



El desarrollo integral de la infancia y la Convención sobre los Derechos de la Niñez

Nota Pedagógica Nro. 8 - 2025



Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Astrid Eliana Cáceres Cárdenas
Directora general
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)

Adriana Velásquez Lasprilla
Subdirectora general
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)

Julián Moreno Parra
Director
Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF)

Rodrigo Elías Daza Vega
Subdirector de Articulación Territorial
Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF)

Natalia Quiñones Andrade
Subdirectora de Articulación Nacional
Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF)

Betty Leonor Monzón Cifuentes
Jefe Oficina Asesora de Comunicaciones
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)

Textos e investigación **Equipo Convención sobre los Derechos de la Niñez**

Pedro Quijano Samper
Sandra Milena Hernández Rodríguez
Juan Pablo Castellanos Martínez

Coordinación de la publicación
Gloria Angélica Sánchez Sánchez
Pedro Quijano Samper

Edición
Julián Moreno Parra
Pedro Quijano Samper

Corrección de estilo
Oswaldo Malo Jiménez

Diseño gráfico y diagramación
Yohan Andrés Pinzón Pinilla

Noviembre 2025



Presentación

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar presenta la Colección Notas Pedagógicas de la Convención sobre los Derechos de la Niñez, cuyo objetivo es fortalecer el conocimiento técnico y jurídico de este instrumento internacional de derechos humanos.. Esta primera nota pedagógica introduce los principales elementos sobre la Convención y sus tres protocolos facultativos.

Las notas han sido elaboradas con el propósito pedagógico de ofrecer una guía ilustrada para comprender la importancia de la Convención, sus tres protocolos facultativos y las 26 observaciones generales que han sido adoptadas por el Comité de los Derechos del Niño, para facilitar su apropiación, aplicación y exigibilidad entre los 196 Estados Parte que la han refrendado. Esta Convención es el tratado de derechos humanos más ratificado en la historia de las Naciones Unidas, lo que le ha permitido, desde su adopción en 1989 y entrada en vigor en 1990, convertirse en un referente normativo universal que ha permeado la legislación, las políticas públicas y los sistemas de protección de muchos países en el mundo.

Colombia ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño mediante la Ley 12 de 1991, lo que la convierte en norma vinculante en el orden jurídico interno. Además, el país ha aceptado los dos primeros protocolos facultativos relativos a la participación de la niñez en conflictos armados y a la venta, la prostitución infantil y la utilización de niñas y niños en la pornografía, reafirmando su compromiso con la protección integral de la niñez y la adolescencia frente a las formas más graves de violencia y explotación.



Esta colección contribuye a la apropiación de estos estándares internacionales, articulándolos con las leyes nacionales, las rutas de exigibilidad del Sistema Nacional de Bienestar Familiar y los procesos de formación institucional y comunitaria. Se trata de ofrecer conocimiento para comprender el alcance de la Convención en Colombia.

Esperamos que este material sea de interés y utilidad para servidores públicos, tomadores de decisiones, académicos, investigadores y público en general, como herramienta de consulta, formación y acción en favor de los derechos de niñas, niños y adolescentes en Colombia.

Julián Moreno Parra
Director Sistema Nacional de Bienestar Familiar



Contenido

Introducción	6
La primera infancia: cimientos sólidos para toda la vida (OG Nro. 7)	8
La adopción del modelo de desarrollo integral para la niñez en Colombia	9
Abecé del desarrollo integral	11
Comentarios finales	26
Referencias	27

Índice de Tabla

Tabla 1 . Observaciones Generales y Desarrollo integral	7
---	---

Introducción

Esta entrega de la colección se enfoca en analizar las Observaciones Generales (OG) emitidas por el Comité de los Derechos del Niño que se relacionan directamente con el concepto de desarrollo integral en la infancia y la adolescencia. Tiene como objetivo profundizar en cómo estas interpretaciones de la Convención guían a los Estados en la creación de políticas públicas que aseguren el bienestar y el pleno potencial de los niños, niñas y adolescentes.

El recorrido temático que propone esta nota inicia con la Observación General Nro. 7, referente a la realización de los derechos en la primera infancia. Este punto de partida sirve como un marco fundamental, ya que es en esta etapa en la que se sientan las bases de lo que se comprende por «desarrollo integral». A partir de este análisis, se explorarán otras observaciones que abordan distintas etapas y dimensiones de la vida de los niños y niñas, demostrando la interconexión de sus derechos a lo largo de su ciclo vital.

Se examinarán también temas cruciales como los propósitos de una educación (OG Nro. 1), el derecho fundamental al juego (OG Nro. 17), los desafíos y retos específicos de la adolescencia (OG Nro. 20), la protección de los derechos en el entorno digital (OG Nro. 25) y la importancia de la identidad cultural para la niñez indígena (OG Nro. 11). La siguiente tabla resume las Observaciones Generales tratadas y los asuntos clave que cada una aborda:

Tabla 1. Observaciones Generales y desarrollo integral

Observación General	Nombre	Asunto que trata
OG Nro. 1	Los propósitos de la educación	Establece, entre otras cosas, que la educación debe ser holística, orientada al pleno desarrollo de la personalidad, el respeto por los derechos humanos, la identidad cultural y la preparación para una vida responsable en sociedad.
OG Nro. 7	Realización de los derechos del niño en la primera infancia	Subraya la importancia crítica de los primeros años de vida y exige a los Estados un enfoque integral y multisectorial para garantizar el desarrollo pleno de los niños desde el nacimiento.
OG Nro. 17	El derecho al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes	Reivindica el valor intrínseco del juego y la recreación para el bienestar y desarrollo infantil, obligando a los Estados a garantizar tiempo, espacio y condiciones seguras para su ejercicio.
OG Nro. 20	La efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia	Reconoce la adolescencia como una etapa distinta que requiere un enfoque basado en las «capacidades evolutivas», promoviendo la autonomía, la participación y el acceso a servicios específicos (salud sexual, salud mental).
OG Nro. 25	Los derechos del niño en relación con el entorno digital	Interpreta cómo los derechos de la CDN se aplican en el entorno digital, estableciendo obligaciones para los Estados en materia de acceso, protección contra riesgos en línea y regulación del sector empresarial.
OG Nro. 11	Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención	Aborda la situación de vulnerabilidad de la niñez indígena, enfatizando la necesidad de medidas especiales que respeten sus derechos culturales, su lengua, sus tradiciones y su conexión con el territorio.



La primera infancia:

cimientos sólidos para toda la vida (OG Nro. 7)

Conviene empezar el recorrido de esta nota pedagógica con la Observación General Nro. 7 que responde a la evidencia del Comité de los Derechos del Niño de que los informes de los Estados Parte a menudo proporcionaban información muy limitada sobre la primera infancia, centrándose casi exclusivamente en la mortalidad infantil, el registro de nacimientos y la atención sanitaria básica. Como respuesta, el Comité buscó deliberadamente con esta observación «impulsar el reconocimiento de que los niños pequeños son portadores de todos los derechos consagrados en la Convención y que la primera infancia es un período esencial para la realización de estos derechos».

La OG Nro. 7 nos servirá, entonces, como marco para abordar las demás, pues es aquí donde se sientan las bases de lo que se entenderá por «desarrollo integral» del niño. Se desarrollarán varios de los **elementos estructurales de cuidado, desarrollo y atención** que son prerrequisito para el goce de los derechos en las distintas etapas de la vida.

La adopción del modelo de desarrollo integral para la niñez en Colombia

Breve crónica del desarrollo integral en Colombia

La concepción del desarrollo integral para la primera infancia en Colombia ha transitado un largo camino que parte de un enfoque puramente asistencialista, centrado en la supervivencia y el cuidado básico. Durante las décadas de los setenta y ochenta, se produjo una transición clave con la creación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar y la formulación de políticas que, por primera vez, reconocieron el desarrollo integral como un derecho. Aunque la educación preescolar se entendía principalmente como una preparación para la escolaridad, decretos como el 1002 de 1984 ya establecían la meta de un desarrollo armónico en los aspectos biológico, sensoriomotor, cognitivo y socioafectivo, sembrando las primeras semillas de una visión más completa que comenzaba a valorar el juego y la vinculación afectiva como elementos cruciales del crecimiento infantil.

La década de los noventa representó un punto de inflexión fundamental porque se consolidó el enfoque de derechos. La promulgación de la Constitución Política de 1991 y la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño establecieron un nuevo paradigma, reconociendo a los niños y niñas como su-

jetos plenos de derechos y asignando la corresponsabilidad de su desarrollo armónico e integral a la familia, la sociedad y el Estado. Este marco se fortaleció con la Ley General de Educación de 1994 que definió la educación preescolar en función del desarrollo integral a través de experiencias pedagógicas que articularon la atención en salud, nutrición y educación como una estrategia unificada para potenciar el desarrollo de la niñez más vulnerable.

Con la llegada del siglo XXI, este marco conceptual se formalizó y profundizó a través de políticas públicas estructuradas. La Ley 1098 de 2006, o Código de la Infancia y la Adolescencia, consagró el derecho al desarrollo integral en la primera infancia como un mandato impostergable, detallando las atenciones esenciales que el Estado debía garantizar.

Este recorrido desemboca en la sanción de la Ley 1804 de 2016, hito que estableció la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia «De Cero a Siempre». Esta ley representa la materialización de décadas de evolución, definiendo el desarrollo integral como un proceso continuo, complejo y sistémico que se expresa de manera particular en cada individuo. A través de la Ruta Integral de Atenciones (RIA), se articula la gestión intersectorial para asegurar que cada niño y niña, desde la gestación, reciba las atenciones necesarias para el pleno ejercicio de sus derechos y el fortalecimiento de sus capacidades, consolidando una visión que hoy se extiende con la Política Nacional de Infancia y Adolescencia para acompañar todo el ciclo vital.



Abecé del desarrollo integral

El concepto de **desarrollo integral** en Colombia es un pilar fundamental de la política pública dirigida a la niñez, que ha evolucionado de una perspectiva asistencialista a la de un enfoque de derechos y desarrollo humano. Se define como un proceso de transformación continuo, complejo y sistémico que abarca las dimensiones físicas, psíquicas, afectivas y sociales del ser humano. A través de este, cada individuo utiliza sus capacidades, potencialidades y experiencias en interacción con su entorno para estructurar progresivamente su identidad, alcanzar la autonomía y afianzar su responsabilidad social. Su expresión es particular y única en cada niño y niña, y ocurre a lo largo de todo el ciclo vital.

En Colombia, el **desarrollo integral** se materializa a través de las **realizaciones** (Ley 1804, 2016): son las condiciones y estados que se concretan en la vida de cada niño y niña. Estas incluyen, entre otras:

- Contar con una familia que acoge y acompaña su desarrollo.
- Disfrutar del nivel más alto posible de salud, con modos y estilos de vida saludables, y óptimas condiciones de alimentación y nutrición.
- Participar en procesos de educación y formación integral que desarrollen sus capacidades y potencien la ciudadanía.
- Construir su identidad desde el respeto y la valoración de la diversidad.
- Expresar sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos.
- Crecer en entornos que promuevan y garanticen sus derechos.

La **atención integral** es la estrategia para promover el desarrollo integral. Se compone de cinco ejes enunciados en la Política Nacional de Infancia y Adolescencia (2018):

1. **Bienestar y salud:** garantía de salud, estilos de vida saludables, alimentación adecuada y relación armónica con el ambiente.

- 2. **Educación y formación para la vida:** promoción de capacidades, habilidades e intereses, y generación de experiencias significativas para el aprendizaje y la construcción de proyectos de vida.
- 3. **Construcción de identidad, participación y ejercicio de la ciudadanía:** fomento de la identidad, expresión, y participación activa en la sociedad.
- 4. **Disfrute, exploración y expresión de intereses, vocaciones y talentos:** oportunidades para el juego, el arte, la literatura, la recreación, el deporte, la ciencia y la tecnología.
- 5. **Vinculación afectiva y relaciones de cuidado:** fortalecimiento de vínculos afectivos con la familia, pares y comunidad para el desarrollo y la prevención de riesgos.

La Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (CIPI)

En el corazón de la política se encuentra la CIPI, presidida y coordinada por la Presidencia de la República. Esta comisión es el principal órgano de articulación a nivel nacional y reúne a las entidades clave responsables del bienestar infantil, incluyendo los ministerios de Salud y Protección Social, Educación Nacional, Culturas, y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (la Secretaría Técnica está a cargo del SNBF), entre otros. La función de la CIPI es generar una «arquitectura acorde con el objetivo de la política, que reúne y armoniza las acciones de las entidades involucradas». Al obligar a los diferentes ministerios a planificar y ejecutar de manera conjunta, la CIPI busca garantizar que la «atención integral» tenga una realidad operativa, donde la salud, la nutrición, la educación inicial y el cuidado se aborden de manera simultánea y coherente.

El Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia (SSDIPI)

Un elemento distintivo de la política es su fuerte énfasis en la gestión basada en datos y el seguimiento riguroso; para ello se crearon sistemas de información robustos. El Decreto 1084 de 2015 reglamentó el Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia (SSDIPI), cuyo objetivo es registrar y hacer seguimiento a las «atenciones priorizadas» que favorecen el desarrollo integral de cada niño y niña. Este sistema está diseñado para «generar las alertas a las instituciones involucradas sobre las atenciones priorizadas que no han sido garantizadas».

¿Cuáles son las atenciones priorizadas en el marco de la infancia y adolescencia?

Ruta Integral de Atenciones - Infancia y Adolescencia

11 atenciones priorizadas

- | | |
|--|---|
| 1. Registro civil | 9. Expresión libre, profundización de las capacidades, habilidades y potencialidades |
| 2. Afiliación vigente a salud | 10. Uso responsable de los nuevos medios y las tecnologías de la información y la comunicación |
| 3. Valoración integral de salud | 11. Familias y cuidadores que reconozcan a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, y asuman su corresponsabilidad en la garantía de los mismos. |
| 4. Disponibilidad, acceso y consumo de alimentos | |
| 5. Conocimiento y ejercicio de derechos sexuales | |
| 6. Desarrollo de habilidades sociales y vínculos afectivos | |
| 7. Experiencias educativas significativas | |
| 8. Vinculación a nivel educativo que le corresponde | |

Nutrición: pilar imprescindible para el desarrollo

El comité identifica la nutrición en los primeros años de vida como un pilar fundamental y determinante para el desarrollo del cerebro y, por ende, del potencial cognitivo y físico que tendrá una persona a lo largo de su vida.

En especial, el desarrollo cerebral durante la gestación y los primeros años de vida de los niños requiere un suministro sostenido de nutrientes esenciales para sostener procesos cruciales como la sinaptogénesis (formación de conexiones neuronales) y la mielinización (aislamiento de fibras nerviosas) (Tovar, 2022). Por lo tanto, la ausencia de una buena nutrición inflige un daño biológico tangible. La desnutrición crónica y las deficiencias de micronutrientes como el hierro o el yodo perjudican directamente la formación del cerebro lo que, a nivel funcional, resulta en un alto riesgo de presentar habilidades cognitivas deficientes que pueden limitar el potencial de una persona para siempre.

Colombia por su parte aborda la nutrición en la primera infancia principalmente a través de las modalidades de atención del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. La modalidad Institucional, implementada en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), se centra en contextos urbanos, proporcionando a los niños raciones preparadas que cubren al menos el 70 % de sus necesidades nutricionales diarias. Por otra parte, la modalidad Comunitaria

opera de forma descentralizada en los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), donde una madre comunitaria gestiona la compra y preparación de alimentos para un grupo de menores de edad. Por último, la modalidad Familiar se enfoca en la educación sobre nutrición, higiene y preparación de alimentos, apoyándose en la entrega de las Raciones Familiares para Preparar.

A pesar de los esfuerzos nacionales, aún persisten brechas significativas en la nutrición infantil, afectando de manera especial a niños y niñas situados en las márgenes del país. La profundización de la coordinación interinstitucional seguirá siendo crucial para asegurar la correcta nutrición de la niñez.

Es clave seguir fortaleciendo la disponibilidad de alimentos desde una doble perspectiva: por un lado, garantizando la eficacia y oportunidad de los programas asistenciales y, por otro, de forma crucial, desarrollando la capacidad productiva de las propias comunidades y territorios para producir sus alimentos de manera sostenible.

El cerebro relacional: apego, regulación emocional y cuidado

La OG N.º 7 reconoce explícitamente que los niños pequeños «crean vínculos emocionales fuertes con sus padres u otros cuidadores, de los que necesitan recibir amor, cuidado, atención, orienta-

ción y protección». Identifica a los padres y cuidadores como el «conducto principal a través del cual los niños pequeños pueden realizar sus derechos». Este énfasis en el cuidado y los vínculos emocionales reconoce al ser humano como un ser social que depende de la calidad y del desarrollo óptimo de las relaciones a lo largo del curso de su vida y, en especial, durante la primera infancia.

Existe un amplio consenso empírico que confirma que el llamado «apego seguro», forjado a través del cuidado sensible y receptivo, actúa como un factor protector fundamental para el funcionamiento emocional (Girme et al., 2021). Los niños con apego seguro tienden a experimentar más afectos positivos y menos afectos negativos, son más capaces de regular sus emociones y utilizan estrategias de afrontamiento más constructivas, como la reevaluación cognitiva y la búsqueda de apoyo.⁴ Por el contrario, los patrones de apego inseguro confieren un riesgo significativo de dificultades afectivas y de regulación.

El mecanismo a través del cual el cuidado receptivo moldea el desarrollo es la «corregulación» (Lumen Learning, s. f.). Los lactantes nacen sin la capacidad de regular sus propios estados emocionales y fisiológicos, y dependen por completo de sus cuidadores para que los ayuden a gestionarlos. Cuando un cuidador responde a las señales de un bebé de manera sensible (acunándolo, susurrándole, distrayéndolo) emprende una interacción diádica que

ejercita la autorregulación. Cada interacción de cuidado receptivo es una lección de neurodesarrollo que enseña al cerebro del niño a gestionar el estrés. Con el tiempo, y a través de miles de estas interacciones, la corregulación externa se internaliza, sentando las bases para la capacidad de autorregulación del niño a lo largo de su vida.

En el contexto colombiano, se han adelantado esfuerzos deliberados por transformar las prácticas de crianza, alejándolas de la disciplina basada en la violencia. Programas como «Crianza Positiva» y «Crianza con Ternura», impulsados tanto por el Estado como por la sociedad civil, operativizan el concepto de corregulación al enseñar activamente a los cuidadores a responder con empatía, amor y respeto mutuo. Estas metodologías ofrecen herramientas concretas para establecer límites con amabilidad y buscar soluciones,





entendiendo que cada interacción es una oportunidad de enseñanza. En ocasiones, los ejercicios desembocan en el diálogo de las heridas de los propios cuidadores, de modo que se interrumpa la transmisión intergeneracional de la violencia, reconociendo que la capacidad de ofrecer cuidado sensible a menudo depende de las propias experiencias de apego del adulto.

Para diseminar este conocimiento de manera estructurada, las «Escuelas para Padres y Madres» se han establecido como una estrategia en el país, cuya implementación es ahora obligatoria en las instituciones educativas. Estos espacios funcionan como centros de aprendizaje colectivo donde se imparten pautas sobre desarrollo infantil, comunicación asertiva y, crucialmente, se promueven las bases de la disciplina positiva. Su objetivo es crear una masa crítica de cuidadores equipados con el conocimiento y las habilidades para forjar apegos seguros, aunque su efectividad a menudo se ve condicionada por desafíos culturales y logísticos que dificultan la participación sostenida, especialmente de las figuras paternas.

Se reconoce, además, que el cuidado sensible no ocurre en el vacío, sino que se nutre del capital social comunitario, lo que se materializa de forma emblemática en el programa de Hogares Comunitarios de Bienestar. Las madres comunitarias se convierten en las ejecutoras de apoyo a nivel barrial, ofreciendo cuidado afectivo, accesible y culturalmente pertinente que sirve como un puente entre la familia y los

servicios del Estado. Este modelo, basado en la confianza y la solidaridad vecinal, representa una oportunidad poderosa para que miles de niños reciban la atención receptiva necesaria para un desarrollo saludable, aún cuando el sistema enfrenta la tensión constante de profesionalizar y formalizar la labor de estas figuras clave sin perder la esencia comunitaria que las hace tan pertinentes.

El derecho esencial al juego (OG Nro. 17)

La Observación General N.º 17, adoptada en 2013, surge como una respuesta directa a la «preocupación por el escaso reconocimiento que los Estados otorgan a los derechos contenidos en el artículo 31» de la CDN. Aunque el derecho al juego ya había sido reconocido en el Principio séptimo de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, la urgencia de esta OG. en el siglo XXI se debe a la emergencia de un conjunto de amenazas contemporáneas que erosionan sistemáticamente el tiempo y el espacio que tienen los niños y niñas para jugar.

Estas amenazas son multifactoriales. La creciente urbanización a nivel mundial ha llevado a una reducción drástica de espacios públicos seguros y accesibles donde los niños puedan jugar libremente. Simultáneamente, una cultura de creciente presión académica ha invadido el tiempo libre de los niños con un exceso de deberes escolares y actividades extrapro-

gramáticas estructuradas, dejando poco espacio para la iniciativa propia. A esto se suman la comercialización del juego, que a menudo lo convierte en una actividad de consumo pasivo, y el aumento exponencial del tiempo de pantalla sedentario, que desplaza el juego físico, social y creativo al aire libre (Unicef, 2020). La OG N.º 17 busca contrarrestar la percepción generalizada del juego como una actividad «frívola», «improductiva» o un «tiempo perdido», para reafirmarlo como un derecho fundamental y una necesidad biológica, esencial para el desarrollo y el bienestar en todos los contextos, incluyendo aquellos de especial vulnerabilidad como los niños privados de libertad.

El juego como motor del desarrollo y la cultura

La OG N.º 17 establece una definición clara del juego, distinguiéndolo de otras actividades. Lo define como una actividad intrínsecamente motivada, no instrumental, que es iniciada, estructurada y controlada por los propios niños y niñas. Esta autonomía es lo que lo diferencia fundamentalmente de la recreación organizada por adultos o del deporte competitivo que, si bien son valiosos, no sustituyen la necesidad de juego libre.

Un elemento central de esta epistemología del juego es la reivindicación del tiempo y el espacio «sin control ni gestión de los adultos». La observación general reconoce que la ausencia de actividades impuestas y la posibilidad del aburrimiento

pueden ser, paradójicamente, un poderoso «estímulo para la creatividad». Esta idea representa un desafío directo a los modelos educativos y parentales contemporáneos que a menudo buscan estructurar y optimizar cada momento de la vida del niño, dejando poco margen para la espontaneidad y la exploración autodirigida.

Al defender el juego libre, se defiende implícitamente el derecho del niño a experimentar con el riesgo y la incertidumbre, un componente necesario del desarrollo que choca con la creciente cultura de la sobreprotección. Las sociedades contemporáneas, particularmente en entornos urbanos, muestran una aversión al riesgo que limita drásticamente el juego no supervisado por temor a accidentes y peligros. Sin embargo, la investigación científica demuestra que el juego que implica desafíos físicos y riesgos calculados—como trepar, correr o explorar—es fundamental para que los niños desarrollen la autorregulación, la resiliencia emocional y la capacidad de evaluar situaciones. Al abogar por «oportunidades para jugar al aire libre, no acompañados, en un entorno físico diverso y estimulante», la OG N.º 17 aboga por crear entornos donde la infancia y adolescencia puedan aprender a gestionar los riesgos de forma lúdica y con seguridad.

Desde otra lectura, el juego es fundamental para el desarrollo infantil y la cultura, ya que ejercita la imaginación, el pensamiento abstracto y la autorregulación (US Nanny Association, s. f.). Especialmente en

su forma libre y social, es crucial para madurar las funciones ejecutivas del cerebro, como la planificación y el control de impulsos, siendo el principal medio por el cual los niños aprenden a tomar decisiones, resolver problemas y desarrollar resiliencia emocional (Love, 2023). Por el contrario, la privación del juego se correlaciona con problemas de salud mental y dificultades de socialización (RediscoverYourPlay, s. f.). Desde una perspectiva más amplia, se argumenta que el juego es fundamento mismo de la cultura, una actividad libre y voluntaria de la que emergen fenómenos tan complejos como el arte, la filosofía e incluso la ciencia misma (Göncü & Gaskins, 2008). Esta conexión intrínseca se reconoce en la OG Nro. 17, vinculando inseparablemente el derecho al juego con el derecho a participar libremente en la vida cultural; además como fin en sí mismo, puesto que es una experiencia que, por su propia naturaleza, corresponde como praxis del principio del «interés superior del niño».

Los propósitos de la educación (OG Nro. 1)

Emitida en 2001, la Observación General N.º 1 sobre los propósitos de la educación marca un punto de inflexión en el discurso internacional sobre el derecho a la educación. Su publicación se enmarca en el contexto posterior a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), un período en el que el enfoque global comenzó a desplazarse desde la garantía al acceso a la escolarización, consagrado en el artículo 28 de la CDN, hacia una preocupación más profunda por la calidad, el contenido y, fundamentalmente, el propósito de la educación, tal como se articula en el artículo 29 de la Convención.

Esta OG dialoga de manera directa y sustancial con el influyente informe de la UNESCO de 1996, La educación encierra un tesoro, presidido por Jacques Delors (1991). Dicho informe redefinió la educación para el siglo XXI en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La OG N.º 1 puede ser entendida como la traducción de estos pilares pedagógicos al lenguaje normativo de los derechos del niño. Su objetivo principal es dotar de una «dimensión cualitativa» al derecho a la educación, insistiendo en que esta debe estar «centrada en el niño», serle favorable y habilitadora, y estar concebida no solo para la adquisición de conocimientos, sino para «prepararlo para la vida cotidiana» y fomentar «una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados».

La educación basada en derechos: el desarrollo holístico

La OG N.º 1 propone una redefinición del concepto de «éxito» educativo. Este ya no se mide exclusivamente por la acumulación de conocimientos o el rendimiento en pruebas estandarizadas, sino por el desarrollo holístico e integral del niño. El documento articula este desarrollo en cinco dimensiones interconectadas, extraídas directamente del artículo 29 de la CDN:

- 1. Desarrollo del potencial individual:** fomentar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de cada niño hasta el máximo de sus posibilidades.
- 2. Respeto por los derechos humanos:** inculcar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y los principios de la Carta de las Naciones Unidas.
- 3. Respeto por la identidad y la diversidad:** inculcar el respeto por los pa-

dres, la propia identidad cultural, el idioma y los valores, así como por los valores del país de residencia, el país de origen y las civilizaciones distintas de la propia.

- 4. Preparación para la ciudadanía global:** preparar al niño para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de género y amistad entre todos los pueblos.

- 5. Respeto por el medio ambiente:** inculcar el respeto por el entorno natural.

Esta visión entiende que la «educación» es un concepto mucho más amplio que la «escolarización oficial», abarcando un «amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje» que ocurren tanto dentro como fuera de la escuela. El conocimiento, por lo tanto, existe «dentro de un marco ético más amplio», cuyo fin último es proteger y promover la «dignidad humana innata a todo niño».

Complejizando la negligencia: ¿cuál es el rol del Estado?

Hemos abordado distintas esferas cruciales para el desarrollo de los niños, lo que nos permite comprender que no atenderlas, genera carencias que se extienden a un espectro más amplio de necesidades fundamentales. Podemos agrupar estas carencias en varias dimensiones interconecta-



das: desde la seguridad física y la protección —que incluye un entorno libre de violencia y una vivienda adecuada— hasta las necesidades de desarrollo cognitivo y social que abarcan la educación formal, la estimulación temprana y el juego. Se suman a estas la provisión de servicios básicos como el saneamiento y la salud, así como el fomento del desarrollo personal y la identidad, que permite al niño construir su autoestima y potencial.

Un acto de negligencia se materializa, entonces, cuando los cuidadores de un niño, teniendo los medios o la capacidad de procurárselos, no satisfacen estas necesidades y obran en detrimento de su desarrollo. Sin embargo, el Comité destaca el carácter estructural en el que muchas de estas privaciones tienen lugar. Circunstancias como la pobreza, la precariedad laboral, el conflicto armado o la falta de redes de apoyo modelan condiciones de estrés que erosionan la capacidad de los cuidadores para ofrecer lo mejor de sí. En este escenario, la negligencia no es una elección, sino la consecuencia de un contexto material y político que no permite que las familias encuentren las herramientas para el óptimo desarrollo de sus hijos. De allí la importancia de ejecutar políticas públicas, programas y proyectos que sean eficientes en el uso de los recursos y eficaces en la consecución de resultados para la garantía del proyecto de Estado Social de Derecho.

¿Qué tiene que decir el comité sobre la adolescencia?

Adoptada en 2016, la Observación General N.º 20 sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia surge para abordar un vacío significativo identificado por el Comité. Aunque los adolescentes —definidos funcionalmente como el período que va de los 10 a los 18 años— son inequívocamente «niños» bajo

la Convención, sus necesidades, capacidades y vulnerabilidades son marcadamente distintas de las de la primera infancia; por esta razón, el Comité observó que el potencial de los adolescentes merece de intervenciones adecuadas para el pleno goce de sus derechos.

La OG se enmarca en un contexto de creciente preocupación global por desafíos específicos de esta etapa vital: el aumento de los problemas de salud mental, la prevalencia de conductas de riesgo

(como el consumo de sustancias y la violencia), y la necesidad urgente de preparar a los jóvenes para una transición exitosa a la vida adulta en un mundo cada vez más complejo y exigente. El documento busca orientar a los Estados para que inviertan en los adolescentes, reconociendo esta etapa como una oportunidad crucial para el desarrollo personal y social, subrayando que la inacción y la falta de políticas adecuadas tienen costos muy elevados a largo plazo.

La OG N.º 20, aunque no lo explicita en términos técnicos, está profundamente informada por los avances en la neurociencia del cerebro adolescente. La investigación en este campo ha revelado un desajuste temporal clave en la maduración cerebral: el sistema límbico, responsable de las emociones, la búsqueda de recompensas y la sensibilidad a la influencia de los pares, se desarrolla y activa con mayor intensidad antes que la corteza prefrontal, la cual es responsable del control de impulsos, la planificación a largo plazo y la evaluación de consecuencias. Este desequilibrio neurobiológico proporciona una explicación científica para la mayor propensión a la toma de riesgos, la intensidad emocional y la priorización de la recompensa social inmediata que caracterizan a esta etapa.

La OG N.º 20 reconoce que los adolescentes no son ni niños pequeños que requieren protección total, ni adultos con autonomía plena. Se encuentran en una fase de transición que exige un equilibrio dinámico y adaptable.

A medida que el adolescente adquiere mayor madurez, conocimiento y experiencia, el rol de los adultos y del Estado debe transformarse. Debe pasar de un modelo de protección y dirección a uno de orientación, apoyo y fortalecimiento de la autonomía. Es un proceso de andamiaje que se va retirando progresivamente para permitir que el adolescente asuma una mayor responsabilidad sobre sus propias decisiones. Este cambio epistemológico tiene profundas implicaciones para el diseño de leyes y políticas. En lugar de basarse en edades fijas y arbitrarias para el consentimiento (por ejemplo, en el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva), la OG impulsa un movimiento hacia una evaluación individualizada de la competencia y la madurez, estableciendo una presunción de capacidad del adolescente y exigiendo una justificación sólida para restringir su autonomía.

La vigencia de la convención en el entorno digital: OG Nro. 25 (2021)

La Observación General N.º 25, adoptada en 2021, es la respuesta del Comité a una de las transformaciones de más impacto para la infancia en el siglo XXI: la inmersión en un «entorno digital» que no existía cuando se redactó la CDN en 1989. Este documento confirma la vigencia de la Convención puesto que demuestra su capacidad para interpretar y aplicar principios de derechos humanos a realidades nuevas y complejas. Su génesis es notable, ya que surgió de un proceso de consulta global sin precedentes que involucró a Estados, expertos y a más de 700 niños, niñas y adolescentes de 28 países, aplicando así el principio de participación del artículo 12 en su propia elaboración.

La OG N.º 25 es instrumental en la promoción del concepto de «ciudadanía digital». Este concepto, tal como lo define la UNESCO, trata de un «conjunto de competencias que faculta a la ciudadanía a acceder, recuperar, comprender, evaluar y utilizar información con fines creativos» y a participar en el entorno digital de manera «crítica, ética y eficaz».

El texto de la OG. N.º 25 reconoce la oportunidad que el entorno digital ofrece para la realización de los derechos del niño, como el acceso a la información, la educación, la libertad de expresión y la participa-

ción cívica. Esto implica un cambio fundamental en los propósitos de la educación: la «alfabetización digital» se convierte en una competencia cívica transversal y esencial que debería integrarse en los currículos escolares, para enseñar a los niños a comprender su funcionamiento, a evaluar críticamente la información, a proteger su privacidad y a interactuar de forma segura y respetuosa.

Por otro lado, aborda con decisión los graves y novedosos riesgos de vulneración de derechos que este entorno plantea, tales como el ciberacoso, la explotación y el abuso sexual en línea, la violación sistemática de la privacidad, la exposición a contenidos nocivos y el impacto negativo en la salud mental. En el ámbito de la salud mental se expone la relación entre el uso intensivo de las redes sociales y el aumento de la ansiedad y la depresión en adolescentes, especialmente en niñas. Asimismo, mecanismos indirectos como la interrupción del sueño, la reducción de la actividad física, la exposición al ciberacoso y la presión por la comparación social, inciden en el detrimento del bienestar infantil y adolescente. Decisivamente, la OG N.º 25 va más allá de culpar al usuario y reconoce que muchos de los riesgos son el resultado de un «diseño persuasivo» y adictivo por parte de las empresas tecnológicas. Técnicas como las notificaciones constantes, el scrolling infinito, las recompensas variables intermitentes y la reproducción automática están deliberadamente diseñadas para maximizar el tiempo de permanencia, explotando vulnerabilidades psicológicas y neurobiológicas que son

particularmente agudas en el cerebro en desarrollo de niños y adolescentes.

La OG N.º 25 aborda este problema de frente al establecer que los Estados deben «considerar la posibilidad de adoptar medidas para respetar, proteger y hacer efectivos los derechos del niño en el contexto de las actividades y operaciones empresariales de carácter extraterritorial, siempre que exista un vínculo razonable entre el Estado y la conducta de que se trate». Esto significa que un Estado tiene la obligación de regular y exigir responsabilidades a una empresa tecnológica extranjera si sus servicios impactan a los niños en su territorio. La OG, por tanto, extiende la responsabilidad estatal más allá de las fronteras físicas, adaptando el derecho de los derechos humanos a la realidad de la economía digital global.

Otro cambio paradigmático que introduce la OG es el desplazamiento de la responsabilidad de la protección en línea. El discurso inicial sobre seguridad en internet se centraba abrumadoramente en la «responsabilidad parental» y en la educación de los niños para que se autoprotégieran. Este enfoque, si bien necesario, resulta manifiestamente insuficiente frente a sistemas diseñados deliberadamente para ser adictivos y para extraer datos de forma opaca. La OG N.º 25 marca un giro decisivo al trasladar una parte sustancial de esta carga desde los individuos (padres y niños) hacia los arquitectos del entorno: los diseñadores y operadores de las plataformas digitales. Impone a los Estados obligaciones claras de regular

a las empresas, exigiéndoles «privacidad y seguridad desde el diseño», prohibiendo la elaboración de perfiles comerciales de niños y demandando evaluaciones de impacto sobre los derechos del niño antes del lanzamiento de nuevos productos. Esto consagra el principio de que la seguridad y el respeto de los derechos no deben ser una opción que el usuario deba configurar, sino la configuración predeterminada del sistema. La responsabilidad primaria se desplaza así hacia quienes tienen el poder de diseñar el entorno, con el Estado como garante y regulador último.

Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención (OG Nro. 11)

La Observación General N.º 11, adoptada en 2009, funciona como un documento puente de vital importancia, conectando explícitamente el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño con el movimiento global por los derechos de los pueblos indígenas. Su publicación es cronológicamente significativa, ya que sigue de cerca la adopción de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007, un instrumento que, aunque no es un tratado vinculante, representa un consenso internacional sobre los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas.

Aunque la CDN ya contenía disposiciones clave relativas a los niños indígenas

en sus artículos 17, 29 y 30, la OG N.º 11 fue necesaria para abordar la persistente «grave discriminación» y las «considerables dificultades» que estos niños continúan enfrentando en la práctica para el ejercicio de sus derechos. El Comité constató que, a pesar de las garantías legales, los niños indígenas seguían experimentando profundas desigualdades, especialmente en el acceso a servicios de salud y educación de calidad y culturalmente pertinentes. Un punto jurídico crucial que la OG establece es que el ejercicio de estos derechos no depende del reconocimiento oficial de los pueblos indígenas por parte del Estado; la autoidentificación es el criterio fundamental para determinar su existencia y, por ende, la aplicabilidad de sus derechos.

La OG presenta una crítica del modelo educativo asimilacionista que ha prevalecido históricamente en muchos Estados. Este modelo buscaba integrar —y en la práctica, absorber— a los niños indígenas en la cultura nacional dominante, a menudo considerando sus propias culturas y lenguas como un obstáculo para el «progreso».

En su lugar, el comité promueve un modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Este enfoque se vale de la lengua materna como un puente temporal hacia la lengua dominante. Un verdadero modelo de EIB, en línea con los principios de la UNESCO, utiliza la lengua indígena como un vehículo de instrucción que también integra los saberes, las historias, las pedagogías y las cosmovisiones indígenas en currículos especializados para las culturas indígenas. Se basa en «diálogo de saberes», donde el conocimiento occidental y el conocimiento indígena no se presentan en una relación jerárquica, sino como sistemas de conocimiento distintos, válidos y potencialmente complementarios. Esta perspectiva presenta la diversidad cultural y lingüística como un recurso de valor para toda la sociedad.

La OG Nro. 11 interpreta la dimensión colectiva como inseparable de la identidad de los niños y adolescentes indígenas. La identidad, la cultura, la lengua y la relación con la tierra son fenómenos intrínsecamente colectivos; no se puede ser indígena en aislamiento. El comité, al interpretar el artículo 30 de la CDN, reconoce esta realidad al afirmar que el derecho se ejerce «en común con los demás miembros de su grupo». Por lo tanto, la protección de los derechos del niño indígena está

indisolublemente ligada a la protección de los derechos colectivos de su pueblo, como el derecho a la tierra, a la autonomía y a sus propias instituciones.

Además, la OG N.º 11 exige que el principio del «interés superior del niño» (artículo 3) sea recontextualizado a través del lente de la cultura y los valores indígenas. Históricamente, este principio ha sido utilizado para justificar políticas asimilacionistas bajo el pretexto del «bien del niño». La OG N.º 11 contrarresta esta tendencia al establecer que la determinación del interés superior de un niño indígena debe tener en cuenta «el mantenimiento de la integridad de las familias y las comunidades indígenas» y su «contexto cultural». Exige que las decisiones cruciales, como las relativas al cuidado alternativo o la justicia, se tomen en consulta activa con las comunidades y líderes indígenas, de manera que se incorporen la cosmovisión, los valores y las estructuras de parentesco de la propia comunidad del niño, garantizando así la continuidad de su identidad cultural como un elemento central e innegociable de su bienestar.



Comentarios finales

Este recorrido por las observaciones generales de la Convención muestra la consolidación de un paradigma integral e interconectado sobre la infancia. El aporte fundamental de este marco busca generar las condiciones activas para que su potencial florezca. Revela, además, que el bienestar requiere de una arquitectura compleja y que cada elemento es una pieza estructural indispensable que el Estado, la sociedad y la familia están llamados a construir de manera coordinada.

La adopción de este paradigma en Colombia, a través de políticas como «De Cero a Siempre», representa un compromiso con esta visión sofisticada del desarrollo humano. Sin embargo, el principal desafío trasciende el diseño normativo y se sitúa en la implementación efectiva, especialmente en contextos de profunda desigualdad. La verdadera prueba de este modelo no reside en su capacidad para transformar la realidad material y afectiva de los niños en los territorios más vulnerables.

La mirada hacia el futuro obliga a mantener una postura de aprendizaje y ajuste continuo, pero también de firmeza para seguir haciendo del desarrollo integral de la infancia una prioridad social. Esto se traduce en una acción estatal con destinación suficiente y sostenible en sus recursos, capaz de proteger y gestionar los riesgos y, al mismo tiempo, de potenciar las oportunidades para que los niños y niñas puedan ejercer plenamente su ciudadanía, construir su identidad y desarrollar un proyecto de vida propio y valioso.

Referencias

Comité de los Derechos del Niño. (2001). Observación General N.º 1: Los propósitos de la educación (art. 29). CRC/GC/2001/1.

Comité de los Derechos del Niño. (2005). Observación General N.º 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia. CR-C/C/GC/7/Rev.1.

Comité de los Derechos del Niño. (2009). Observación General N.º 11: Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención. CRC/C/GC/11.

Comité de los Derechos del Niño. (2013). Observación General N.º 17: Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). CRC/C/GC/17.

Comité de los Derechos del Niño. (2016). Observación General N.º 20: Sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia. CRC/C/GC/20.

Comité de los Derechos del Niño. (2021). Observación General N.º 25: Relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital. CRC/C/GC/25.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial Nro. 41.214.

Congreso de Colombia. (8 de noviembre de 2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial Nro. 46.446.

Congreso de Colombia. (2 de agosto de 2016). Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre. Diario Oficial Nro. 49.953.

Delors, J. (Pres.). (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO.

Girme, Y. U., Jones, R. E., Fleck, C., Simpson, J. A., & Overall, N. C. (2021). Infants' attachment insecurity predicts attachment-relevant emotion regulation strategies in adulthood. *Emotion*, 21(2), 260–273. <https://doi.org/10.1037/emo0000721>

Göncü, A., & Gaskins, S. (2008). Ambientes para el juego: el desarrollo de la cultura lúdica en los niños. *Casa del Tiempo*, IV(9), 71-80. https://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/09_iv_jul_2008/casa_del_tiempo_elV_num09_71_80.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (27 de abril de 1984). Decreto 1002 de 1984. Por el cual se establece el plan de estudios para la educación preescolar.

Love, K. (2023, 20 de abril). Self-directed play is essential for children's mental health. Stand Together. <https://standtogether.org/stories/education/self-directed-play-is-essential-for-childrens-mental-health>

Lumen Learning. (s. f.). Emotional development and attachment. Lifespan Development. Consultado el 19 de agosto de 2025, en <https://courses.lumenlearning.com/wm-lifespandevelopment/chapter/emotional-development-and-attachment/>

Presidencia de la República. (26 de mayo de 2015). Decreto 1084 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector de Inclusión Social y Reconciliación.

RediscoverYourPlay. (s. f.). Dr. Stuart Brown. Consultado el 22 de agosto de 2025, en <https://www.rediscoveryourplay.com/dr-stuart-brown>

Tovar-Sánchez, M. A., Dávila-Ponce de León, M. I., & Buitrago-Guevara, J. C. (2022). The effects of nutritional interventions on the cognitive development of preschool-age children: A systematic review. *Nutrients*, 14(4), 789. <https://doi.org/10.3390/nu14040789>

UNESCO. (s. f.). Alfabetización mediática e informacional. Recuperado el 28 de agosto de 2025, de <https://www.unesco.org/es/media-information-literacy>

Unicef. (2020). Pantallas en casa. <https://www.unicef.org/panama/media/4386/file/Pantallas%20en%20Casa.pdf>

US Nanny Association. (s. f.). Teórico del aprendizaje: Lev Vygotsky. Consultado el 22 de agosto de 2025, en <https://www.usnanny.org/es/learning-theorist-lev-vygotsky/>





LÍNEA DE
ATENCIÓN A
NIÑOS, NIÑAS
Y ADOLESCENTES.
PROTECCIÓN · EMERGENCIA · ORIENTACIÓN

Línea gratuita nacional ICBF:
01 8000 91 80 80
www.icbf.gov.co

 @icbfcolombiaooficial

 @ICBFColombia

 @icbfcolombiaooficial

 ICBFColombia



SNBF
Sistema Nacional
de Bienestar Familiar



**BIENESTAR
FAMILIAR**