

## Conflictividad escolar: Tipos, causas y respuestas

**Arturo Pérez Collera**

Inspector de Educación en el Principado de Asturias

Presidente en Asturias del Forum Europeo de Administradores de la Educación

*El autor sostiene y documenta que, por mucho que el fenómeno de la conflictividad escolar tenga en nuestro país una entidad netamente inferior a la de otros países desarrollados, constituye una inquietud profesional y social merecedora de atención prioritaria tanto por su capacidad obstructiva de procesos educativos como por afectar directamente a algo que debe constituir un bagaje esencial de la educación obligatoria: la capacidad de **convivencia**, entendida así como un fin en sí misma.*

*Al correlacionar convivencia con normas, el autor afirma que su tratamiento más efectivo reside en la máxima coherencia en la construcción de valores que debe pretender cada centro escolar, reconociendo que la mayor dificultad estriba en consecuencia en ese consenso, en su observancia unánime y en su revisión participativa. El análisis que se realiza de las conductas problemáticas las agrupa en cuatro bloques: violentas, disruptivas, intimidatorias y de rendimiento, siendo más generalizadas las dos últimas aunque escandalicen más las dos primeras.*

*Tras negar la utilidad y la consistencia de análisis causales culpabilizadores (juventud violenta, mal sistema educativo, despreocupación familiar o profesorado incompetente) el autor propone, en términos posibilistas, un conjunto de respuestas institucionales a tratar por los centros y a apoyar o promover por las administraciones educativas.*

**Palabras clave:** Conflictividad Escolar, Disciplina, Agresividad, Administraciones Educativas, Conductas Problemáticas.

### 1. ¿Por qué nos preocupamos?

#### Una inquietud profesional

Los problemas de disciplina constituyen un difuso conjunto de elementos de preocupación para la mayoría del profesorado en la actualidad. Al conjunto de circunstancias ambientales generadoras de inseguridad, se ha añadido la de la inseguridad en los centros. Aún cuando parezcan ocasionales y minoritarios los casos de enfrentamiento o agresión, y así se señale en uno de los estudios más rigurosos recientemente realizados por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación <sup>1</sup> que limita a un 2% las percepciones de *mal nivel de convivencia del*

*alumnado*, a un 2,82 % los casos de *falta de respeto hacia los profesores/as* de entre todas las situaciones de indisciplina reconocidas, y que recoge una percepción más de mejora que de empeoramiento del fenómeno, en el período 1994-1997, lo cierto es que los conflictos se airean y los titulares de los medios de comunicación reflejan una situación de peligrosidad que va calando en el colectivo docente. Igualmente cierto es que el mismo informe refleja la percepción de situaciones de indisciplina en el 80 % de las respuestas de los consultados.

(1) Informe del INCE *Diagnóstico del Sistema Educativo. 1997. Vol. 4. Funcionamiento de los centros.* MEC. Madrid. 1998

### **Una inquietud social**

La reciente encuesta hecha pública por el Ministerio del Interior <sup>2</sup> recoge alusión por un 60 % de los alumnos de 12 a 14 años a su condición de víctimas de agresiones "algunas veces", y a que un 27 % asegura sufrirlas "frecuentemente". La encuesta sitúa el 48 % de estas agresiones en el patio del centro escolar.

El que un reducto educativo, como el Colegio o el Instituto, se convierta en tan frecuente escenario de agresiones, por mucho que su mayoría no lleguen a la violencia física, tiene que provocar una lógica incomodidad en toda la comunidad afectada. La seguridad es una de las exigencias básicas de los usuarios del sistema educativo.

### **Una inquietud europea**

En el pasado mes de febrero, en Luxemburgo, organizado por la Confederación Sindical Europea, se ha celebrado un Seminario Europeo sobre violencia escolar en el que se han debatido todos los fenómenos de violencia que pueden afectar a las escuelas, desde la violencia entre iguales, a la de los alumnos hacia el profesor y viceversa, la violencia institucional y la violencia exterior a la propia escuela.

Con un ámbito más amplio que el del continente, la OCDE ha publicado asimismo un interesante informe<sup>3</sup> que apunta la necesidad de acometer de manera compartida las amenazas de la violencia en el espacio escolar: *compromiso compartido* es el nexo central de las aportaciones del Seminario celebrado sobre el tema en Bolonia y Florencia del que da cuenta el informe.

### **Un problema con entidad obstructiva**

Más trascendencia aún que lo hasta aquí enunciado tiene la ausencia de disciplina en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Efectivamente más que fenómeno sintomático que pudiera tener un tratamiento como tal, la disciplina se convierte

el elemento *posibilitador* de la educación, tanto en su vertiente instructiva, como señala Concepción Gotzens<sup>4</sup> al entender la disciplina como el "conjunto de procedimientos, incluyendo normas o reglas, mediante los cuales se mantiene el orden en la escuela y cuyo valor no es otro que el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos", cuanto, como señala Gregorio Casamayor<sup>5</sup> en su vertiente de construcción de hábitos sociales, al formular la pregunta de *¿por qué hablamos de disciplina cuando queremos decir convivencia?*

En ambos sentidos la existencia de unas reglas o pautas de comportamiento que permitan prevenir los conflictos y hacer de la disciplina algo asumido, interiorizado y valorado sienta no sólo las bases de un buen proceso de aprendizaje sino también la adquisición de destrezas sociales esenciales como la de convivir. Lo contrario es insufrible.

### **En un marco normativo infrautilizado**

El Reglamento de Derechos y Deberes (732/1995 de 5 de mayo) es la referencia normativa que desde los últimos años debería estar pautando las intervenciones correctivas que se requieren en bastantes casos. Pero la opinión generalizada lo confunde con el anterior, una torpe versión disciplinaria de 1988, y lo cierto es que las contaminaciones judicializadoras que se producen en un gran número de expedientes, al margen de su vocación de tratamiento educativo, siguen perturbando su consideración como norma útil, abierta y coherente con la autonomía reconocida a los centros y a sus Proyectos Educativos.

### **Pero las visiones sobre el tema son diversas**

La trascendencia del problema de la disciplina o del control del comportamiento en aula y centro deriva en una variada gama de enfoques para su

(2) Jornadas sobre "La violencia en el aula" Sevilla, 9 al 11 de marzo de 1999, en *Escuela Española*, nº 3402 (18 marzo 1999).

(3) OCDE. (1998). "Assurer la sécurité du milieu éducatif". Paris.

(4) GOTZENS, C. (1997). "La disciplina escolar". ICE/Horsori. Barcelona.

(5) CASAMAYOR, G. (1998). "Cómo dar respuesta a los conflictos". *Gráo. Aula*, 128. Barcelona.

tratamiento. Desde los estudios pioneros de Wickman, pudo comprobarse que la priorización de los problemas de conducta en las instituciones escolares obedecía a perspectivas de tipo subjetivo. De ahí que nos encontremos, como suele ocurrir, ante una diversidad de enfoques que recorren todo el espectro ideológico: desde corrientes disciplinarias del más puro estilo conductista hasta las corrientes de tipo libertario. Entre los teóricos del tema hay partidarios de todos los estilos y enfoques, desde los partidarios de modelos de control estricto del tipo de los propugnados por Thorndike y Skinner, hasta el modelo más radical de innatismo de Neill<sup>6</sup>: *“Es una error imponer algo por autoridad. El niño no debiera hacer nada hasta que se forme la opinión, su opinión propia de que debe hacerlo”*. En medio, nos encontramos lógicamente toda la variedad de visiones psicoeducativas, humanistas, centradas en el cliente o socio-críticas.

No parece esencial en este momento plasmar una enumeración y descripción de los distintos enfoques reconocidos en la literatura pedagógica, por cuanto, de lo que se trata es de dejar constancia de que, al igual que ocurre con la visión del fenómeno educativo en su conjunto, la interpretación de la disciplina se ajusta a otras visiones de la sociedad y de los modos en que se entiende que debe estructurarse.

En consecuencia, en la medida en que en la mayoría de sus manifestaciones, la disciplina *no es sólo un problema técnico, sino un tema referido a valores*, toda aproximación deberá realizarse desde modelos que nos permitan tenerlos presentes. Y esa presencia deberá considerarse por un lado desde interpretaciones de valores sociales que el conjunto de la sociedad –a través de sus representaciones institucionales máximas, como el Parlamento –reconoce que deben formar parte de la educación, y por otro desde las representaciones más cercanas a los alumnos, como es el caso del centro escolar –que decide sobre un Proyecto

(6) NEILL, A.S. (1975). "Summerhill". Fondo de Cultura Económica. México.

Educativo y define unas Normas de Convivencia –y de la profesora o profesor que los desarrollan y aplican con su alumnado.

### **Y sus traducciones aún más**

Los centros escolares tienen la oportunidad de fijar sus propias reglas de funcionamiento. Al hacerlo, ejercitan sus responsabilidades en los ámbitos curricular, administrativo y organizativo, y pueden establecer sus propias soluciones, adecuándolas a su contexto y circunstancias. El instrumento que se les reconoce como más indicado para esta definición de pautas de convivencia se concreta en el Reglamento de Régimen Interno.

En uso de esa autonomía, los centros optan por las interpretaciones de reglamento diversas. Serafin Antúnez<sup>7</sup> señala que estos reglamentos suelen ser el espejo del tipo de establecimiento escolar en que se aplican:

- *Formalista y rutinario, cuando el reglamento transcribe, sin modificar, los textos legales, disposiciones y regulaciones generales de la administración educativa.*
- *Creativo y dinámico, cuando el centro escolar construye sus propias respuestas y contextualiza las pautas generales acomodándolas a su realidad particular.*
- *Autoritario y rígido, cuando se convierte en un código de faltas y sus correspondientes sanciones más que en una herramienta basada en el diálogo y la prevención.*
- *Arbitrario e injusto, cuando la determinación y aplicación de las normas que regulan la convivencia sirven únicamente de coartada para eludir el análisis profundo de los problemas o para seguir garantizando la impunidad del profesorado.*

Cada centro pues, ha hecho su traducción con arreglo a su cultura. De ahí que merezca la pena acercarse a analizar los ejes en que ha inscrito *explícitamente* sus visiones sobre la convivencia. Y ese es uno de los modos de entender este tema.

(7) ANTÚNEZ, S. (1998). "La regulación de la convivencia como problema institucional", en *Biblioteca de Aula*, nº 128. Graó. Barcelona

Pero, y eso será aún más variado, la gestión del aula se rige por parámetros menos explícitos que los expresados en las Normas de Convivencia reflejadas en los Reglamentos. Esos parámetros se encuentran en la traducción que cada enseñante formula en sus pautas de relación con el alumnado. Y esas suelen ser más diversas aún, sobre todo en los casos en que no hay un proceso de definición de pautas de conducta reales del tipo ¿Se toleran/saludan preguntas que interrumpen la explicación? ¿Cabe la objeción normalmente expresada por un alumno? ¿Es admitida la discrepancia ante una calificación? ¿Se considera el tuteo una manifestación irrespetuosa? ¿Se permiten explicaciones autojustificadoras en caso de ser reprendido un alumno? ...

Estas traducciones reales de lo lícito y de lo intolerable constituyen las referencias principales para cada alumno o alumna desde sus primeros contactos con cada enseñante. La micronormas o reglas de micropolítica regulan de manera más determinante que las explícitas en los reglamentos las pautas de convivencia en las aulas (espacio esencial de la educación). Ese es el segundo frente de las explicaciones: ¿Cuáles son las pautas reales, en toda su diversidad, y cuánto divergen de las explícitas y de las que cabría esperar como despliegue de los valores que expresamente demandan los currículos de la LOGSE?

### **En el fondo hay menos posturas**

La gama de enfoques de análisis y tratamiento de los fenómenos de indisciplina a que se ha aludido es no obstante susceptible de una simplificación. La interesante clasificación ofrecida por Plaza del Río<sup>8</sup> puede ser articulada de otro modo si intentamos agrupar las corrientes y enfoques según se vislumbren la mayoría de las causas de las *turbulencias* como debidas esencialmente a trastornos propios del

(8) PLAZA DEL RÍO, F.S. (1996): "La disciplina escolar o el arte de la convivencia". Aljibe. Málaga.

alumno (el enfermo), o se interpreten los conflictos como atribuibles a la interacción entre factores personales, sociales y de la institución escolar.

Esta es otra línea de análisis en la que parece interesante profundizar, sin llegar a la simplificación de asociar estas visiones a los gremios respectivos de los psicólogos, los sociólogos y los educadores.

Pero, si se piensa que el origen de los conflictos escolares radica en elementos externos al centro –sociedad, familia, pandilla, personalidad, etc.– se apuntarán soluciones claramente distintas (si se apuntan) de las que se pueden proponer, sin negar la influencia de esos factores, cuando se tratan de identificar en el espacio escolar los elementos que *también* explican el fenómeno.

Esta visión dirigida a lo institucional nos permite plantearnos con la mínima fe necesaria la pregunta que justifica cualquier aproximación a la conflictividad estudiantil: ¿Qué podemos hacer para resolver o reconducir los conflictos que se producen en el centro?

## **2. Antes, aclarar ideas**

### **2.1. Aproximaciones conceptuales a violencia, agresividad, disciplina y conflictividad**

**V**iolencia es el término que se suele utilizar para identificar la acción o las acciones en que se hace uso de la fuerza para causar daño u obligar a alguien a hacer algo en contra de su voluntad.

**Agresividad** equivale a la disposición o tendencia a atacar o ejercer violencia pero también a la disposición dirigida a defenderse o a afirmarse frente a alguien o frente a algo.

**Disciplina**, además de asignatura, modalidad, látigo corto, evoca las normas de conducta que rigen una actividad.

**Conflictividad** es la circunstancia o disposición propicia al conflicto, que, a su vez significa Desacuerdo, Enfrentamiento, Apuro o situación difícil, o Colisión de derechos o pretensiones.

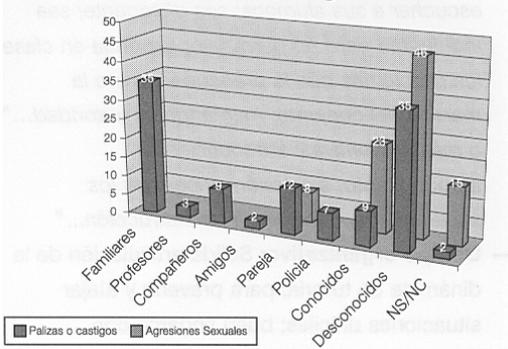
## 2.2. Tipos de conductas problemáticas en los centros escolares:

- a) **Conductas violentas:** palizas, agresiones físicas, acosos sexuales, extorsiones, daños intencionados a pertenencias de otros o a bienes del centro.
- b) **Faltas de respeto:** insulto a compañero o profesor, grosería, obstrucción, interrupción...  
**Conductas disruptivas.**
- c) **Comportamientos intimidatorios:** amenazas, descalificaciones, rumores, desprecio, aislamiento, persecución del diferente o del más débil... (**Bullying**)
- d) **Conflictos de rendimiento:** falta de atención, pasividad, apatía, negativa a realización de tareas o a simple aportación de materiales, absentismo.

## 2.3. Frecuencia de estas conductas problemáticas

- a) **Víctimas** de conductas violentas se reconocen<sup>9</sup> un 7% de los jóvenes asturianos: un 5% que ha padecido alguna vez una paliza o castigo grave, un 2% ha padecido agresión sexual. La autoría de estas agresiones se atribuye mayoritariamente (70%) a familiares o a desconocidos (35% a cada), seguidos de la propia pareja (12%), gente conocida (9%), compañeros de estudios (9%) y profesores (3%)
- b) De las conductas disruptivas y el *bullying* no existen cuantificaciones fiables. Las

Los agentes de las agresiones



Adaptado de Berneta, F. (1998): "Informe Juventud de Asturias".  
Consejería de Cultura del Principado de Asturias

(9) Informe *Juventud en Asturias*, Consejería de Cultura del Principado de Asturias, Oviedo, 1998.

investigaciones en otras comunidades<sup>10</sup> oscilan entre el 9 y el 17% para las intimidaciones o vejaciones de distinto tipo, y de las conductas disruptivas las sensibilidades del profesorado son enormemente variadas.

- c) De los distintos tipos de conflicto de rendimiento pueden asimismo hacerse distintas estimaciones si analizamos los casos a la luz de la *no titulación* en ESO (20 - 25%) o de los datos de absentismo analizados en Asturias (4%) según estudios realizados a lo largo del pasado curso por el EOEP de Avilés o el CPR de Mieres.

El conjunto de datos que acabamos de ver, aún mostrando que no es tan fiero el león como lo pintan, evidencian la existencia de problemas graves, tanto si se mira desde el punto de vista de los agredidos o sus familias como si se mira desde el punto de vista de quienes tienen que soportar la distorsión en el ejercicio profesional como enseñantes.

## 3. Causas bastardas: culpabilizar

### 3.1. A una nueva "juventud violenta"

No es admisible la identificación de tal categoría social. Aunque sí existe una condición adolescente con evidentes cambios hormonales. Aunque el mercado favorece y aprovecha rasgos diferenciales de *clientes* que atraviesan esa etapa con mensajes *rebeldes*. Aunque en diferentes *tribus* se cultiva la estética de "lo duro". Aunque es evidente una transformación de lenguajes y modos de comunicación juveniles chocantemente crudos a los ojos de las generaciones anteriores. Aunque es cierto que en esta etapa se manifiesta con más claridad la crisis social del concepto de autoridad.

### 3.2. Al sistema educativo

Tampoco son admisibles las descalificaciones al sistema por hacerse más democrático, más tolerante, menos exclusivo y excluyente, por limitar

(10) ORTEGA, R. (1991), FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989).

su capacidad sancionadora o por resultar más accesible. No son de este siglo.

### 3.3. A unas familias que dimiten de educar

Aunque los casos extremos de alumnado problemático (así se hace evidente, por poner un ejemplo, en la casi automática correlación entre absentismo en primaria y familia de etnia gitana) tienen frecuentemente una etiología en circunstancias experienciales de familia, ni tal culpabilización explica todos los fenómenos de desmotivación, ni resuelve desde luego gran cosa salvo que se quieran proponer exterminios o exclusiones.

### 3.4. A un profesorado incompetente

Aunque no en todas las aulas se manifiestan con igual frecuencia o virulencia conductas problemáticas, y algunos estudios apuntan a la identificación de perfiles profesionales más proclives a padecer la existencia de conflictos<sup>11</sup>, no resulta evidente la identificación de un perfil personal o profesional provocador de conflictos más allá de los casos de trastorno o de clara animadversión hacia el alumnado. Sí es cierto en cambio que el profesorado no ha sido *adiestrado* para tratar con el alumnado diverso de inicio del milenio.

## 4. Constatación de profundos cambios

**D**ebe partirse, en cambio, del reconocimiento de un conjunto de transformaciones que caracterizan a las décadas o a los años más recientes. Así, parecen repetirse afirmaciones en distintos estudios sociológicos que definen a nuestra sociedad como más tolerante, más culta, en vías de consolidación de hábitos democráticos, con distintas relaciones en la familia, menos hijos, menos atendidos, más consentidos y rodeados de posesiones ... y con mayores exigencias hacia la escuela.

(11) MELERO MARTÍN, J. (1993). "Conflictividad y violencia en los centros escolares", Siglo XXI, Madrid.

Debe reconocerse asimismo que existen menos frenos a la insumisión: la calificación pierde terreno como sanción, la institución respalda menos sistemáticamente al profesor, el alumno puede acabar pensando que nunca pasa nada, la vieja autoridad está devaluada.

Es indudable asimismo que ahora **todos** los adolescentes están en el Instituto. Por efecto de la extensión de la obligatoriedad y de la complementaria reestructuración del sistema hacia un modelo comprensivo e integrador.

Y no cabe duda, por último, que ahora el rito de paso (acceso al Instituto) coincide con los doce años (nueva etapa de desarrollo) cuando los centros de Secundaria no tenían ya el hábito de control tutelar tan fuerte como los colegios, donde el alumnado vive más una situación de libertad *vigilada*.

## 5. ¿Hay soluciones?

**S**í, y aunque desigual eficacia deben encararse todas.

- **De tipo cultural:** Comprender que la ESO no ha inventado la adolescencia, que la segregación no es solución, que **educar** en la adolescencia significa **acompañar** con el riesgo de convertirse en modelo, que la conducta disruptiva es muchas veces una llamada de socorro...
- **Recetas de tipo paternalista:** *"aprenda a escuchar a sus alumnos; sea dialogante; sea indulgente pero no permisivo; exponga en clase los problemas que le preocupan sobre la marcha del conjunto; mantenga su autoridad..."* o más preventivas: *autoconciencia, autoconcepto, expresión sincera de los sentimientos, coherencia de instrucción..."*
- **De tipo organizativo:** Sólida articulación de la dinámica de tutoría, para prevenir y atajar situaciones difíciles; buen engarce con Departamento de Orientación; equipo directivo implicado en soluciones y apoyo ...
- **De tipo formativo:** Métodos didácticos menos aburridos, Programa SIT (Stress, Inoculation,

Training), seminarios para la resolución de problemas, técnicas de negociación, comentario sincero de problemas reales en aula, observación inter-colegas...

- **De reconsideración de proyecto:** La disciplina está en relación con las normas de convivencia del Reglamento, con el Proyecto Educativo. La homogeneidad de mensajes es clave. La definición consensuada de las

normas micro-reguladoras de las relaciones de aula **y su aplicación unánime** es básica. La revisión periódica con los alumnos también. Idem las familias. Pero estamos hablando de educación.

A modo de conclusión se propone en los recuadros de las páginas siguientes un plan orientativo a considerar por las Administraciones Educativas.

### El tratamiento de la conflictividad desde la administración<sup>12</sup>

#### Premisa básica: las mejores respuestas están en el centro mismo

1. Convicción general de que la **convivencia es un fin en sí misma**.
2. **Información** objetiva sobre los conflictos, causas y respuestas.
3. Decisión de *hasta dónde llegar*.
4. **La participación** es el antídoto: espacios métodos, tiempos para involucrar.
5. **Creencias compartidas** entre profesorado: uso de la autoridad, cantidad y calidad de relaciones con el alumnado.
6. **Currículum** adecuado a personas, ritmos, motivaciones expectativas,
  - Currículum con objetivos abiertos a todas las capacidades y no sólo a unas
  - Currículum con precisión y claridad de mínimos
  - Currículum con contenidos significativos y funcionales
  - Currículum con una metodología variada, acorde con personas, que equilibre trabajo personal y cooperativo
7. **Evaluación** autorreguladora de aprendizajes, motivadora y positiva e inclusiva de la enseñanza.
8. **Clima** de confianza, de trabajo y de colaboración (interacciones de respeto, valoración, sentido del humor, sentimientos positivos).
9. **Organización:** Espacios, tiempos, agrupamientos. Canales y práctica de participación. Estrategias específicas: *Tiempo-Fuera, Grupos de mediación, Comisión de convivencia, Entrevistas, Asambleas, Contratos,...* y sobre todo *relevancia de la Tutoría*.

#### Estrategias para una convivencia eficaz:

1. **Prevención:** aspectos de gestión de aula, de preparación, mobiliario, movimiento, ruido, rutinas de comunicación, dinámicas de grupos, **normas útiles, justas, claras y negociadas**.
2. **Corrección:** acomodar la intervención a la importancia de la falta. Gradación.
3. **Consecuencias:** Si rehusan responsabilidad: hay consecuencias conocidas. Las normas pretenden salvaguardar derechos.
4. **Apoyo:** Reparar desperfectos emocionales. Apoyamos a la persona a pesar de que se penalice una conducta. En caso de conducta disruptiva reiterada o crónica, trabajar a más largo plazo para reparar y reconstruir las pautas disfuncionales de comportamiento.

#### Condiciones para que las intervenciones externas sean positivas:

1. Que sean requeridas (por las partes o por la autoridad).
2. Que sean constructivas.
3. Que sean legítimas (ética y legalidad).

(12) Adaptado de Zaitegi de Miguel, N. (1999) "Estrategias para la gestión de la convivencia en positivo" *Praxis*. Barcelona.

### **¿Cómo debería apoyar la Administración educativa?**

1. Orientar cultura de convivencia, Materiales curriculares.
2. No obstaculizar sino facilitar
3. Facilitar formación (a profesorado, familias y alumnado): proyectos de formación en centros, Jornadas, módulos abiertos y adaptables, seminarios de directivos, orientadores...
4. Promover experiencias innovaciones e investigaciones relacionadas con la convivencia democrática y la prevención de conflictos, cultura de paz...
5. Dotar de recursos a los proyectos justificados e interesantes (personales, de asesoramiento, de materiales...)
6. Publicitar los éxitos, difundir las experiencias positivas.
7. Adaptar la organización y funcionamiento de los centros al ejercicio de una convivencia escolar positiva:
  - Revisión de normas de funcionamiento y órganos de los centros relacionados con la convivencia.
  - Revisión de Derechos y Deberes.
  - Refuerzo de medidas de autoevaluación (correlacionadoras de culturas de centro –creencias, valores prioridades –con objetivos).
  - Implicación de familias en análisis y tratamiento de problemas de convivencia.
8. Tratamiento específico a cada centro en función de sus características y posibilidades.
9. Incentivar la estabilidad del profesorado en centros especialmente conflictivos.
10. Supervisar y controlar el respeto a los derechos de todos los miembros de la comunidad.