi caso, sin beca no tendría absolutamente ninguna opción de estudiar. (B22, chica, 1º Grado, Ciencias Sociales)

Espero vivir el año que viene sin tener que trabajar, con la beca. [...] Que no me la dan, pues nada, tendré que buscarme un trabajo [...] Eso sería fatal para mis estudios, vamos, es que, encima de que te quita tiempo, ¿dónde trabajo? (B14, chica, 2º Bachillerato Tecnología / 1º Grado, Ingeniería)

Como decimos, la concesión y conservación de la beca, además de reducir el dilema estudios-trabajo, también implicaría ser “más autónomo” y dejar de “ser una carga”:

No es que me sienta una carga, sino que simplemente no quiero ser una carga. ¿De dónde van a sacar mis padres? No quiero que ellos se tengan que sentir mal porque yo no pueda estudiar. (B23, chica, 1º Grado, Ciencias Sociales)

A su vez, la generalizada percepción de la beca como oportunidad “fundamental” e imprescindible para poder seguir estudiando se relaciona también con los usos preferentes del dinero de la beca, en la mayoría de los casos destinados a sufragar gastos educativos. Es entre estudiantes de Formación Profesional de núcleos rurales, discriminados por una menor oferta formativa en sus localidades que les obliga a desplazarse y gastar más, donde se producen los mayores gastos presentes en transportes o alojamiento, de los cuales se exonera a las familias gracias a la beca. El estudiantado de Bachillerato, por el contrario, gracias a la beca multiplica sus inversiones escolares en tecnologías y material escolar, así como en academias para reforzar materias. Entre quienes aspiran más firmemente a la Universidad, la beca se percibe como una fuente de ahorro (“un dinero que no se toca”) para al menos comenzar las titulaciones universitarias deseadas, aunque éstas impliquen desplazamientos. Aunque muchas veces los deseos formativos juveniles choquen con las (muchas veces más cautas) preferencias parentales respecto a los estudios universitarios filiales. La trayectoria de becarios y becarias 6000 que prosiguieron sus estudios universitarios confirmaría estos efectos:

Vi la universidad [...] A mí se me abrieron las puertas de la universidad, vamos. [...] Fue fundamental para poder seguir estudiando, porque yo no tengo medios, y me hubiera tenido que poner a trabajar... La verdad es que no quiero ni imaginármelo,

pero hubiera sido bastante complicado. (B14, chica, 2º Bachillerato Tecnología/1º Grado, Ingeniería)

La valoración de la beca como medio indispensable para los proyectos formativos futuros es también compartida por padres y madres, especialmente por las madres. Incluso en situaciones de grave de carencia material, como las que atraviesan las economías domésticas de estos hogares, las madres priorizan el ahorro del dinero de la beca “para que puedan seguir estudiando”:

Se las hemos ido dejando para que puedan seguir estudiando, y ella la beca del año pasado la tiene. Y la de este año, si le viene, pues la tiene para seguir estudiando, por si se tiene que ir a Sevilla, se tiene que pagar un piso, se tiene que pagar transporte, se tiene que pagar comida... pues lo necesita. [...] Ese dinero es para un futuro, para que siga estudiando. (Madre de B1, jornalera/trabajadora de hostelería en desempleo)

“Es un dinero para mi familia, para lo que haga falta”: La beca como contribución a la economía doméstica que alivia sentimientos de deuda

La percepción de la beca como oportunidad individual que permite y permitirá estudiar – sin tener que trabajar” en actividades que se juzgan desviantes y no deseadas– coexiste de manera poco conflictiva con otra percepción. La de que “es justo” que ese dinero, básico para proyectos individuales, esté también “automáticamente”, “en cualquier momento que se necesite”, al servicio de la economía doméstica:

Los dos años (de beca) fue automáticamente para mis padres porque mi padre estaba desempleado, él era autónomo, quebró [...], ya había tocado suelo y entonces esos 6.000€, yo le dije “van para ti directamente.” (B21, chico, 1º Grado, Ciencias Sociales)

Especialmente, las chicas contemplan sus mayores oportunidades de dedicación a los estudios, y el mantenimiento de las becas que facilitan su continuidad en los mismos, como el único medio al que agarrarse para no repetir y resarcir las trayectorias de sus padres y madres. Y sobre todo las trayectorias erradas de unas madres absorbidas por un proyecto conyugal y de crianza al cual se vieron entregadas sin apenas plantearse la posibilidad de cualificarse para la independencia económica frente al varón mientras el mismo estuvo presente, o cuando terminó por declararse ausente de sus responsabilidades contributivas. Esta experiencia maternal de desamparo, abandono y depauperación femenina provoca una intensa solidaridad de género entre madres e hijas:

Y yo se lo he dicho muchas veces, en verano se lo dije: “Mamá, déjame que trabaje en algún sitio” “Que no, que no, a estudiar, a estudiar, a estudiar” Que no me deja que ayude, pues... [...] He querido darle clases a un niño chico, de estos de Primaria, yo qué sé, por lo menos para sacarme un dinerillo, y siempre para mi madre, porque yo no me voy a quedar nada, que mi madre me lo administre y que mi madre haga con eso lo que quiera, yo quiero ayudarle a ella para que ella sepa que me tiene a mí para algo, ¿me entiendes?, que no está sola. [...] (B3, chica, 1º Bachillerato)

En la amplia aceptación de la beca como recurso al servicio también de otras necesidades familiares se sustenta en dos factores. Por un lado, la convicción de que entre progenitores/as e hijos/hijas prevalecerá en todo lo relacionado con la ayuda un contrato de confianza, esto es, de corresponsabilidad de ambas partes, comprometidas con el principio de escasez, así como con el empleo del dinero en “lo que haga falta”, en vez de “en caprichos y eso” que no podrían permitirse ni estudiantes ni familiares.

Mi madre: “¡La beca no se toca!, la beca es para estudiar, la ropa te la compro yo cuando yo pueda y si a mí me hace falta...” Porque es verdad que hay meses que no llegan y tienen que comprar de comer y me ha dicho mi madre: “Te tengo que coger un poquito y yo te lo devuelvo cuando tu padre cobre”. Eso sí lo ha tocado... Pero después para comprarme caprichos y eso, no, no. (B20, chica, 1º Grado, Jurídicas)

O sea, que el dinero de las becas nosotros no lo cogimos para casa, por muy apurados que nos vimos...y si lo tenemos que coger, si en un momento dado la cosa ha estado muy mal, muy mal, muy mal, que lo hemos tenido que coger, después se lo hemos repuesto [...] Por ejemplo el dinero que él gana, él está en una banda de música, o el dinero que gana M.C. en la banda de música, es suyo. Va todo a la misma cuenta de las becas [...] Yo les miro la cartilla, que no se me descontren, pero el dinero que ellos ganan es para ellos, y yo puedo decirles que miren mucho el dinero y que tengan mucho cuidadito, que lo gasten en lo que es estrictamente necesario [...]. (Madre de B2, jornalera)

Estos contratos no serían una consecuencia novedosa de la llegada de la beca. La confianza revelada y manifestada entre progenitores/as e hijos/as con respecto a la legitimidad del uso del dinero de la beca guarda correspondencias con la confianza que, en este tipo de familias, se viene dando en todo lo relacionado con compromisos escolares y aspiraciones educativas (Martín Criado et al, 2000).

Es más presión para que estudie, para que no le quede ninguna. Las faltas dicen que también influyen en la beca, las faltas que no vaya al instituto [...] El día que llegó con las matemáticas suspensas, hombre, no me cayó muy bien, porque yo sé que ella es capaz de sacarlas. Y yo es lo que le digo: “C., tienes que poner un poquito de tu parte.” (Madre de B1, jornalera/trabajadora de hostelería en desempleo)

Por otro lado, en la naturalización estudiantil de la beca como recurso legítimamente al servicio de la solidaridad intergeneracional y de necesidades familiares –en vez de únicamente servir para proyectos y necesidades personales– influyen los intensos sentimientos de deuda que caracterizan la relación con sus familias de este tipo de jóvenes estudiantes de escasos recursos, en general muy alejados de las malas tesis sobre la juventud como etapa de la vida en la que todos los jóvenes de distintas clases sociales considerarían la dependencia de las familias como derecho natural, al menos mientras se está estudiando (Bourdieu, 1998; Río et al., 2015). Al pasar de costeados a potenciales o fácticos costeados, los becarios y becarias neutralizan el peso de los sentimientos de culpa y deuda hacia la familia. Sienten que están en disposición de corresponder, de liberarse de la “carga” del “sacrificio” parental. Mejoran, así, su habitual autopercepción como seres improductivos en hogares “con muchas necesidades”. En cambio, cuando contrariamente “no se consigue” o se “da por perdida” la beca, los sentimientos de deuda son los que crecen y la sensación es la de haber “derrochado” oportunidades individuales, pero también familiares:

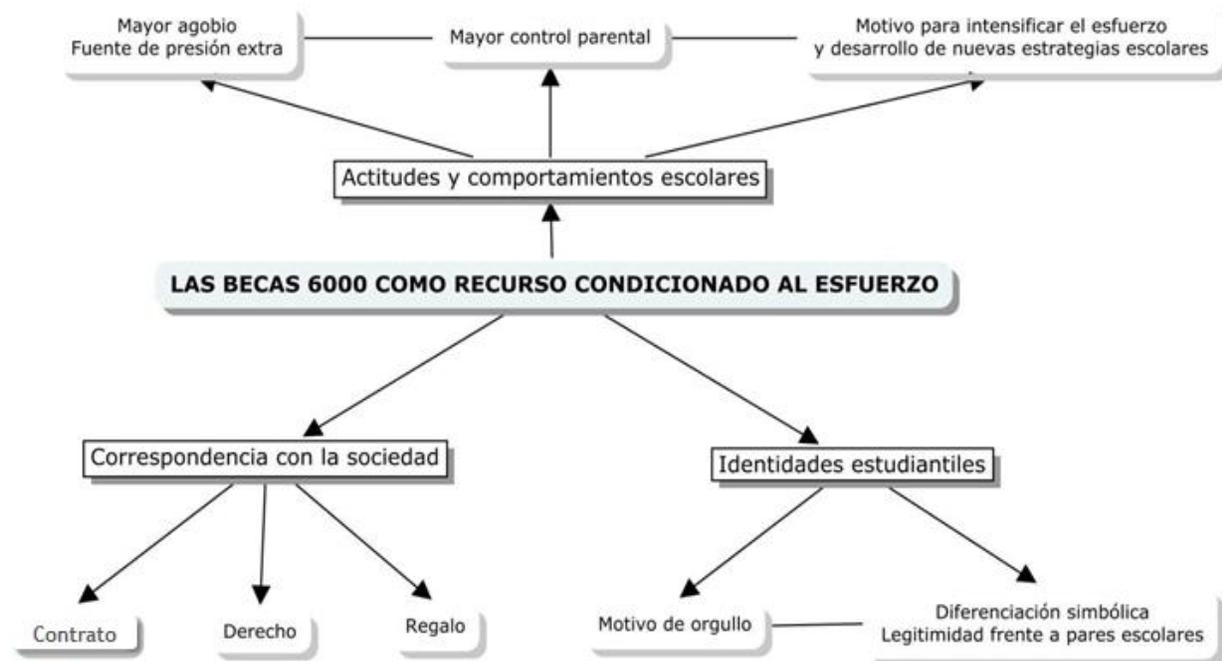
Creo yo que he decepcionado a mi madre porque no me he esforzado lo suficiente este trimestre y creía que me iban a quedar dos nada más y me han quedado cinco [...] porque sé que nos hace falta el dinero y yo he cogido y he derrochado el dinero tonteando. (B3, chica, 1º Bachillerato Sociales)

Las Becas como Instrumento para Incentivar el Esfuerzo y el Rendimiento Académico

Además de como una oportunidad que no se puede desaprovechar, las becas también son valoradas por familias y estudiantes como un instrumento adecuado, justo, efectivo y necesario de incentivación del esfuerzo. Se identifican diferentes percepciones, no excluyentes y a menudo solapadas, respecto a las obligaciones que establece su condicionalidad académica y a sus efectos en el esfuerzo estudiantil y en la propia identidad de los becarios (Cuadro 4).

Cuadro 4

Percepciones de las becas 6000 en relación al rendimiento escolar y la condicionalidad académica



Fuente: Elaboración propia.

“Un contrato con la sociedad”: Valoraciones en torno a la condicionalidad académica para preservar las ayudas

El valor de esfuerzo que trata de transmitir la beca 6000 –el slogan institucional de difusión del programa es de hecho “*Tú pones el esfuerzo, nosotros los recursos*”– converge con las percepciones de justicia que prevalecen entre la población beneficiaria en relación a las condiciones a cumplir para percibir la ayuda formalmente concedida. Mayoritariamente la conversión en becario/a tiende a vivirse, además de como una oportunidad legitimada en las carencias y necesidades económicas de los sujetos solicitantes, como el establecimiento de un justo “contrato con la sociedad”, el cual exigiría de la multiplicación del esfuerzo estudiantil (“tienes que demostrar que te la mereces”, “tú pides una cosa y tú tienes que dar otra”, “te lo tienes que currar, tampoco te la van a regalar”). En parte el elevado importe de la beca, la mejor pagada del Estado, contribuye a la aceptación de las nuevas condiciones académicas que introducen las becas 6000, frente a otras “becas mucho menos

exigentes”, como las generales antes de su reforma. Esta idea de correspondencia con lo público termina justificando, incluso, actitudes resignadas por parte de quienes han perdido o sienten que están a punto de perder la beca al “no cumplir” su parte del contrato:

Es un dinero que me da el Estado y él mismo impone las normas, o sea, que si a mí me dicen: “Te queda una” y no me lo dan porque me queda una, por mucho que yo me queje, la culpa es mía de lo que me ha pasado. (B11, chico, 2º Bachillerato Sociales)

Si bien apenas se cuestiona que se condicione la beca a la demostración de esfuerzos y resultados académicos, sí que son diversas las posiciones con respecto a la adecuación de los requerimientos académicos que impone la administración. Por una parte, el estudiantado de alto rendimiento, que generalmente manifiesta desde antes de su conversión en becario/a una firme adhesión a la ideología de los dones y méritos escolares, es quien mayor grado de acuerdo declara. Incluso, se llega a valorar por parte de excelentes estudiantes el nivel de exigencia académica para preservar la beca como demasiado bajo, no comprendiendo que se “pida tan poco” y reclamando que el sector de becarios y becarias de más alto rendimiento sea recompensado diferencialmente, por ejemplo, mediante primas a la excelencia, algo contemplado en otros programas como el *EMA* (Dobson et al., 2003). Por otra parte, aquel sector de estudiantado cuya beca se encuentra en riesgo, pese a multiplicar sus esfuerzos y compromisos con la escolaridad a raíz de su conversión en becarios, reclama, aunque aceptando en todo caso la necesidad de corresponder académicamente, mayor flexibilidad en los criterios de medición del esfuerzo académico y más oportunidades de evaluación (“que nos den margen”) que neutralicen la influencia de factores que escapan a su control (como una mala práctica docente y evaluadora o la mayor dificultad de determinados ciclos o ramas de estudios) para poder cumplir con las exigencias establecidas sin sentir tanto agobio al depender de las evaluaciones finales. Pese a estas limitaciones, los exigentes criterios de las becas 6000 se valoran como “lógicos” y proporcionados a su cuantía. Valoración que contrasta con el rechazo a las nuevas exigencias introducidas por el gobierno central para el acceso y preservación de las becas universitarias, enfatizando las nuevas y mayores dificultades que implican los estudios de grado junto al incremento de los mayores costes asociados a éstos, acentuados además por la subida de las tasas universitarias:

Las circunstancias no son las mismas... Tú llegas a la Universidad y a ti te cuestan 3.000€ la matrícula, 30€ cada libro de 10 asignaturas... Es que no tiene ni punto de comparación, y además aquí [en la Universidad] haces un examen y te lo juegas todo en uno, y allí [en bachillerato] si no apruebas en el primer trimestre tienes el segundo, y si no el tercero. Tienes recuperaciones. (B22, chica, 1º Grado, Ciencias Sociales)

La beca: ¿derecho por ser pobre o regalo...?

Aunque la visión prevaleciente de la beca es la de un contrato con la sociedad, se han identificado, no obstante, otras percepciones muy minoritarias, presentes sobre todo entre estudiantes con trayectorias erráticas o/y con la beca en riesgo o definitivamente perdida. Por una parte, en muy pocos casos, que tienen muy interiorizada una lógica asistencialista como consecuencia de una dilatada tradición de subvenciones familiares, la beca se entiende más como un derecho que se tiene al padecer situaciones de privación o vulnerabilidad (“me corresponde porque en mi casa se pasa necesidad”, “porque mi padre está en el paro” o “es pensionista”). Esta idea también irrumpe en el discurso cuando los becarios y becarias reivindican, especialmente cuando la beca está suspendida o definitivamente perdida, la priorización de los requisitos económicos frente a los académicos, considerando injusto “que me quiten la beca, cuando se sigue necesitando en casa”.

Por otra parte, y de forma muy excepcional, y en casos donde coincide una trayectoria académica de acumulación de suspensos y cursos repetidos junto a la inexistencia de sentimientos de escasez –probablemente porque las condiciones económicas de sus hogares no sean tan precarias o vulnerables como las de otros becarios y becarias– la beca se percibe como un regalo “por matricularse en bachillerato”. Son estudiantes que habitualmente ya en el primer trimestre anticipan la pérdida de la beca como consecuencia sus malos resultados escolares y que, por tanto, no muestran ninguna tensión frente a su pérdida (“si se pierde tampoco pasa nada”), porque tampoco se ve como un recurso necesario para las casas⁵.

La Beca como Presión Añadida y Fuente de Agobio Extra

Pese a que la beca plantea para la mayoría del alumnado beneficiario nuevas oportunidades para continuar con los estudios, la condicionalidad de la beca 6000 introduce nuevas tensiones, obligaciones y responsabilidades que se añaden a sus ya muy autoexigentes y presionadas experiencias estudiantiles. Ésta se interpreta como una fuente de agobio extra y que a veces se preferiría no tener (es el caso de las becarias “hartas de la beca”) si no fuera por las constricciones económicas de las familias:

Yo me veía capaz, lo que pasa es que la beca agobia mucho, porque aparte yo ya tengo el agobio de los maestros, yo estoy estudiando, llega mi madre y me dice: “Como no apruebes, te quitan la beca”. Y yo estoy estudiando y empiezo: “Venga, voy a estudiar porque tengo que aprobar porque si no me quitan el dinero”. Y me agobio un montón. (B2, chica, 2º Bachillerato Humanidades)

El carácter condicionado de la beca provoca, además, un mayor control parental sobre los estudios para que “aprueben como sea”:

Es más presión para que estudie, para que no le quede ninguna. [...] Y yo es lo que le digo: “Tienes que poner un poquito de tu parte”. Porque es que influyen muchas cosas: el no tener que repetir por una o por dos, y la beca. Que eso es un año perdido si llegara a repetir por una asignatura o dos. Un año de gasto y un año de todo. (Madre de B1, jornalera/trabajadora de hostelería en desempleo)

Estas tensiones por preservar el recurso también tienen como consecuencia un incremento del esfuerzo de los becarios y becarias 6000, si bien éste es variable en relación a la trayectoria académica y la situación de riesgo/seguridad en la que se encuentre la beca a lo largo del curso.

Entre el estudiantado que venía demostrando una elevada autoexigencia y un alto rendimiento escolar, la beca no parece introducir mayores imposiciones a su dedicación escolar:

Yo estudio un poquito más por el hecho de ser becario, pero tampoco hay tanta diferencia porque yo soy una persona muy competitiva, siempre quiero ser el primero. (B21, chico, 1º Grado, Ciencias Sociales)

Es, sobre todo, entre el estudiantado que ve retenida la beca como consecuencia de algún suspenso trimestral, aunque recuperable en siguientes evaluaciones, donde se expresa una mayor intensificación del esfuerzo:

⁵ Estas situaciones no afectarían a la eficiencia del programa, ya que el primer pago de la beca correspondería a los componentes generales de la beca del Ministerio de Educación y a los que se accede en función de los umbrales económicos de las familias, y a partir de las últimas reformas del sistema general de becas postobligatorias, de la nota media obtenida en ESO.

Yo no les he dado a entender que necesito la beca porque no he estudiado lo suficiente, pero yo sé que la necesito, así que yo me voy a esforzar ahora al máximo y me estoy poniendo las pilas porque digo: “Que me la quitan”. (B3, chica, 1º Bachillerato Sociales)

Así se plantean nuevas estrategias de estudio (dedicar más tiempo al estudio, renuncia a tiempos de ocio y horas de sueño...) y de refuerzo (“quiero un profesor particular, no puedo esperar a las notas”) para poder recuperar las materias pendientes y así recobrar la beca.

La Beca como un Motivo de Orgullo

Las elevadas exigencias establecidas para la preservación y cobro íntegro de las ayudas tienen a su vez efectos en la identidad y autoestima estudiantiles. Es frecuente, sobre todo entre becarios y becarias con excelentes trayectorias académicas, la percepción de la beca como una recompensa o un premio a sus méritos anteriores (“la he conseguido por mis buenas notas”, “me están recompensando por mis estudios”). Se vive con orgullo el mantener una ayuda que requiere la demostración de un esfuerzo continuo y una elevada exigencia académica y que sólo conservan unos pocos estudiantes (“quienes merecen la pena”). Esta imagen es frecuentemente utilizada por los becarios y becarias 6000 cuando tratan de legitimar su condición frente a sus pares escolares que pueden desvalorizar su situación como un privilegio (“la beca no me ha tocado, me la he ganado”).

El becario/a se aprecia a sí mismo/a y se posiciona frente al resto como un tipo de estudiante especialmente legítimo para el cual la beca supone una fuente de tensión extra de la que están exonerados el resto de sus compañeros, más afortunados también en su condición social, y de los que se tiende a cuestionar su nivel de entrega y sacrificio por los estudios. Al mismo tiempo, se observa una identificación competitiva entre el becariado, que se produce cuando se cuestiona que haya quienes tal vez no se esfuercen lo suficiente desaprovechando la oportunidad educativa que representa el recurso:

Había un montón de gente que cogía la beca, luego no iba a clase, pero no se “desmatriculaban” para no perder la beca [...] No se la deberían haber dado. A mí no me parece bien que estemos estudiando, hartándonos de estudiar para poder aprobar, y que a mucha gente no le hayan dado la beca y que la necesite, y la gente venga, sin estudiar ni nada, a coger el dinero y luego se vaya. Que no. (B2, chica, 2º bachillerato Humanidades)

Se da así una lucha por el valor social entre sujetos en la misma condición que se expresa en términos de becarios/as más legítimos, pero frecuentemente peor tratados, frente a becarios/as menos legítimos, sobre los que habría que intensificar el control.

Conclusiones

Las particularidades en la concepción y funcionamiento de las becas 6000 hacen que su análisis sea especialmente relevante para el debate sobre las condiciones más equitativas y eficaces de articulación de las ayudas al estudio destinadas a los grupos con mayores necesidades económicas.

El análisis de las percepciones de la población beneficiaria revela que la beca 6000 es valorada como un buen recurso, solidario, justo y necesario, porque se destina a los sectores sociales menos favorecidos, pero también porque se orienta a estudiantes con buenos resultados escolares.

Por una parte, el criterio de equidad se expresa en la percepción ampliamente compartida de que la beca brinda una oportunidad a estudiantes de muy escasos recursos para materializar sus expectativas educativas presentes y futuras, así como para solventar constricciones económicas de

los hogares y poder ejercer el rol de estudiante a tiempo completo. Estudios de otros programas similares han constatado igualmente este incremento de las expectativas y posibilidades materiales de proseguir los estudios y llegar a la universidad entre quienes lograron conservarla durante todos los cursos anteriores (Dobson et al., 2003; García et al., 2019; Greenberg et al., 2011; Legard et al., 2001; Knight y White, 2003).

Por otra parte, el uso eficiente de los recursos destinados en gran medida está asegurado a través del diseño del programa mediante la articulación de unos exigentes requisitos académicos incentivadores del esfuerzo escolar continuo. Los mismos, hemos visto, resultan ampliamente aceptados e interiorizados por el becariado. Las evaluaciones cuantitativas disponibles de programas de TRCE similares muestran también el impacto en la mejora del rendimiento, aunque variable en función del género, la edad o la trayectoria escolar en la mejora (Middleton et al., 2005; Riccio et al., 2010). Este análisis aporta nuevos datos sobre cómo la beca representa una fuente de presión añadida que desencadena, sobre todo en el sector de estudiantes cuya beca puede verse en riesgo en algún momento del curso, una intensificación del esfuerzo y del compromiso escolar, además de una solidificación de las motivaciones y expectativas frente a la escolaridad. Por ello, el impacto de estos programas no puede ser reducido sólo a la mejora de las calificaciones (Río y Jimenez, 2014). También generan cambios en actitudes y comportamientos frente a la escolaridad a mejorar la seguridad, implicación y autoestima del estudiantado becado, como también señalan otros estudios (Dobson et al. 2003; Knight y White, 2003).

No obstante, el análisis de las percepciones sobre las becas 6000 también revela limitaciones y aspectos mejorables en su funcionamiento. Familias y estudiantes declaran conocer y compartir las finalidades del programa, pero son frecuentes las desinformaciones y dudas sobre los procedimientos administrativos para el acceso al recurso, lo que erosiona la percepción de justicia del programa y genera situaciones de agravio. Problemas éstos también identificados en otros programas de ayudas focalizados analizados (Adato, 2000; Calderón y Martínez, 2008). Así, por un lado, son aceptados los criterios académicos de preservación de la beca como necesarios y justos. Prevalece la interiorización de los principios de corresponsabilidad y reciprocidad que han de guiar la distribución de recursos públicos. Por otro lado, sin embargo, se demanda la flexibilización del sistema de medición del rendimiento académico, de forma que incorpore mayores oportunidades de recuperación de la ayuda, así como una estructuración de los componentes económicos de la beca manera más sensible al nivel de logro académico.

Pese a estas valoraciones críticas, la conformidad con las exigencias académicas establecidas por la beca 6000 contrasta con la generalizada oposición y crítica de los/as becarios/as 6000 que han llegado, posteriormente, a la universidad a los nuevos criterios de acceso y mantenimiento de las becas (universitarias y preuniversitarias) que impuso el gobierno conservador español en momentos de amplia depauperación económica. Aquellos cambios elevadores de las exigencias para acceder y conservar becas se consideraban por quienes fueron becarios 6000 y becarios universitarios luego, en vez de como fórmulas de incentivación del mérito, como nuevos obstáculos e inseguridades que amenazaban, nuevamente, las muy frágiles trayectorias educativas de este perfil de estudiantes. De hecho, en su momento algunos estudios ya advirtieron de los efectos desincentivadores y excluyentes de aquella reforma (Hernández Armenteros y Pérez García, 2014; Herrera, 2019; Langa, 2019; Río et al., 2015) hoy abolida en España (Río-Ruiz, 2020).

En suma, conocer cómo las poblaciones destinatarias de programas como el de las becas 6000 perciben, interiorizan y responden a las finalidades, los requisitos, la gestión y el alcance que han de tener estas políticas, representa una oportunidad para diseñar, evaluar y reformular este tipo de programas como herramientas eficaces contra el abandono escolar y, a su vez, como herramientas de mejora del desempeño educativo del alumnado desde parámetros que primen la equidad y la eliminación de desigualdades educativas por motivos económicos.

Referencias

- Adato, M. (2000). *The impact of PROGRESA on community social relationships*. International Food Policy Research Institute.: <https://www.ifpri.org/publication/impact-progres-a-community-social-relationships>
- Andrada, M., Gramajo, P. B., y Chiavassa, L. M. (2019). La influencia de los PTRC en las trayectorias escolares en La Rioja. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 11(6), 40-55.
- Baum, S., McPherson, M., & Steele, P. (Eds.) (2008). *The effectiveness of student aid policies: What the research tells us*. The College Board.
- Bourdieu, P. (1998). *Cuestiones de sociología*. Istmo.
- Calderón, A. R., y Martínez, O. A. (2008). La operación y eficiencia del programa Oportunidades en el área metropolitana de Monterrey, México: Un estudio de caso. *Ciencia y Sociedad*, 33(3), 405-441. <http://dx.doi.org/10.22206/cys.2008.v33i3.pp405-41>
- Cecchini, S., y Madariaga, A. (2011). *Programas de transferencias de rentas condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/27854-programas-transferencias-condicionadas-balance-la-experiencia-reciente-america>
- Dobson, B., Hardman, J., Maguire, S., Middleton, S. Allen, T., y Maguire, M. (2003). *Education maintenance allowance pilots for vulnerable young people and childcare pilots: Implementation and reported impacts in the first two years (2000-2001/ 2001-2002)*. Report N° 470. Department for Education and Skills Research. Recuperado de: https://repository.lboro.ac.uk/articles/online_resource/Education_Maintenance_Allowance_Pilots_for_Vulnerable_Young_People_and_Childcare_Pilots_implementation_and_reported_impacts_in_the_first_two_years_2000-2001_2001-2002_/9598247
- Doyle, W. R. (2006). Adoption of merit-based student grant programs: An event history analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(3), 259–285. <https://doi.org/10.3102/01623737028003259>
- Edo, M., Marchionni, M., & Garganta, S. (2017). Compulsory education laws or incentives from conditional cash transfer programs? Explaining the rise in secondary school attendance rate in Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 25(76). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2596>
- Escobar, A., y González de la Rocha, M. (2002). *Evaluación cualitativa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. Seguimiento de impacto 2001-2002: comunidades de 2.500 a 50.000 habitantes*. CIESAS Occidente. <http://lanic.utexas.edu/project/etext/oportunities/2002/escobar2.pdf>
- García, S., Harker, A., & Cuartas, J. (2019). Building dreams: The short-term impacts of a conditional cash transfer program on aspirations for higher education. *International Journal of Educational Development*, 64, 48-57. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.12.006>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario: La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco. <https://www.buenosaires.iiop.unesco.org/es/publicaciones/la-construccion-socioeducativa-del-becario>
- Gobierno de España. (2012). Resolución de 2 de agosto de 2012, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan becas de carácter general y de movilidad para el curso académico 2012-2013, para estudiantes de

- enseñanzas universitarias. BOE, núm. 194, de 4 de agosto de 2012. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-10849
- Gobierno de España. (2013). Real Decreto 609/2013, de 2 de agosto, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2013-2014, y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas. BOE, núm. 185, de 3 de agosto de 2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-8559>
- Greenberg, D., Dechausay, N., & Fraker, C. (2011). *Learning together. How families responded to education incentives in New York City's conditional cash transfer program*. MDRC. Recuperado de: <https://www.mdrc.org/publication/learning-together>
- Heller, D. E., & Marin, P. (Eds.) (2002). *Who should we help? The negative social consequences of merit scholarships*. The Civil Rights Project at Harvard University.
- Hernández Armenteros, J., & Pérez García, J. A. (2014). *Crisis fiscal, finanzas universitarias y equidad contributiva*. Cuadernos de Trabajo, 7. Studia XXI-Fundación Europea Sociedad y Educación. <http://www.studiaxxi.com/site/wp-content/uploads/00.-Cuaderno-de-trabajo-7-PRINT.pdf>.
- Herrera, D. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 12, 7-23. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13117>
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (2022a, enero). *Becas y ayudas al estudio*. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacionydeporte/servicios/estadistica-cartografia/actividad/detalle/175116/175502.html>
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (2022b, enero). *Indicadores Sociales en Andalucía. Tasa de abandono escolar prematuro por sexo*. https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/badea/operaciones/consulta/anual/56749?CodOper=b3_1094ycodConsulta=56749
- Jiménez, M., Luzón, A., y Torres, M. (2015). Beca 6000 en Andalucía: Discurso, políticas y prácticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 58-77.
- Junta de Andalucía. (2011). Orden de 5 de julio de 2011, conjunta de las Consejerías de Educación y Empleo, por la que se establecen las Bases Reguladoras de la Beca 6000, dirigida a facilitar la permanencia en el Sistema Educativo del alumnado de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional Inicial y se efectúa su convocatoria para el curso 2011/2012. BOJA, núm. 142, de 21 de julio de 2011. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/142/2>
- Knight, T., & White, C. (2003). *The reflections of early leavers and second year participants on the education maintenance allowance scheme. A qualitative study*. Department for Education and Skills. <https://dera.ioe.ac.uk/4672/1/RR256.pdf>
- Langa-Rosado, D. (2019). El sentido de las becas para los estudiantes universitarios de clases populares. Impacto del nuevo sistema de becas en la universidad española. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 105-126. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.3802>
- Langa-Rosado, D., y Río-Ruiz, M. A. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: Persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Tempora*, 16, 71-96.
- Legard, R., Woodfield, K., & White, C. (2001). *Staying away or staying on? A qualitative evaluation of the education maintenance allowance*. Department for Education and Employment. <https://dera.ioe.ac.uk/4672/1/RR256.pdf>

- Luzón, A., & Torres, M. (2015). Las políticas educativas contra el abandono escolar temprano en Andalucía: La Beca 6000. En A. Tarabini (Coord.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (pp. 109-133). Síntesis.
- Martín Criado, E., Fernández, F. Gómez, C., y Monge, A. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Iralka.
- Middleton, S., Perren, K., Maguire, S., & Rennison, J. (2005). *Evaluation of education maintenance allowance pilots: Young people aged 16 to 19 years. Final report of the quantitative evaluation*. Department for Education and Skills Research. <https://dera.ioe.ac.uk/5734/1/RR678.pdf>
- Observatorio de la Infancia de Andalucía. (2013). *Pobreza y desigualdad*. Cifras y datos, nº 10. Consejería de Salud y Bienestar Social, Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/descargar.aspx?id=3821y tipo=documento>.
- Reimers, F., Silva, C., & Trevino, E. (2006). *Where is the "education" in conditional cash transfers in education?* Unesco. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/where-is-the-education-in-conditional-cash-transfers-in-education-06-en_0.pdf
- Riccio, J., Dechausay, N., Greenberg, D., Miller, C., Rucks, Z., & Verma, N. (2010). *Toward reduced poverty across generations. Early findings from New York City's conditional cash transfer program*. MDRC. <https://www.mdrc.org/publication/toward-reduced-poverty-across-generations>
- Río Ruiz, M. A. (2020). Becarios rentables y subsidiados en la universidad española. *Infolibre*. https://www.infolibre.es/opinion/plaza-publica/becarios-rentables-subsidiados-universidad-espanola_1_1183362.html
- Río Ruiz, M. A., y Jiménez Rodrigo, M. L. (2014). Las becas 6000 a examen. Resultados, prácticas, expectativas y oportunidades escolares de familias y estudiantes incluidos en el programa. *Revista Internacional de Sociología*, 72(3), 155-175. <https://doi.org/10.3989/ris.2013.03.05>
- Río Ruiz, M. A., Jiménez Rodrigo, M. L., & Caro Cabrera, M. (2015). The shifting financial aid system in Spanish university: Grant-recipients' experiences and strategies. *Critical Studies in Education* 56(3), 332-350. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.969286>
- Rodríguez-Planas, N. (2012). Mentoring, educational services, and incentives to learn: What do we know about them? *Evaluation and Program Planning*, 35(4), 481-490. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.02.004>
- Serio, M., y Herrera, M. (2021). Impacto del Programa Asignación Universal por Hijo en los resultados educativos y las tareas de los estudiantes en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 29(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5195>
- Slavin, R. (2010). Can financial incentives enhance educational outcomes? Evidence from international experiments. *Educational Research Review*, 5(1), 68-80. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.001>
- Valencia, E. (2008). Conditional cash transfers as social policy in Latin America: An assessment of their contributions and limitations. *Annual Review of Sociology*, 34, 475-99. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134537>
- Viñas, V. (2001). El uso de las técnicas cualitativas en la evaluación de programas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 95(01), 155-177.
- Yanow, D. (2017). Qualitative-interpretive methods in policy research. En F. Fisher, G. J. Miller & M. S. Sidney (Eds.) *Handbook of public policy analysis. Theory, politics and methods* (pp. 431-442). Routledge.

Sobre los Autores

Manuel A. Río Ruiz

Universidad de Sevilla

Profesor titular del Departamento de Sociología de la Universidad de Sevilla. En el campo de la sociología de la Educación ha publicado, además de sobre políticas de becas preuniversitarias y universitarias, sobre absentismo escolar, prácticas educativas familiares, educación infantil, procesos de etiquetaje y discriminación étnica en la escuela.

manurio@us.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6956-9869>

María Luisa Jiménez Rodrigo

Universidad de Granada

Profesora titular del Departamento de Sociología e investigadora del Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres y de Género de la Universidad de Granada. Sus principales intereses de investigación se centran en el análisis de las desigualdades de género en salud, políticas sociales y educativas.

mluisajimenez@ugr.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4635-7713>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 26

14 de marzo 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.