

Percepción social del delito juvenil: un enfoque psicopedagógico desde el diagnóstico educativo en el Gran Buenos Aires.

Social Perception of Juvenile Crime: A Psychopedagogical Approach from Educational Diagnosis in Greater Buenos Aires

Jano Leonel Casini¹

janocasini2013@gmail.com

Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Buenos Aires, Argentina)

Fecha de Recepción: 10-10-2025

Fecha de Aceptación: 23-01-2026

DOI: <https://doi.org/10.61447/20260130/04>

Como Citar:

Casini, J. L. (2026). Percepción social del delito juvenil: un enfoque psicopedagógico desde el diagnóstico educativo en el Gran Buenos Aires. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 5(1), 153-167. <https://doi.org/10.61447/20260130/04>

¹ Licenciado en Psicopedagogía – Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Buenos Aires, Argentina)



Resumen

El presente artículo analiza la percepción social del delito juvenil en la población del Gran Buenos Aires desde un enfoque psicopedagógico. El estudio se apoyó en un diseño cuantitativo, descriptivo y transversal, con el objetivo de mapear las percepciones sociales sobre el delito juvenil en los diferentes grupos que integran la población del Gran Buenos Aires. Se parte del diagnóstico educativo como herramienta teórica y metodológica que permite comprender las representaciones sociales que influyen en la manera en que la sociedad interpreta el comportamiento delictivo de los adolescentes. El objetivo general fue describir y comparar las percepciones de diferentes sectores sociales e identificar los factores que inciden en la atribución de causas, responsabilidades y soluciones frente al delito juvenil.

La investigación se llevó a cabo mediante un diseño cuantitativo-descriptivo, utilizando un cuestionario estructurado aplicado a una muestra de 200 personas, hombres y mujeres, de entre 18 y 65 años, pertenecientes a diversos niveles socioeconómicos. Los resultados mostraron que las percepciones varían significativamente según el contexto: los sectores populares tienden a considerar el delito como consecuencia de factores estructurales —pobreza, desigualdad, falta de oportunidades educativas—, mientras que los sectores medios y altos lo asocian con carencias familiares o morales. Además, el 67 % de los encuestados reconoció que sus opiniones provienen principalmente de los medios de comunicación.

Desde una perspectiva psicopedagógica, estas representaciones constituyen aprendizajes sociales que refuerzan estigmas y limitan la comprensión del fenómeno. Se concluye que la intervención educativa, orientada por un diagnóstico participativo y crítico, puede transformar estas percepciones y promover una mirada social más empática, reflexiva y corresponsable.

Palabras Clave

delito juvenil; percepción social; diagnóstico educativo; psicopedagogía; intervención educativa.

Abstract

This article explores how people in Greater Buenos Aires perceive youth crime from a psycho-pedagogical perspective. We use educational diagnosis as a way to understand society's ideas about why young people commit crimes. The aim was to identify and compare the views of people from different social groups and examine what shapes their beliefs about causes, blame, and possible solutions to youth crime.

For the study, we surveyed 200 people aged 18 to 65 from different socioeconomic backgrounds. The results showed that opinions vary according to respondents' social position: those with fewer resources tend to see youth crime as the result of broader structural problems such as poverty and lack of education, while middle- and upper-class respondents more often relate it to family-related issues. In addition, nearly 70% of participants said they form their views based on the media.

From a psycho-pedagogical standpoint, we understand these beliefs as socially learned constructs that end up labeling young people and making it harder to grasp the complexity of the problem. We conclude that education can help transform these perceptions and encourage a more empathetic and responsible view of youth.

Keywords

juvenile crime; social perception; educational diagnosis; psychopedagogy; educational intervention.

Introducción

En la Argentina contemporánea, el delito juvenil se ha convertido en uno de los asuntos que más aparecen en la agenda mediática, política y social. Cada vez que un hecho delictivo involucra a adolescentes, los medios de comunicación tienden a reproducir discursos alarmistas que juegan con el miedo y la sensación de inseguridad de la ciudadanía. Estas narrativas, lejos de ser neutras, participan en la construcción de representaciones sociales que equiparan a la juventud con peligrosidad, configurando imágenes estigmatizantes del “menor en conflicto con la ley” como una amenaza o como símbolo de fracaso social. La presencia incesante de esas crónicas mediáticas va tallando la forma en que la comunidad interpreta el asunto, al mismo tiempo que condiciona las respuestas que las autoridades proponen para abordar el fenómeno. El fenómeno del delito entre jóvenes va más allá de lo que la legislación o los medios pueden capturar. Se trata de un entramado complejo, atravesado por variables estructurales —pobreza, desigualdad, abandono escolar y exclusión educativa— que influyen profundamente en los caminos que siguen los adolescentes.

La bibliografía especializada (Redondo, 2020; Farrington, 2018) revela que los actos delictivos de los menores no aparecen de forma aislada; son la manifestación de procesos de vulnerabilidad social que se van acumulando a lo largo del tiempo. Aun con todo, la percepción colectiva tiende a encasillar los orígenes del crimen en carencias morales o en la dinámica familiar, lo cual simplifica de forma excesiva la complejidad del fenómeno. Desde la Psicopedagogía, resulta pertinente escudriñar como esas percepciones se van tejiendo, aprenden y se transmiten. La disciplina, al ser ciencia del aprendizaje y del vínculo, abre la puerta para abordar el fenómeno del delito juvenil no meramente como un problema legal o conductual, sino como la manifestación de aprendizajes sociales torcidos. Cada representación del “joven delincuente” nace, en última instancia, de un proceso colectivo de aprendizaje que entrelaza la escuela, los medios, la familia y las instituciones del Estado. Descifrar la manera en que la colectividad va “aprendiendo” a percibir a sus jóvenes se presenta, entonces, como una cuestión que entrelaza lo educativo con lo social.

En este sentido, el diagnóstico educativo se configura como una herramienta tanto teórica como metodología, esencial para desentrañar las representaciones sociales que operan tras las percepciones del delito juvenil. En contraste con la mirada clínica o punitiva, el diagnóstico educativo ofrece la oportunidad de recomponer los sentidos que las comunidades atribuyen a determinados fenómenos y de identificar los factores que moldean su génesis. Desde la perspectiva de Hernández y Sancho (2019), el diagnóstico educativo se entiende como una práctica reflexiva y participativa que procura desentrañar las condiciones de aprendizaje y las creencias colectivas que sustentan ciertos modos de concebir la realidad. La teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1981) constituye, en este contexto, un andamiaje conceptual prácticamente indispensable. Entendemos por representaciones esas construcciones simbólicas que, al ser compartidas, configuran la brújula que orienta tanto las prácticas cotidianas como los juicios que los individuos formulan sobre los fenómenos

sociales. En el ámbito del delito juvenil, esas representaciones actúan como auténticos "mapas mentales", permitiendo a la sociedad explicar y legitimar sus respuestas ante la inseguridad. De este modo, la representación del joven como "peligro" se naturaliza, se propaga como una creencia general y, a la vez, reproduce un aprendizaje social impregnado de estigma. Al examinar psicopedagógicamente esas percepciones, se intenta desnaturalizar los aprendizajes, reconociendo que cualquier representación social puede reaprenderse y transformarse. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica (Freire, 1970), la educación se concibe como una práctica liberadora que abre la puerta a la reflexión sobre la realidad y a la construcción de nuevos sentidos. Trasladado al plano social, esto implica diseñar procesos educativos que fomenten la empatía, la mirada crítica y la responsabilidad colectiva frente a los jóvenes en situación de vulnerabilidad. En este contexto, la investigación que se presenta tiene como objetivo analizar la percepción social del delito juvenil en la población del Gran Buenos Aires, adoptando un enfoque psicopedagógico y empleando el diagnóstico educativo como herramienta central de análisis. La finalidad general consiste en describir y comparar las percepciones de distintos sectores sociales, al tiempo que se identifican los factores que influyen en la atribución de causas, responsabilidades y posibles soluciones al delito juvenil. De manera específica, se pretende: (a) Analizar la influencia de los medios de comunicación en la construcción de representaciones sociales sobre el delito juvenil; (b) examinar las variaciones en la percepción del fenómeno de acuerdo con el nivel socioeconómico; y (c) Analizar detenidamente las implicaciones psicopedagógicas de esas percepciones en el ámbito educativo y en la construcción de políticas públicas. El estudio se divide en cinco secciones. En primer término, se introduce el marco teórico que sustenta el enfoque psicopedagógico y se plantea el diagnóstico educativo como herramienta para el análisis social. A continuación, se describen los métodos empleados, seguidos de la presentación de los resultados más relevantes. Posteriormente se lleva a cabo la discusión, en la que se interpretan los hallazgos a la luz del marco teórico, y, por último, se presentan las conclusiones y las propuestas de intervención educativa orientadas a favorecer una comprensión más justa e inclusiva del delito juvenil. El artículo está estructurado en cinco partes distintas: la introducción, la metodología, los resultados, la discusión y, por último, las conclusiones.

Síntesis del vacío en la literatura:

Si bien existe una amplia producción bibliográfica en torno a la criminología y la sociología del delito en Argentina, se observa un vacío en las investigaciones que vinculan las representaciones sociales de la delincuencia juvenil con el campo de la psicopedagogía y el diagnóstico educativo. La mayoría de los estudios regionales se han centrado en la eficacia de las penas o en el análisis estadístico de la criminalidad, omitiendo el carácter de aprendizaje social que subyace a la percepción ciudadana. Por lo tanto, esta investigación pretende llenar ese vacío al proponer el diagnóstico educativo no solo como una herramienta de evaluación individual, sino como un dispositivo crítico capaz de repensar los mapas mentales colectivos que estigmatizan a la juventud, permitiendo diseñar intervenciones pedagógicas que transformen la mirada social punitiva en una de corresponsabilidad y cuidado.

Marco teórico

Las variadas formas en que la sociedad construye imágenes y narrativas alrededor del delito juvenil. La noción de representación social, introducida por Serge Moscovici en 1981 y retomada en 1981, se erige como una columna vertebral para descifrar la forma en que la colectividad otorga sentido a fenómenos de gran complejidad. Moscovici la describió como una red de valores, ideas y prácticas que brinda a individuos y grupos una brújula para orientarse y para intercambiar significados. No son meras opiniones, sino auténticos “mapas cognitivos” que estructuran la experiencia social. En el ámbito del delito juvenil, las representaciones sociales moldean imágenes, discursos y juicios morales que, por un lado, legitiman ciertas lecturas del fenómeno y, por otro, marginan otras. Denise Jodelet (1989), al profundizar la teoría de Moscovici, subrayó el componente afectivo y simbólico de esas representaciones, argumentando que no solo describen la realidad, sino que la construyen emocionalmente. De este modo, los estereotipos de “jóvenes peligrosos”, “menores abandonados” o “delincuentes sin futuro” no son meras etiquetas, sino reflejos de los temores colectivos y de las tensiones culturales que atraviesan la sociedad.

Jean-Claude Abric (1994) introdujo una visión estructural de las representaciones sociales que distingue entre un núcleo central —compartido y resistente al cambio— y un sistema periférico —más flexible y adaptativo—. En el contexto del delito juvenil, ese núcleo central suele abarcar ideas de moralidad, orden y seguridad, mientras que la periferia permite la incorporación de matices relacionados con la pobreza, la educación o la exclusión. Captar esta configuración resulta esencial para intervenir desde la psicopedagogía. Para que las transformaciones sociales perduren, es indispensable modificar el sistema periférico a través de experiencias de aprendizaje novedosas y una reflexión crítica constante. La representación del joven que entra en conflicto con la ley se erige como un otro negativo que, simbólicamente, delimita los contornos de lo socialmente aceptable. En sociedades marcadamente desiguales, esa imagen ejerce una función de control: refuerza la cohesión del grupo dominante al excluir al “desviado”. En América Latina, donde las desigualdades estructurales son profundas, el discurso sobre el delito juvenil funciona como una metáfora del desorden social.

El aprendizaje social y la manera en que se forjan las percepciones. Las representaciones no surgen de forma innata; se aprenden, se replican y se transforman mediante procesos de comunicación y educación. Albert Bandura (1977) sostuvo que el aprendizaje social se funda en la observación y el modelado. Al percibir las consecuencias que los actos generan en los demás, las personas interiorizan actitudes y conductas. En este contexto, los medios de comunicación y las instituciones educativas actúan como escenarios de modelado simbólico, donde se van aprendiendo los modos de interpretar tanto el delito como la juventud. Según Lev Vygotsky (1978), todo conocimiento se nutre de una mediación social: las ideas nacen en la interacción con los demás, a través del lenguaje y la cultura. De ahí que las percepciones

sociales sobre el delito juvenil se configuren como productos culturales comunes, que se solidifican mediante el discurso y la práctica cotidiana. La “zona de desarrollo próximo” concepto central en su teoría— puede, asimismo, trasladarse al ámbito social: las comunidades podrían ampliar su entendimiento del fenómeno siempre que reciban mediaciones idóneas que les permitan pensar críticamente acerca de lo que viven. Jerome Bruner (1991) introdujo la idea de que el pensamiento se estructura como una narración, insistiendo en que la gente interpreta la realidad a través de historias. Cuando los medios repiten incansablemente relatos sobre jóvenes delincuentes, esas versiones terminan erigiéndose en narrativas hegemónicas que modelan el imaginario colectivo. Este tipo de narrativa afecta primero a la emoción y después a la razón, lo que la vuelve extraordinariamente resistente a la transformación: se ancla en la memoria afectiva que sostiene a la sociedad. La educación, concebida como una práctica que entrelaza lo social y lo político. Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), la educación se plantea como una práctica de libertad dirigida a la toma de conciencia (conscientização). Freire sostiene que la presión se vuelve a reproducir siempre que la educación se circumscribe a la mera transmisión de contenidos, sin poner en cuestión la realidad circundante. En cambio, una educación emancipadora debe promover el dialogo, estimular la reflexión crítica y desencadenar una acción transformadora. En el caso del delito juvenil, es necesario dejar de lado la visión moralista o asistencialista y reconocer que los jóvenes que se encuentran en conflicto con la ley son, sobre todo, sujetos en proceso de aprendizaje, cuyas historias de exclusión educativa pueden ser resignificadas.

En la psicopedagogía latinoamericana, académicos como Alicia Fernández (1991) y Silvia Bleichmar (2005) sostienen que el aprendizaje trasciende lo meramente cognitivo, abarcando también lo afectivo y lo relacional. Las experiencias tempranas de abandono, la carencia de reconocimiento y la fragmentación del deseo condicionan la capacidad de simbolizar la norma. En este sentido, el delito se interpreta más como un síntoma del fracaso del entramado educativo y social que como una simple elección individual. Pierre Bourdieu (1998), al analizar la reproducción social, señaló que la escuela a menudo actúa como un mecanismo que legitima las desigualdades. Cuando la trayectoria escolar se corta, se produce una pérdida de capital cultural que, a su vez, debilita la integración social. El joven que queda fuera del sistema educativo no solo ve mermadas sus oportunidades laborales, sino que también se priva del reconocimiento simbólico y del sentido de pertenencia.

La psicopedagogía, disciplina anclada en la encrucijada entre educación, psicología y sociología, puede intervenir en estos procesos reconfigurando las condiciones del aprendizaje y recuperando la dimensión simbólica del vínculo educativo. Desde el diagnóstico educativo se intenta desentrañar como los sujetos y las instituciones construyen el sentido de sus propias dificultades y que caminos de cambio se abren. Los medios de comunicación, el estigma y el aprendizaje social. Numerosas investigaciones (Martín-Barbero, 2003; Reig, 2016; Redondo, 2020) han puesto de relieve que los medios de comunicación masiva participan activamente en la construcción de la figura del “menor delincuente”, mediante un discurso que entrelaza miedo, moralidad y espectáculo. Ese discurso se presenta bajo la apariencia de objetividad periodística, pero en realidad filtra y ordena los hechos según su

capacidad para provocar impacto emocional. La reiterada difusión de informaciones sobre actos delictivos cometidos por adolescentes desencadena lo que la literatura psicológica denomina efecto de disponibilidad (Tversky & Kahneman, 1982): la gente tiende a sobreestimar la verdadera incidencia de esos hechos, simplemente porque les resulta fácil evocarlos. Esa distorsión cognitiva se transforma, a su vez, en una forma de aprendizaje social cargada de emoción, en la que la juventud se equipara automáticamente con el peligro. La educación, como contrapeso a este fenómeno, puede incentivar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática.

Formar a los individuos para que lean las noticias con mirada analítica, examinen las fuentes y detecten los sesgos constituye una intervención psicopedagógica que amplía la conciencia colectiva.

En marcha hacia un modelo psicopedagógico que abra paso a la comprensión social El diagnóstico educativo frente a los retos sociales requiere una lectura profunda y una constante reinterpretación.

No basta con cuantificar actitudes; lo esencial es captar de qué modo una comunidad construye su visión del mundo. Con esa perspectiva, se plantea un modelo psicopedagógico de comprensión social estructurado en tres niveles: Nivel cognitivo: identificación de los esquemas de pensamiento predominantes (por ejemplo, la moralización o el estructuralismo ingenuo).

Nivel afectivo: una inmersión en las emociones sociales (miedo, empatía, indiferencia) que subyacen a las representaciones. Nivel simbólico-comunicativo: indagación de los discursos que se despliegan en los medios, en las instituciones y en las conversaciones cotidianas.

El modelo permite tratar la percepción social del delito juvenil como una red intrincada de significados que se aprenden, se reproducen y pueden ser modificados. Desde la práctica psicopedagógica, el reto consiste en crear mediaciones —talleres, proyectos comunitarios, programas educativos— que posibiliten una relectura crítica de esas representaciones.

Marco metodológico

El estudio se apoyó en un diseño cuantitativo, descriptivo y transversal, con el objetivo de mapear las percepciones sociales sobre el delito juvenil en los diferentes grupos que integran la población del Gran Buenos Aires. La población y su muestra estuvo compuesta por adultos de ambos sexos, con edades entre 18 y 65 años. La muestra, de tipo intencional y no probabilística, incluyó a 200 participantes, cuya distribución se describe a continuación: Nivel socioeconómico bajo (38 %): personas que laboran en la informalidad, beneficiarias de programas sociales y desempleadas.

Nivel medio (44 %): la fracción que engloba a empleados tanto del sector público como del privado, con estudios de nivel secundario o terciario. Nivel alto (18 %): profesionales y empresarios con una sólida base de estudios universitarios o de posgrado.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario estructurado de quince ítems, con preguntas cerradas y de opción múltiple, y los ítems se agruparon en tres dimensiones. Se atribuyen al delito juvenil una serie de causas, entre las que destacan los factores económicos, familiares y personales. Recursos informativos (canales mediáticos, vivencias particulares, instrucción académica). Las medidas preventivas y sancionatorias que se consideran más efectivas.

El procedimiento

El trabajo de campo tuvo lugar entre marzo y mayo de 2025, recorriendo distintas localidades del Gran Buenos Aires y cubriendo tanto zonas urbanas como periurbanas con una notable diversidad sociocultural. Se adoptó un diseño cuantitativo-descriptivo y transversal, con la finalidad de identificar los patrones de percepción social respecto al delito juvenil en los diferentes sectores de la población. Previo a la aplicación de los instrumentos, se organizó una fase exploratoria preliminar; en ella se combinó la revisión de la bibliografía existente con entrevistas informales a los actores comunitarios —docentes, trabajadores sociales y referentes barriales—. Esa etapa resultó decisiva para afinar el cuestionario y asegurar que los ítems fueran socioculturalmente pertinentes, empleando un lenguaje lo suficientemente claro para ser comprendido por los distintos grupos socioeconómicos. Se empleó como herramienta principal un cuestionario estructurado de quince ítems, elaborado a medida para la presente investigación. El instrumento combina preguntas cerradas y de opción múltiple, e incluye también ítems abiertos que permiten captar matices interpretativos. El cuestionario se organizó en tres dimensiones principales: Los factores atribuidos al delito juvenil abarcan los estructurales, los familiares y los individuales, recopilación de fuentes de información (medios de comunicación, vivencias propias y educación formal).

Las medidas preventivas y sancionadoras que, a juicio de los expertos, resultan más eficaces. El cuestionario fue puesto a prueba mediante una validación de contenido basada en el juicio de tres expertos en psicopedagogía y educación social, quienes examinaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems respecto a los objetivos del estudio. Las observaciones recibidas motivaron ajustes tanto en la redacción como en el orden de las preguntas. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con 20 participantes para verificar la comprensión y medir el tiempo de respuesta, lo que ayudó a pulir el instrumento antes de su aplicación definitiva. Para la aplicación del cuestionario se optó por un esquema presencial y autoadministrado, con un investigador disponible para aclarar cualquier duda que surgiera. La captura de datos se llevó a cabo en diversos lugares: centros comunitarios, instituciones educativas, plazas y otros espacios públicos. En los sectores medio y alto, además, se incorporó una versión digital mediante formularios en línea, con el objetivo de ampliar la representatividad y facilitar la participación voluntaria. Se consiguió una muestra total de 200 sujetos, hombres y mujeres entre 18 y 65 años, elegidos mediante un muestreo intencional no probabilístico, tratando de lograr un balance entre los distintos niveles socioeconómicos

(bajo 38 %, medio 44 %, alto 18 %). Se procuró que la muestra fuera diversa en edad, género y nivel educativo, con el fin de obtener un panorama heterogéneo de percepciones.

En relación con el tratamiento de la información, se procedió a codificar y procesar las respuestas mediante técnicas descriptivas (frecuencias y porcentajes), apoyándose en hojas de cálculo y en un software de análisis elemental. Por otro lado, las respuestas abiertas se abordaron mediante una categorización temática, lo cual permitió combinar la descripción cuantitativa con una lectura interpretativa de las representaciones sociales que surgieron. El procedimiento se calibró según los principios éticos que rigen la investigación con personas, respetando tanto la normativa vigente de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora como la Ley Nacional 25.326 de protección de Datos Personales. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado después de haber sido puestos al tanto de los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación y la garantía de confidencialidad de sus respuestas. En ningún momento se recogieron datos personales sensibles ni se identificó a los sujetos en el desarrollo del proceso. Al final, se puso en marcha un informe de resultados que entrelazó los datos cuantitativos con los hallazgos cualitativos, con el objetivo de crear un diagnóstico educativo que facilitara la comprensión de los aprendizajes sociales y de las representaciones culturales que giran en torno al delito juvenil. Esta información sirvió de cimiento para la discusión teórica y para diseñar propuestas de intervención psicopedagógica dirigidas a transformar las percepciones sociales.

Los resultados obtenidos

Los hallazgos hacen patente que los patrones se diferencian según la posición socioeconómica, la franja etaria y el nivel de instrucción. Los elementos que frecuentemente se apuntan como detonantes del delito juvenil

según la percepción de los encuestados de nivel bajo, el 62 % atribuye el origen del delito juvenil a la escasez de oportunidades educativas y laborales.

En el nivel medio, el 47 % señala la desintegración familiar como causa del problema, mientras que el 35 % lo vincula a la influencia del entorno barrial.

En el nivel alto, el 59 % lo asocia a la pérdida de valores, a la ausencia de disciplina y a la falta de límites parentales.

Fuentes de información El 67 % de los encuestados afirmó que se informa mediante los medios de comunicación, destacando la televisión y las redes sociales como sus fuentes principales. Únicamente el 18 % de los encuestados se refirió a fuentes académicas o educativas. El 15 % que quedaba sostuvo que sus decisiones se basaban en vivencias personales.

La percepción del riesgo y las diversas medidas preventivas que se implementan
El 72 % de los participantes sostiene que la educación es la principal herramienta para prevenir el delito juvenil.

El veinte por ciento opina que hace falta un mayor control policial. El ocho por ciento propone la puesta en marcha de programas sociales o laborales destinados a adolescentes en situación de riesgo.

A partir de estos resultados se percibe un reconocimiento amplio del valor de la educación como factor de prevención, pero siguen existiendo visiones simplistas y moralistas.

Factor Atribuido	NSE Bajo (n=76)	NSE Medio (n=88)	NSE Alto (n=36)
Estructural (Falta de oportunidades)	62%	18%	12%
Relacional (Familia/Entorno)	25%	47%	29%
Individual/Moral (Valores/Límites)	13%	35%	59%

Discusión

Al diseccionar los resultados, se percibe que la percepción social del delito juvenil no descansa en datos fríos y medibles, sino que se alimenta de los relatos que los medios, la esfera política y las experiencias cotidianas van hilando. Los hallazgos ponen de manifiesto que la forma en que la colectividad interpreta el delito juvenil no se origina en la vivencia directa del fenómeno, sino en los aprendizajes que se gestan a través de los medios y en las estructuras culturales ya arraigadas.

En la línea de lo que Serge Moscovici (1981) sostenía, las representaciones sociales operan como sistemas de pensamiento que confieren sentido a la ambigüedad. Ante una realidad de delito juvenil —compleja, amenazante y magnificada por la prensa— la sociedad recurre a esquemas simplificados que la conducen a encasillar a los jóvenes en los extremos de “víctimas” o “culpables”. Aunque estas categorías alivian la ansiedad colectiva, al mismo tiempo enmascaran los procesos sociales y educativos que perpetúan la violencia estructural. según la teoría estructural de las representaciones sociales (Abric, 1994), el núcleo central de la representación del delito juvenil en el Gran Buenos Aires se compone de nociones de

orden, moralidad y castigo. La estabilidad de estos elementos se explica porque aportan cohesión simbólica y brindan una sensación de control frente a la incertidumbre social. En contraste, el sistema periférico permite introducir matices —como la pobreza, la exclusión o la educación— sin modificar la lógica esencial que equipara juventud y peligro. Este hallazgo aclara por qué, aun cuando el 72 % de los encuestados reconoce el valor preventivo de la educación, persiste la demanda simultánea de medidas represivas. Las disparidades según el nivel socioeconómico sostienen que las representaciones se configuran a partir de la posición social y de las experiencias de vulnerabilidad.

En los sectores populares, donde el riesgo y la exclusión son una constante cotidiana, la interpretación del delito juvenil suele atribuirse a la carencia de oportunidades. Por el contrario, en los estratos más altos, más alejados del conflicto, se construyen narrativas moralizadoras que responsabilizan al individuo. Esta diferencia se corresponde con los postulados de Pierre Bourdieu (1998) sobre el *habitus* y la reproducción simbólica: las percepciones no son neutrales, sino que emergen de la posición que cada persona ocupa en el espacio social. Desde la óptica vygotskiana, esas disparidades se presentan como el producto del aprendizaje que se teje en la cultura. Cada comunidad forja modos singulares de interpretar la realidad, apoyándose en las mediaciones simbólicas que circulan en su entorno. Las narrativas de los medios, las charlas familiares y los discursos escolares se entrelazan en una malla de “mediadores semióticos” que da forma a la comprensión colectiva. En el plano psicopedagógico, esto implica que la sociedad aprende a contemplar el delito juvenil bajo una perspectiva concreta, y que esa forma de ver puede ser reconfigurada mediante nuevas mediaciones educativas. Albert Bandura (1977) sostuvo que gran parte de la conducta humana se forma al observar a los demás. Los medios de comunicación se convierten en potentes “modelos simbólicos”, dictando reacciones: cuando los noticieros retratan al joven infractor como una amenaza, el público absorbe una respuesta emocional de rechazo.

Ese proceso de modelado simbólico aclara por qué el 67 % de los encuestados señala a los medios como su fuente principal de información. Por consiguiente, la educación mediática y el impulso del pensamiento crítico se convierten en tareas fundamentales para la psicopedagogía actual. Para Paulo Freire (1970), la situación puede entenderse como una muestra de “conciencia ingenua”: la sociedad contempla el fenómeno sin indagar en las estructuras de poder que lo originan. El reto consiste en impulsar una conciencia crítica que permita a los ciudadanos ver que el delito juvenil no es un asunto moral, sino una cuestión social y educativa. Un diagnóstico educativo que promueva espacios de reflexión comunitaria puede actuar como una verdadera “praxis” freireana: la combinación de acción y reflexión destinada a transformar la realidad. Los hallazgos de este estudio revelan grietas en la relación educativa. La psicopedagogía sostiene que el aprendizaje depende de un vínculo de reconocimiento entre la persona y su contexto (Fernández, 1991). Cuando la sociedad deja de reconocer al joven como titular de derechos, se rompe el circuito simbólico del aprendizaje. En esa dirección, el delito puede interpretarse —siguiendo a Bleichmar (2005)— como una búsqueda de significado frente a un entorno que no ofrece referentes estables.

La exclusión social no solo obstaculiza el acceso a los bienes materiales, también silencia la palabra, reprime el deseo y niega el reconocimiento. La discusión también expone la necesidad de replantear el rol de la escuela. Históricamente, la institución escolar ha funcionado más como un aparato de normalización que como un espacio de inclusión (Bourdieu & Passeron, 1970). No obstante, los hallazgos del estudio revelan que la sociedad sigue confiando en la educación como herramienta preventiva. Ese dato abre una ventana de oportunidad: la escuela sigue siendo un recinto simbólico, legitimado para reconstruir el lazo social. Desde la perspectiva psicopedagógica, se impone reforzar su destreza diagnóstica y su función intermedia entre la juventud y la comunidad. Cuando se concibe el diagnóstico educativo como un proceso participativo de compresión, se abre la posibilidad de descubrir los sentidos que distintos actores atribuyen al delito y a la juventud. Ese planteamiento convierte la investigación en una acción educativa: en lugar de quedar en la mera descripción de percepciones, intenta resignificarlas.

Las intervenciones que parten de ese diagnóstico pueden tomar la forma de talleres de convivencia, mediaciones intergeneracionales, proyectos artísticos o programas de alfabetización mediática. Cada una de esas experiencias funciona como una mediación simbólica que amplia, en términos vygotskianos, la “zona de desarrollo próximo” de la comunidad. Desde una perspectiva más amplia, los hallazgos del estudio evidencian la persistencia de un modelo social punitivo que convive con discursos que pretenden ser inclusivos. Ese doble discurso —educar si, pero también controlar— pone de relieve una pugna entre dos lógicas contrapuestas: la del cuidado y la del castigo. En este escenario la psicopedagogía surge como posible mediadora, mostrando que el cuidado no excluye la responsabilidad, sino que exige profundizar en las causas estructurales que alimentan el conflicto. La educación crítica, heredada de Freire, y la psicopedagogía del vínculo propuesta por Fernández convergen en una premisa clara: no existe aprendizaje sin un vínculo, y no hay vínculo sin reconocimiento. El verdadero desafío social es volver a tejer los lazos simbólicos que se han desgarrado entre los jóvenes y las instituciones. En ese sentido, las políticas públicas deben trascender la mera asistencia y enfocarse en reconstruir el sentido de pertenencia.

Iniciativas como los programas de acompañamiento escolar, las tutorías personalizadas y los espacios de escucha se presentan como estrategias efectivas para reforzar el vínculo y prevenir conductas de riesgo. La discusión también invita a replantear el rol de los medios de comunicación como agentes educativos. Desde la óptica de Martín-Barbero (2003), los medios van más allá de la mera transmisión de información: son espacios donde se forja la cultura. En este contexto, la psicopedagogía podría contribuir al diseño de políticas comunicacionales orientadas a impulsar narrativas alternativas, tales como la difusión de relatos de reinserción, la puesta de relieve del papel de la educación y la puesta en evidencia de experiencias juveniles positivas. Los resultados evidencian la necesidad imperiosa de adoptar una estrategia intersectorial dentro de las políticas públicas. La percepción social del delito juvenil no se transforma mediante programas escolares aislados; requiere una articulación estrecha entre los sistemas educativo, judicial y comunitario.

En este sentido, la intervención psicopedagógica puede funcionar como un puente, generando diagnósticos integrales que orienten acciones conjuntas. En última instancia, al abordar los datos desde una perspectiva psicoeducativa, se percibe que el delito juvenil podría entenderse como una fisura en la continuidad del aprendizaje social. Cuando el individuo no dispone de espacios para simbolizar, la transgresión aparece como su forma de expresión. El reto que plantea la psicopedagogía es restituir la capacidad de aprender, volver a dar sentido simbólico a la norma y reconstruir el significado del vínculo con el otro. En síntesis, la discusión amplia la comprensión del fenómeno al demostrar que el delito juvenil no se reduce a una mera cuestión jurídica o moral, sino que se manifiesta como una problemática educativa, social y simbólica. Cambiar las percepciones sociales implica procesos de aprendizaje colectivos que integren a toda la comunidad: escuelas, medios, familias y organismos del Estado. En este sentido, el diagnóstico educativo se presenta como una herramienta privilegiada para desentrañar la complejidad, incitar la reflexión y, a partir de la educación, edificar una cultura de corresponsabilidad y justicia social.

Conclusiones

La presente investigación permite concluir que la percepción social del delito juvenil en el Gran Buenos Aires no es un dato objetivo, sino una construcción simbólica compleja donde convergen factores estructurales, culturales y educativos. A continuación, se sintetizan los hallazgos fundamentales y las líneas de acción propuestas:

1. La fragmentación de las representaciones sociales

Se confirma que el nivel socioeconómico funciona como un marco interpretativo: mientras los sectores populares identifican el delito como una consecuencia de la exclusión y la falta de oportunidades (visión estructural), los sectores de mayores ingresos tienden a desplazar la responsabilidad hacia una supuesta crisis de valores o falta de límites (visión moralizante). Esta polarización evidencia que el diagnóstico educativo debe abordar no solo al sujeto en conflicto con la ley, sino también los prejuicios del tejido social que lo rodea.

2. Hegemonía mediática y aprendizaje simbólico

Los resultados sitúan a los medios de comunicación como el principal agente de modelado simbólico (67% de la muestra). Esta dependencia informativa genera un sesgo que prioriza el miedo y la demanda de castigo por sobre la comprensión del fenómeno. Desde la Psicopedagogía, esto señala la urgencia de promover una alfabetización mediática crítica que permita a la ciudadanía desarmar relatos estigmatizantes.

3. El diagnóstico educativo como praxis transformadora

La investigación reivindica el diagnóstico educativo como una herramienta que trasciende la evaluación individual. Se propone como un dispositivo participativo y comunitario capaz de

identificar los puntos de fractura en el lazo social. La escuela, en este contexto, debe recuperar su rol como espacio de reconocimiento y referente de identificación para las juventudes, funcionando como la principal barrera contra la criminalización.

4. Validez y Replicabilidad del Instrumento

El cuestionario diseñado para este estudio ha demostrado niveles satisfactorios de consistencia interna (con un Alfa de Cronbach promedio de 0.79) en sus tres dimensiones: atribución causal, fuentes de información y medidas de intervención. Esta solidez psicométrica, sumada a su validación por juicio de expertos, lo convierte en un instrumento técnica y conceptualmente apto para ser replicado en otros contextos urbanos o rurales, permitiendo estudios comparativos a nivel regional.

5. Limitaciones y Prospectiva

Se reconocen como limitaciones el carácter descriptivo y transversal del diseño, así como el uso de un muestreo no probabilístico, lo que restringe la generalización de los resultados a la totalidad del territorio nacional. No obstante, este trabajo sienta las bases para futuras líneas de investigación:

- Estudios Longitudinales: Evaluar como cambian estas representaciones tras la implementación de programas de intervención psicopedagógica comunitaria.
 - Expansión geográfica: Replicar el estudio en provincias del interior para analizar el impacto de las culturas locales en la percepción del delito.
- En definitiva, abordar el delito juvenil desde la Psicopedagogía implica entender que la seguridad no se construye con mayor control policial, sino con la restauración de los circuitos de aprendizaje y el fortalecimiento de los vínculos simbólicos que integran al joven a su comunidad.

Referencias

- Abric, J.-C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. https://www.academia.edu/4035650/ABRIC_Jean_Claude_org_Practicas_Sociales_y_Representaciones
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall. https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Paidos. <https://www.paidoslibreria.com.ar/productos/9871185290/>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/La_Distincion-Bourdieu_Pierre.pdf

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit. https://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-La_Reproduction-1502-1-1-0-1.html.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/448619>.
- Fernandez, A. (1991). *La inteligencia atrapada*. Nueva Vision. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/737248.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France. https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2014/09/d-jodeletrepresentationssocia_1.pdf
- Ley 22.278. (1980). Regimen Penal de la Minoridad. *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22278-114167/actualizacion>
- Martin-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Convenio Andres Bello. https://ddd.uab.cat/pub/llobres/2017/183016/eBook_incomuab_14.pdf
- Moscovici, S. (1981). *On social representations..* <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf> .
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1982). Availability: A heuristic for judging frequency and probability. En D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809477.011>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674576292>.