

El aprendizaje y las relaciones intergeneracionales desde la percepción de las profesoras

MARIA DEL MAR DURAN BELLONCH
CRISTINA MERCADER JUAN
Universitat Autònoma de Barcelona

Las barreras que las profesoras universitarias tienen para alcanzar su desarrollo profesional, las conduce –en no pocas ocasiones– al abandono o a no llegar a ocupar los puestos de mayor grado académico. Este hecho es un limitador en la promoción de las profesoras universitarias, y provoca que las universidades vayan perdiendo su incuestionable aporte. La metáfora del Chilly Climate (Britton, 2017) nos ayuda a comprender lo que sienten las profesoras universitarias al ser discriminadas de las redes predominantemente masculinas establecidas en las universidades (Webster, 2001; Fritch, 2015).

La eficacia de las políticas de género aplicadas por las universidades no siempre ha quedado garantizada por el simple hecho de que haya mujeres dispuestas a integrarse y otras que lo faciliten, porque con frecuencia las relaciones entre generaciones diferentes no han sido del todo fáciles (Trower, 2008). De hecho, algunos estudios (Burkinshaw y White, 2020) apuntan a que las profesoras universitarias de las generaciones más jóvenes acusan a las profesoras de las generaciones más mayores de sumarse a unos modelos de liderazgo tradicionales que han sido heredados del patriarcado.

En este capítulo revisaremos cómo son el aprendizaje y las relaciones intergeneracionales según las profesoras de universidad y analizaremos las diferencias de percepción entre generaciones más jóvenes (generación Z y generación Y) y las más ma-

yores (generación X y generación *boomer*) que actualmente conviven en las instituciones de educación superior. El análisis de las relaciones intergeneracionales se realizará a partir de las variables: innovación, clima y cultura, liderazgo transformador y estructura organizativa; mientras que el análisis del aprendizaje intergeneracional parte de las variables: conocimientos críticos, modalidades de aprendizaje y sistemas y estrategias para el aprendizaje intergeneracional, la gestión y la retención del conocimiento.

7.1. Factores condicionantes del aprendizaje intergeneracional

7.1.1. Innovación

La innovación es un elemento importante para las universidades y es habitual que estas la incluyan en sus principios institucionales. Así y todo, nos preguntamos: ¿las profesoras la perciben como un valor propio de sus universidades? En el estudio, las profesoras confirman que la innovación no es simplemente una palabra vacía, sino que forma parte de la cultura subyacente de la institución. Además, señalan que la innovación es un valor central en su entorno (en sus facultades y departamentos) y que las finalidades y objetivos de innovación son mayoritariamente coherentes entre sí. Asimismo, las profesoras de las universidades españolas se consideran personas innovadoras y piensan que una de las claves para la innovación radica en que el profesorado exprese su singularidad en las actividades diarias. Es en el ámbito docente donde las profesoras dicen innovar en mayor medida y afirman que las relaciones intergeneracionales que se dan en los encuentros establecidos para la coordinación favorecen y promueven la innovación. La importancia de las relaciones intergeneracionales para aportar conocimientos, enfoques y recursos valiosos a las iniciativas conjuntas (Harris *et al.*, 2022) puede potenciar una innovación que respete la singularidad y asegure la transferencia de conocimiento en los cambios generacionales, indispensable en una plantilla en envejecimiento (Fernández, 2021).

Las profesoras jóvenes (generación Z y *millennial*) de las universidades españolas son un poco más críticas que sus colegas de generaciones mayores con el trato que la universidad le da a la innovación. Por ejemplo, las profesoras de la generación X, o *boomer*, ven más oportunidades de desarrollar su potencial creativo de manera más clara que las profesoras de las generaciones más jóvenes. Estas afirman con contundencia que uno de los aprendizajes más claros que realizan gracias a las generaciones más jóvenes tiene que ver con la motivación, con las ganas de hacer cosas, de buscar formas diferentes de proceder, en una palabra, de innovar.

7.1.2. Clima y cultura

Estudios como el de Bagilhole (2007) y otros más recientes como el de Wallace y Wallin (2015) señalan que una de las dificultades más grandes se relaciona con el clima académico derivado de una cultura predominantemente masculina y patriarcal, que es percibida por las profesoras universitarias como muy poco amigable e incluso excesivamente fría y distante.

En el estudio realizado, en los contextos formales las mujeres perciben un clima claramente positivo, identificando que están a gusto con colegas de otras generaciones, que interactúan con ellos y que se comunican de manera eficaz; que son interesantes, que estas relaciones potencian la calidad de la propia vida profesional y que el ambiente de trabajo es positivo para personas de todas las edades. Los contextos formales en los que las profesoras mencionan que a menudo se dan relaciones intergeneracionales percibidas como agradables, tanto por las generaciones más mayores como por las más jóvenes, son los consejos de departamento y las reuniones de coordinación de asignaturas.

Sin embargo, en los contextos informales se manifiestan percepciones menos positivas en la comparación de la percepción de clima entre generaciones. De hecho, es menos habitual que las profesoras jóvenes se encuentren en espacios informales con profesores y profesoras de generaciones más mayores. Muy pocas profesoras jóvenes son las que habitualmente comen juntas entre semana con colegas de otras generaciones, o tienen temas de conversación sobre la vida personal, o temas que no sean del trabajo. Así, las profesoras de las generacines Z y *millennial* son

más críticas a la hora de valorar estos aspectos del ambiente de trabajo y tienden a relacionarse menos con sus colegas de generaciones mayores. Por ejemplo, una profesora dice al respecto: «Es como que hay una distancia. Hay un choque a veces de “no te estás poniendo en mi lugar”». Y otra perteneciente a las generaciones más mayores describe algunas fricciones cuando los colegas de su generación dicen de los más jóvenes: «Este profesor mira cómo me ha contestado» o «Mira qué me ha dicho» o «Mira qué correo electrónico» o «Acaba de llegar, ¿no?, y ya habla como si fuera el rector».

Con todo, la confianza en el saber de las personas que las preceden es indiscutible y, muy frecuentemente, genera relaciones basadas en la admiración de las generaciones jóvenes hacia las más mayores. Como ejemplo, una de las profesoras comenta: «Tengo una confianza ciega incluso en temas que yo no controlo y en los que ellos [los más mayores] son especialistas». Pero no solamente hay admiración en esta dirección, también en la contraria: es decir, las profesoras más mayores reconocen en el profesorado más joven competencias que ellas no tienen, que consideran necesarias y desean aprender. En este sentido, las profesoras más mayores señalan que los jóvenes han tenido una formación diferente y su aproximación a la docencia es más fresca y colaborativa, por lo que confían en su capacidad de transferencia de nuevo conocimiento.

Para asegurar un desarrollo académico adecuado, es necesario que las profesoras tengan más acceso a los recursos a través de la colaboración, manteniendo unas relaciones interpersonales positivas entre colegas, y recibiendo el debido y merecido reconocimiento profesional a tenor del trabajo colaborativo realizado, como recomiendan Misra *et al.* (2017). El sentir general de las profesoras es que falta reconocimiento por parte de la universidad hacia las personas que toman iniciativas. Esta visión crítica, aunque es más preponderante entre las generaciones más jóvenes, es un sentir general de todas las profesoras. Por ejemplo, una de las profesoras explica: «Alguna vez me he sentido cuestionada por ser mujer por parte de algún hombre [...]. ¿Eso me lo diría si yo tuviera barba? Creo que no».

7.1.3. Liderazgo transformador

Las universidades, como organizaciones de investigación y transformación social, han impulsado políticas de género para fomentar la equidad (Verge y Cabruja, 2017). Las actuaciones más reiteradas han sido las relacionadas con la mentoría formal entre profesoras jóvenes y sénior (Meschitti y Lawton, 2017) o el impulso de la creación de redes profesionales de cooperación femenina (Torrado y González, 2017). En el estudio realizado, las profesoras no explican que existan dichos procesos formales de mentoría; sin embargo, afirman lo necesario que sería que hubiese un acompañamiento, porque los profesores jóvenes aprenden de la estructura y de las relaciones. A su vez, las profesoras reconocen que sería necesario formalizar y reconocer las relaciones de apoyo que se dan de manera informal y más bien voluntaria en la academia, dado que a las personas que colaboran con las que están en formación no se les reconoce de ninguna manera.

Los responsables institucionales en las universidades deben realizar una crítica constructiva sobre los problemas que puedan suceder en su entorno con el objetivo de transformar las instituciones de educación superior. En las universidades españolas, las mujeres consideran que esto sucede, pero no de manera contundente, pues casi la mitad de ellas (45,6%) puntúa 3 sobre 7 el nivel de autocrítica que tienen los responsables institucionales. Del mismo modo, las profesoras expresan que es necesario que desde puestos de liderazgo institucional se anime más a las personas a expresar los diferentes puntos de vista sobre los problemas.

Cuando se trata de relaciones interpersonales más cercanas, la percepción de las profesoras sobre el apoyo recibido por generaciones mayores es clara. Habitualmente, se dejan guiar por las generaciones precedentes, compartiendo asignatura y confiando en sus conocimientos. Por tanto, sí existe cierto liderazgo transformador ejercido por las generaciones más mayores en opinión de la mayoría de las académicas participantes en el estudio. No obstante, hay voces discrepantes que prefieren no dejarse influir por las generaciones precedentes, entendiendo que la mentalidad que tienen no es la misma, puesto que se siguen aplicando métodos considerados antiguos y que se podrían aplicar otros más actuales.

7.1.4 Estructura organizativa

Algunos elementos de la estructura organizativa, como el organigrama, puede resultar una evidencia de las posibilidades de promoción que tienen las mujeres en las universidades. Las mujeres han sido un colectivo históricamente sobrerrepresentado en la universidad española. En este sentido, informes como el de la Comisión Europea (2021) destaca la segregación vertical: muchas más profesoras que profesores iniciaron su desarrollo profesional, pero no llegaron a ocupar posiciones de poder académico. A su vez, y como consecuencia de la segregación horizontal, hay una escasa presencia de las mujeres profesoras en estudios de los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (Unesco, 2017; Ministerio de Ciencia e Innovación, 2023).

Al examinar la percepción de las profesoras españolas respecto a la verticalidad de las instituciones universitarias, en general las profesoras perciben que se trata de una institución jerárquica, donde hay poco margen de maniobra sin la aprobación de una persona responsable y que las decisiones que toman deben estar aprobadas por el responsable inmediato. Además, las profesoras confirman que en sus universidades tienen muchas normativas y que en sus unidades organizativas (ya sean grupos de investigación, departamentos o facultades) tienen pautas y procedimientos establecidos y que rara vez participan en las decisiones sobre las nuevas políticas o programas. Considerando que los informes como *She figures* (Comisión Europea, 2021) resaltan que son los hombres los que mayoritariamente ocupan cargos de responsabilidad, el ejercicio de poder sigue estando en posesión de los hombres frente a las mujeres. Esta percepción de las estructuras es unánime entre las profesoras de las diferentes generaciones, aunque es siempre la generación Z y la generación Y las que perciben un mayor control sobre su trabajo y menor posibilidad de participación en los procesos de toma de decisiones de políticas y programas.

Otro tema que importa a las profesoras de las distintas generaciones y que consideran fundamental para dar continuidad a los procesos de la academia es la política de contratación. Es necesario poder contar con personas jóvenes que se establezcan en la plantilla. Uno de los elementos clave es el relevo generacional. Se aprecia que sin jóvenes no hay transmisión y se pierde el co-

nocimiento. Reconocen la voluntariedad y esfuerzos de las generaciones más jóvenes, pero les preocupa que no tengan opciones reales de consolidar su carrera académica.

También con relación a elementos estructurales, las profesoras destacan la importancia de contar con espacios adecuados para las relaciones interpersonales entre generaciones y para el intercambio de conocimiento. Es clave el «cara a cara», la presencialidad en un espacio agradable en el que encontrarse. Es importante que se trabajen las relaciones presenciales en el departamento o facultad e incluso trabajarlas fuera de ahí. Con ello, el aprendizaje intergeneracional fluirá y será más enriquecedor. Compartir el espacio físico ayuda a reducir la distancia entre diferentes estatus jerárquicos.

7.2. Aprendizaje intergeneracional

7.2.1. Conocimientos críticos

La experiencia que proporciona «haber dado clases» durante muchos años es un activo que las más jóvenes valoran, reconocen y consideran que deben aprender: tanto en lo relativo a las metodologías de enseñanza-aprendizaje como, sobre todo, a los contenidos propios de cada disciplina. La experticia en las correspondientes áreas de conocimiento es un valor indiscutible y un mérito que se reconoce con admiración al profesorado de mayor edad. Los consejos que se dan para sobrevivir en la universidad son muy valiosos.

Aun en el ámbito de la docencia, las jóvenes reconocen que compartir asignaturas con personas de más experiencia les proporciona conocimientos en relación con cómo gestionar las relaciones en el aula, con los grupos y con el estudiantado individualmente. También la experiencia en procesos como solicitar proyectos de investigación competitivos es muy valorada por las generaciones que comienzan a participar en ellos y saben que su promoción profesional pasará por ser las solicitantes algún día, si todo va bien.

Por otro lado, las profesoras de generaciones mayores reconocen en las más jóvenes la ventaja que supone haber sido alumnas recientemente y conocer qué estrategias docentes se valoran

más y qué estrategias menos entre el estudiantado. De ahí que afirmen aprender de sus colegas más jóvenes y cambiar prácticas en la gestión del aula a raíz del conocimiento compartido por sus colegas recientemente incorporadas.

Las profesoras jóvenes consideran que tienen conocimientos de tipo instrumental que pueden aportar a las generaciones más mayores y que, al disponer de más tiempo –cuando no tienen responsabilidades de gestión– están más al día en nuevas metodologías aplicadas a la docencia. Este sentir es compartido en gran medida por sus colegas más mayores. El dominio de tecnologías digitales y de metodologías activas y participativas son las competencias que más reconocen en los jóvenes y más interés tienen en aprender.

Un aspecto menos amable es lo difícil que les resulta introducir cambios cuando trabajan con personas de más edad que, además, tienen un estatus muy superior al propio. Los cambios que se proponen suelen ser desestimados considerando que ya se han probado anteriormente y no han funcionado: «Cuando llegas piensas que vas a hacer grupos, vas a aplicar determinados sistemas y llega el mayor y te dice que eso ya se probó hace años».

Otro tipo de conocimiento considerado crítico es el relativo a la universidad como organización, su funcionamiento y también el contenido de las culturas organizativas de las diferentes unidades de gestión: los departamentos, las facultades, etc. En este caso, las profesoras jóvenes afirman aprender de las más mayores. Algunos tienen que ver con sus campos de saber y otros son más de tipo instrumental. Uno de los más importantes dentro de este segundo grupo es, sin duda, el que tiene que ver con la búsqueda de consenso. Las generaciones jóvenes han tenido que negociar con las más mayores cualquier pequeño cambio que se haya querido introducir en la praxis, ya sea docente, ya sea investigadora.

Las más mayores valoran de sus colegas más jóvenes la alta motivación con la que empiezan sus carreras y la cantidad de cuestiones que lanzan, lo que a ellas las empuja a actualizar sus propios conocimientos y a aprender de los conocimientos más recientes que las nuevas generaciones dominan.

7.2.2. Modalidades de aprendizaje

El aprendizaje intergeneracional se puede dar en diferentes modalidades: mentoría, creación de redes profesionales, reuniones, cursos de formación, proyectos de innovación docente, colaboración en las asignaturas y en las relaciones interpersonales informales.

La mentoría formal entre profesoras noveles y profesoras sénior es una estrategia conocida en el ámbito universitario que ayuda a retener el talento femenino y evitar el estancamiento en el desarrollo profesional (Gardiner, *et al.*, 2007; Meschitti y Lawton, 2017). Así lo confirman las profesoras en el estudio realizado. La mentoría, más o menos formalizada, entre profesorado con veteranía y profesorado novel, en la que el primero actúa de modelo del segundo y asesora, acompaña, etc., aparece a raíz de compartir asignaturas entre personas de más edad y personas más jóvenes. La mentoría combinada con la creación de redes profesionales de cooperación (Torrado y González, 2017; Nokkala, Culum y Fumasoli, 2017) puede impulsar el aprendizaje intergeneracional.

Las profesoras consideran que tanto las reuniones de naturaleza formal como las de naturaleza informal las ayudan a aprender. Las primeras son encuentros en los que las personas asistentes han sido convocadas y las últimas consisten en encuentros casuales con colegas: conversaciones en el pasillo, encuentros en el café, de camino al aula, etc. También las reuniones de colaboración entre docentes que comparten asignaturas son un entorno altamente formativo, sobre todo en aquellas ocasiones en que las reuniones se celebran semanalmente. En un espacio de naturaleza formal, la participación en cursos de formación para el profesorado y jornadas de innovación educativa que organizan las universidades es una forma efectiva de aprender para las profesoras. En estos espacios formales también se dan encuentros informales en los que se intercambian anécdotas que se convierten en aprendizajes valiosos, siendo el modelaje la base del proceso.

Las reuniones periódicas que celebran los equipos de investigación también son un contexto en el que se ofrece aprendizaje. En estos entornos de aprendizaje, el diálogo y el debate son las formas más frecuentes de intercambio, siendo consideradas muy valiosas.

Otra forma de aprender es a través del *feedback* recibido por algún o alguna colega que asiste a las clases y observa su actuación docente. Las profesoras que llevan más tiempo ejerciendo comentan que el aprendizaje intergeneracional se produce cuando el profesorado más joven pide ayuda, formula una pregunta, solicita *feedback* o asesoramiento. Los canales de comunicación son diversos y más o menos informales. Se utiliza tanto el correo electrónico, con un lenguaje más formal, como sistemas de mensajería instantánea como WhatsApp, con un lenguaje más cercano e incluso directamente compartiendo tiempo y conversación en los momentos de descanso.

7.2.3. Sistemas y estrategias para el aprendizaje intergeneracional, la gestión y la retención del conocimiento

La transferencia de conocimiento en las universidades a través de las publicaciones científicas es el único sistema reconocido por las profesoras como sistemático y formalizado, tanto en los departamentos como en las facultades. Sin embargo, señalan que existen otros sistemas más o menos informales, destinados a recoger datos, procedimientos, etc., de distinta naturaleza.

La pérdida de conocimiento es sentida y percibida por las profesoras, que reconocen el problema y manifiestan el deseo de que se planifiquen acciones claras para evitarla. Las jubilaciones del profesorado son la principal causa de pérdida de conocimiento según las académicas. Las profesoras exponen muchos problemas y casos en los que se han perdido líneas de investigación y conocimiento generado tras la jubilación de los investigadores principales. Aunque en menor medida, también falta retención del conocimiento de las personas con contratos no estables en las universidades, ya que, cuando se marchan, se llevan con ellas lo que han aprendido.

Con todo, existen procedimientos para la retención del conocimiento y también para su gestión, aunque sean procedimientos nada formalizados y poco, por lo tanto, sistemáticos y sin diseños optimizados. El más citado es el propio grupo de trabajo y las reuniones que se celebran. El intercambio de conocimiento oral es, claramente, la forma más frecuente de gestionar el conocimiento entre los grupos docentes y también entre los grupos de investigación. Tanto es así, que el grupo es la herramienta cla-

ve para que el conocimiento individual pase a ser compartido por el grupo. Lo que permite que no se pierda el conocimiento son los pequeños grupos de trabajo, aunque esto no es algo que se dé en todas las unidades organizativas de la universidad.

Las herramientas de comunicación que se utilizan para gestionar el conocimiento son páginas web (departamentos, facultades, proyectos, grupos de investigación...), intranets y actas. Las actas escritas de las reuniones de trabajo y de los diferentes órganos de gobierno son contenedoras de conocimiento relevante, que deben custodiarse para poder ser consultadas por el profesorado. La comunicación informal a través de los sistemas de mensajería móvil como WhatsApp, el teléfono o los pasillos son también sistemas de transmisión de información y conocimiento frecuentemente usados entre colegas por las profesoras universitarias.

En el terreno de la gestión existe un esfuerzo mayor para documentar y así retener conocimiento. Las personas al frente de los departamentos y de las unidades son las que se ocupan de ello a través de hojas de cálculo, mapa de procesos, memorias anuales, etc. Sin embargo, hay ciertas funciones asumidas por los distintos cargos que no están recogidas formalmente, por lo que el traspaso entre personas que dejan un cargo y personas que lo asumen carece de información clave para su ejercicio. La manera en que se da el traspaso sigue siendo mayoritariamente oral, a través de reuniones a las que asiste la persona que deja un cargo y la persona que la sucederá en él.

De esta manera, la gestión del conocimiento sigue siendo una tarea pendiente. Hay una carencia en sistemas formalizados de gestión y retención del conocimiento, muy necesarios para asegurar el aprendizaje intergeneracional y la gestión del conocimiento.