

SIGNIFICADO DEL SERVICIO COMUNITARIO: ENTRE LO VOLUNTARIO Y LO OBLIGADO

Renato Cerullo Di Lorenzo

Escuela de Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
cerullorenato@gmail.com

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados principales de una investigación cuyo propósito fue explorar los significados que orientan la acción de los actores del servicio comunitario desarrollado en la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Esta exposición se centra en los hallazgos referidos a cómo estudiantes, profesores y representantes de comunidades conciben esta actividad, para así comprender los esquemas cognoscitivos y valorativos que fundamentan su ejercicio en el servicio comunitario universitario, y aportar información que contribuya con un ejercicio más eficaz de esta práctica pedagógica y solidaria.

Para ello, nos apoyamos en el construccionismo social, pues consideramos que esta perspectiva teórica permite interpretar y potenciar acciones destinadas al cambio social e institucional mediante dinámicas comunicacionales que facilitan el intercambio de las diferentes concepciones sobre el tema investigado. Recurrimos también a la metodología cualitativa, que se sirvió de entrevistas a profundidad para generar las distintas construcciones semánticas sobre nuestro tema.

El análisis de estas construcciones nos llevó a elaborar la categoría principal **entre lo voluntario y lo obligado**, que si bien describe una significación ambivalente del servicio comunitario, revela una prospectiva alentadora derivada del interés de los participantes por consensuar propuestas para lograr un ejercicio coherente de esta actividad.

Palabras Claves: servicio comunitario; aprendizaje-servicio; construccionismo social.

MEANING OF THE COMMUNITY SERVICE: BETWEEN THE VOLUNTARY AND THE OBLIGED

ABSTRACT: This article presents the main results of a research whose purpose was to explore the meanings that guide the action of community service actors developed in the Faculty of Humanities and Education of the UCV. This exhibition focuses on the findings regarding how students, professors and representatives of communities conceive this activity, in order to understand the cognitive and evaluative schemes that underpin their exercise in university community service, and provide information that contributes to a more effective exercise of this pedagogical and solidary practice.

For this, we rely on Social Constructionism, because we believe that this theoretical perspective allows interpreting and enhancing actions aimed at social and institutional change through communication dynamics that facilitate the exchange of different conceptions on the subject investigated. We also resort to qualitative methodology, which used in-depth interviews to generate the different semantic constructions on our subject.

The analysis of these constructions led us to elaborate the main category **between the voluntary and the obligatory**, which although it describes an ambivalent significance of community service, reveals an encouraging prospect resulting from the interest of the participants to agree on proposals to achieve a coherent exercise of this activity

Keywords: community service; service-learning; social constructionism.

1. INTRODUCCIÓN

A la luz de la más reciente discusión sobre la visión y misión de la educación recogida en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009), que reclama un modelo de educación que privilegie el aprendizaje significativo y que vincule el quehacer académico e investigativo con las demandas reales de la sociedad, pareciera que el servicio comunitario (SC) orientado por las directrices de la metodología aprendizaje-servicio, podría constituir una experiencia significativa de praxis pedagógica, investigativa y solidaria que potencie, por una parte, la construcción y difusión de conocimientos, y por la otra, una actuación más eficaz en la resolución de los problemas que aquejan a nuestras sociedades (Furko, 2004).

Sin embargo, a partir de mi experiencia personal como miembro de la comisión de SC de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, he podido constatar problemas relacionados con las distintas formas en que estudiantes, profesores y las propias comunidades entienden y asumen esta actividad. Estas inquietudes derivadas de mis vivencias personales han encontrado eco en las experiencias y opiniones de investigadores que en el contexto de Latinoamérica y Venezuela, exponen críticas sobre la forma en que las instituciones educativas y las propias comunidades conciben el SC, y en razón de ello advierten sobre el riesgo de que interpretaciones trucas o sesgadas sobre el propósito y alcance de esta actividad terminen por convertirla en una práctica social de voluntariado desarticulado que propenda al asistencialismo (Cecchi, 2006; Tapia, 2000).

Ante este panorama, resalta entonces la importancia y necesidad para quienes estamos comprometidos con la docencia universitaria, de emprender acciones que permitan a los diferentes interlocutores implicados en el SC reflexionar sobre los significados que orientan su actuación en esta actividad, y propiciar así diálogos constructivos que confluyan en propuestas participativas para mejorar su implementación. En este sentido, consideramos que la perspectiva que otorgan las corrientes constructivistas de la Psicología Social nos permitirían comprender los procesos de carácter individual y a la vez social, que orientan las visiones y las prácticas personales, grupales e institucionales que despliegan los actores involucrados para atender los requerimientos que les impone el SC. Esto supone apelar al estudio de la subjetividad, o mejor dicho, de la intersubjetividad que opera como el mecanismo fundamental de producción de los significados que otorgan el sentido con el que los individuos interpretan y actúan sobre su realidad.

Siguiendo esta particular perspectiva psicosocial, podríamos afirmar con respecto a nuestro objeto de estudio que el conjunto de visiones, conocimientos y experiencias que estudiantes, profesores y miembros de la comunidad configuran en el marco de la actividad referida al cumplimiento del SC, están condicionadas por las pautas de interacción social de las que estos participan. En consecuencia, aquellas propiedades con las que se ha convenido caracterizar desde el punto de vista normativo y conceptual lo que implica el SC: cooperación, solidaridad, reciprocidad, compromiso con la

comunidad, participación ciudadana, respeto a la alteridad, bienestar social, entre otras, no constituyen en sí referentes unívocos sobre los que podemos emitir sentencias valorativas válidas con independencia de quienes participan en la dinámica social en la que estos fenómenos adquieren sus diversos significados, pues son precisamente las visiones y las prácticas de todos los actores involucrados en la actividad las que definen aquello que podemos llegar a conocer finalmente como SC.

En virtud de lo planteado, consideramos oportuno centrar el propósito de nuestra investigación en el análisis de los significados que sobre el SC elaboran estudiantes, profesores, comunidades y coordinadores implicados en los proyectos de aprendizaje-servicio que se desarrollan en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Nuestro interés con respecto al estudio de los significados no se fundamenta en la pretensión de suscribir una descripción objetiva del funcionamiento del SC, en el sentido de referir o evaluar los resultados de la gestión de las actividades y proyectos que se ejecutan en el marco de este programa, sino más bien en analizar la forma en que cada uno de los actores mencionados estructura la experiencia vivida en él. Tampoco pretendemos comprender este conjunto de significados como manifestaciones íntimas que cada individuo exterioriza a través de su discurso, pues, como lo explica Gergen (2007), el individuo en sí mismo no es el que origina el significado; buscamos, en cambio, explorar las interacciones lingüísticas que posibilitan la red simbólica mediante la cual los participantes interpretan la realidad sobre la que deben actuar y, por ende, el sentido o finalidad de sus acciones.

Nos ocupa entonces el interés por comprender los términos según los cuales los participantes entienden la experiencia vivida en torno al programa de SC de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, y esto con el propósito de comprender el intercambio simbólico que se ha venido configurando en torno a este fenómeno, para así fomentar el crecimiento de nuevos discursos, más abiertos a otras voces, que coadyuven a enriquecer el repertorio interpretativo con el que los actores implicados en esta actividad significan su realidad y actúan en consecuencia.

2. DESARROLLO

2.1. MARCO TEÓRICO O REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Con relación al tema del SC y sus implicaciones, recopilamos algunos antecedentes en los que se evalúan las características e incidencias de esta y de prácticas similares en los niveles académico y social. En el caso específico de Venezuela, debemos considerar que dado lo reciente de la implementación del SC, las investigaciones sobre este tema aún son escasas.

Han resultado particularmente útiles algunos antecedentes referidos a la realidad del sistema de educación superior venezolano con relación a la implementación del SC y a las experiencias de aprendizaje servicio. Entre estos destaca la investigación de Casilla,

Camacho, Inciarte y Canquiz, (2006), quienes analizan los desafíos que impone el SC para las instituciones universitarias nacionales. Sobre la base de entrevistas a coordinadores y profesores tutores de proyectos de SC que laboran en instituciones universitarias públicas, dejan constancia de la ingente necesidad de revisar el papel que han de jugar las universidades, sus actores y el entorno al cual sirven a los fines de cumplir con los objetivos pedagógicos y de cambio social que sustenta el SC.

Estos autores orientaron su investigación a partir del aserto de que la promulgación de la Ley de Servicio Comunitario por parte del Estado venezolano, puso sobre la palestra pública el tema de la responsabilidad social de la universidad, que asumen como un compromiso organizacional que las entidades universitarias deben compartir con las comunidades, así como con otras organizaciones públicas y privadas, para formular y ejecutar programas de acción destinados a mejorar la calidad de vida de la población, y que incidan a su vez en el desarrollo del capital humano y de la estructura organizacional de las instituciones de educación superior. Sobre la base de esta definición, los autores referidos destacan que el SC debe ser asumido en el ámbito de las universidades venezolanas como una valiosa oportunidad para cumplir con el exhorto de la UNESCO para que las instituciones educativas de nivel superior comiencen a desarrollar sistemáticamente políticas de responsabilidad social universitaria (RSU) que las conduzca a establecer, a lo interno, prácticas educativas más cónsonas con los valores de la prosocialidad y el respeto a la alteridad. Así mismo, en lo externo, destacan la necesidad de que la universidad se proyecte como una servidora social, encargada de construir y socializar saberes que tengan como referente el impacto que podrían generar en las condiciones de vida de las personas y de las instituciones con las que coexiste en la sociedad.

En correspondencia con el estudio anterior, la investigación de Wagner, Briceño y Chacín (2011) respalda el planteamiento de que las universidades deben asumir el modelo de la RSU como vía para promover los cambios requeridos en los modos de relación entre estudiantes, profesores y estudiantes, a fin de que puedan llegar a ejercer un liderazgo social acorde a los requerimientos discutidos en la más reciente Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Si bien estos autores no vinculan directamente la RSU con el tema referido al SC, sí establecen su relación y pertinencia con las políticas educativas que en el sector universitario ha tratado de impulsar el Estado venezolano a través del Anteproyecto de la Ley de Educación Superior (2001) y de las Políticas y Estrategias para el desarrollo de la Educación Superior 2000-2006; políticas estas que a todas luces constituyen algunos de los prolegómenos de la Ley de Servicio Comunitario. A este respecto, y sobre la base de la información elaborada conjuntamente con un grupo de profesores universitarios, entre los que destacan ex -rectores, vicerrectores y decanos de las principales universidades del país, así como dirigentes y líderes de la Oficina de Planificación del Sector Universitario, Wagner, Briceño y Chacín (op. cit.) destacan que la RSU, en el contexto de las universidades venezolanas, debería orientarse a "...la construcción de un tejido de aprendizaje comprometido con valores que defienden y difunden la construcción de un proyecto

país, y generar estrategias de comunicación abierta y transparente entre la universidad y la comunidad...” (p.139).

Por otra parte, consideramos igualmente útil referir la descripción crítica elaborada por Cecchi (2006) sobre la experiencia latinoamericana referida a la aplicación del aprendizaje servicio en la Educación Superior. En esta, el autor describe la forma en que algunos países de la región incorporaron el SC como parte de sus políticas educativas, y el impacto que esto generó en la praxis académica y social. Al respecto, destaca la tendencia actual en muchos países de América Latina de asumir el servicio a la comunidad bajo la forma de una acción altruista que propende a instaurar una relación de asistencialismo con las comunidades, y advierte sobre el peligro real de que las iniciativas actuales de implementar el aprendizaje – servicio en los sistemas de educación formal sea asumido como un voluntariado solidario asistemático que no es capaz de articular ni de generar conocimientos científico-académicos de relevancia social.

En su trabajo, Cecchi (op. cit.) destaca los casos de México y Costa Rica como las primeras naciones de la región en establecer, respectivamente, el Servicio Social y el Trabajo Comunal Universitario como requisito obligatorio para la obtención de la titulación académica de tercer nivel. De estas experiencias expone que si bien algunos de sus resultados han redundado en la consecución de ciertos logros reivindicativos en comunidades, así como en la consolidación de modelos y prácticas pedagógicas orientadas hacia la pertinencia social del aprendizaje y de los conocimientos, el carácter obligatorio concedido a la participación social la ha convertido, en muchos de los casos, en un mero requisito burocrático que se cumple con desgano. A este respecto, nuestro autor también nos invita a repensar el SC y el aprendizaje servicio más en términos de la responsabilidad social inherente a la práctica académica –no como una obligación impositiva, sino más bien como un compromiso ético–, y en su potencial como dinamizadora de nuevas prácticas docentes que se preocupen por enriquecer la conciencia social de los futuros profesionales y por la producción de conocimientos ajustados a los requerimientos específicos que impone la realidad social. Como ejemplo de esta última perspectiva, refiere la creciente tendencia que observa en las universidades latinoamericanas de abrir prácticas o pasantías profesionales para ser desarrolladas en contextos comunitarios, hecho que contribuye, a su juicio, a que los requerimientos del aprendizaje – servicio sean asumidos como un aspecto necesario de la formación académica y no como un requerimiento adicional a lo académico.

En último lugar, recurrimos también a la visión sociológica que nos proporciona la investigación de Zurdo (2003) sobre el voluntariado social joven en la ciudad de Madrid, debido a que en ella se concluye que son precisamente los valores de altruismo y solidaridad los que inspiran, en el caso específico de los participantes de su investigación, una labor social marcada por el asistencialismo, en la que se mantiene una relación de supremacía jerárquica de los prestadores de servicio social con respecto a los receptores de la comunidad. Si bien la investigación de Zurdo se circunscribe al ámbito del voluntariado social y no al del SC universitario orientado por la metodología

aprendizaje-servicio, es oportuno resaltar la similitud de sus conclusiones con las de Cecchi (2006) quien sí estudió el fenómeno del SC; y de allí sugerir que los temas referidos al voluntariado, altruismo y al asistencialismo, aunque no están vinculados directamente con las nociones de pro-socialidad y corresponsabilidad inherentes al aprendizaje-servicio, deben ser considerados como posibles focos de análisis sobre este tema, y por tanto, ser incluidos como parte de la discusión de esta investigación.

En este punto, y sobre la base de lo que hemos venido discutiendo sobre los temas, problemas y propósitos que motivan nuestro estudio, pasaremos a exponer las bases teóricas con las que orientamos inicialmente el proceso de elaboración e interpretación de la información requerida para cumplir con los objetivos de investigación planteados. Debemos aclarar que la elección de los temas que expondremos no respondió, al menos en su totalidad, a un proceso de predeterminación teórica del objeto de estudio, sino más bien al resultado del análisis sucesivo de los documentos consultados y de las informaciones aportadas por los participantes del estudio.

2.1.2. MARCO DISCIPLINAR

Decidimos iniciar el presente estudio partiendo de la convicción de que la propuesta paradigmática del constructivismo, y en particular los lineamientos que en el área de la Psicología Social aporta el construccionismo social, podría constituir un importante marco disciplinar desde el que podríamos definir e interpretar los procesos y las dinámicas implicados en el SC. Al igual que Ibañez (1993), defendemos la idea de que las ciencias sociales deben comprometerse con un giro epistemológico, y a la vez ético, que les permita trascender de una consideración instrumental del conocimiento científico (como una representación neutra del objeto de conocimiento que puede ser aplicado con fines específicos) a una concepción construccionista de la práctica investigativa, conscientemente comprometida con la generación de conocimientos dinámicos, inclusivos y reivindicativos, que ya de por sí, en su proceso de producción, creen y transformen la realidad. Atendiendo a esta perspectiva, fue que decidimos encauzar nuestra investigación al estudio de los significados con que los participantes del programa de SC que analizamos, entienden esta vivencia y orientan su actuación sobre ella, para de esta manera emprender, a través de la práctica investigativa, una dinámica que produzca nuevos intercambios sociales que posibiliten la re-significación de sus experiencias y la apertura a nuevos repertorios interpretativos que potencien el alcance de sus acciones.

A este respecto, Gergen (2007) plantea que el quehacer de la disciplina psicosocial debe contextualizarse en una función teleológica claramente definida, que considere el impacto que tiene la disciplina sobre la sociedad, y el compromiso que debería asumir en consecuencia para con esta. Las disciplinas científicas ejercen un sesgo prescriptivo sobre la sociedad, en el sentido de que la divulgación de sus teorías comunican un conjunto de significados y valores que pasan a formar parte de la discusión social sobre los fenómenos de los que se habla, y en tal sentido contribuyen con la construcción de su carácter de realidad. Este hecho, acota nuestro autor, invita a pensar en que esta

capacidad prescriptiva de la teoría podría utilizarse en favor de promover comunicaciones que se conviertan en agentes de cambio social. Partiendo del aserto de que en cada instancia, el conocimiento incrementa las alternativas de la acción, y de que existe una propensión cultural a sentir un malestar general cuando se percibe una excesiva coartación de las libertades de acción, que conlleva a la búsqueda de alternativas fluctuantes a lo establecido por el conocimiento social y cultural (Gergen, op. cit., denomina este fenómeno como “escape hacia la libertad”), se plantea la necesidad de construir un conjunto teórico que propenda a favorecer la comunicación social de otras inteligibilidades lingüísticas fundamentadas en nuevos discursos que combatan el carácter negativo y determinista que viene emparentado con la mayoría de las teorías psicosociales.

Sobre la base de esta premisa, Gergen (op.cit.) aboga por la consolidación de un cuerpo teórico que socave las certezas que tanto los científicos como el resto de la sociedad poseen sobre los supuestos comúnmente compartidos en el ámbito cultural. Específicamente, propone la tarea de construir teorías contranormativas, o teorías generativas, pues, a su juicio, la disciplina psicosocial se ha empeñado generalmente en producir conocimientos científicos que resultan ser simples duplicados del conocimiento de sentido común de la cultura, y como tales, contribuyen con la perpetuación de estas comprensiones. En cambio, las teorías generativas deben propender hacia la creatividad, hacia la propuesta de formas alternativas que estimulen la capacidad adaptativa y regenerativa de la sociedad.

Una vez definido nuestro marco disciplinar, continuaremos con la exposición del basamento teórico-conceptual con el que analizamos la información que emergió durante el proceso de investigación.

2.1.3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1.3.1. Voluntariado social: altruismo, acción prosocial y Servicio Comunitario

Desde una perspectiva psicosocial, el voluntariado tiende a definirse como una acción prosocial sostenida en el tiempo, a mediano o largo plazo, que se dirige a personas o grupos en situación de desventaja social. (Baron y Byrne, 2004; Ortiz, 1999; Martín-Baró, 1992). A este respecto Eberly y Roche-Olivar (2002) sostienen que existe una evidente yuxtaposición entre los conceptos de prosocialidad y aprendizaje-servicio, que permite vislumbrar estrategias heurísticas que guíen el descubrimiento de nuevas formas de fomentar y arraigar la cultura del voluntariado, la prosocialidad y el aprendizaje-servicio en nuestras sociedades y centros de educación académica. Para ello, estos autores abogan por un equilibrio necesario entre el desarrollo científico/tecnológico y la sensibilidad humanitaria, que debe procurarse desde todas las instancias e instituciones educativas que se encuentran en la sociedad. Particularmente, fundamentan este exhorto en su convicción de que la educación actual, en todos sus niveles, está orientada exclusivamente por los valores de productividad, eficiencia y

eficacia, y este encauzamiento tiende a generar sentimientos de marginación y desprecio hacia las personas menos capaces, a la par que propicia la subvaloración de la importancia de considerar y transmitir valores relacionados con la equidad y la solidaridad. Ante esta perspectiva, Eberly y Roche-Olivar (op.cit.) consideran oportuno cambiar el enfoque unidireccional a partir del cual tradicionalmente se ha definido la prosocialidad como “(...) aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas sin la expectativa de beneficio personal externo.” (pág. 2), por uno que contemple la visión relacional necesaria para comprender el verdadero significado que estas acciones tienen para sus participantes y, en última instancia, para la sociedad.

En consonancia con el juicio de los autores arriba citados, podemos reconocer que la psicología social tradicional ha abordado los temas del voluntariado y la prosocialidad desde una perspectiva fundamentalmente individual y unidimensional, es decir, como una conducta de ayuda hacia los demás que emite un individuo como consecuencia de variables predictivas relacionadas a factores situacionales, cognitivos y afectivos. (Baron y Byrne, 2004; Ortiz, 1999). Así, el centro de la acción prosocial es, por supuesto, un individuo o sujeto que simplemente reacciona ante estímulos o requerimientos que emergen de forma manifiesta en un momento determinado (emergencias, desastres, situaciones de necesidad) activando variables que hasta ese momento permanecían latentes en él bajo la forma de variables intrapersonales (personalidad, estructuras de razonamiento moral) y socio-afectivas (relación de identidad entre el observador y la persona o grupo que necesita ayuda), que en este caso funcionarían como variables explicativas de la acción prosocial y, en consecuencia, del voluntariado. Concebidas así, el ámbito de análisis de la prosocialidad y del voluntariado quedaría reducido a una impresión estática de los condicionantes situacionales y personales que motivan la emisión de este tipo de respuestas en los sujetos, sin llegar a considerar la dimensión interaccional implicada ni los supuestos éticos y políticos que le otorgan dirección y sentido.

No obstante lo dicho con anterioridad, es innegable la utilidad que este tipo de perspectiva puede aportar, sobre todo a los fines de identificar aquellos factores, circunstancias y motivaciones que coadyuvan a que se produzcan las acciones prosociales y se mantengan en el tiempo, constituyéndose así en voluntariado. Es esta la idea que sostiene Martín-Baró (1992), quien a pesar de cuestionar el sesgo ideológico y la visión simplista del hombre y de la sociedad implícitas en este tipo de aproximación al fenómeno, reconoce y valora sus hallazgos, sobre todo si se los reinterpreta desde una perspectiva histórica; razón por la que propone abordar esta temática no desde una visión de hombre individualista, egoísta y hedonista, sino más bien desde lo que él considera como lo propio del ser humano: su capacidad socializadora, su tendencia comunitaria y su disposición altruista. Posicionado entonces en esta visión, Martín-Baró (op.cit.) nos sugiere comprender la acción prosocial no solo a partir de aquello que motiva la emisión de este tipo de manifestación, sino también –e inclusive con mayor preponderancia– desde lo que esta significa para la sociedad, esto es: desde la bondad social de la acción prosocial.

A partir de esta premisa, procuraremos en las líneas siguientes incardinar los hallazgos teóricos sobre la prosocialidad y el voluntariado que se han desarrollado desde la psicología social tradicional de filiación positivista, con la perspectiva relacional y crítica que proponen Martín-Baró (op. cit.), Eberly y Roche-Olivar (2002), y Zurdo (2003); para que de esta manera podamos avizorar posibles marcos de comprensión sobre estos temas que están profundamente imbricados en el SC.

2.1.3.2. Altruismo, acción prosocial y la motivación para la ayuda a largo plazo

La psicología social positivista ha sido particularmente enfática en diferenciar las conductas altruistas de las prosociales, ubicando la raíz de esta ambigüedad en la intención real –consciente o no– de quien las lleva a cabo: desinteresada para el caso de las primeras y retributiva o hedonista para el caso de las segundas; postulando además aquéllas como el tipo más genuino de conducta prosocial. No obstante, la evidencia experimental y analítica aportada por esta psicología social durante algo más de dos décadas, ha horadado cualquier vestigio de esperanza sobre la existencia cierta de intenciones altruistas –desinteresadas– en cualquier acción prosocial. Los motivadores del comportamiento altruista se identifican y analizan en el marco de un reduccionismo hedonista en el que la retribución indirecta o solapada siempre es su causa principal: si se consideran los factores afectivos que predisponen a la acción altruista en un momento dado, como el grado de atracción que se tenga hacia la persona o grupo que necesita ayuda (similitud categorial, atractivo de género), o el mismo sentimiento de empatía que nos lleva, como si se tratase de un acto reflejo, a sentir y padecer lo que la otra persona siente y padece (Baron y Byrne, 2004; Ortiz, 1999), resultan ser activadores del comportamiento altruista en tanto que constituyen una fuente de malestar personal que debe ser reducido, claro está, mediante una acción de ayuda que atienda a las necesidades y padecimientos de los otros para así, por mampuesto, saldar las necesidades y padecimientos propios. Lo mismo ocurre cuando se analizan los motivadores de orden cognitivo: las normas socio-morales que son internalizadas bajo la forma de juicio moral, tienden a generar normas personales estructuradas por criterios como el de la reciprocidad (el deber de las personas de ayudar a aquellas que la han ayudado), el de la justicia (tendencia hacia la equidad) y de responsabilidad social (ayudar a los que dependen de su ayuda), que llevan a las personas a configurar expectativas sobre sí mismas que de no ser cumplidas mediante acciones de ayuda social, lesionarían su autoconcepto y autoestima a través de sentimientos de culpa y el autodesprecio. (Ortíz, 1999).

Es así como toda intención y conducta de ayuda social es concebida como una acción individualista en tanto que su sentido inmediato y fundamental es la autogratificación. Sin embargo, con relación a esta concepción Martín-Baró (1992) quiso hacer notar la gran falacia que esconde contraponer de manera excluyente la conducta altruista de la conducta egoísta pues, según su criterio, no hay razones objetivas ni lógicas para considerar que una acción altruista sólo debe ser beneficiosa para los otros y no también para el propio sujeto. Esto no significa que nuestro autor sostenga también que las bases

del altruismo se encuentran cimentadas en el individualismo y en el hedonismo, lo que realmente nos quiere hacer notar es que esta ambigüedad es un pseudoproblema en tanto que su consideración no aporta nada concreto al análisis de la verdadera prosocialidad de los actos. Ahora bien, podemos concordar en que considerar al altruismo y a la misma prosocialidad como acciones fundamentadas en factores intraindividuales relacionados con percepciones y sentimientos de autogratificación latentes o expresadas de forma manifiesta, a la vez que constituye un enmascaramiento ideológico de toda la realidad en la que se insertan este tipo de acciones, relega a un segundo plano el análisis del sentido de estas en lo que se refiere al beneficio social que ellas producen; no obstante, debemos reconocer también que estos factores intraindividuales tienen una importancia cardinal cuando nos interesa comprender aquello que alienta y mantiene la voluntad de ayudar a los demás y servir a la sociedad.

A este respecto, Baron y Byrne (2004), así como Ortiz (1999), exponen un amplio compendio de evidencia experimental acerca de los factores que, según afirman, influyen en la probabilidad de que un individuo responda o no ante una situación de emergencia o de necesidad mediante una acción prosocial. Los resumen en cinco pasos: 1) darse cuenta de la emergencia o necesidad social; 2) interpretar la emergencia o la necesidad como tal; 3) asumir la responsabilidad de ayudar; 4) saber qué hacer y cómo ayudar y 5) tomar, finalmente, la decisión de ayudar. Básicamente, lo que se nos propone desde esta perspectiva es un modelo lineal de tipo cognitivo en el que la base de toda acción prosocial se encuentra condicionada, primeramente, por los procesos de percepción y atención (capacidad de focalizarse en un punto determinado) que permiten al individuo darse cuenta de que existe un problema; en segunda instancia, por el proceso del pensamiento basado en el juicio sociomoral (organización y asociación de la información percibida para así valorarla y emitir juicios sobre ella); y luego, por las competencias cognitivas necesarias para que el individuo decida un curso de acción que se adecúe a sus posibilidades, para que así, finalmente, pueda emitir la conducta prosocial.

Sobre la base del entendimiento intrasujeto, secuencial y determinista de este tipo de acción, los autores mencionados resaltan, también apoyados en evidencia experimental, la existencia de seis funciones básicas que pueden en un momento determinado llevar a que las personas asuman la responsabilidad de ayudar (fase 3 del modelo), paso que resulta fundamental para explicar la decisión final de ofrecerse como voluntarios. Así, la decisión de ofrecer ayuda y de constituirse en voluntariado social se fundamenta, según este modelo, en: a) valores personales relacionados con el juicio moral que impelen al individuo a expresar o actuar basándose en valores importantes como la equidad, la justicia o el humanitarismo; b) necesidad de entender el fenómeno social, aprender más acerca del mundo o ejercitar habilidades en la práctica directa; c) mejorar el desarrollo personal a nivel psicológico; d) interés por obtener experiencia relacionada con la profesión; e) necesidad de fortalecer las relaciones interpersonales y f) el deseo de reducir sentimientos negativos como la culpa y resolver problemas personales. Baron y Byrne (2004) sugieren que los esfuerzos para captar voluntarios deberían fundamentarse en la identificación de estas diferencias motivacionales para así emparejar el mensaje de

adscripción a la causa voluntaria con la motivación de quien lo recibe. Al respecto, destacan que los motivadores de base egoísta, como la necesidad de conocerse mejor a sí mismos, aumentar su autoestima y ayudar a su desarrollo personal, tanto psicológico como profesional, resultan ser mejores predictores del voluntariado social que aquellos motivadores centrados en los valores personales de humanitarismo, equidad y justicia. Nuevamente el interés personal y la necesidad de autogratificación constituyen los principales factores que explican por qué las personas prestan ayuda social voluntariamente y de forma continuada.

Ahora bien, en una línea claramente opuesta a esta perspectiva cognitivo-conductual, Zurdo (2003) rechaza categóricamente que los motivadores de la acción de voluntariado sean reducidos a factores de origen exclusivamente individual y psicológico, y en su alegato recuerda que el análisis motivacional de cualquier acción debe orientarse hacia la comprensión de las conexiones de sentido inherentes a la organización social de la persona. Así, posicionado en esta perspectiva, clasifica los ejes motivacionales del voluntariado en tres tipos de orientaciones: individualista, moral y social. El primer tipo de orientación se refiere, básicamente, a los mismos reseñados por Baron y Byrne (2004), aunque nuestro autor los divide en: a) orientación individualista expresiva, basada en el afecto; en la búsqueda de relaciones gratificantes y en el establecimiento de nuevas amistades; y b) orientación individualista utilitaria o instrumental, relacionada con el interés por conseguir experiencia profesional o incluso con la intensificación de la misma experiencia social y vital de la persona. El segundo, el de tipo moral, se sostiene en una ética práctica íntimamente relacionada con el individualismo expresivo y propende hacia la satisfacción de necesidades ajenas en el sentido de ayuda altruista a personas o grupos en situación de desventaja social (también este se asemeja a los motivadores relacionados con los valores personales descritos por Baron y Byrne). Por último, refiere la orientación de tipo social o política, que tiene como referente la necesidad de la acción colectiva como vía para la intervención y transformación social.

Continúa Zurdo (2003) explicando que es precisamente esta orientación de tipo social y política la que es invisibilizada por el modelo del individualismo altruista que hoy día se encuentra ampliamente difundido en la sociedad contemporánea. De lo anterior se colige que las explicaciones que sobre este asunto aporta la Psicología Social tradicional se sostienen sobre la base de un modelo particular de sociedad que constituye tanto el punto de partida como el de llegada, es decir, que las evidencias empíricas que se obtienen y las conclusiones que sobre ellas se formulan en torno a los temas del voluntariado, el altruismo y la prosocialidad responden a una configuración social particular que es analizada como una imagen estática que representa la única realidad posible, por lo que todo el esfuerzo científico que se emprenda para su explicación únicamente redundaría en su reiteración. No es casual entonces que Zurdo (op. cit.), en su análisis sobre el voluntariado social joven en Madrid, haya encontrado -tal y como lo predice el modelo motivacional propuesto por Baron y Byrne (2004)- que en el discurso social de estos exista una marcada orientación altruista y solidaria de tipo individualista y moral que funciona como marco motivacional de su acción solidaria; pero ello ocurre, según muestran los datos analizados por nuestro autor, debido a que el discurso que

genera la sociedad tiende a idealizar y estereotipar el voluntariado como arquetipo de la participación ciudadana, y esto a su vez se debe a que desde las instituciones y el Estado se tiende a su promoción como un mecanismo de control de la participación ciudadana.

Este enmascaramiento de la naturaleza social del fenómeno, nos explica Zurdo (2003), genera una tendencia de heroísmo moral individualista bajo la cual son entendidas todas las acciones altruistas, prosociales y de voluntariado, asignándoles un significado de donación que propicia la sobrevaloración del ejercicio de la caridad y una menor preocupación por los efectos sociales que esta produce. Para nuestro autor, la idea de donación viene emparentada con una noción de “culpa”, fundamentada en el valor cristiano del deber de la devolución; en este caso se trata de un modelo individualizado de reciprocidad en el que el destinatario real no es el colectivo o la sociedad en su conjunto, sino un prójimo con el que se establece una vinculación normativa de tipo afectiva, en la que el voluntario es quien se sacrifica, y quien recibe la ayuda es el objeto de compasión. Pero este sacrificio redundará en más beneficios para el que presta la ayuda que para el que la recibe. No obstante, esta misma investigación arroja luces sobre la existencia, aunque precaria, de un tipo motivacional de voluntariado con una proyección social de carácter político, orientada hacia la transformación social y fundamentada en reflexiones de tipo moral e ideológico. Destaca Zurdo (op. cit.) que las principales características de este tipo de voluntariado se relacionan con su consciencia de pertenencia asociativa, su capacidad reflexiva sobre la realidad social en la que vive, y su tendencia a evaluar críticamente los objetivos y acciones que se proponen en los proyectos de intervención en los que participan. Adicionalmente, entre los valores que destacan como motivadores de su acción, mencionan la transformación social orientada a la resolución de situaciones de injusticia.

Con respecto a este último punto, resulta pertinente la consideración de Martín-Baró (1992) sobre la intrínseca relatividad de la acción prosocial, en el sentido de que el contenido y función de esta es siempre histórica, por lo que su beneficio tendrá que valorarse siempre en el contexto de las circunstancias, individuos o grupos involucrados. En el marco de lo que hemos venido planteando, esta afirmación se relaciona con la aceptación pasiva o el cuestionamiento crítico de la visión de mundo, individuo y sociedad que se promueve a partir de los discursos circulantes y las formas de interacción que imponen las instituciones sociales (organismos gubernamentales, sector privado, escuelas, universidades). Con esto queremos decir que los individuos, grupos, y la sociedad en general, orientarán sus acciones en función del significado que le atribuyan a estas, y este significado se construye en las distintas situaciones de interacción que tanto la sociedad como el individuo experimentan en su proceso histórico. Así, la acción prosocial podrá ser entonces una acción paliativa, centrada en el logro de reivindicaciones puntuales y orientada por un sentido asistencialista, o bien una acción política, que propende al cambio de las condiciones sociales que producen injusticia y falta de equidad, y motivada por una consciencia de pertenencia y participación colectiva, dependiendo del marco de referencia con el que los actores involucrados la asuman.

En concordancia con este planteamiento, Martín-Baró (op. cit.) desarrolla esta dualidad interpretativa y de configuración de sentido cuando contrapone su noción, fundamentada en una visión posicionada en los postulados del paradigma crítico, con aquella que expone la Psicología Social tradicional con respecto al altruismo y la prosocialidad. Para nuestro autor, el altruismo puede ser entendido entonces no como –o no solo como– una manifestación solapada de egoísmo, sino como una conducta que se inspira en un sentimiento de empatía y en un sentido de “comunidad”; y por su parte, la prosocialidad podría remitir, más que a un sopeso de los costos y beneficios de la acción de ayuda, a una conciencia individual y colectiva sobre las situaciones de injusticia social, que llevaría a cada uno de los sujetos sociales a participar en favor de las causas de otros (solidaridad) a partir de un sentido de colectividad que los convoca a compartir las cargas producidas por la desigualdad. En virtud de todo esto, Martín-Baró (op.cit.) concluye entonces que el desarrollo y mantenimiento de las conductas altruistas y prosociales dependen de aquellos valores que se definan como socialmente aceptables, por lo que el sentido que a estas se le adjudiquen, las formas que adquieran y las consecuencias que generen responderán al tipo de valores y a las formas de relación que se promuevan desde las diversas instituciones que conforman la sociedad.

Lo planteado en el párrafo anterior nos recuerda nuevamente la importancia que tienen los procesos de formación de conciencia para producir cambios en las formas de interpretar la realidad social y, en consecuencia, transformarla. Ello nos remite también a lo que hemos venido discutiendo sobre el reto que se nos impone desde el ámbito profesional en el que nos desenvolvemos, que no es otro que el de difundir y promover entre las personas, grupos e instituciones que intervienen con sus visiones y acciones en las dinámicas sociales y en el conjunto de las políticas públicas, un trabajo concientizador y problematizador de sus prácticas, sobre lo que reiteran o contribuyen a transformar a través de ellas, y del modelo de ser humano y de sociedad que asumen implícitamente. A nuestro juicio, es esta también la labor que se le impone a la universidad venezolana con relación al SC: ¿Cuál es la visión del ser humano y de la sociedad que se asume y se reitera desde esta instancia? ¿Cuál es la función que implícitamente se le asigna al SC? Estas son algunas preguntas que requerirán de nuestras respuestas cuando pasemos a mostrar y a discutir los resultados de la presente investigación.

3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En razón de las interrogantes y objetivos planteadas, y del enfoque teórico asumido, consideramos que es desde el discurso oral y escrito de los distintos actores contemplados en la investigación que podremos acceder tanto a los significados construidos como a los que se construirán mediante la interacción comunicativa propiciada por la investigación, y en tal sentido advertimos que la metodología cualitativa constituye el tipo de aproximación idónea para generar, comprender e interpretar el proceso de intercambio simbólico que se pretende. Ahora bien, Guba y Lincoln (2002) nos recuerdan que en el ámbito de la investigación cualitativa coexisten

una diversidad de paradigmas en competencia, como el constructivismo, la teoría crítica e inclusive el post-positivismo; por lo que proponen que el uso del término cualitativo se restrinja solo a la descripción de tipos de métodos, y que sea la noción de paradigma la que prepondere a la hora de identificar y caracterizar aquellas prácticas de investigación consideradas como alternativas al paradigma positivista.

A este respecto, ya en el marco teórico tomamos posición en cuanto al paradigma construccionista como guía de nuestra actividad investigativa, por lo que el enfoque cualitativo al que nos adscribimos se enmarca en la perspectiva hermenéutica/dialéctica que, como lo sostienen Guba y Lincoln (op. cit.), busca propiciar una comunicación dialéctica entre el investigador y los sujetos investigados que permita elevar el nivel de información y de allí, la capacidad interpretativa de los dialogantes en tanto que una reconstrucción de construcciones previas, representa una construcción más informada y sofisticada que incorpora, de forma consensual, las construcciones de quien investiga y de quienes son investigados.

Sobre esta base, decidimos adoptar un diseño de investigación emergente de tipo proyectado debido a que asumimos desde el inicio de la investigación un conjunto de compromisos disciplinares y teóricos que en buena medida delimitaron tanto la visión con la que comprendimos y construimos el problema de investigación, como el alcance y finalidad de nuestra tarea. Esto se relaciona con el conjunto de consideraciones que expone Vallés (2007) en relación a las fases de reflexión y planeamiento en las que se pueden reconocer dos tipos de sesgos que orientan el carácter proyectado del diseño emergente: la prescripción disciplinar y teórica en la selección y definición del tema de estudio (hecho al que ya nos referimos), y las consideraciones ideológicas y éticas que imponen lineamientos específicos sobre el alcance y función de la investigación. Con relación a esto último, dejamos también constancia de nuestra inclinación por la función transformadora y reivindicativa de la investigación y teorización social.

En cuanto a las técnicas que permitieron generar la comunicación hermenéutica/dialéctica que pretendimos, asumimos las consideraciones de Valles (op. cit.) quien, argumentado a favor de la actual revalorización de la competencia narrativa de la subjetividad individual, afirma que la entrevista en profundidad no sólo permite acceder a la subjetividad individual sino que, además, permite profundizar y ampliar las verdades experienciales de los sujetos. La entrevista en profundidad se caracteriza por ser una conversación entre un entrevistador y un entrevistado, con la finalidad de recorrer panorámicamente la gama de significados que sobre uno o varios temas tienen los interlocutores. Al respecto, Vallés (op. cit.) aclara que mediante las entrevistas cualitativas no se busca explorar o contrastar hechos específicos – para lo que sugiere el uso de la observación y de la documentación– sino más bien las maneras específicas en que estos se viven y se significan.

En virtud de la cantidad y heterogeneidad de los posibles participantes del estudio, consideramos recurrir a una estrategia de muestreo de tipo teórico que se caracteriza por establecer un conjunto de criterios estratégicos vinculados con los intereses de la investigación, que permitan garantizar la selección de informantes que provean,

mediante sus discursos, una gran riqueza de contenidos y significaciones sobre los temas objeto de investigación. Así, bajo esta perspectiva, los participantes del estudio fueron seleccionados en un primer momento a partir de los siguientes criterios: a) miembros de la Comisión de SC de la FHE que para el momento en que se inició la investigación se encontraban activos en sus funciones; b) tutores académicos y comunitarios que acompañaron el proceso de SC de manera activa y constante durante al menos dos años, y c) estudiantes que culminaron satisfactoriamente el SC cumpliendo con los requisitos de aprobación establecidos en el proyecto.

En lo que respecta al método de análisis de la información, optamos por el paradigma de codificación que proponen Strauss y Corbin (2002) con el fin de poder construir un ordenamiento conceptual que permitiera identificar en los relatos de los participantes la categoría o tema principal que representa el fenómeno, y relacionarla con las subcategorías que definen el contexto en el que se ubica dicho fenómeno: Para identificar esta relaciones, Strauss y Corbin (op.cit.) proponen un esquema organizativo que permite estructurar cada categoría principal a partir de una matriz condicional/consecuencial que la vincula con las **acciones/interacciones** que los sujetos representan como los actos estratégicos o rutinarios que emplean para dar respuesta a eventos o situaciones de su vida cotidiana (¿cómo ocurre el fenómeno?), la estructura o **las condiciones** que establecen las circunstancias que propician la acción/interacción de los sujetos (¿por qué responden de esa manera?), y **las consecuencias** que estos mismos actores prevén para sus acciones (¿para qué?).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

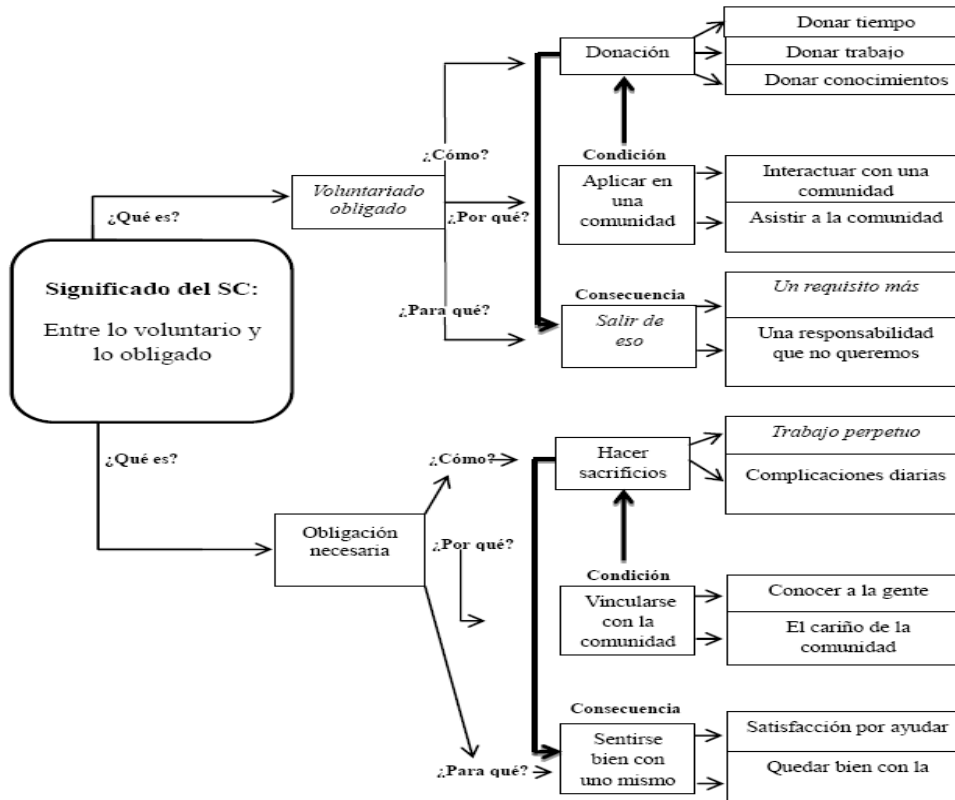
El proceso analítico e interpretativo que desarrollamos en las etapas de codificación, nos condujo a identificar dos temas o categorías contrapuestas que describen la manera en que los actores que participaron en la investigación asumen el Servicio Comunitario: 1) como un “voluntariado obligado” y 2) como una “obligación necesaria”. Alrededor de estos significados disímiles, se articulan un conjunto de propiedades que especifican las acciones e interacciones con las que los sujetos responden a esta actividad (¿cómo?), así como las condiciones que la facilitan (¿por qué?) y las consecuencias que se producen o prevén como resultado de estas acciones (¿para qué?).

Así, bajo la noción del Servicio Comunitario como un *voluntariado obligado*, reconocimos el concepto de la “donación” como aquella acción/interacción que define cómo los actores que comparten esta visión responden a la actividad, y se distingue por presentar un rango de variabilidad definido por las acciones de donar “*tiempo*”, “*trabajo*” y “*conocimientos*”. Sobre la base de la información analizada, interpretamos que este sentido de la donación se vincula con el concepto “*aplicar en una comunidad*”, que revela a través de sus dimensiones: “*interactuar con la comunidad*” y “*asistir a la comunidad*”, las condiciones que dilucidan el porqué de la acción/interacción. Por otra parte, consideramos a la categoría “*salir de eso*”, expresada en las dimensiones “*cumplir con un requisito más*” y lidiar con “*una responsabilidad que no queremos*”, como la consecuencia prevista por los actores como resultado de la acción de donar.

En lo que respecta a la concepción del Servicio Comunitario como una obligación necesaria, las acciones/interacciones identificadas remiten a la idea de “*hacer sacrificios*”, que supone la realización de un “*trabajo perpetuo*” y de una acción en la que deben sortear “*complicaciones diarias*”. Asimismo, la condición en la que se ampara esta noción del sacrificio tiene que ver con el aserto manifestado por los sujetos que comparten este significado, sobre la necesidad de “*vincularse con la comunidad*”, en el sentido de “*conocer a la gente*” y recibir “*el cariño de la comunidad*”. Por su parte, la consecuencia asociada a la acción del sacrificio está representada en la categoría “*sentirse bien con uno mismo*”, para la que identificamos dos dimensiones que dan cuenta de la variabilidad de este sentimiento: “*satisfacción por ayudar*” y “*quedar bien con la comunidad.*”

Con la intención de facilitar la integración y comprensión del conjunto de categorías y relaciones que acabamos de describir, presentamos seguidamente un diagrama que representa los patrones de relación que establecimos.

FIGURA N° 1. Significado del SC: entre lo voluntario y lo obligado



4.1. Voluntariado obligado

Tal como lo refieren los participantes del estudio, la imposición del SC como un requerimiento legal para obtener la titulación académica en las universidades venezolanas le imprimió a esta actividad un primer carácter coactivo, que contribuyó a que su implementación se asociara fundamentalmente con el cumplimiento de un conjunto de requerimientos preceptivos definidos en los instrumentos legales y normativos que regulan la materia:

Ahora, yo creo que aquí, como precisamente partimos de la normativa sin que ello haya involucrado necesariamente una reflexión interna sobre el asunto, eso como que nos ha hecho orientar el trabajo desde una perspectiva excesivamente legal. (Coordinador/a de SC)

A este comentario, se le suma también la idea de que el sentido impositivo y preceptivo con el que se dio inicio a esta actividad, vino precedido –y en virtud de ello favorecido– de una pasividad del cuerpo académico en lo concerniente a la acción y a la reflexión sobre la función social de la institución universitaria. Así, a la referencia sobre la falta de “una reflexión interna sobre el asunto”, se une la reseña de una situación sorpresiva para la cual no estaban preparados:

... me imagino que por la premura con que se nos exigía que hiciéramos las cosas, no estábamos preparados para afrontar lo que venía con la aprobación de la Ley, hasta que

nos dijeron: tienen que cumplir con la Ley. Creo que no estábamos preparados mentalmente para asumir otra responsabilidad, en ese momento lo vimos como una responsabilidad adicional. (Coordinador/a de SC).

Asimismo, la obligatoriedad de la tarea supuso la existencia de un sentimiento de rechazo por parte de los sujetos a los que se les impuso esta exigencia, fundamentado en un prejuicio hacia lo coercitivo, que favorece una propensión a considerar más los aspectos negativos de la situación que los positivos:

Lo que pasa es que también a veces, nosotros, cuando nos imponen algo, inmediatamente comenzamos a verle la parte mala de la propuesta y no pensamos en lo demás, siempre tenemos el prejuicio. (Tutor/a académico/a de SC)

Otra característica que destaca de este primer significado con el que se asume la labor del SC, es su marca temporal. En los testimonios de los actores involucrados en este proceso, se deja entrever la idea de la existencia de “un antes” y “un después”, de un inicio en el que prevalece el sentido de obligatoriedad, y de un después del que aún no podemos dar respuestas convincentes, pero que desde ya apunta hacia la ocurrencia de un cambio de sentido producido por la reflexión y la práctica ulterior. De las expresiones antes citadas, rescatamos las alusiones a esta temporalidad que se manifiesta bajo la forma de una propensión a cuestionar la visión inicial del SC, enfocada originalmente a la mera observancia del precepto legal y al rechazo de su carácter impositivo, y contrastarla con un escenario posterior que sugiere avances en lo que respecta a la transformación de esta visión.

4.1.1. La donación

Según pudimos advertir en los relatos de los sujetos de la investigación, la noción de voluntariado obligado con la que se concibe al SC, entraña como una de sus características principales la acción de donar. Esta idea de la donación se manifiesta como una acción compuesta de un doble cariz: por una parte, remite al acto tangible de entregar, de dar algo (recursos, trabajo, etc.), y por otra, a un tipo de interacción en la que prevalece la idea de libertad asociada con lo voluntario, y no la del compromiso vinculada con la obligación. Con respecto a esta última consideración, debemos acotar que la libertad de acción que hemos asociado con la donación, podría ser un síntoma de la falta de lineamientos operativos que sirvan para orientar la implementación de los proyectos de SC, o de un inadecuado control institucional que permita su seguimiento y evaluación.

Un primer significado asociado con el atributo de la donación es el tiempo, asumido como un recurso limitado que, como tal, debe ser entregado en poca cantidad y hasta un momento determinado. Los testimonios agrupados en esta categoría aluden a la idea de un trabajo momentáneo, para el cual es pertinente entregar solo el mínimo necesario, que en el caso de lo estipulado en la Ley de Servicio Comunitario, representa la cantidad de 120 horas académicas:

...allí lo fundamental es que los estudiantes tienen que cumplir con un número de horas. (Tutor/a comunitario/a).

Encontramos también que la idea de la donación introduce también una nueva dimensión sobre el objeto a donar: un trabajo que permita cubrir un déficit en una comunidad. Ya no se trata de simplemente donar tiempo, sino de utilizarlo para lograr objetivos concretos:

Pero en general, ellos han sido asignados a diferentes áreas... y bueno, yo lo que he recogido de parte de los encargados de esas áreas es que el trabajo ha sido magnífico, ha sido adecuado, y que han sido estudiantes muy responsables que han cumplido con sus objetivos y que han entregado todos los productos con los que se comprometieron. (Tutor/a comunitario/a).

Otra de las dimensiones mediante las que se manifiesta el atributo de la donación, es la que tiene que ver con la transmisión de conocimientos. Lo que se expresa mediante esta nueva acepción del significado de la donación, es que el conocimiento que se le entregue a la comunidad pueda servir para mejorar sus condiciones de vida. Ya no se trata sólo de entregar tiempo o trabajo para resolver directamente los problemas de la comunidad, se trata de entregarle a estas los conocimientos que le permitan, a ella misma, utilizarlos para su beneficio. Esta es la visión compartida que pudimos reconocer en gran parte de los tutores académicos, tutores comunitarios y estudiantes consultados.

4.1.2. Aplicar en una comunidad

Este constituye el segundo atributo que reconocimos para la subcategoría “voluntariado obligado”, y a nuestro juicio da cuenta del porqué de la acción de donación que describimos en el segmento anterior. “Aplicar en una comunidad” se nos presenta como la razón por la que quienes asumen el SC como un voluntario obligado consideran el acto de entregar tiempo, trabajo o conocimiento como la acción fundamental para cumplir con esta actividad, debido a que ella simboliza la función que, desde este campo de significación, se le asigna al SC: llevar tiempo, trabajo y conocimiento a una comunidad:

...cuando nos empezaron a explicar lo del Servicio Comunitario yo inmediatamente lo asocié a lo que hacen los médicos, a eso que llaman el Rural... y bueno, era aplicar lo que habíamos aprendido en los salones de clases. (Estudiante).

Un primer sentido con el que se asume el requerimiento de relacionarse con una comunidad, es la de realizar un trabajo en ella, procurando establecer una relación directa entre estudiantes y comunidades:

...yo entiendo que el servicio comunitario es un trabajo que hacen los estudiantes para interactuar con una comunidad... (Tutor/a Comunitario/a)

No obstante a que gran parte de los participantes consultados aluden ya no solo a la idea de una acción, sino más bien a la de una interacción, parece ser que esta no se refiere necesariamente a una acción conjunta entre la Universidad y las comunidades

para definir y ejecutar los proyectos de SC. En este caso, el concepto de interacción se nos presenta bajo la forma de una relación de trato –y no de trabajo conjunto– que el estudiante se ve en la obligación de entablar con alguna comunidad, en función de lo que estipula el marco legal y normativo que regula el SC.

Otra de las acepciones encontradas para el atributo “aplicar en una comunidad” es la que remite a la idea de la existencia de una comunidad, o de un conjunto de ellas, que debe ser asistida mediante la labor del SC. Esta idea de la asistencia, se materializa en las aserciones de que existen comunidades con necesidades que hay que cubrir:

... por el lado de donde lo veo, servicio significa cubrir una necesidad. En este sentido, cubrir una necesidad de una comunidad en la que uno viva, o una comunidad en específico. (Estudiante).

Esta visión se sostiene sobre la idea de la existencia de un conjunto de carencias sociales e institucionales que deben ser resueltas desde la instancia universitaria a través del SC. Esta concepción ratifica una vez más nuestra aserción sobre la función que bajo este contexto de significación se le asigna a esta actividad, que no es otra que la de introducirse en una comunidad con carencias (condiciones), para asistirle a través de la entrega de tiempo, trabajo y conocimientos (estrategias de acción/interacción).

4.1.3. *Salir de eso*

Este último atributo relacionado con la subcategoría “voluntariado obligado”, esboza el conjunto de consecuencias previstas por los actores que comparten este significado sobre el SC, que apuntan al escenario de desembarazarse de esta responsabilidad, a la que se aluden literalmente como “salir de eso”:

...entonces yo les digo: la idea es que tú te preocupes y tú hagas eso apenas puedas hacerlo, porque así cumples con ese requisito y sales de esa actividad, porque no te vas a poder graduar, porque te lo están exigiendo... incluso ni siquiera puedes defender la tesis. (Tutor/a académico/a de SC).

Resalta el carácter impositivo, pero por sobre todo punitivo que se le confiere a la obligación de cumplir con el SC. Si bien es cierto que desde el punto de vista legal el SC constituye un requisito para obtener el grado académico, el hecho de resaltar esta cualidad punitiva de la actividad, deja de lado otras de sus cualidades que son mucho más importantes, relacionadas con las oportunidades de constituir conocimientos y aprendizajes significativos, y de proyectar a la universidad hacia nuevos escenarios de acción que le permitan cumplir con la función social que, como ya mencionamos en nuestro basamento teórico, se le demanda desde distintas instancias nacionales e internacionales. Planteado desde esta perspectiva, el SC es asumido entonces como una actividad de la que hay que salir, y ello pudiera implicar que su ejecución se enmarque en un contexto de significación que la considere que una actividad de poca importancia, que hay que resolver de la forma más fácil posible:

Mira, allí hay una buena parte de estudiantes que sólo cumplen con el requisito: bueno, me lo estas pidiendo allí y yo hago y escribo algunas cosas para cumplir con el requisito. (Coordinador/a de SC).

En este contexto, encontramos que el sentido de requisito impuesto y no necesario con el que algunos estudiantes afrontan la actividad, alude a la idea de que el fin último que estos avizoran con relación al cumplimiento del SC es el de cumplir de la forma más rápida y fácil posible con un requisito más, que no tiene ningún tipo de incidencia académica más allá de su condición prelatoria del título profesional.

Otra dimensión asociada con el atributo que venimos desarrollando, se expresa bajo la forma de una responsabilidad – ya no de un mero requisito – no deseada o sobre la cual no se quiere establecer un compromiso:

...siento que muchos de nosotros no queríamos asumir eso, entonces bueno, en el caso de nuestra Facultad el desarrollo del Servicio Comunitario no corrió a la par de lo que se hizo en otras Facultades... (Coordinador/a de SC).

De este comentario destaca particularmente el significado implícito que se manifiesta en relación a la responsabilidad social de la y universidad, y de todo su cuerpo académico, en el sentido de que esta no se constituyó, hasta el momento de su imposición, en un tema relevante de reflexión.

4.2. *Obligación necesaria*

Este segundo significado, que define una concepción distinta sobre el SC, se encuentra marcado por una connotación positiva sobre el carácter de obligatoriedad de la actividad. En él se manifiesta una convicción sobre la importancia que reviste el SC, así como por la necesidad de que se mantenga, al menos momentáneamente, el carácter preceptivo de esta actividad:

Bueno, nos obligan... nos obliga la universidad a hacerlo, cosa que me parece que está bien porque siento que mucha gente, incluyéndome, de no habernos obligado no habrían hecho ningún tipo de labor social. (Estudiante).

Estas opiniones, en términos generales, corresponden a participantes cuyo contexto se caracteriza por haber vivido una experiencia de compromiso con el SC, marcado por prácticas previas de voluntariado social. Consideramos necesario destacar este contexto particular pues, según lo que pudimos interpretar del conjunto de construcciones elaboradas en esta investigación, los significados asociados con esta segunda subcategoría, aparecen reflejados con mayor fuerza en los relatos de quienes poseen experiencias previas de trabajo con las comunidades.

Esta subcategoría se compone de tres atributos que definen, por una parte, la acción que desde este nuevo campo de significación se considera como prototípica del SC: “hacer sacrificios”, y por la otra, las condiciones en la que se sustenta dicha acción: “vincularse con la comunidad”, así como las consecuencias previstas por la acción de hacer sacrificios: “sentirse bien con uno mismo”.

4.2.1. *Hacer sacrificios*

La idea de sacrificarse se erige como la principal acción mediante la que nuestros actores estiman que se le da respuesta a las exigencias propias del SC. Este sacrificio es visto como un tiempo que es necesario dedicar en virtud de lo “valiosa” que puede resultar la labor:

...no podemos estar desvinculados y de espaldas a la realidad que tenemos aquí, en un país con tantos problemas que nosotros podemos solucionar solamente sacrificándonos un poquito, y eso no lo estamos viendo a veces... (Tutor/a académico/a).

Resulta interesante comparar esta referencia al sacrificio, con la noción de donación que identificamos como la acción inherente a significar el SC como voluntariado obligado, pues aunque hablamos de acciones cualitativamente distintas, en tanto que la donación remite a un acto de menor esfuerzo y compromiso que lo que supone el sacrificio, en ambos tipos de acción se presenta a la universidad, y en especial a sus estudiantes y profesores, como los oferentes exclusivos de aquello que se dona o sacrifica. Así, la comunidad aparece en ambos casos referida como una instancia pasiva, receptora de los beneficios que puedan resultar del sacrificio de los estudiantes y profesores universitarios.

Por otra parte, este sacrificio es representado por buena parte del cuerpo académico consultado (tutores/as académicos/as y coordinadores/as de SC) como un trabajo perpetuo:

...somos pocos los profesores que nos comprometemos con esto, y al ser así esto se convierte para nosotros como que en una cadena perpetua, en un trabajo perpetuo. (Tutor/a académico/a de SC).

Esta idea de la abnegación de unos pocos profesores que asumen la sobrecarga de responsabilidades y trabajo vinculadas al SC, que deberían ser compartidas con un número mayor de responsables, se complementa con la imagen de un profesor que por estar imbuido en los requerimientos que impone esta actividad, sacrifica incluso su bienestar personal. De allí que a este trabajo perpetuo se le suma un conjunto de complicaciones vinculadas con la cotidianidad que se vive tanto en el recinto universitario como fuera de él, y que suponen nuevas condiciones que incrementan aún más el esfuerzo requerido para sobrellevar la carga asumida:

...como está la situación del país, con nuestros sueldos, con las responsabilidades familiares que tenemos que atender, con todo eso...bueno, tenemos que sobrellevarlo y seguir con nuestras responsabilidades. (Tutor/a académico/a).

4.2.2. *Vincularse con la comunidad*

La acción de “hacer sacrificios” en la que los estudiantes y profesores figuran como sus principales protagonistas, a nuestro entender, se fundamenta en una concepción conexas al carácter sociable y afectivo que se reconoce en la idiosincrasia del venezolano,

en el que la necesidad de “vincularse con la comunidad” se significa como un condicionante de la acción voluntaria de sacrificarse por ella. Nos atrevemos a exponer estas afirmaciones en virtud de nuestra interpretación de los siguientes testimonios:

Yo siento que el servicio comunitario fue como más cercano a uno, al venezolano, tú ves el resultado, vas al sitio, conoces de verdad a la gente... incluso te encariñas con ellas... (Estudiante).

Vincularse con la comunidad, a nuestro modo de ver, representa el significativo fundamental de las nociones “obligación necesaria” y “hacer sacrificios”, que encarnan el qué y el cómo se asume el SC desde esta perspectiva. Este atributo, alude a un ideal de vincularse afectivamente con las personas, fundamentado en la necesidad de conocerlas y sentir su afabilidad, lo que favorece el establecimiento de una relación empática que lleva a preocuparse por los problemas de los demás, y en virtud de ello asumir, como una obligación necesaria, un compromiso para coadyuvar a la solución de estos problemas, previendo para ello los sacrificios personales que este compromiso puede implicar. Según nuestro modo de ver, no se trata sólo de un sentimiento empático, ni tampoco a un sentimiento más específico relacionado con la sensibilización hacia los problemas de la comunidad. Vincularse con la comunidad alude también a una afectividad recíproca, a un dar y recibir muestras de cariño y gratitud que puede llegar a establecer un vínculo mucho más perdurable, sustentado inclusive en la noción de amistad:

...el trato y la relación... eso es el vínculo que se establece con la comunidad hacen que cada vez quieran ir con más ganas, eso es lo que he notado. (Tutor/a comunitario/a).

...tú notabas que realmente la gente quería que estuvieses allí, y si no llegábamos te llamaban para ver qué pasó. Una vez un niño nos llamó para invitarnos a su cumpleaños... ese día no pudimos ir pero el fin de semana ese le llevamos una torta y le cantamos cumpleaños. Son cosas que no te esperas y que al final es el alma del Servicio... (Estudiante).

4.3. *Sentirse bien con uno mismo*

Es que fueron como en varios niveles... está por una parte la satisfacción personal de que estás haciendo algo bien y que está beneficiando a alguien. También está el trabajo en conjunto y ese poder enfrentar los problemas que se fueron presentando y que entre todos pudimos llegar a resolver con un trabajo muy arduo. (Estudiante).

El testimonio precedente nos permite ejemplificar la relación que encontramos entre este atributo con las categorías “hacer sacrificios” y “vincularse con la comunidad”, pues lo expresado en el relato ilustra que la satisfacción personal que nominamos como “sentirse bien con uno mismo”, representa la consecuencia (el para qué) de la acción de hacer sacrificios, que se fundamenta a su vez en la necesidad de vincularse con la comunidad. Así, las referencias al trabajo arduo que implicó la experiencia, y de hacer algo que está beneficiando a alguien, remiten a estos dos últimos atributos mencionados. La complacencia personal por hacer algo útil, aparece reflejado en los relatos como una

de las principales características que definen el “sentirse bien con uno mismo”. Sentirse útil como persona y como profesional, es una de las consecuencias que se estima como relevante dentro de este campo de significación del SC, y concierne a estudiantes y profesores como sus principales protagonistas, pues encarnan una doble entidad que representa su carácter individual, como la persona que interactúa directamente con las comunidades, así como también su cualidad de representante institucional de la universidad, que los forma y define como profesionales. En los testimonios analizados queda establecida también la idea de un prestigio institucional que hay que exhibir, y de allí que la satisfacción por un trabajo bien hecho, lleve a una nueva significación que alude a la satisfacción de representar adecuadamente a la universidad, en el caso de los estudiantes, o de ser representados dignamente por ellos, para el caso del resto del cuerpo académico, ante las comunidades:

...entonces uno siente que es una labor que exige mucha responsabilidad porque tiene que quedar bien, ya no por lo nota ni por el profesor que te está evaluando, sino porque esa gente tenga algo bien hecho, que demuestre la formación que estamos recibiendo. (Estudiantes).

Tal como lo mostramos, estos significados representan dos concepciones disímiles, por no decir ambivalentes y contradictorias, sobre el SC: como una actividad obligatoria de voluntariado, caracterizada como una tarea de poca importancia académica y profesional, para la cual lo fundamental es cumplir con el requisito llevando a las comunidades algo de tiempo, trabajo y conocimientos para solventar alguno de sus problemas; o bien, como una actividad necesaria tanto académica como socialmente, que debe ser obligatoria para garantizar que todos cumplan con ella, y para la que sacrificar tiempo y esfuerzo responde a una necesidad propia del ser humano de vincularse con su entorno, para así conocer los intereses y necesidades de las personas, lo que puede llevar a comprometerse con su solución y a sentir una satisfacción personal por hacerlo.

Es necesario advertir que esta ambivalencia constituye un atributo fundamental que define la cualidad dinámica de los significados que pretendemos analizar, pues desde la perspectiva cualitativa en que nos situamos, las construcciones sociales con las que los sujetos interpretan y actúan sobre su realidad son múltiples y variables, lo que indica no solo que puedan coexistir de forma paralela diversas interpretaciones de un mismo fenómeno, sino también que los repertorios interpretativos de un mismo individuo pueden albergar significados contradictorios producidos por los distintas instancias de interacción e intercambio de información que experimentan. A este respecto, queremos destacar de la relación entre estas dos subcategorías que representan el tema de nuestra categoría principal: entre lo voluntario y lo obligado, el carácter transicional que, según pudimos interpretar de las construcciones elaboradas en el proceso de investigación, se encuentra representado en un contexto temporal y situacional que marca la transición de un “voluntariado obligado” a una “obligación necesaria”, y de allí voluntaria. Por supuesto, no se trata de una simple transición lineal entre dos visiones que pueden representar “un antes” y “un después” en lo que respecta a la vivencia de situaciones que hayan involucrado algún tipo de actividad relacionada con lo que se denomina labor

social. Así pues, planteamos el supuesto de que las experiencias de labor social fundamentadas en una interacción orientada por las nociones de hacer sacrificios, vincularse con la comunidad y recibir como retribución la satisfacción personal de realizar un trabajo útil que es reconocido por los demás, se configuran como contextos que facilitan la construcción de significados sobre el SC que permiten asumirlo como una obligación necesaria, y no como una carga impuesta o un mero trámite académico.

Estos significados, que aluden a las maneras en que nuestros actores conciben el SC en su sentido más general, nos recuerdan nociones fundamentales que desarrollamos en el marco teórico conceptual de la investigación, cuando expusimos el enfoque psicosocial sobre los temas del voluntariado, el altruismo y la prosocialidad. Sobre este particular, nos interesa rescatar la perspectiva crítica con la que Martin-Baró (1992) y Eberly y Roche-Olivar (2002), consideran el tema de las acciones prosociales (que a nuestro juicio están íntimamente relacionadas con los significados que giran en torno al SC), para el que sugieren un análisis más enfocado en los significados sociales que le otorgan dirección y sentido, que en las características personales que favorecen la ocurrencia de este tipo de acciones. Así, desde este posicionamiento, si bien podemos reconocer la importancia que pueden llegar a tener los factores individuales que impelen a la acción prosocial, como los que plantean Ortiz (1999) y Baron y Byrne (2004), y además encontrar algunas coincidencias con las nociones que expresaron nuestros actores, sobre todo en quienes comparten la visión de “obligación necesaria” (como por ejemplo, aquellas relacionadas con las necesidades de fortalecer las relaciones interpersonales y el deseo por reducir sentimientos negativos o autogratificarse por la labor de ayuda desempeñada), lo que realmente resulta importante considerar y valorar, es el contenido y la función que cumple la acción prosocial en el contexto en que se produce, pues como el propio Martin-Baró (1992) nos lo aclara, el sentido específico que se le adjudique a la acción prosocial, así como a la función y beneficio que se proyecte de ella, depende en buena medida, de los significados que se producen y promueven desde las instituciones sociales.

Sobre la base de este planteamiento, podríamos afirmar entonces que esta ambivalencia de concepciones que encontramos en nuestros actores con respecto al SC, se relaciona estrechamente con una concepción análoga sobre el sentido y función social de la universidad y de los profesionales que forma, que se genera y promueve desde el propio seno de la institución. Así pues, el carácter de “voluntariado obligado” o de “obligación necesaria” que nuestros participantes le adjudican al SC, podría ser considerado como el reflejo de las formas de relación y de la visión profesional que se fomentan desde la propia institución universitaria.

5. CONCLUSIONES

El conjunto de significados construidos por nuestros participantes en el contexto de su experiencia en el programa de SC de la Facultad de Humanidades y Educación, si bien configura una realidad ambivalente y contradictoria, que orienta el sentido y alcance de sus acciones con respecto al desarrollo del SC, también posibilita, dado su

carácter dinámico, la ocurrencia de un proceso de resignificación que genere prospectivas de cambio de esa realidad y, correspondientemente, del sentido y consecuencias de las acciones. Creemos por tanto que los significados construidos durante el proceso de este estudio reflejan esa situación, pues el intercambio comunicativo dialógico y crítico que mantuvimos con nuestros participantes permitió que estos resignificaran su experiencia de trabajo en el SC, lo que repercutió en la creación de nuevos repertorios interpretativos (construcciones sociales), que si bien representan una situación actual, caracterizada por contradicciones fundamentales sobre el carácter y la función del SC, también proyectan un escenario en el que se manifiesta una propensión por construir juicios de mayor criterio (construcciones sociales más informadas) sobre el sentido y finalidad del SC que redunden en una práctica más coherente y eficaz de esta actividad.

En este sentido, consideramos que el SC representa un escenario propicio para impulsar un proceso reflexivo sobre el tema de la responsabilidad social universitaria, que podría involucrar a todo el cuerpo académico de nuestra Facultad, así como a las distintas organizaciones o miembros de las comunidades que se vinculan con ella a través de los proyectos de SC que se vienen desarrollando. Este proceso reflexivo, según nuestra opinión, no solamente incidiría en la mejora de los lineamientos programáticos del SC, sino también en la actualización de los programas de formación profesional de las distintas escuelas de la Facultad, lo que a fin de cuentas, constituye una de las principales metas que se proyectan con respecto a la implementación del SC en la universidades venezolanas. Esta sugerencia se fundamenta en la disposición crítica y propositiva que sobre el tema de la responsabilidad social reconocimos en la mayoría de los estudiantes, coordinadores de SC, y tutores, tanto académicos como comunitarios, que participaron en la investigación. Consideramos por tanto, que la experiencia del SC propicia en los actores involucrados una sensibilización sobre las necesidades que impone la realidad social, y que en función de ello lograrían reconocer aquellas limitaciones que presentan los conocimientos y competencias académicas para dar respuestas efectivas a estas demandas, y asumir en consecuencia la necesidad de hacerse responsables por subsanar tales deficiencias. Al menos, este representa el escenario que encontramos en el contexto de nuestra investigación.

Sin embargo, este propósito solo será viable si en vez de reiterar el carácter impositivo y normativo del SC, lo que puede afianzar en los estudiantes las concepciones de “voluntariado obligado”, se enfatice en el sentido pedagógico que tiene esta actividad. Sugerimos por tanto que en los cursos de inducción general de SC, lejos de promover una discusión sobre las regulaciones legales y normativas que debe cumplir el estudiante, se procure más bien un debate orientado a identificar prospectivas de aplicabilidad social de los conocimientos y competencias generales y específicas propias de cada carrera, y a reflexionar en torno a la función social que deberían desempeñar los profesionales académicos en el marco de los deberes cívicos que le competen como ciudadanos.

REFERENCIAS

- Baron, R. y Byrne, D. (2004). *Psicología Social*. (10ª ed.). Madrid: Parson Prentice Hall.
- Casilla; D; Camacho, H; Inciarte, A. y Canquiz, L. (2006). El desafío del servicio comunitario en la educación superior. *Omnia 12* (1), 97-116.
- Cecchi, N. (2006). Aprendizaje Servicio en la Educación Superior. La experiencia latinoamericana. Ponencia “Seminario Internacional de Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio” Caracas, abril 2006. Recuperado de: http://www.ucv.ve/uploads/media/AS_en_ES_Nestor_Horacio_Cecchi.pdf
- Eberly, D. y Roche-Olivar, R. (2002). Aprendizaje-Servicio y prosocialidad. Recuperado de: http://www.clayss.org/clayss_digital/12-01/EBERLY-ROCHE.pdf
- Furko, A. (2004) Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario” Buenos Aires, 6 y 7 de octubre de 2004. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001174.pdf>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social*. Bogotá: Uniandes.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, y J. Haro, (compiladores). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp. 115-145). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Ibañez, T. (1993). *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona: Sendai.
- Martín-Baro, I. (1992). *Acción e ideología*. (5º ed.). San Salvador: UCA
- Ortiz, M. (1994). El altruismo. En J. Morales (coord.). *Psicología Social*, (pp. 443-464). Madrid: McGraw-Hill.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tapia, M. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=366&Itemid=424&lang=es
- Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Wagner, M.; Briceño, M. y Chacín, M. (2011) *El liderazgo social en la Gerencia Universitaria*. Caracas: La Espada Rota.
- Zurdo, A (2003). La ambivalencia social del nuevo voluntariado: estudio cualitativo del nuevo voluntariado joven en Madrid. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología). Recuperado de: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/ambivalencia-social-nuevo-voluntariado-estudio-cualitativo-voluntariado-social-joven-madrid/id/3926290.html