

Implicaciones de las relaciones intergeneracionales en el funcionamiento de las organizaciones de educación superior

CARME ARMENGOL ASPARÓ
Universitat Autònoma de Barcelona

NÚRIA SERRAT ANTOLÍ
Universitat de Barcelona

Gestionar eficazmente la coexistencia de diferentes generaciones en contextos no controlables por la organización impone la necesidad de modificar nuestros modelos mentales si pretendemos mantener la competitividad en aquellos sectores de actividad en los que la organización actúa (Lago, 2013). El aprendizaje intergeneracional es un proceso interactivo entre personas de diferentes generaciones a través del cual una o ambas partes aprenden (Ropes, 2011). A raíz de esta definición, nos surge al menos una pregunta: ¿qué condiciones deben darse para que este aprendizaje tenga lugar e influya positivamente a los distintos grupos de edad?

En este capítulo dirigimos nuestra atención a aquellos aspectos organizativos que de alguna manera interfieren tanto para facilitar como para obstaculizar las relaciones intergeneracionales que se dan entre el profesorado universitario.

El primero de los aspectos en los que vamos a detenernos es el clima. Autores reconocidos por sus teorías innovadoras en el mundo de la empresa, como Douglas McGregor o Edgar Shein ya destacaban, en el siglo pasado, la importancia del clima para el desarrollo de las organizaciones. En general, podríamos defi-

nir el clima como el ambiente o la atmósfera que predomina en una institución. Este ambiente se compone de diversos factores que influyen en la forma en que los miembros de la organización perciben su entorno laboral. En consecuencia, un clima positivo fomentará mayor satisfacción y compromiso con la institución, que a su vez beneficia a la organización en términos de desarrollo organizacional, retención de talento y desempeño profesional.

La información recabada en la investigación que hemos llevado a cabo nos ha dado algunas pistas con relación a esta variable. En la tabla 3.2 se observa que la percepción que tiene el profesorado es bastante positiva, alcanzando una puntuación media (en una escala del 1 al 7) de la dimensión de 5,7. En general, los participantes opinan que se sienten bien cuando se comunican y trabajan con personas de diferentes edades a las que además les gusta hacerlo. Destacan que «un clima de respeto y confianza entre personas de distintas edades es esencial para generar aprendizaje y que la existencia de un buen clima puede ayudar a romper la brecha generacional existente».

Tabla 3.2. Análisis descriptivo del clima intergeneracional existente en las universidades españolas

Clima intergeneracional	N	Media	Desv. típ.
Me siento a gusto cuando colegas de otras generaciones conversan conmigo.	1604	6,08	1,273
Me gusta interactuar con mis colegas de otras generaciones.	1604	6,19	1,153
Los colegas de generaciones diferentes a la mía son personas muy interesantes.	1604	5,86	1,291
Las personas trabajan mejor cuando trabajan con personas de la misma edad.	1604	2,66	1,531
Creo que el ambiente en mi lugar de trabajo es positivo para personas de todas las edades.	1604	5,15	1,718
En mi lugar de trabajo se respeta al profesorado de todas las edades.	1604	5,31	1,795
Soy capaz de comunicarme con eficacia con colegas de diferentes generaciones.	1604	5,99	1,140
Trabajar con colegas de diferentes edades potencia la calidad de mi vida profesional.	1604	5,97	1,281

La socialización o generación de un clima positivo ocurre prominentemente cuando los docentes conversan entre ellos. El intercambio de conocimientos ocurre espontáneamente. A veces las personas solo hablan y no son conscientes de que, en realidad, están compartiendo conocimientos. Este proceso también ocurre cuando las personas observan a sus colegas al realizar su trabajo. Un profesor joven mencionó que aprende de sus colegas mayores cuando ve a otros colegas lidiar con el comportamiento de los estudiantes. Este proceso de socialización se da principalmente en reuniones informales, reuniones de equipos de asignaturas, colaboración con colegas, tutorías o seminarios pedagógicos.

En la misma línea, Jarvis (2004) ya comentaba que los procesos de intermediación pueden ocurrir en el lugar de trabajo o durante otras actividades de aprendizaje tanto dentro como fuera del lugar de trabajo. Así pues, se pueden distinguir tres tipos de aprendizaje:

- **Aprendizaje formal**, intencional y que tiene lugar en actividades organizadas de formación y aprendizaje. Debe existir la construcción de un clima positivo que favorezca el intercambio. Por lo tanto, hay que crear un clima adecuado, en el que se fomente que la gente pueda hablar. Este clima positivo tiene que favorecerse desde la propia dirección. Podemos pensar en los departamentos, las áreas u otras instancias superiores como podrían ser los decanatos. Sobre todo, tiene que estar sustentada en una disposición positiva por parte del mayor número posible de docentes. Desde los círculos institucionales debe fomentarse la colaboración, el encuentro y el reparto de tareas. A partir de ahí ayudaría la existencia de una estructura interna de trabajo. Todo ello provoca un ambiente de trabajo que se puede traducir en asociaciones, agrupaciones o redes en las que de forma periódica se va poniendo sobre la mesa el asunto, los asuntos de mayor interés.
- **Aprendizaje no formal**, generalmente intencional, que sucede en el lugar de trabajo. El contacto social es la base del intercambio y del aprendizaje. La gente joven va y cuenta un poquito lo que hace. Solo charlar mejora muchísimo el clima y, además, facilita compartir información. Obviamente, esto significa que debe haber respeto y confianza. La gente debe

sentirse relajada para poder interactuar con ciertas personas con las que a lo mejor en otras circunstancias no lo haría.

- **Aprendizaje informal**, generalmente no intencional, como parte de la vida cotidiana. En los lugares informales es donde realmente se establece el clima de una organización, en esos momentos del café o de la cerveza compartida al finalizar la jornada, las cenas de Navidad o en encuentros informales que aparecen espontáneamente. Sin duda, ello refuerza un clima de confianza que después repercutirá en el ámbito laboral y en el puesto de trabajo.

3.1. La cultura organizativa

Un segundo aspecto que hay que considerar es la cultura organizativa. Los valores, las creencias compartidas, las costumbres adquiridas influyen en la manera en la que se comportan los miembros de una organización, promoviendo o no (en función de la cultura subyacente) la colaboración y el trabajo en equipo. La finalidad no será otra que la de aunar esfuerzos para alcanzar metas y resolver desafíos de forma conjunta.

Para desarrollar una cultura de aprendizaje permanente en una organización es importante capturar un flujo de conocimiento (Liebowitz, 2009). Este flujo de conocimiento de los empleados jóvenes a los empleados mayores y viceversa ha sido denominado por Liebowitz (2009): el «flujo de conocimiento bidireccional». El responsable de una institución o de una unidad de trabajo puede ser visto como un facilitador de los procesos de aprendizaje intergeneracional y de creación de cultura en la medida en que estos integren intencionalmente la diversidad de edad o el intercambio de conocimientos intergeneracionales en sus políticas, así como la cultura creada y la capacidad de formulación de políticas (Geeraerts, Vanhoof, Van den Bossche, 2016).

En la tabla 3.3 se observa que el profesorado no tiene una percepción muy alta en relación con este aspecto (3,37 en una escala del 1 al 7). No parece que se otorgue mucha importancia a compartir buenas prácticas o a revisar planteamientos. Las respuestas recogidas tampoco indican que se den recompensas por tomar iniciativas o por aprender.

Fíjate que somos una facultad muy pequeña para la gente que tenemos y la cantidad de títulos, pero sacar dos horas para un seminario tampoco es algo tan difícil, no es cuestión de espacio, yo creo que es más de cultura organizacional. No sería tan difícil ubicar dos horas al mes para compartir con tus compañeros.

Creo que falta esta cultura colaborativa, sobre todo en el ámbito de la docencia. Es difícil que llegue a poder haber discusiones en grupo, reuniones de grupo para hablar de docencia propiamente o de metodologías docentes, a no ser que te encamines a una línea más de investigación en docencia.

Yo mismo que soy supersociable con mis compañeros y demás. Fíjate en el aula, no sé si me sentiría cómodo que estando con otros compañeros, aunque sea una cosa que luego haces habitualmente en una conferencia o en una en un seminario y tal, pero yo creo que en el aula no sé cómo, pero creo que también es cultural.

Tabla 3.3. Análisis descriptivo de la cultura de aprendizaje organizativo existente en las universidades españolas

Cultura aprendizaje organizativo	N	Media	Desv. típ.
En mi universidad las personas son recompensadas por aprender.	1604	3,44	1,655
En mi universidad las personas dedican tiempo a generar confianza entre ellas.	1604	3,37	1,524
En mi universidad los equipos revisan sus planteamientos como resultado de discusiones grupales o información recopilada.	1604	3,66	1,631
Mi universidad pone a disposición de todo el personal sus «lecciones aprendidas» o buenas prácticas.	1604	3,65	1,637
Mi universidad reconoce a las personas que toman iniciativas.	1604	3,68	1,651
Mi universidad trabaja junto con otros agentes de su entorno.	1604	4,57	1,573

Parece difícil que en este contexto se pueda establecer un flujo de conocimiento bidireccional que ayude a consolidar una cultura compartida construida a base de las experiencias del profesorado, independientemente de la cohorte generacional de procedencia. Sin embargo, será necesario no escatimar esfuerzos en impulsar una cultura organizacional compartida para conseguir universidades productivas e innovadoras. Los factores que

aportamos a continuación (adaptación de Armengol, 2001) son, en su conjunto, los elementos que pueden ayudar a conseguirlo, teniendo en cuenta que forman un todo fuertemente relacionado, de tal manera que si cualquiera de ellos cambia el resto pueden verse afectados.

1. Comunicaciones abiertas, fluidas y transparentes entre el profesorado y las unidades de organización. Se debe construir un marco de relaciones personales entre el profesorado basado en la comunicación y la coordinación. Ello presupone establecer las bases para empezar a trabajar en equipo y romper con la individualidad.
2. Implicación activa de los miembros en la organización. La implicación nos lleva a querer influir en las políticas y en la toma de decisiones de las instituciones en las que estamos ubicados para cambiarlas y convertirlas en el lugar donde nos gustaría continuar ejerciendo nuestra profesión.
3. Predisposición positiva hacia los cambios y las mejoras adaptando las organizaciones a las necesarias demandas que el contexto y la sociedad imponen, pero con la necesaria reflexión crítica frente a estas.
4. Autonomía en la gestión. La energía y el tiempo que exige una toma de decisiones compartida debe dar paso a una delegación de autoridad real. De poco servirán la comunicación, la implicación, la predisposición hacia los cambios, las metas compartidas si después no existe la suficiente autonomía de gestión para llevar a cabo las decisiones tomadas.
5. Grupos que mantengan estructuras con un equilibrio entre la producción de la tarea y el nivel emocional o socioafectivo. Evitando que los grupos trabajen con tensiones, conflictos o angustias o que sean grupos con una buena relación que se reconfortan con la interacción, pero poco o nada efectivos con sus responsabilidades y tareas.
6. Líderes que den ejemplo mostrando una actitud colaborativa en su gestión con capacidad para transmitir una red de significados que constituyan la cultura de la organización.
7. Universidades que promuevan el desarrollo profesional de su profesorado sin que estos sientan que están estancados. Este crecimiento conlleva a su vez organizaciones más desarrolladas que aprenden y que continuamente se transfor-

man, resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización.

8. Fomento de las relaciones interinstitucionales, apertura a otras instancias sociales y productivas del entorno próximo y lejano. Este vínculo debe ser bidireccional para evitar culturas estancadas y para poder dar a conocer los avances de la ciencia.
9. Estabilidad en las plantillas. Es difícil establecer un proyecto común si la composición de los equipos no tiene una cierta continuidad en el tiempo. Ello nos ayudará a establecer relaciones entre los miembros de distintas generaciones.
10. Adecuación del profesorado a las metas y finalidades de la institución, y no al revés. La institución no está al servicio de las apetencias de cada individuo, sino atenta a las necesidades que la organización tiene para cumplir con sus objetivos, siempre partiendo del supuesto de que las metas y finalidades se han establecido de forma democrática.

3.2. La comunicación

Otro de los factores que también puede influir en cómo se produce el aprendizaje intergeneracional es la comunicación. Mediante la comunicación se facilita el intercambio entre grupos de edad diferentes poniendo a disposición el conocimiento que cada generación ha construido y generado (Burmeister y Deller, 2016). Si bien es cierto que cada cohorte etaria colabora en este intercambio en aspectos diferentes, el beneficio que supone en cuanto a adquisición de conocimiento y aceleración del proceso de aprendizaje se consolida en las organizaciones del siglo XXI. Siendo, pues, la comunicación uno de los pilares que fundamenta este aprendizaje intergeneracional, los canales, los contenidos, las estructuras y los procesos de comunicación pueden llegar a influir tanto en cómo este se produce como en su calidad.

La comunicación intergeneracional en las instituciones universitarias estudiadas parece que confirma algunas de las cuestiones que suceden recurrentemente en las organizaciones, como lo es, por ejemplo, la bidireccionalidad de la transferencia de conocimiento. Los resultados analizados indican, como hemos observado, que docentes e investigadores de diferentes grupos de

edad se sienten competentes al entablar comunicación con colegas de otras generaciones; afirman que son capaces de comunicarse con ellos de forma eficaz ($m = 6,27$, $sd = 1,08$). Entablan con frecuencia conservaciones con otros grupos de edad, disfrutan de las conversaciones con otras generaciones y se sienten cómodos cuando colegas de diferentes generaciones dialogan con ellos.

Tabla 3.4. Análisis descriptivo de la comunicación intergeneracional existente en las universidades españolas

Contacto intergeneracional	Docencia			Investigación	
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
¿Con qué frecuencia tiene conversaciones con colegas de otras generaciones?	1604	5,52	1,540	5,70	1,529
¿Con qué frecuencia tiene conservaciones con colegas de otras generaciones relacionadas con temas que no sean de trabajo?	1604	4,29	1,901	4,51	1,844
¿Con qué frecuencia habla con colegas de otras generaciones sobre vuestras vidas personales?	1604	3,59	1,878	3,85	1,862
¿Con qué frecuencia come entre semana con colegas de otras generaciones (exceptuando los períodos con restricciones ocasionadas por la covid-19)?	1604	3,11	2,043	3,38	2,090

¿Cuáles son los contenidos de la comunicación? Una vez establecida la comunicación, los contenidos de las conversaciones se focalizan prioritariamente en aspectos laborales, tanto vinculados a la docencia como a la investigación (ligeramente a favor de esta última: docencia $m = 5,52$ vs. investigación $m = 5,70$), en detrimento de las conversaciones de tipo personal.

Estos diálogos difieren en función del ámbito de desarrollo laboral, especialmente en docencia o investigación. Así pues, sobre docencia, las temáticas de conversación se centran en cómo organizar las asignaturas, en compartir estrategias docentes para alcanzar las competencias y desarrollar los contenidos o, de forma recurrente, en conocer algunos trucos y técnicas para solucionar situaciones potencialmente disruptivas en la dinámica de aula. Este es un tema muy valorado por la generación Z respecto a sus

colegas de mayor edad, especialmente cuando se enfrentan por primera vez a la impartición de una asignatura. Por otro lado, *boomers* y generación Y valoran que los más jóvenes les informen sobre metodologías innovadoras y recursos tecnológicos que puedan emplear en el aula para conectar con las nuevas generaciones.

Los contenidos que se abordan en las conversaciones respecto a la investigación están también focalizados en cuestiones diferentes según la edad. Por un lado, los más jóvenes requieren conversar con las generaciones mayores cuando se encuentran en situación de consolidación profesional (por ejemplo, acreditaciones o acceso a puestos académicos) o en lo que se refiere al diseño y desarrollo de proyectos de investigación y, posteriormente, a su liderazgo. En dirección opuesta, los grupos de mayor edad gustan de conocer de los más jóvenes los últimos avances tecnológicos y de investigación de los campos disciplinares de referencia, lo cual confirma los hallazgos de Gerpott *et al.* (2017).

3.3. La gestión

En cuanto al ámbito de la gestión, aunque es un foco de menos interés, la transferencia de información suele fluir predominantemente de las generaciones más experimentadas a las más jóvenes. Este intercambio de información tiende a producirse, por ejemplo, durante los períodos de cambio de cargos académicos, procedimientos oficiales de acreditación, cambios de planes de estudio, etc. A su vez, las generaciones emergentes valoran la orientación proporcionada por sus pares más expertos en lo que concierne a la estructura organizativa y los procedimientos internos de la universidad. Esta información abarca aspectos tanto formales como informales, contribuyendo así a una comprensión más completa del funcionamiento de la institución y a una mejora en su experiencia en el ámbito académico.

Los datos parece que confirman la tesis de Burmeister, Fasbender y Deller (2018): más allá de entender a los experimentados como *knowledge senders* y a los más noveles como *knowledge recipients* (Deal, Altman y Rogelberg, 2010), existe una comunicación bidireccional que se especializa en contenido y aporta valor a ambos lados. Así lo manifiestan varios de los testimonios al afirmar:

Yo creo que la forma fácil es potenciar que, al menos en la docencia, haya este montón de tandems de generaciones claramente diferentes.

A pesar de la virtud que identifican los docentes e investigadores a esta comunicación bidireccional, también detectan ciertas dificultades desde el punto de vista práctico. Disponer de tiempos y espacios para compartir no es siempre fácil si la universidad no los promueve:

Incluso yo, por ejemplo, soy coordinador de alguna asignatura y realmente el tiempo que tenemos para sentarnos y explicar cómo estamos afrontando la docencia y la relación pedagógica con grupos de estudiantes en el curso es mínimo, por no decir inexistente.

Parece ser que la voluntad de docentes e investigadores es la que actúa como motor para que ese intercambio suceda:

Entonces, en la unidad en la que yo me muevo sí que hay un esfuerzo por llegar a aprender y por llegar a plantearse de manera colectiva la docencia en la universidad.

Los espacios y modalidades de comunicación entre generaciones han cambiado en los últimos años, y la pandemia de covid-19 ha sido, en parte, uno de los motivos. Los espacios físicos como los departamentos, las aulas, los pasillos o la cantina han sido lugares habituales de comunicación entre generaciones dentro de la institución universitaria. En los últimos tres años, estos espacios han visto mermada su preeminencia a favor del espacio virtual que, aunque inicialmente por necesidad, ahora se ha convertido en un canal de comunicación que especialmente los más jóvenes valoran como espacio y momento alternativos para generar aprendizaje. De hecho:

Puede tener lugar por muchos medios ahora, no solo coincidiendo en el espacio físico, creo que está bien verse de vez en cuando, pero con algunas de las personas con las que más colaboro activamente en la docencia, vernos, lo que es vernos, nos vemos poco, sin embargo, dialogamos mucho y de manera muy extensa, o sea que [la presencialidad] no me parece algo imprescindible.

En todo caso, distintos equipos directivos entrevistados mencionan la importancia de la presencia para fortalecer el aprendizaje intergeneracional y reclaman presencia física en el departamento, porque «el contacto es la base, el contacto social es la base del intercambio».

Por último, y no por ello menos importante, la estructura organizativa también es un factor que se ha considerado en nuestro estudio. Como ya argumentaba Szulanski (1996), la bidireccionalidad de la transferencia de conocimiento entre generaciones es factible y se manifiesta en el entorno organizacional cuando existe un compromiso de las partes. En palabras de uno de los entrevistados:

Yo creo que al final es la disposición para reflexionar sobre la práctica docente la que permite que haya este intercambio. Si no hay esa disposición, si se trata con una relación jerarquizada muy fuerte y que es algo que abunda bastante en la universidad, pues poco hay que hacer, luego esa disposición puede tomar diversas formas y diversos espacios.

No obstante, a esta voluntad y esfuerzo de los miembros involucrados hay que sumar las facilidades que otorga la propia institución que, mediante sus estructuras formales, tiempos, espacios etc., puede fomentar o dificultar el aprendizaje intergeneracional.

La presencia de esta estructura universitaria no pasa desapercibida a docentes e investigadores, y en términos generales se concluye que hay un cierto nivel de centralización y formalización en las universidades. De hecho, los encuestados perciben que existe un número considerable de normas (5,45 sobre 7 de media) en su organización. Estas normativas son respetadas, y la gran mayoría de los docentes realiza sus labores diarias dentro del marco de estas regulaciones. Así pues, la percepción general acerca del nivel de formalización en el ámbito universitario oscila entre moderado y elevado, si bien los docentes sienten que el grado de control por parte de instancias superiores sobre sus tareas cotidianas no es excesivamente alto.

A pesar de la existencia de múltiples procedimientos, normas y estructuras que permiten y posibilitan la participación del colectivo docente, este no parece involucrarse en ellas de forma re-

corriente. De hecho, la implicación de docentes e investigadores en las instancias universitarias responsables de la formulación de nuevas políticas o programas es solo una práctica moderada (4,41 sobre 7).

Tabla 3.5. Análisis descriptivo de la estructura organizativa existente en las universidades españolas

Estructura organizativa	N	Media	Desv. típ.
En esta universidad hay pocas cosas que se puedan hacer sin la aprobación de un responsable.	1604	4,65	1,671
En mi puesto de trabajo cualquier decisión que tome debe tener la aprobación de mi responsable inmediato.	1604	3,75	1,822
En esta universidad rara vez participo en las decisiones sobre la adopción de nuevas políticas o programas.	1604	4,41	1,885
En mi universidad todas las unidades organizativas tienen una normativa, pautas de tareas y procedimientos operativos bien establecidos.	1604	4,55	1,604
En mi universidad hay muchas normativas.	1604	5,45	1,432
En mi universidad se controla al personal para que cumpla con la normativa existente.	1604	4,04	1,622
Realizo siempre mis tareas de acuerdo con las normas de la organización.	1604	5,47	1,361

Respecto a las estructuras y procedimientos específicos para favorecer el aprendizaje intergeneracional, las respuestas han sido más bien unánimes: las universidades participantes no contemplan sistemas explícitos o conocidos que contribuyan a favorecer el intercambio entre generaciones. Esto se ha identificado como una necesidad relevante por las diferentes edades entrevistadas, dada la situación actual de jubilaciones, rotaciones, temporalidades, etc., y se desea, en general, contar con procedimientos y estrategias más sólidos y estructurados conducentes a un intercambio de conocimiento entre generaciones. Es decir, el aprendizaje intergeneracional se genera tanto en las estructuras formales (participación en comisiones, consejos de departamento y de estudios, jornadas y cursos de docencia e investigación, etc.) como las informales o las de menor rango (participación en grupos de investigación y equipos docentes, desarrollo de pro-

yectos, preparación de asignaturas, etc.), pero no se perciben como estructuras específicas con ese fin. De hecho, cursos y talleres (estructuras o estrategias que se podrían considerar clásicas del aprendizaje intergeneracional) no son percibidos como útiles para ese fin, especialmente por parte de los más jóvenes.

Transversalmente a las distintas edades, las conversaciones informales se identifican como una de las herramientas más utilizadas para aprender de los colegas de otras generaciones. En este sentido, se confirma:

A veces es una cuestión de pasillos o de despacho, un lugar de mucho intercambio, ¿no? Yo me acuerdo de que, con Fernando, a veces nos planteábamos la clase siguiente al salir de clase; entonces era un momento para reflexionar. Y a veces ni siquiera llegábamos al despacho, ya lo íbamos planteando al salir del aula.

Ante esta situación, se identifica como imprescindible la articulación de estructuras y estrategias que explícitamente recojan los conocimientos críticos (tanto en investigación como en docencia y gestión) que, de otra forma, se están perdiendo a marchas forzadas.

Como puede observarse a partir de los datos de la investigación, clima, cultura, comunicación y estructura son cuatro factores que inciden directamente en las relaciones intergeneracionales, y coadyuvan como facilitadores u obstáculos del aprendizaje entre grupos etarios distintos.