

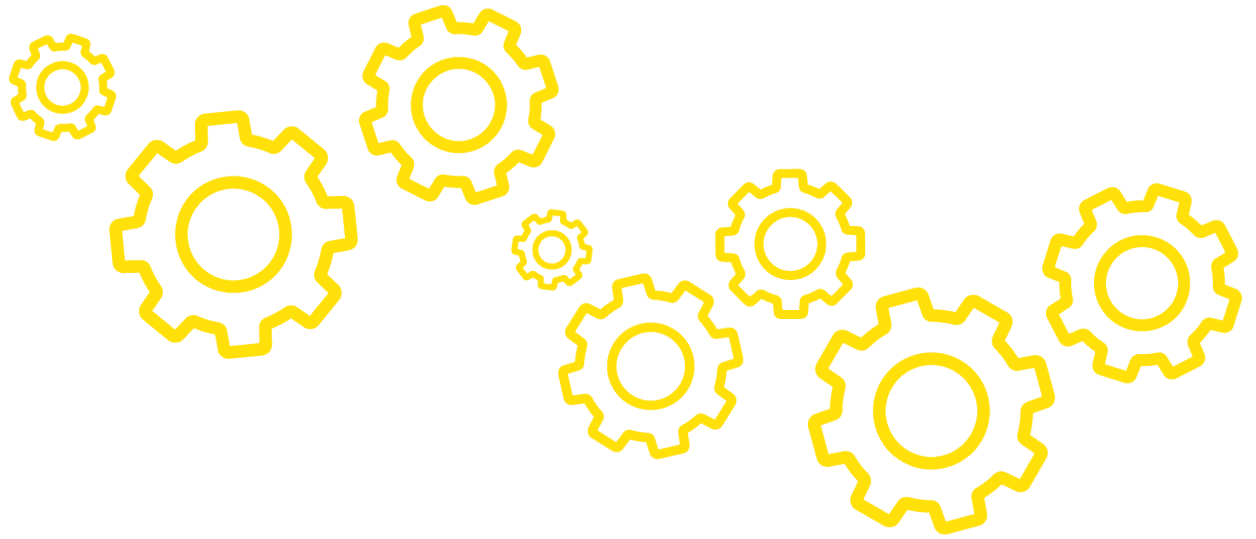


# GESTIONAR EL APRENDIZAJE:

El valor de la innovación como proceso y resultado

Documento de Trabajo N°5  
Laboratorio de Innovación Pública

DICIEMBRE 2023



Gestionar el Aprendizaje: El valor de la innovación  
como proceso y resultado

Documento de Trabajo N°5  
Laboratorio de Innovación Pública

ISBN: 978-956-14-3222-2  
Registro de Propiedad Intelectual N° 2023-A-12548  
Noviembre 2023

Diseño:  
Sara Riveros y Kimberly McCartney

---

Este Documento de Trabajo fue elaborado por Mariana Fulgueiras y Fernanda Torres, del Laboratorio de Innovación Pública (LIP), iniciativa conjunta del Centro de Políticas Públicas UC y la Escuela de Diseño UC. El documento se benefició de las contribuciones y revisiones realizadas por Cristóbal Tello, Sara Riveros, Antonia Fava, Javiera Parra y Daniela Bianchi, investigadores del Laboratorio de Innovación Pública UC.

Agradecemos especialmente al FOSIS y al equipo del InnovaFOSIS por sus reflexiones y contribuciones al estudio de caso.

**lip**  
laboratorio de  
innovación  
● pública



DISEÑO | UC

**Centro UC**  
Políticas Públicas



La innovación muchas veces se asocia a ideas brillantes, momentos puntuales en los que personas dan con una idea que, rápidamente, lo cambia todo. Lo innovador se asocia a lo genial e inspirador y se confunde, frecuentemente, con la invención. Pero innovar es distinto a inventar. Mientras la invención se concentra en ideas novedosas, la innovación se sustenta en la capacidad de las personas y las organizaciones de formular preguntas, cuestionando, ajustando y aprendiendo de los errores hasta lograr dar forma a soluciones que se implementen y produzcan valor económico o social. El mayor desafío en un proceso de innovación no radica en desarrollar buenas ideas, sino en lograr que se materialicen y sean sostenibles en el tiempo.

Innovar implica enfrentar altos niveles de incertidumbre, propios a la búsqueda de una nueva manera de hacer las cosas (Laboratorio de Innovación Pública, 2020). Implica, también, aceptar el error como elemento intrínseco del proceso y requiere de mecanismos que permitan abordarlo de manera productiva. En este proceso, una herramienta clave y muchas veces ignorada, es la capacidad de aprendizaje de las organizaciones (Seelos y Mair, 2017).

Analizar, cuestionar supuestos y corregir proactivamente, son elementos que permiten transformar la incertidumbre asociada a innovar en valor y conocimiento útil para la sociedad en su conjunto. Seelos y Mair (2017) advierten que, si una organización no es capaz de aprender no debería innovar, ya que desperdiciará recursos al ser incapaz de identificar sus errores, corregirlos y transformar el proceso en impacto. Si bien la atención suele concentrarse en los resultados - soluciones novedosas, descubrimientos científicos o desarrollos tecnológicos -, para lograr que estos generen impacto se requiere de instituciones capaces de colaborar, perseverar, adaptarse y aprender (Seelos y Mair, 2017; Torfing, 2016).

En 2018, el Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS) le encargó al Laboratorio de Innovación Pública UC (LIP UC) el desafío de crear una metodología para la ejecución de pilotos de aprendizaje que permitiera, a través de un proceso de innovación abierta, generar impacto y extraer el valor del aprendizaje al interior del sector público. El desafío que se abordó en conjunto

fue diseñar un proceso que permitiera no solo encontrar ideas novedosas, sino también gestionar el aprendizaje vinculado a su ejecución, para facilitar su escalamiento y poner a disposición del Estado y la sociedad civil el conocimiento asociado. El resultado fue el diseño del programa InnovaFOSIS y el desarrollo de una metodología de gestión del aprendizaje que permite generar valor asociado al proceso y al resultado de innovar en el sector público.

A partir de lo anterior, que se aborda más adelante, desarrollamos un proceso de reflexión para abordar las principales preguntas relacionadas con la gestión del aprendizaje. ¿Qué entendemos por aprendizaje en el contexto de la innovación? ¿Quiénes deben aprender y cómo lograrlo? ¿Cómo compatibilizar el hacer, tan necesario para impulsar procesos de cambio, con la reflexión y el aprendizaje?

Este documento de trabajo busca analizar el rol del aprendizaje en el contexto de la innovación y entender algunas características claves para asegurar que suceda de manera estructurada, sistemática y colaborativa. Además de analizar los conceptos, presentamos como estudio de caso la experiencia de InnovaFOSIS, y valga la redundancia, lo que aprendimos de esta.

## Gestionar el aprendizaje: Conectando el proceso y el resultado de innovar

El LIP UC (2020)<sup>1</sup> define la innovación pública como el proceso y el resultado de diseñar e implementar soluciones novedosas a un problema o necesidad social que sean más efectivas, eficientes y sostenibles que las soluciones preexistentes, y para las cuales el valor creado se acumula principalmente en favor de la sociedad. Innovar en el ámbito público implica un proceso de investigación, diseño y testeo metódico, en el cual los actores involucrados iteran, cuestionan, adaptan y perfeccionan las soluciones para ajustarlas a las necesidades concretas de las personas y sus entornos.

Para entender la importancia del aprendizaje en el ciclo de la innovación es clave entender que esta definición pone énfasis tanto en el resultado – soluciones que resuelvan con éxito los problemas –, como en el proceso – entender y registrar cómo se logra aquel impacto y cómo escalarlo (Seloos y Mair, 2016; Westley y Antadze, 2010, Phills et. al., 2008). Esta aproximación a la innovación está basada en reconocer que las personas y organizaciones no lo sabemos todo, y que nuestra mayor capacidad consiste en ser capaces de aprender de nuestros errores y del mundo que nos rodea. Se pone el foco en contar con una metodología estructurada que permita usar el aprendizaje como herramienta para transformar la incertidumbre en conocimiento.

El modelo implica personas y organizaciones capaces de hacer - ejecutar actividades para lograr resultados, y simultáneamente aprender - cuestionar los supuestos detrás de esas acciones, identificando errores y ajustando el diseño de forma constante. La gestión del aprendizaje permite conectar ambas esferas en una constante iteración.

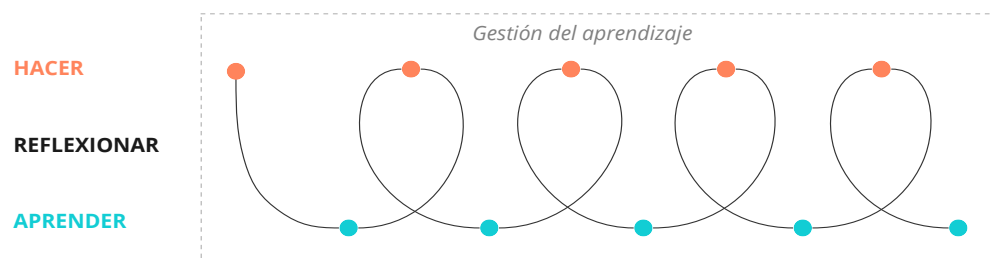
Para poder aplicar esta metodología, resulta clave reconocer que el error es parte constitutiva de la innovación (D'Este et al.

2016; Jenson et al. 2016; Maslach 2015; Kamoto 2017; Sharma et al. 2017). Admitir que la innovación puede fracasar es clave para pensar en mecanismos que nos permitan corregir el curso de manera constante, y generar valor del proceso, incluso cuando el resultado final no funcione. La gestión del aprendizaje reconoce que el conocimiento existente es limitado y que frente a la incertidumbre trabajamos sobre hipótesis que debemos testear y validar. Por lo tanto, requiere que se planifiquen mecanismos para el cuestionamiento y reflexión continua de los supuestos detrás de las acciones tomadas, con el fin de reducir la incertidumbre, identificar errores y corregirlos a tiempo (Carmeli, 2007).

La gestión del aprendizaje fortalece también a las instituciones, ya que está fuertemente ligada a la capacidad para adaptarse al entorno, enfrentar situaciones de crisis y tomar mejores decisiones estratégicas (Rhaiem, K., & Amara, N., 2021). Ser capaces de gestionar el aprendizaje aporta entonces a la innovación, pero también al funcionamiento regular de las organizaciones. Las organizaciones más efectivas son aquellas que se aproximan a los procesos de innovación no con la expectativa de éxito, sino con una expectativa de aprendizaje (Seelos and Mair, 2016), haciendo de esta una práctica sistemática que permite a las instituciones enfrentar lo incierto (Tan, 2020).

Crear espacio para el aprendizaje estructurado y colaborativo a lo largo de un ciclo de innovación contribuye, también, a que contemos con la información necesaria para escalar. Escalar debe ser un objetivo estructural en el ciclo de innovación, ya que es la etapa en la cual se logra alcanzar el máximo impacto. El escalamiento suele tomar más tiempo y esfuerzo de lo que las organizaciones piensan (Seelos y Mair, 2017), ya que no basta contar con una solución robusta, sino que es necesario, además, lograr que esta se inserte en el funcionamiento de las

FIGURA 1  
El Ciclo del Aprendizaje



Fuente: Elaboración Propia

instituciones. Para lograrlo, resulta clave identificar los aspectos que tuvieron que ser ajustados durante el diseño y pilotaje, permitiendo reconocer las variables críticas, incluyendo aquellas que deben ser adaptadas en otros contextos. Para poder abordar de manera sistemática la gestión del aprendizaje, en el ciclo de innovación, el primer paso es tener claridad sobre los principales conceptos y procesos asociados.

## ¿Qué entendemos por aprender?

Sobre el aprendizaje existen múltiples teorías, definiciones, tipos y niveles, en muchos casos complementarios entre sí (Consuelo Undurraga, 2007). Torfing (2016) destaca que, en el contexto de la innovación pública, resulta especialmente relevante el enfoque de las teorías del aprendizaje social constructivistas. Este, pone el foco en los mecanismos del aprendizaje que generan nuevas formas de pensar y actuar, reestructurando la relación entre los actores sociales y su entorno.

Por otra parte, desde la perspectiva de Dewey (1922), aprender involucra la reflexión sobre experiencias empíricas y teóricas. A través de este proceso, se crean nuevos entendimientos y formas de hacer las cosas, con el objetivo de generar soluciones a problemas y desafíos específicos, aprovechando nuevas oportunidades. Es llamativa la similitud entre esta definición del aprendizaje y muchas de las definiciones de innovación.

El aprendizaje, además, se genera de manera constante en espacios formales, pero, también, a través de la experiencia, el modelamiento y los espacios no formales de intercambio asociados al quehacer cotidiano de las personas, los equipos y las instituciones. El aprendizaje es bidireccional, permitiendo a las personas aprender de sus propias experiencias, pero también de las ajenas, de manera individual y colaborativa.

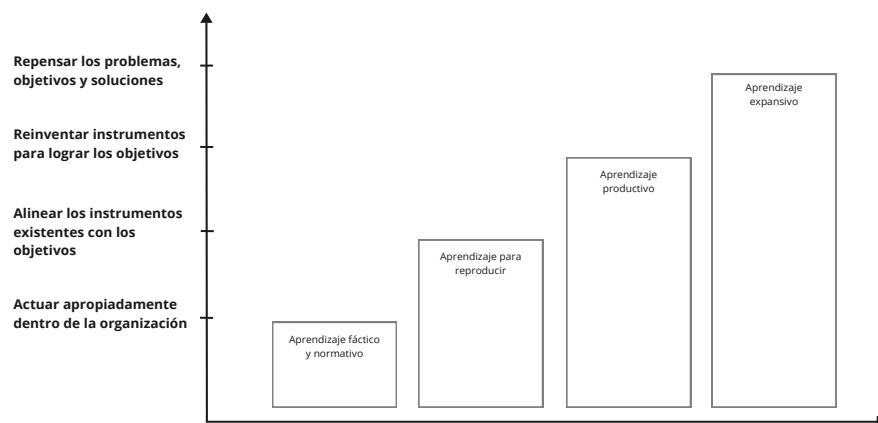
Bateson (1972) distinguió entre distintos procesos de aprendizaje. En una escala de menor a mayor capacidad de transformación, se pueden identificar los siguientes procesos:

aprendizaje fáctico, que se entiende como la adquisición de contenido o comportamientos; aprendizaje para producir, la adquisición de habilidades o capacidades específicas; aprendizaje productivo, la capacidad de aprender a aprender; y, aprendizaje expansivo, la capacidad de aprender y cambiar paradigmas sobre los cuales sucede el propio aprendizaje (Bateson en Bredo, 1989, Visser, 2003, Engeström engeen Illeris, 2009). Cuanto más profundo es el tipo de aprendizaje, este permite que las personas no solo adquieran comportamientos o habilidades específicas, sino que también las extrapolen a otros contextos o sean capaces de cambiar los contextos mismos.

Durante el proceso de innovar es necesario crear espacios y mecanismos que permitan gatillar los niveles más profundos de aprendizaje. El aprendizaje productivo y expansivo se concentran en el entendimiento profundo de los problemas y oportunidades, sin saltar apresuradamente a soluciones preconcebidas, e incluyendo una diversidad de perspectivas, voces, disciplinas y miradas, asumiendo que siempre hay algo más que aprender (Flyberg, 2023; Seelos y Mair 2021). Se busca llevar el aprendizaje un paso más allá, a través de la solución creativa de problemas que permita cuestionar no solo la solución, sino también el problema en sí mismo. Es un proceso que busca pensar en nuevas formas de definir los problemas o desafíos que enfrentamos (Torfing, 2016). Estos son procesos de aprendizaje que permiten repensar las alternativas de acción disponibles, a través del cuestionamiento permanente de las normas, supuestos y actividades, a la luz de los problemas o desafíos que enfrentamos. Este tipo de aprendizaje nos permite desarrollar nuevas prácticas, ya sea a través de la prueba y error, o de formas más estratégicas de experimentación.

Mezirow (2000) nombra este tipo de aprendizaje como “aprendizaje transformador”, el que define como la práctica en la cual las personas se vuelven conscientes de los supuestos propios y de los demás, problematizando el rol de estos en su interpretación de la realidad y accionar. Este tipo de aprendizaje no puede darse de manera individual, ya que es un

**FIGURA 2**  
Representación de la jerarquía de aprendizajes de Engeström



Fuente: Torfing, 2016

proceso colaborativo que implica la construcción de un entendimiento colectivo a través de la comunicación con otros (Engeström en Illeris, 2009).

## **El aprendizaje en el contexto de la innovación: de lo individual a lo colectivo**

El aprendizaje puede darse como producto de la reflexión personal o como parte de un proceso colectivo. A nivel individual, las personas desarrollan habilidades y competencias creando un conocimiento propio del mundo. De acuerdo a Torfing (2016), este conocimiento personal varía según las experiencias y el contexto en el que se sitúa cada individuo. Pueden existir diferencias entre nuestro conocimiento personal y el conocimiento del entorno en el que nos desarrollamos. La reflexión respecto de estas diferencias tiende a generar revisiones a nuestro conocimiento o la voluntad de cambiar este entorno. Si bien el aprendizaje individual es necesario, no es suficiente en el contexto de la innovación (Torfing, 2016).

Nonaka y Takeuchi (1996), en la publicación seminal "Teoría Dinámica de la Creación de Conocimiento Organizacional", abordan la importancia de establecer mecanismos sistemáticos para vincular la experiencia de los individuos con la de las organizaciones. Plantean que en el entorno laboral existen dos tipos distintos de conocimiento. El conocimiento tácito - individual-, que reside en la experiencia de las personas, y el conocimiento explícito - colectivo-, que se materializa en la estructura organizacional. Es clave para las organizaciones lograr la interacción o "conversión de conocimiento", a partir de los procesos estructurados para ese fin.

La gestión del aprendizaje, entonces, busca administrar procesos para asegurar que el flujo de aprendizaje y creación de conocimiento sea bidireccional, entre distintos individuos y entre los individuos y las organizaciones. Este intercambio permite que las ideas que provienen de la experiencia personal se transformen en modelos formales de trabajo. Los nuevos modelos formales crean, a su vez, conocimiento explícito a nivel organizacional, y nuevo conocimiento tácito a nivel individual, retroalimentando un círculo virtuoso (Nonaka y Takeuchi, 1999).

Pero la literatura reconoce, además, que la externalización del conocimiento no es suficiente, sino que es necesario promover maneras colectivas de aprender, cruciales para los procesos de innovación. Las formas colectivas de aprendizaje emergen cuando nos relacionamos con otras personas e intercambiamos reflexiones sobre experiencias prácticas y teóricas de manera conjunta. La colaboración que sucede en este contexto estimula los procesos necesarios para que las personas adquieran, mejoren o reconsideren su conocimiento, creencias y metas. Estos procesos permiten comparar, yuxtaponer y alinear las reflexiones de diferentes actores para producir un nuevo y

más informado entendimiento de los fenómenos, que se ajuste a la realidad compartida. Lograr un aprendizaje co-creado facilita el intercambio de experiencias, conocimientos, ideas, visiones y genera una transformación conjunta de las preferencias. A través de la deliberación, el aprendizaje mutuo y colaborativo permite el desarrollo de nuevas soluciones, gatillando la creatividad (Torfing, 2016).

Llevar a cabo este tipo de procesos no es sencillo y demanda un esfuerzo intencionado y sistemático para crear las condiciones que lo posibiliten. Es fundamental recordar siempre que los intercambios que generan procesos de aprendizaje ocurren en espacios de relaciones humanas y de poder, por lo que estos deben ser considerados al analizar sus efectos en el proceso de deliberación inherente al fenómeno (Torfing, 2016). Lograr un aprendizaje co-creado durante un proceso de innovación no puede darse por sentado, y requiere la institucionalización de estructuras que lo promuevan y faciliten.

Wenger (Illeris, 2009) ahonda en el tema y plantea la necesidad de entender el aprendizaje en el contexto de comunidades de práctica. Este concepto pone el foco en la participación activa de las personas con su entorno, generando la construcción social de significado. Las comunidades de práctica se generan entre personas que hacen cosas en conjunto, generalmente en el contexto laboral, y donde la práctica y acción compartida permite el aprendizaje colaborativo. Entender el rol de las comunidades de práctica implica reconocer que las personas contribuyen a los objetivos organizacionales al participar de manera activa en prácticas que difícilmente pueden ser completamente capturadas por procesos institucionalizados. Para fomentar el aprendizaje es necesario crear contextos en los cuales las comunidades que desarrollan estas prácticas puedan prosperar. Implica valorar el trabajo de construcción de comunidad y asegurar que los participantes tengan acceso a los recursos necesarios para ser parte activa de estas (Wenger en Illeris, 2009).

Este foco tiene implicancias para las personas, las comunidades y las organizaciones. Para las personas, implica que el aprendizaje consiste en vincularse y contribuir a las prácticas de la comunidad. Para las comunidades, significa que aprender involucra mejorar las prácticas y vincular a nuevos miembros. Para las organizaciones, aprender considera brindar respaldo y garantizar que las comunidades de práctica mantengan sus conexiones y flujos de información, preservando así su capacidad de aprendizaje. También, este supone que deben participar activamente en las prácticas de las comunidades sociales y construir identidades en relación con esas comunidades (Wenger en Illeris, 2009).

La importancia de las interacciones humanas hace fundamental la creación de comunidades de práctica, en las cuales se reflexiona sobre cómo las personas realmente trabajan, en contraposición con sus descripciones de cargo formales o las tareas específicas y procedimientos que especifican las organizaciones (Nonaka y Takeuchi, 1994).

## **El aprendizaje centrado en escalar la innovación**

La gestión del aprendizaje debe basarse en la noción de la innovación como un proceso para lograr una idea aplicada en la práctica. En ese sentido, aunque no siempre se consiga con éxito, el objetivo del aprendizaje debe ser el lograr escalar una idea.

Seelos y Mair (2017) resaltan tres mecanismos diferentes para escalar una solución. El primero, consiste en el escalamiento a través del incremento de la productividad, lo que implica la mejora marginal de una iniciativa ya existente. El segundo, es el escalamiento a través de la réplica, que busca expandir la solución a otros contextos, generalmente de la mano de la misma institución. Por último, el tercero es el escalamiento a través de la transferencia de conocimiento, que implica transferir el potencial de creación de impacto de una solución para que sea implementado por otra organización en otro contexto (Seelos y Mair, 2017).

El escalamiento a través de la segunda o tercera modalidad, son aquellos asociados a la innovación, y requieren entender los factores que pueden incidir en la implementación de la iniciativa en contextos y organizaciones diferentes. Existen al menos dos aspectos críticos que afectan la necesidad de adaptar la iniciativa: i) las características del territorio y ii) el perfil de los usuarios. Wong et. al (2014) hacen referencia a la necesidad de diseñar un núcleo de eficiencia de una solución innovadora que pueda luego adaptarse a estos aspectos en la medida que esta escala. La generación de aprendizaje sobre la iteración en la práctica de la iniciativa en el territorio donde ocurre y sobre las características de los usuarios es crítica para estimar su potencial futuro. El escalamiento a través de réplica o transferencia también debe considerar el contexto organizacional, administrativo y jurídico, dimensiones que deben estar presentes lo largo de la gestión del aprendizaje.

Finalmente, y con referencia específica a la innovación en el sector público, el escalamiento implica el desarrollo de pilotos exitosos y con un detalle suficiente para que las instituciones públicas - en sus distintos niveles - puedan adoptarla. En este sentido es clave considerar cómo las instituciones deciden políticas, asignan presupuesto y entregan servicios en el territorio (Centro de Políticas Públicas, 2019).

# La gestión del aprendizaje en el modelo LIP UC

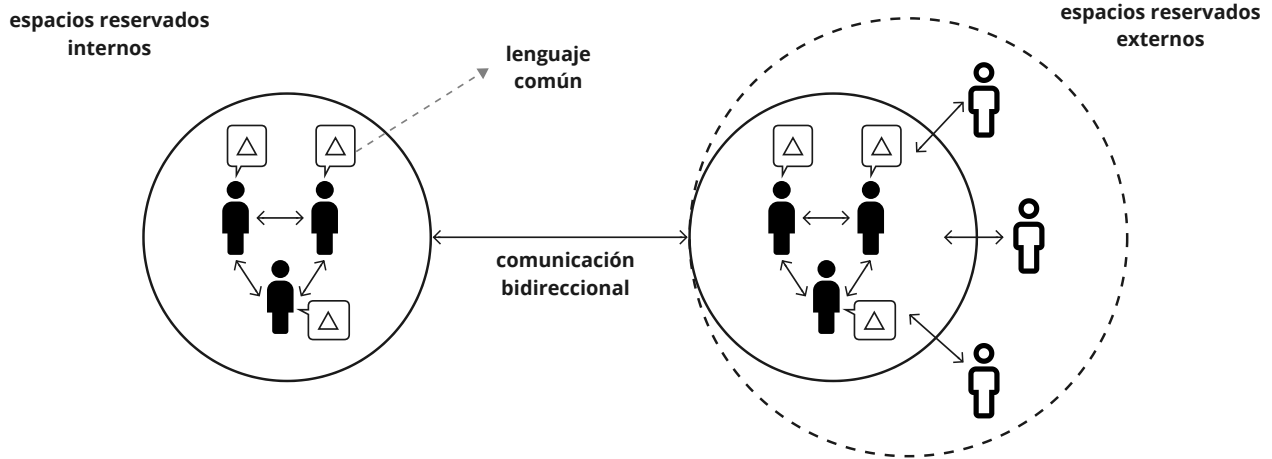
El modelo de innovación del LIP UC pone en el centro la necesidad de gestionar el aprendizaje colaborativo de las personas. Es un esfuerzo por transformar las definiciones anteriores en acciones concretas, sistemáticas y transversales, que pueden ser planificadas, costeadas y a las cuales se les pueda dar seguimiento.

La gestión del aprendizaje se entiende como una actividad ex dura, que acompaña a las etapas de un proceso de innovación, buscando integrar, en distintos momentos y roles, a los actores involucrados actuales y potenciales. El modelo reconoce que cualquier proceso de innovación se construye sobre supuestos que deben ser testeados y validados, y que este ejercicio puede suceder solo a través de deliberación y la reflexión horizontal.

El aprendizaje generado en estas instancias se utiliza para mejorar las iniciativas en curso y se sistematiza con el objetivo de aumentar las posibilidades de su escalamiento. En ese sentido, el aprendizaje permite corregir el rumbo y asegura también que, a futuro, se cuente con toda la información de proceso necesaria para el escalamiento. Finalmente se busca robustecer el sistema en su conjunto, compartiendo la información con personas e instituciones que puedan estar interesadas en la temática o metodología, con el objetivo de generar valor a partir del proceso asociado a la innovación y compartirlo de manera transparente.

El modelo está basado en tres componentes que interactúan entre sí: la creación de espacios reservados, la definición de un lenguaje común, y la creación de canales de comunicación bidireccional.

FIGURA 3  
Modelo LIP UC



Fuente: Elaboración Propia



## Espacios reservados

El primer componente consiste en el establecimiento de espacios reservados para la gestión del aprendizaje a lo largo del ciclo de innovación. Estos, son instancias de encuentro cuyo objetivo expreso es formalizar el proceso de reflexión sobre el hacer, a nivel individual y colectivo. Requiere un tiempo reservado para institucionalizar la exteriorización de la información, facilitando el proceso de conversión de conocimiento tácito a conocimiento explícito a nivel institucional, generando la estructura necesaria para gatillar procesos de aprendizaje colaborativo.

Los espacios reservados buscan abordar una reflexión estructurada en torno a la incertidumbre, los supuestos o hipótesis que sustentan la iniciativa, sobre el aprendizaje a nivel individual y colectivo que se ha generado en un periodo de tiempo, y dar seguimiento a las metas e indicadores acordados. El funcionamiento de los espacios depende, en buena medida, de la capacidad que tenga la organización para generar una cultura de confianza, horizontalidad y apertura al error, necesaria para el diálogo deliberativo. La confianza promueve el aprendizaje, incrementando la seguridad de las personas, permitiéndoles asumir responsabilidad por sus acciones y facilitando la discusión abierta de los problemas y errores. Esto se traduce en mejores decisiones estratégicas que favorecen la adaptación y ajuste de procesos y la reflexión individual y colectiva (Carmeli et al. 2011; Edmondson 2004; Carmeli 2007; Asmawi and Mohan 2011 en Rhaiem, K., & Amara, N. 2021).

Es necesario establecer espacios reservados de distinto tipo a lo largo de la gestión de una iniciativa. Cada tipo de espacio creado debe contar con objetivos claros y específicos, conocidos por las personas que participan en estos, y deben retroalimentarse entre sí. El equipo asociado a una iniciativa debe establecer los espacios pertinentes a la naturaleza de esta. Sin embargo, se recomienda promover al menos dos tipos distintos: espacios al interior del equipo y espacios al exterior de este.

Los espacios internos son la primera línea de reflexión. Buscan invitar a los actores directamente involucrados en una iniciativa a analizarla tomando distancia de la cotidianidad. Son reuniones recurrentes que congregan a las personas directamente vinculadas, quienes en un primer momento pueden realizar un conciso repaso sobre el avance de las actividades e indicadores comprometidas. El grueso de cada sesión debe dedicarse a una reflexión profunda que permita identificar las incertidumbres y aprendizajes asociados a la ejecución.

Finalmente, el cierre de cada sesión debe consistir en la toma de acuerdos respecto de adecuaciones a la ejecución de las actividades, a partir de la reflexión llevada a cabo, y en la sis-

tematización de todo lo anterior en una bitácora o registro que permita dar trazabilidad al proceso de gestión del aprendizaje. Si bien esto puede sonar similar a una reunión de coordinación tradicional, y a pesar de muchas veces convocar a las mismas personas, la naturaleza de la discusión es diferente y se estructura en torno a categorías de análisis previamente acordadas que propicien la reflexión.

Los espacios externos amplían la discusión, invitando a los actores externos involucrados o interesados en la iniciativa. Son espacios menos frecuentes y más amplios, donde siguiendo una estructura similar, se somete la iniciativa al análisis y escrutinio de los usuarios – actuales o potenciales-, de la sociedad civil, la academia, funcionarios y tomadores de decisión del sector público. Estos espacios deben estructurarse como talleres en los cuales se presenta la iniciativa y sus avances y se abre la discusión y reflexión. El equipo debe proponer categorías de análisis iniciales que gatillen la conversación, pero mantener la flexibilidad necesaria para abordar las temáticas y reflexiones que surjan por parte de los participantes. Los contenidos de estas instancias deben ser sistematizados y puestos a disposición de los participantes y de la comunidad en general.

Los espacios externos son cruciales para permitir a los equipos reflejar las prioridades, necesidades y opiniones de las personas que hacen parte del diseño y ejecución de una iniciativa. Permiten, además, sumar perspectivas múltiples y diversas sobre el fenómeno que se está abordando, buscando identificar tempranamente los puntos críticos en las etapas de diseño y ejecución. La pluralidad de ideas, miradas y opiniones sobre el proceso y su avance ayuda a prevenir y enmendar errores, contribuyendo a generar propuestas más robustas y sustentables a corto y largo plazo.

El buen funcionamiento de los espacios reservados requiere del desarrollo de metodologías específicas para cada uno de estos con objetivos y actividades claros, pero flexibles. Requiere además construir culturas de confianza al interior y al exterior del proyecto. Esto puede implicar crear vínculos con actores que históricamente no se conocen entre sí o inclusive que se han visto enfrentados en ocasiones anteriores. Es clave que el equipo asuma un liderazgo marcado por su accesibilidad, apertura y rigurosidad, estableciendo compromisos claros y comunicándolos a los actores a lo largo de la iniciativa. Para esto se debe contar con recursos destinados a la gestión del aprendizaje que permitan su ejecución responsable y comprometida.

## Lenguaje común

La exteriorización del aprendizaje requiere de categorías de análisis compartidas, un lenguaje compartido que ayude a estructurar la reflexión y hacerla comprensible para todos. Los elementos que se analizan en el marco de la gestión del aprendizaje deben contribuir a conceptualizar el aprendizaje de la práctica en dimensiones explícitas que puedan ser entendidas más allá del contexto específico de una intervención.

Para fomentar la reflexión y el intercambio entre personas distintas entre sí, con experiencias y trayectorias personales y profesionales diversas, necesitamos desarrollar un lenguaje que haga accesible y estructurado el proceso. El lenguaje común debe tener componentes cuantitativos – que permitan dar seguimiento a objetivos e indicadores acordados al inicio de una intervención –, y componentes cualitativos – que permitan analizar en profundidad el desarrollo del proceso.

En lo cuantitativo es clave definir criterios de medición que permitan dar seguimiento a las actividades, sus productos y resultados. Es también importante establecer los indicadores de efecto e impacto a los cuales la iniciativa busca contribuir, y explicitar la lógica causal que vincula la iniciativa con su fin último, conocido como la teoría del cambio de una iniciativa (Brown, 2020). Algunos ámbitos que se deben considerar en la medición cuantitativa son: i) la satisfacción usuaria, que permite identificar si la calidad mejoró desde la perspectiva de la ciudadanía, ii) la productividad, analizando estadísticas y registros administrativos que permiten evaluar la eficiencia de las prestaciones, y iii) el desempeño, que permite definir indicadores para establecer relación con el logro de los objetivos (Engeström en Illeris, 2009). Se deben, además, incluir todos los indicadores de proceso necesarios para dar cuenta de los distintos tipos de recursos empleados en la ejecución de una iniciativa, información crucial para su escalamiento.

El seguimiento de indicadores cuantitativos debe ser complementado por un análisis cualitativo en profundidad. El primer paso, y probablemente el aspecto más importante en la gestión del aprendizaje, consiste en establecer categorías de análisis compartidas. Los equipos y organizaciones que invierten tiempo y esfuerzo en generar un lenguaje claro y compartido, que es consistente y accionable, mejoran significativamente su capacidad de aprender, acumulando información y conocimiento pertinente e incrementando su capacidad para tomar decisiones estratégicas para innovar y escalar (Seelos y Mair, 2017).

Crear categorías de análisis comunes da pie al aprendizaje colaborativo, ya que permite reflexionar de forma ordenada y compartir estas reflexiones con otras personas. Permite estructurar

la conversación y obtener conocimiento que sea útil no solo al interior de una iniciativa, sino también para terceros. Estas definiciones permiten además operacionalizar conceptos, identificando con claridad lo que se entiende por los mismos y evitando su uso indiscriminado y sin sustento. Tener dimensiones y términos claros es importante ya que las personas y organizaciones suelen prestar más atención a aquello que son capaces de categorizar. El trabajar en torno a definiciones y categorías comunes y claras permite una reflexión integral y conjunta.

El LIP UC utiliza para este objetivo las seis dimensiones de la incertidumbre identificadas por Seelos y Mair (2016), estructurando en análisis en torno a reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- **Definición del problema o necesidad:** En esta dimensión se busca reflexionar sobre el problema o necesidad que enfrentan las personas. Resulta necesario analizar si está bien identificado y si refleja la realidad de las personas afectadas. ¿Comprendemos adecuadamente el problema o necesidad y los factores que lo causan? ¿Cómo se manifiestan en los distintos territorios? Implica identificar y analizar las causas múltiples, profundas y diversas del problema o necesidad y darles seguimiento a lo largo del desarrollo de una iniciativa.
- **Diseño de la solución:** En esta dimensión se debe reflexionar sobre el diseño de la solución, tanto respecto de su estructura, como de sus componentes, actividades y metodologías. Aun cuando el problema haya sido identificado adecuadamente puede suceder que la solución diseñada no sea efectiva para resolverlo o que necesite ser ajustada para ser pertinente a distintos perfiles de personas.
- **Adopción o adherencia:** Busca entender la adopción, o no, por parte de las personas de la solución planteada. Se debe reflexionar sobre cuáles son las mejores formas de comunicarse y trabajar para que la solución se construya de manera colectiva y desde las distintas experiencias. Se debe reflexionar respecto de los distintos perfiles de usuarios, sus características y sobre cuáles son las formas adecuadas de comunicación y trabajo en conjunto.
- **Gestión:** En esta dimensión se propone reflexionar sobre aprendizajes en materia de gestión de las iniciativas para identificar la forma más eficiente de implementar la solución diseñada. Se incluye el análisis sobre: cronograma de actividades, recursos humanos (perfil, reclutamiento, carga laboral, autocuidado), necesidades de capacitación, alianzas

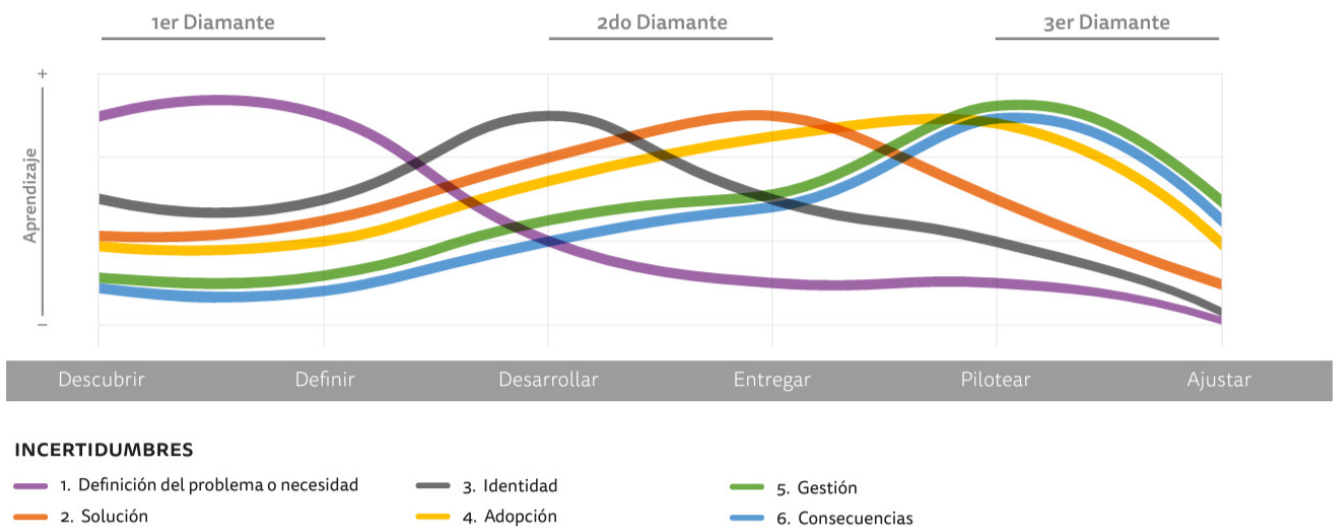
Se incluye el análisis sobre: cronograma de actividades, recursos humanos (perfil, reclutamiento, carga laboral, autocuidado), necesidades de capacitación, alianzas necesarias para la ejecución, la coordinación con otras instituciones y actores, los mecanismos de rendición y los costos asociados a la ejecución. Se debe tener en consideración, que la información que se recabe en esta dimensión es fundamental para replicar o escalar el piloto.

- **Consecuencias:** Aquí se propone analizar los efectos o externalidades que las actividades tienen sobre las personas y su entorno. Se debe prestar atención, tanto a las consecuencias positivas, como a las negativas, muchas de las cuales no necesariamente pueden ser consideradas en un inicio. Es común que las soluciones implementadas tengan más consecuencias de las previstas en la etapa de diseño. En la medida que se registren y se hagan evidentes se podrá mejorar el diseño de la solución a futuro.

- **Identidad:** La innovación puede llevar a la organización en una dirección que no se alinea con su cultura institucional o con su objetivo. Esto se puede dar por cercanía con las personas, por expertise técnico o por características propias del territorio y su organización social y comunitaria. ¿La solución propuesta se alinea con el propósito organizacional? Si no se alinea adecuadamente se reducirá la posibilidad de que el compromiso con la innovación sea lo suficientemente fuerte como para superar los contratiempos y persistir en el proceso de escalamiento.

Estructurar la reflexión en torno a estas dimensiones o categorías, facilita tanto la generación de conocimiento como la posibilidad de compartir aprendizajes con otros. Permite analizar lo que sucede al interior de cada iniciativa y también comparar aprendizajes entre iniciativas en el tiempo. Cada equipo debe determinar las dimensiones de análisis que resultan relevantes para la iniciativa, considerando el sector, la perspectiva de la ciudadanía, de la sociedad civil, el sector público y de la academia al respecto. Este ejercicio debe ser previo al inicio de las actividades y se sustenta en la evidencia y experiencia previa disponible.

FIGURA 4  
Comportamiento de las incertidumbres en el Triple Diamante



Fuente: Elaboración Propia

## Comunicación bidireccional

Un vínculo importante entre los dos componentes anteriores es la creación y mantenimiento de canales bidireccionales de comunicación a lo largo del ciclo de innovación para contribuir a la creación de una comunidad de aprendizaje que de soporte a la iniciativa. Es importante también pensar cómo se van a registrar y comunicar los aprendizajes, pensando en los distintos contextos donde la información puede ser útil y cuál es la mejor manera de gestionar esos canales.

Los mecanismos deben considerar la comunicación de ida y vuelta entre los distintos actores. Es fundamental que personas y organizaciones con diferentes tipos de conocimiento, experiencias y perspectivas, interactúen y se comuniquen de manera efectiva para que la innovación se materialice. Esta interacción usualmente debe ser gestionada activamente y contar con facilitación, ya que los actores tienen lenguajes, incentivos, intereses, conocimientos y formas de aprender y compartir diferentes (Blum et. al, 2020).

También es clave asegurar que la comunicación se desarrolle de manera amplia, democrática, horizontal, inclusiva, trazable y no paternalistas. Se debe estar preparado para reconocer y reflejar la diversidad del conocimiento y de los valores de aquellos involucrados (Healey, 1997). La comunicación debe contribuir a la deliberación, intercambio en el cual las personas pueden compartir sus ideas y percepciones, pero también escuchar activamente las de los demás, de manera tal que se generen ideas nuevas, producto de la interacción entre los participantes (Bojer, 2008). Se parte de la premisa que buena parte del aprendizaje y conocimiento se producen a través de procesos colaborativos producto del enriquecimiento de ideas de manera colectiva.

El diseño de la metodología y canales de comunicación deben considerar que esta sucede en un contexto de relaciones polarizadas y jerarquizadas producto de las características políticas, sociales, económicas, culturales y demográficas del entorno. Se debe trabajar para lograr reconocer esas diferencias y buscar crear mecanismos donde se dé espacio a las opiniones sin importar su conocimiento previo sobre la materia, con un respeto al valor intrínseco de las personas, reconociendo la gran diversidad en sus formas de razonar, de comunicar, de organizarse y de relacionarse con otros. Se debe poner cuidado y atención a los contextos comunicativos, las rutinas y estilos de conversación y comunicación, ya que estos tienen el poder de alentar e incluir la participación, pero también pueden discriminar y excluir (Forester, 1989 en Healey, 1997).

Otro aspecto importante a considerar en la gestión de la información es la responsabilidad compartida de los miembros de la red para comunicar la información de manera oportuna. El fac-

tor humano es el más importante para la gestión de aprendizaje, ya que la difusión y uso del conocimiento está condicionado por las capacidades e incentivos que los agentes organizacionales enfrentan, más allá de las estructuras formales que estén instaladas (Marilena, 2013). Debemos recordar que la existencia de la información no necesariamente significa que esta vaya a ser utilizada.

Resulta necesario crear y sostener redes organizacionales que permitan compartir información de manera multidireccional entre actores. Walker (1969) concluye que las decisiones en el sector público, a nivel local y nacional, se ven influenciadas por la información que adquieren las personas a través de la interacción con actores diversos como ciudadanos, expertos, grupos de interés, entre otros (Torfing, 2016). En ese sentido, no sirve comunicar resultados al finalizar el proceso, es fundamental que la comunicación sea una parte integral y permanente, que incluya a actores diversos y que se ajuste a sus características e intereses.

Crear y mantener canales verdaderamente bidireccionales de comunicación es una tarea compleja, que requiere recursos específicos y planificación detallada. Implica entender que la comunicación es parte integral del proceso y que implica transmitir, pero sobre todo, ser capaces de recibir y gestionar información a lo largo del proceso.

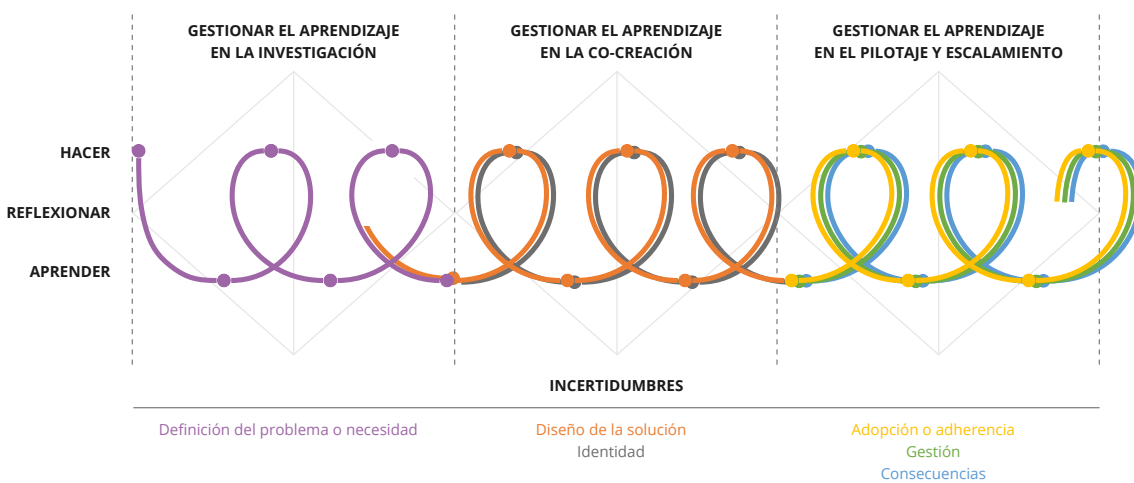
## El modelo a lo largo del ciclo de innovación

Los tres componentes antes descritos funcionan de manera diferente, pero interconectada a lo largo del ciclo de innovación. Es útil reconocer que el rol de la gestión del aprendizaje varía a lo largo de las distintas etapas para poder establecer mecanismos pertinentes que respondan a las particularidades del proceso. A continuación, se analizarán algunas características específicas a tener en consideración organizadas según las etapas de la metodología del Triple Diamante del LIP (LIP, 2020). Las diferencias a lo largo del ciclo guardan estrecha relación con las dimensiones del aprendizaje y resulta útil analizarlas en ese contexto.

sobre todo aquellas incertidumbres vinculadas a dos dimensiones clave: la definición del problema o necesidad y el diseño de la solución. Para lograrlo debe llevarse a cabo un proceso de investigación en profundidad, que a partir del análisis de la evidencia y la experiencia nos permita identificar cuál es la necesidad u oportunidad que debemos abordar.

En este contexto, la gestión del aprendizaje resulta clave como espacio de reflexión para identificar las hipótesis y supuestos sobre los cuales hemos basado el proceso en el cual estamos

**FIGURA 5**  
Gestión del aprendizaje en el Triple Diamante según el comportamiento de las dimensiones de la incertidumbre



Fuente: Elaboración Propia

### Primer Diamante – Gestionar el aprendizaje en la investigación

Durante el primer diamante la gestión del aprendizaje tiene el desafío de establecer el fondo y la forma asociadas a la reflexión. Como fondo, se deben definir los espacios reservados que se crearán a lo largo de la iniciativa y quiénes los conformarán; además de establecer dimensiones o categorías de análisis consensuadas para la reflexión. En materia de forma, el objetivo de esta etapa es crear una cultura horizontal y segura de deliberación entre los participantes que permita compartir el proceso de aprendizaje colaborativo a lo largo del proceso.

Desde el punto de vista de la gestión de la incertidumbre, esta primera etapa del proceso de innovación se enfoca en disminuir

inmersos. Muchas veces los distintos actores involucrados en el proceso tienen hipótesis y supuestos distintos entre sí, muchos de los cuales nunca se hacen evidentes o son analizados abiertamente. La primera tarea en materia de gestión del aprendizaje es identificarlos y analizarlos con el equipo interno y con los actores externos. Este proceso permite delimitar la iniciativa, ajustar expectativas y dar inicio a un proceso de diseño con un norte compartido por actores diversos.

Identificar hipótesis y supuestos permite además conocer las experiencias previas de los actores involucrados, sus paradigmas, perspectivas disciplinares e incentivos. También permite tener conversaciones abiertas sobre los sesgos y prejuicios, así como también identificar aspectos contenciosos sobre los cuales puede existir conflicto. Durante la etapa de investigación los espacios de gestión del aprendizaje resultan claves para hacer una revisión crítica de la evidencia, cuestionando el proceso desde la perspectiva de la experiencia de las personas y sus entornos.

En aspectos prácticos los equipos deben identificar los actores internos y externos a convocar al proceso de gestión del aprendizaje, definir el formato y periodicidad de las instancias y los invitados asociados a cada una de estas y llevar a cabo el proceso de creación del lenguaje común de análisis para el proceso, a través de la definición de ámbitos o categorías pertinentes al proceso. El LIP UC utiliza las seis dimensiones antes mencionadas, pero cada iniciativa puede ajustarlas a su contexto y necesidades.

Tan importante como las definiciones de fondo, son aquellas de forma, estableciendo las reglas de convivencia que permitan compartir de manera segura y cómoda a los actores a lo largo de ciclo, tanto en las instancias del equipo interno como con actores externos a la iniciativa. Las rutinas de reflexión y la construcción de vínculos es una parte central de la primera etapa del proceso, creando las estructuras que permiten el aprendizaje colaborativo.

Durante el primer diamante, en las etapas de Descubrir y Definir, la gestión del aprendizaje permite potenciar el entendimiento y definición de los problemas y desafíos al incorporar el conocimiento, experiencia y valoración de actores diversos y con puntos de vista variados como parte del proceso. Se valora y se trabaja sobre definiciones muchas veces contrastantes y se establece un proceso de reflexión y definición colectiva sobre las dimensiones del problema. La gestión del aprendizaje implica sentar las bases de una comunidad de práctica, escuchar a la evidencia y la experiencia, establecer contactos y crear un primer vínculo. Asegurar de guardar espacios con los equipos para reflexionar sobre los temas emergentes y adecuarlos

En esta etapa se debe dar inicio a los espacios externos y a los internos, identificando y convocando a los actores que deben participar. Es importante ir mas allá de nuestra zona de confort, sumando a aquellos a quienes tal vez no sentimos cercanos o cómodos, pero que puede aportar al proceso.

## Segundo Diamante – Gestionar el aprendizaje en la co-creación

Durante el segundo diamante el objetivo principal de la gestión del aprendizaje es asegurar la reflexión sobre la toma de decisiones de diseño y la sistematización del proceso asociado. Esta etapa del proceso de diseño se caracteriza por instancias de co-creación que buscan encontrar convergencia para tomar decisiones, reduciendo la incertidumbre asociada a la definición de la solución, de la identidad y de la adopción por parte de las personas. El segundo diamante se caracteriza por la toma de decisiones, las cuales responden a la deliberación que se suscita en los procesos de co-creación, pero también a las definiciones que adoptan los organismos a cargo de la futura implementación de las iniciativas.

En este contexto es clave que los espacios reservados para la gestión del aprendizaje permitan una reflexión genuina sobre si las decisiones que se están tomando se alinean con el proble-

ma o necesidad identificado y transparentar como se abordan las disyuntivas y conflictos inherentes a cualquier proceso de diseño de iniciativas públicas. Todo proceso de diseño es un proceso de toma de decisiones, y resulta imposible satisfacer todas las perspectivas y opiniones. La gestión del aprendizaje debe permitir la trazabilidad de estas decisiones y su sustento, permitiendo a los actores involucrados dar seguimiento a las prioridades identificadas.

En la etapa desarrollar, el prototipado y prueba de las ideas mejora cuando los actores con diferentes perspectivas y formas de conocimiento participan en una evaluación conjunta y multidisciplinaria del contenido, la viabilidad y los posibles beneficios y riesgos de las ideas, opciones y soluciones competidoras, así como su aplicación práctica. Se busca evitar el "pensamiento de grupo" (Bommert 2010, 23) y el dominio del discurso por parte de algunos pocos actores con mucho poder. La interacción colaborativa facilita el compromiso y el acuerdo, evitando así los bloqueos y mitigando el papel de los actores con poder de veto.

Esta etapa desafía a los equipos al obligarlos a exponerse a las ideas de otros. Los procesos de co-creación son intensos y requieren analizar y sistematizar opiniones divergentes para identificar puntos en común pertinentes para el desarrollo de las soluciones. En este proceso de acción y colaboración es clave mantener los espacios reservados para el aprendizaje de los equipos. Sistematizar el gran flujo de aprendizaje permite mantener registro de las decisiones tomadas y su sustento, también permite no perder de vista aspectos que hayan sido considerados importantes, pero que no hayan podido quedar en la solución final.

Este periodo puede ser demandante para el equipo ya que las hipótesis y supuestos son puestos a prueba, el prototipado puede resultar en soluciones exitosas o en fracasos rotundos. La gestión del aprendizaje permite pausar el vertiginoso ritmo de la co-creación - asociada fuertemente al hacer - y reflexionar para canalizar ese nuevo entendimiento, los errores y los logros en algo productivo. Respecto de la comunidad de práctica es el momento en el que esta se consolida y se generan vínculos claves para posteriores procesos.

## Tercer Diamante – Gestionar el aprendizaje en el pilotaje y escalamiento

La gestión del aprendizaje se vuelve aún más importante durante el tercer diamante, en las etapas de pilotaje y escalamiento. Este es el momento donde el diseño se implementa y resulta necesario hacer un gran número de adecuaciones y ajustes para llevar las ideas de la teoría a la práctica. La experiencia nos indica que por más colaborativo que haya sido el segundo diamante, la complejidad asociada a la aplicación de la innovación en la realidad siempre supera lo planificado. Es aquí donde los diseños se tensionan y se deben tomar decisiones, muchas veces sobre la marcha, para resolver problemas y hacer viables las intervenciones.



El tercer diamante es sin duda la etapa más tensa y difícil del proceso, requiere de una gran capacidad de gestión por parte del equipo y también de flexibilidad para adaptar diseños “ideales” al mundo real. Es la etapa donde debemos transformar la incertidumbre en certeza, para consolidar una solución robusta y apta para ser implementada y evaluada a lo largo del tiempo, y concentrarnos en las dimensiones de adopción, gestión y consecuencias.

En este contexto la gestión del aprendizaje resulta clave para asegurar que la trazabilidad de las decisiones tomadas y adaptaciones realizadas durante el pilotaje, con especial énfasis en la reflexión en torno a si estos ajustes – necesarios para la viabilidad de las iniciativas - continúan respondiendo a las definiciones realizadas en materia del problema o necesidad a abordar. Resulta siempre difícil conseguir balancear el ajuste del diseño a la realidad con mantenerse fiel al espíritu y objetivos que sustentan el diseño.

Durante el tercer diamante, en la etapa pilotear, la implementación de las ideas, opciones y soluciones seleccionadas mejoran cuando la colaboración crea una propiedad conjunta y distribuye los riesgos inherentes a un grupo más amplio de actores, reduciendo así la resistencia a la implementación. La colaboración en la fase de implementación también ayuda a movilizar recursos, aprovechar competencias especializadas, realizar ajustes rápidos y flexibles, y a pensar en la redistribución negociada de costos y beneficios.

Los espacios reservados para el aprendizaje permiten al equipo momentos de pausa del hacer para concentrarse en analizar si las decisiones están alineadas con el ethos de la propuesta. Es también el espacio en el cual sistematizar lo que funciona y lo que no funciona y por qué. El símil que hacemos al respecto es que en esta etapa se escribe “la receta”, especificando las adecuaciones, consideraciones, ajustes y adaptaciones a tener en consideración respecto de las distintas dimensiones. Esta información no tiende a quedar registrada, y eso representa un problema importante, ya que justamente es el proceso de toma de decisiones el que ayuda a guiar el futuro escalamiento de la iniciativa, ya sea en contextos o en instituciones distintas.

En la etapa de escalar, los espacios reservados permiten asegurar un seguimiento y mejora continua de las iniciativas a lo largo del tiempo. Es importante mantener el análisis colaborativo como una actividad permanente de los equipos y de los actores relevantes para identificar de manera temprana posibles desviaciones, consecuencias no deseadas o problemas que deban ser resueltos para asegurar los objetivos de la iniciativa. En esta etapa también resulta importante la difusión de prácticas innovadoras en el sector público a través del intercambio de conocimientos. Se catalizan las redes entre actores construidas a lo largo del ciclo para potenciar el impacto y facilitar la instalación de la iniciativa en otros contextos.

En la siguiente sección veremos como este modelo se desplegó de manera práctica en el diseño del programa InnovaFOSIS permitiendo que el financiamiento de iniciativas de innovación abierta financiadas por el Estado pudiera ser.

## InnovaFOSIS: Creando pilotos para el aprendizaje al interior del Estado

El Fondo de Solidaridad e Innovación Social (FOSIS) es un servicio público chileno que tiene como misión contribuir a la superación de la pobreza y la vulnerabilidad social de personas, familias y comunidades. Durante sus más de 30 años de trabajo, el FOSIS ha diseñado y ejecutado algunos de los principales programas en materia de reducción de la pobreza, fomento del emprendimiento y apoyo a familias en Chile (FOSIS, 2020)

En 2018, la institución llevaba nueve años ejecutando el Fondo IDEA, mecanismo mediante el cual se seleccionaban y financiaban ideas innovadoras para la reducción de la pobreza y la vulnerabilidad. Si bien muchas de las ideas eran de gran calidad y los proyectos se implementaban según lo acordado, el FOSIS se enfrentaba a una frustración constante: finalizada la ejecución las ideas no lograban escalar y los aprendizajes asociados quedaban únicamente en los participantes directos de los proyectos. Esta frustración era compartida por muchas otras instituciones que financian procesos de innovación (FOSIS, 2020)

Es así como la Institución decidió transformar el Fondo Idea en Innova FOSIS, programa público que crea un espacio de pilotaje para la generación de nuevos programas sociales y mejora de los existentes. Los programas se enfocan en la superación de la pobreza, convocando a la sociedad civil, el sector privado y la academia a presentar soluciones innovadoras, que generen respuestas a una realidad cambiante y compleja. El LIP UC se sumó al desafío de transformar a InnovaFOSIS en un espacio de aprendizaje y colaboración dentro del Estado (FOSIS, 2020)

Tras un profundo proceso de investigación y co-creación se identificó un hallazgo importante: lograr escalar iniciativas de innovación al interior del Estado requería crear una comunidad de aprendizaje que permitiera la construcción de confianza e intercambio de conocimiento y experiencias. En este contexto, adjudicar recursos a la idea innovadora era a penas el comienzo, las organizaciones de la sociedad civil, la academia y los organismos públicos debían compartir y aprender en conjunto a lo largo de la ejecución y testeó. Solo esta colaboración ayudaría a que las iniciativas fueran pertinentes al funcionamiento, prioridades, incentivos y estructuras de lo público.

Pero construir una comunidad de aprendizaje no sucede de forma automática, requiere vínculos, confianza, entendimiento común y espacios para compartir. Para esto Innova FOSIS, en conjunto con el LIP UC, crearon una metodología y herramientas específicas para transformar al aprendizaje en el eje central del

programa. Para Innova FOSIS tan importante como ejecutar una idea innovadora y efectiva es hacerlo de manera que los actores reflexionen, ajusten y aprendan de lo realizado. Lo que con el Fondo IDEA consistía sólo en un concurso de innovación, que se gestionaba activamente solo hasta la adjudicación del financiamiento, se transformó en un proceso de gestión del aprendizaje, donde la adjudicación era únicamente el inicio del proceso. El foco se trasladó del concurso al diseño de un modelo que permitiera la ejecución de procesos de innovación basados en el aprendizaje colaborativo entre sociedad civil, la academia y el Estado.

La apuesta fue crear una nueva forma de diseñar políticas públicas, incorporando la mirada de las y los usuarios en su diseño y ejecución, así como potenciando la articulación entre sectores que usualmente no trabajan juntos. El modelo de pilotaje de Innova FOSIS consiste en convocar a los socios públicos y privados a reflexionar de manera conjunta a lo largo de siete meses de ejecución de los pilotos para lograr explicitar los aprendizajes durante la ejecución e incorporarlos de forma sistemática en la ejecución de las actividades. Esta gestión del aprendizaje permite testear los supuestos de las soluciones innovadoras y mejorar su diseño durante el pilotaje.

Los ministerios o servicios públicos que plantean el desafío se hacen parte activa del proceso, facilitado por FOSIS, por lo que pueden ver la aplicación real de maneras distintas de resolver el mismo los desafíos que plantearon. Esto permite obtener aprendizajes a lo largo del proceso, que se integran tanto en el diseño de nuevas políticas públicas como en la mejora de las ya existentes. Al gestionar el aprendizaje, durante la ejecución, se identifica cuáles son los aspectos críticos en la implementación de una intervención y el registro de esta información permite que, a futuro, estos temas sean abordados en el proceso de escalamiento de las iniciativas promoviendo la generación de impacto por medio de la innovación.

El diseño del modelo y sus roles tuvo como desafío definir funciones e incentivos que propiciaran un involucramiento activo de las partes en las distintas etapas del pilotaje. Para esto, se establecieron responsabilidades para cada uno y se estructuraron las actividades que cada actor debe desarrollar. Esto implicó financiar las actividades de aprendizaje como parte del modelo de intervención del programa, planificando y dando seguimiento tanto al hacer como al aprender dentro de las metas del proyecto. Además, el diseño enfrentó el desafío de adecuar el modelo a las limitaciones respecto a cómo los procesos administrativos de FOSIS conversan con sus procesos de innovación.



El modelo contempla reuniones que intencionan y facilitan la reflexión al interior y hacia el exterior del piloto. La reflexión interna está estructurada por medio de mentorías, en las cuales participa el equipo ejecutor del piloto, usuarios(as) y funcionarios del ministerio o servicio público socio del desafío. Estas mentorías son coordinadas por un facilitador del Innova FOSIS que se encarga de guiar la reflexión y sistematizarla.

Además, la reflexión ampliada o externa se desarrolla a través de mesas técnicas. A lo largo de los meses de ejecución se organizan tres mesas técnicas con expertos regionales de la sociedad civil, sector privado, academia y representantes de otras unidades de gobierno quienes reúnen al inicio, mitad y final de la iniciativa para conocerla en detalle y retroalimentar su avance y resultados.

Estos dos tipos de espacios reservados, mentorías y mesas técnicas, promueven la reflexión a lo largo del proceso, con herramientas específicas para abordar sus características cambiantes a lo largo del proceso. En la primera etapa, la reflexión se centra en definir y validar aspectos de la definición del problema y solución sobre los cuales no se tenía certeza al momento del diseño de la intervención. Para esto, los equipos desarrollan un plan de pilotaje donde se plasman los supuestos o hipótesis que se tienen previo a comenzar la ejecución en cada una de las dimensiones del aprendizaje. Este plan se valida con los actores relevantes a nivel territorial, poniendo especial énfasis en la opinión de la ciudadanía (FOSIS, 2020)

Durante la ejecución, la reflexión se centra en los aprendizajes propios de la intervención en dichas dimensiones, contemplando adecuaciones necesarias a la metodología, modificación de la estructura de componentes, lineamientos o actividades, adecuaciones que respondan a particularidades del territorio o perfiles y experiencia de usuarios, entre otros.

Poner el énfasis en la implementación implica reconocer que el error es parte del proceso de innovar. En este reconocimiento la capacidad de aprender se vuelve un eje fundamental. La periodicidad de las mentorías es clave para hacer que la reflexión sea concreta, colectiva y parte esencial del proceso. El programa está diseñado para que los equipos valoren estos espacios y los hagan parte del modelo de intervención.

En Innova FOSIS se estructura la reflexión en torno a las seis dimensiones del aprendizaje antes detalladas. Esto permite a los equipos conversar de manera estructurada a pesar de sus diferencias, dando cuenta de los aspectos que resulta fundamental analizar a lo largo de la ejecución de un piloto de innovación social.

Para esto, además de reservar espacios, fue esencial diseñar instrumentos que permitieran sistematizar dichos aprendizajes en cada una de las instancias. Se desarrollaron bitácoras y reportes, que permiten dar cuenta de todos aquellos aprendizajes que surgen de la reflexión y que posteriormente se con-

templán para ajustar la solución en la etapa de transferencia y escalamiento. De igual forma, los instrumentos promueven la exteriorización del conocimiento así como contribuyen a mitigar el riesgo respecto a que el aprendizaje solo se quede en los participantes individuales de la intervención.

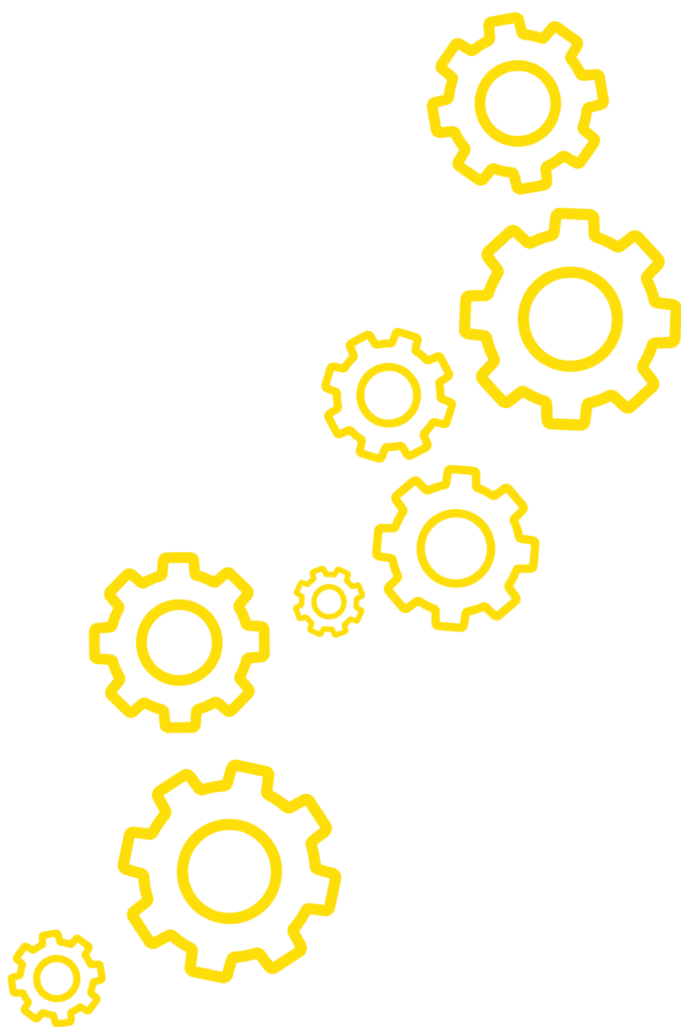
Como se ha mencionado anteriormente, es en la implementación y el escalamiento donde se determina la creación de valor social y el impacto de la innovación. En esta etapa es donde se busca el fin último del Innova FOSIS, transformar una iniciativa de innovación social testeada, por medio de un piloto, en el diseño de un programa social capaz de contribuir a la solución del desafío propuesto. Para poder cumplir dicho objetivo, se tuvo que trabajar en conectar el aprendizaje al interior del ecosistema con las instituciones públicas involucradas. Por ejemplo, en la primera versión del Innova FOSIS se financió el pilotaje de las Oficinas Locales de la Niñez, las que después pasaron a tener un escalamiento a nivel nacional. Aquí la Subsecretaría de la Niñez en Chile y el FOSIS jugaron un rol clave para que los aprendizajes se incluyeran en el diseño final de este importante cambio a la política pública chilena.

En cada versión del Innova FOSIS se ha buscado fortalecer los mecanismos que contribuyen al escalamiento. Se han sumado más instancias de contacto y análisis compartido entre los socios ministeriales y los equipos, ya que el aprendizaje es un proceso paulatino que requiere de la construcción de confianza y del análisis compartido. Si las personas no son parte del proceso completo, este pierde su valor transformador. Es así que en cada versión ha buscado fortalecer estas conexiones y espacios para construir comunidades de aprendizaje en torno a los pilotos.

Inicialmente el Innova FOSIS había sido pensado para la creación de nuevos programas, pero con el transcurso del tiempo se reconoció el aporte y valor que generan los aprendizajes, además, para mejorar la oferta ya existente, multiplicando su potencial de escalamiento. Para lograr integrar los aprendizajes a la lógica de funcionamiento del Estado, fue clave poder convertir la reflexión sistematizándola de tal manera, que permita responder a las formas propias del diseño de programas sociales en Chile.

# CONCLUSIÓN

---



La innovación en lo público es un proceso que requiere tiempo y maduración, cambiar estructuras colectivas no sucede de la noche a la mañana. Pasar de buenas ideas – la invención - a iniciativas escalables con impacto en la sociedad – la innovación - requiere aunar voluntades, recursos y esfuerzos de manera sostenible a lo largo del tiempo. Son muchas las iniciativas que se quedan en el camino. Detrás de las iniciativas con impacto hay equipos con años de aprendizajes, que han sido capaces de aprender de sus errores anteriores y aplicarlos en ideas nuevas o mejoradas. Las historias y experiencias son siempre más profundas de lo que parecen.

Tendemos a asociar la innovación con recetas rápidas y métodos específicos, pero la realidad siempre nos recuerda que cambiar y crecer es más complejo de lo que nos gusta reconocer. No existe una forma única de abordar los desafíos múltiples e inciertos que enfrentamos, pero si podemos asegurarnos de crear mecanismos que nos permitan capturar el valor que genera el aprendizaje individual y colectivo.

Aprender a aprender y a gestionar y transformar ese aprendizaje en valor es una herramienta clave para gestionar la incertidumbre intrínseca a los procesos de innovación. Nos permite también ser más humildes e inclusivos, recordando constantemente que las recetas mágicas no existen y que las soluciones se construyen a través de la participación, la deliberación, la interdisciplina y la creación de confianza. En tiempos donde estamos sumidos en la inmediatez es bueno recordar que muchos de los grandes problemas colectivos que enfrentamos hoy son recurrentes en la historia, y que otros son resultado directo de haber creído en el pasado en balas de plata con consecuencias inesperadas. Pensar que siempre podemos estar equivocados y que en esa equivocación actual puede descansar la solución a problemas futuros es una manera de fortalecer las estructuras que como sociedad nos permiten cuestionar y replantear nuestros desafíos colectivos.

La gestión del aprendizaje nos fortalece a nivel individual y colectivo, permite adaptarnos al entorno, cuestionarnos y cuestionarlo, enfrentando situaciones de crisis con una mirada de oportunidad. Frente a los desafíos múltiples que enfrentamos creemos firmemente que la mejor forma de aplicar ideas nuevas es a través de la humildad que nos entrega el aprender.

# REFERENCIAS

- Alford, J., (2009). "Engaging Public Sector Clients: From Service-Delivery to Co-production", Palgrave Macmillan, London.
- Bateson, G. (1972). *The logical categories of learning and communication. Steps to an Ecology of Mind*, 279-308.
- Bojer, M., Roehl, H., Marianne, K. (2008). *Mapping dialogue: Essential tools for social change*. Taos Institute Publications.
- Bredo, E. (1989). *Bateson's hierarchical theory of learning and communication. Educational Theory*, 39 (1), 27-38.
- Brown, M. (2020). *Unpacking the theory of change*. Stanford Social Innovation Review Octubre, 2020.
- Blum, M.L., Cofini, F., Sulaiman, R.V. (2020). "Agricultural extension in transition worldwide: Policies and strategies for reform". Roma, FAO.
- Carmeli, A. (2007) *Social capital, psychological safety and learning behaviours from failure in organisations*. Long Range Plan 40(1):30-44
- Centre for Social Innovation (2019). *Defining Social Innovation*. Graduate School of Stanford Business. Rescatado en Abril, 1 de 2019 desde 92 <https://www.gsb.stanford.edu/faculty-research/centers-initiatives/csi/defining-social-innovation>
- Centro de Políticas Públicas, (2019). *Políticas Públicas: el nuevo escenario*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Design Council, (2007). *Eleven lessons: Managing design in eleven global companies-desk research report*. London
- D'Este, P, Amara, N., & Olmos-Peñuela, J. (2016). *Fostering novelty while reducing failure: Balancing the twin challenges of product innovation*. *Technological Forecasting and Social Change*, 113, 280-292.
- Dewey, J. (1922). *Valuation and experimental knowledge*. *The Philosophical Review*, 31(4), 325-351.
- FOSIS - Fondo para la Inclusión Social, (2020). *Modelo de Pilo-taje InnovaFOSIS*. Gobierno de Chile en <https://repositorio.fosis.gob.cl>
- Hartley, J. (2005). *Innovation in governance and public services: Past and present*. *Public money and management*, 25(1), 27-34.
- Head, B. y Alford, J. (2015). *Wicked Problems: Implications for Public Policy and Management*. *Administration & Society* 2015, Vol. 47(6) 711-739.
- Healey, Patsy (1997) *Collaborative Planning: Shaping Places in Fragmented Societies*, Macmillan.
- IDEO (2019). *Pilot. Design Kit*. IDEO website. Rescatado en Abril, 01 de 2019 en <http://www.designkit.org/methods/8>
- Ileris, K. (2009). *Contemporary theories of learning*. London: Routledge.
- Kamoto S (2017) *Managerial innovation incentives, management buyouts, and shareholders' intolerance of failure*. *J Corp Finance* 42:55-74 Knight, F.H. (1921). *Risk, Uncertainty, and Profit*. Boston, MA: Hart, Schaffner & Marx; Houghton Mifflin Company.
- Laboratorio de Innovación Pública - LIP. (2017). *Documento de Trabajo N°1. La coproducción del usuario en los servicios públicos*. Centro de Políticas Públicas y Escuela de Diseño. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Laboratorio de Innovación Pública.(2020). *Gestionar la incertidumbre: La innovación como herramienta para abordar problemas complejos*. Centro de Políticas Públicas y Escuela de Diseño. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Lawrence, T, Dover, G., Gallagher, B. (2014). Chapter 16: *Managing Social Innovation*. Inn Dodgson, M., Gann, D., Phillips, N (Ed). *The Oxford Handbook of Innovation Management*. Oxford University Press. United Kingdom.
- Maslach D (2015) *Change and persistence with failed technological innovation*. *Strateg Manag J* 37(4):714-723
- Marilena, C. (2013). *Knowledge management-innovation and positive practices*. *Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology, Special Issue*, pág, 37-51.
- McGuiness, J. (2020). *Leading In A Crisis: Embrace The Uncertainty*. Recuperado el 7/5/2020 en [https://chiefexecutive.net/leading-in-a-crisis-embrace-the-uncertainty/#\\_edn2](https://chiefexecutive.net/leading-in-a-crisis-embrace-the-uncertainty/#_edn2)
- Mulgan, G. (2006). *The Process of Social Innovation*. *Innovations*, Spring 2006: pp. 145-162
- Mulgan, G., Tucker, S., Ali, R., Sanders, B. (2007). *Social innova-*

- tion: what it is, why it matters and how it can be accelerated. Skoll Centre for Social Entrepreneurship. Working Paper, Oxford: Said Business School.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation. Social Innovator Series: Ways To Design, Develop And Grow Social Innovation. The Young Foundation.*
- Nesta (2011). *Prototyping Public Services: An introduction to using prototyping in the development of public services.* Nesta. London, United Kingdom.
- Nonaka, L., Takeuchi, H., & Umemoto, K. (1996). A theory of organizational knowledge creation. *International Journal of Technology Management*, 11(7-8), 833-845.
- Nonaka, I, Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías Japonesas crean la dinámica de la innovación.* Oxford University Press. Distrito Federal, México.
- OECD. (2015). *The Innovation Imperative in the Public Sector: Setting an Agenda for Action*, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2017a). *Educación en Chile. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación.* Santiago.
- OECD. (2017b). *Fostering Innovation in the Public Sector*, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2017c). *Working with Change Systems approaches to public sector challenges. Observatory of Public Sector Innovation, Public Governance and Territorial Development Directorate, Organization for Economic Cooperation and Development.* Paris, France.
- OECD (2018). *Manual de Oslo. Guía para la recolección e interpretación de datos sobre innovación. Cuarta Edición.* OECD Publishing, Paris.
- Jenson I, Leith P, Doyle R, West J, Miles MP (2016) *Innovation system problems: causal configurations of innovation failure.* *J Bus Res* 69(11):5408–5412
- Phills, J., Deiglmeier, K., Miller, T. (2008). *Rediscovering Social Innovation.* *Stanford Social Innovation Review.* 6.
- Rhaiem, K., & Amara, N. (2021). *Learning from innovation failures: a systematic review of the literature and research agenda.* *Review of Managerial Science*, 15, 189-234.
- Ropers, N. (2018). *Bases de la Facilitación del Diálogo.* Editado por Beatrix Austin y Barbara Unger. Berlín: Berghof Foundation
- Seelos, C. y Mair. J. (2012). *What determines the capacity for continuous innovation in social sector organizations? PACS Report to the Rockefeller Foundation.*
- Seelos, C. y Mair, J. (2016). *When innovation goes wrong.* *Organizational Development.* *Stanford Social Innovation Review.*
- Seelos, C. y Mair, J. (2017). *Innovation and scaling for impact: How effective social enterprises do it.* *Stanford university press.*
- Sharma A, Thomas D, Konsynski B (2017) *Finding the “radicalness” in radical innovation adoption.* *J Inf Syst Appl Res* 10(2):12–20
- Stanford Social Innovation Review.* (2003). *“Helping Those Who Do the Important Work of Improving Society Do It Even Better”.* *Stanford Social Innovation Review*, 1(1), 4–5.
- Tan, V. (2020). *The Uncertainty Mindset: Innovation Insights from the Frontiers of Food.* Columbia University Press.
- Torfig, J. (2016). *Collaborative innovation in the public sector.* Georgetown University Press.
- Torfig, J. y Triantafillou, P. (Eds.) (2016b). *Enhancing public innovation by transforming public governance.* Cambridge University Press.
- Traube, D. E., Begun, S., Petering, R., Flynn, M. L. (2017). *Beta Testing in Social Work.* *Research on Social Work Practice*, 27(2), 163–168.
- Undurraga, C. (2007). *Cómo aprenden los adultos: una mirada psicoeducativa.* Ediciones UC.
- Visser, M. (2003). *Gregory Bateson on deutero-learning and double bind: A brief conceptual history.* *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 39(3), 269-278.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511803932>.
- Walker, J. L. (1969). *The diffusion of innovations among the American states.* *American political science review*, 63(3), 880-899.
- Wong et. al, 2014 Wong, J., Zlotkin, S., Ho, C., Perumal, N. (2014). *Replicating Parts, not the Whole, to Scale.* *Global Issues.* *Stanford Social Innovation Review.*
- Westley, F. y Antadze, N. (2010). *Making a Difference- Strategies for Scaling Social Innovation for Greater Impact.* *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, Vol. 15(2), article 2.

lip

laboratorio de  
innovación

● pública