



El impacto de la DANA en el derecho a la educación en la Comunitat Valenciana

Evidencias, brechas y orientaciones para la continuidad educativa en emergencias



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE JUVENTUD
E INFANCIA



Título: El impacto de la DANA en el derecho a la educación en la Comunitat Valenciana. Evidencias, brechas y orientaciones para la continuidad educativa en emergencias

© Educo (2025)

Se permite la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se mencione la fuente y se haga sin fines comerciales.

Dirección de Incidencia e Investigación Social

Coordinación: Paula San Pedro

Autoría: Miguel Ángel Santiuste Hernando

Corrección: Judith Escales

Diseño: Anaïs López

Fotografías: Archivo de Educo, Shutterstock

Las fotografías utilizadas en este documento solo son ilustrativas y en ningún caso se puede deducir que reflejan el contenido.

Para más información sobre los temas tratados en este documento, póngase en contacto con

educu@educu.org

Agradecimientos: Este informe ha sido posible gracias a la colaboración generosa y el compromiso de múltiples personas y organizaciones. Agradecemos a los sindicatos STEPV y CCOO, a las entidades Save the Children, y UNICEF, al Síndic de Greuges, a la FAMPa y al Secretario Autonómico de Educación por su disponibilidad, aportes técnicos y acompañamiento durante el proceso. Agradecemos también a las comunidades educativas y/o personal de los centros que compartieron su experiencia y aprendizajes: CEIP Blasco Ibáñez (Beniparrell), CEIP Vil·la Romana, CEE Rosa Llácer, IES 25 d'Abril, CEIP La Fila, CEIP Orba, CEIP Castellar Olivera, CEIP Ausiàs March, IES Alameda, CP Lluís Vives, CEI Ausiàs March, IES Berenguer Dalmau y CEIP Blasco Ibáñez (Alginet). Mención especial a la comunidad educativa en su conjunto por sostener la educación en los momentos más difíciles, salvaguardando el derecho a aprender de niñas, niños y adolescentes con una mezcla admirable de profesionalidad, solidaridad y constancia. Su esfuerzo cotidiano, muchas veces silencioso, ha marcado la diferencia e inspirará a **mejorar la preparación y la respuesta** en futuras emergencias para seguir garantizando el **derecho a la educación**.

financiado por:



Índice de contenidos

1. Introducción	5
2. Metodología	6
2.1 Técnicas de recogida de información.....	6
2.2 Participación de centros educativos.....	6
2.3 Limitaciones	7
3. Contexto	8
4. Impacto de la DANA en el Derecho a la Educación.....	10
4.1 Impactos en la disponibilidad y acceso educativo	10
4.2. Impacto en la calidad educativa y pérdida de aprendizaje.....	17
4.3. Impacto en el bienestar educativo.....	20
4.4. Gobernanza, coordinación institucional y respuesta de las autoridades	25
4.5. Preparación y resiliencia institucional.....	28
5. Orientaciones para un Plan Integral de Escuelas Seguras para asegurar el derecho a la educación basado en la experiencia de la DANA en la Comunidad Valenciana	31
5.1. Marco normativo y conceptual	31
5.2. Objetivos del Plan Integral de Escuelas Seguras.....	32
5.3. Ejes estratégicos	32
6. Recomendaciones a decisores políticos.....	37
6.1 Sistemas y políticas habilitantes	37
6.2. Instalaciones de Aprendizaje más Seguras.....	38
6.3. Gestión de la Seguridad Escolar y la Continuidad Educativa	39
6.4. Educación para la Reducción del Riesgo y la Resiliencia	40
Bibliografía	42
Anexos	43

Índice de tablas y gráficos

Tabla 1: Resumen de técnicas empleadas

Tabla 2: Listado de centros representados

Tabla 3: Cronología de aviso comunicado por algunos Ayuntamientos de cierre o evacuación de centros educativos

Gráfico 1: Mapa de centros educativos afectados por la DANA

Gráfico 2: Impacto en la continuidad de actividades extraescolares por la DANA reportado por las familias

Gráfico 3: Pérdida de tiempo lectivo a causa de la DANA reportado por las familias consultadas

Gráfico 4: Grado de impacto negativo de la DANA sobre el rendimiento académico

Gráfico 5: Impactos negativos en alumnado reportados por las familias consultadas

Gráfico 6: Impacto de la DANA en el comportamiento en el aula

Gráfico 7: Valoración de las familias encuestadas sobre la gestión de la emergencia por las autoridades

Gráfico 8: Percepción de preparación tras la catástrofe percibida por familias y alumnado

Lista de siglas y acrónimos

AEMET: Agencia Estatal de Meteorología

AMPA: Asociación de Madres y Padres de Alumnos

CBP: Coordinador/a de Bienestar y Protección

CEE: Centro de Educación Especial

CEI: Centro de Educación Infantil

CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria

CEFIRE: Centros De Formación, Innovación Y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana

DANA: Depresión Aislada en Niveles Altos.

EF: Educación Física

EI: Educación Infantil

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FAMPA: Fundación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos

FP: Formación Profesional

IES: Instituto de Educación Secundaria

INEE: Red Interagencial para la Educación en Emergencias

LOMLOE: Ley Orgánica que modifica la LOE

LOPIVI: Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia

NEE: Necesidades Educativas Especiales

NNA: Niñas, Niños y Adolescentes

ONG: Organización no gubernamental

PAU: Prueba(s) de Acceso a la Universidad

RRD — Reducción del Riesgo de Desastres

STEPV: Sindicat de Treballadors i Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià

TEA: Trastorno del Espectro del Autismo

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

USMIA: Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil / Infantil y Adolescencia

1. Introducción

La DANA (Depresión Aislada en Niveles Altos) que afectó a la Comunitat Valenciana en octubre de 2024 provocó una emergencia educativa de origen climático sin precedentes recientes. Más de 120 centros educativos resultaron afectados, de los cuales 8 quedaron completamente destruidos y más de 48.000 alumnos y alumnas vieron alterada su escolarización de manera parcial o total¹. Este episodio provocó la interrupción prolongada de clases, reubicaciones improvisadas y una ausencia generalizada de protocolos específicos para garantizar el derecho a la educación en contextos de desastre. **Un año después, persisten aulas prefabricadas, retrasos en la reconstrucción de centros, impactos emocionales no atendidos, ausencia de protocolos y una sensación de abandono institucional entre gran parte de la comunidad educativa.**

Este informe se elabora como parte de la estrategia de Educo para garantizar el derecho a la educación en contextos de emergencia, en el marco de la **Campaña Escuelas Seguras**. En un momento en el que el mundo se enfrenta cada vez más a desastres ocasionados por el cambio climático, de los que España no es ajena, Educo quiere poner el foco en el impacto que estos generan en la infancia y adolescencia y, especialmente, en su Derecho a la Educación. Nuestra experiencia, de más de 30 años, en prevención de riesgos y desastres y educación en emergencias en países como Bangladesh, Filipinas y la propia España o regiones como Centroamérica o el Sahel, evidencian la importancia de salvaguardar el Derecho a la Educación y las Escuelas como herramientas claves para su protección y supervivencia. La educación en estas situaciones salva vidas, y las escuelas se convierten, con los recursos humanos, económicos y materiales necesarios, en espacios de bienestar y resiliencia.

En este contexto, hemos analizado cómo ha afectado al alumnado el acceso y la calidad de la educación un año después de la DANA, así como qué políticas y medidas se han puesto en marcha —o no— para garantizar este derecho. Además, Educo aspira a influir directamente en la elaboración del nuevo protocolo de actuación en los centros educativos ante emergencias meteorológicas que, a fecha de cierre del informe, está siendo desarrollado por la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana. Finalmente, el estudio busca aportar evidencias para sostener la demanda de que el Estado español se adhiera formalmente al Marco Integral de Seguridad Escolar 2022–2030, como referente internacional para articular la gestión del riesgo, la protección de la infancia y el derecho a la educación.

A lo largo del documento se abordan los principales impactos de la DANA sobre la garantía del derecho a la educación, estructurados en seis bloques: disponibilidad y acceso educativo, calidad y pérdida de aprendizaje, bienestar y aceptabilidad, gobernanza y respuesta institucional, participación de la comunidad educativa y preparación del sistema ante futuras emergencias. También se ofrece una propuesta de orientaciones para un Plan Integral de Escuelas Seguras y un conjunto de recomendaciones alineadas con el Marco Integral de Seguridad Escolar 2022–2030.

Este informe no es solo una evaluación retrospectiva: es también una llamada de atención para evitar que lo vivido en la DANA vuelva a repetirse. **El derecho a la educación debe ser protegido activamente frente a los efectos cada vez más frecuentes e intensos del cambio climático.**

¹ Generalitat Valenciana (Julio 2025). Plan de recuperación y reconstrucción de la Comunitat Valenciana. Disponible en: https://planendavant.gva.es/documents/393406936/393408958/20250729_Plan+Endavant_vCastellano.pdf/6f324454-4001-1ebe-b983-ab16d9fe023b?t=1753875615359

2. Metodología

El presente estudio ha sido concebido como una investigación aplicada, centrada en el análisis del impacto de la DANA de octubre de 2024 sobre el derecho a la educación en la Comunitat Valenciana, y en la identificación de medidas, respuestas y lecciones aprendidas desde una perspectiva técnica, política y comunitaria. Su diseño combina un enfoque de derechos humanos con una mirada sensible al género y a las desigualdades estructurales, priorizando las voces de los actores educativos en el territorio. Se ha adoptado una **metodología mixta, con predominancia cualitativa, que permite capturar tanto los efectos diferenciales de la emergencia como los factores que han condicionado la recuperación educativa**. La recogida de información ha combinado técnicas cualitativas (entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, análisis documental y testimonios) con técnicas cuantitativas complementarias (cuestionarios autoadministrados a alumnado y familias). Esta triangulación ha permitido un análisis más riguroso y contextualizado. **El trabajo de recolección de información se llevó a cabo los meses de julio, agosto y septiembre de 2025**. Cuando en este informe se alude a la fase de emergencia o de recuperación, se considera como hito de transición entre las mismas el 29 de noviembre de 2024, fecha en la que finalizó la acogida de urgencia del alumnado desplazado.

2.1 Técnicas de recogida de información

Se han realizado **entrevistas en profundidad** a equipos directivos, coordinaciones de bienestar y protección, orientadores/as, profesorado, representantes de AMPAs, actores comunitarios, personal técnico de EDUCO y autoridades educativas, municipales y autonómicas. Se organizaron **grupos focales** con profesorado y familias en los centros seleccionados, teniendo en cuenta su diversidad geográfica, nivel de afectación y características del entorno. Se recogieron además testimonios narrativos para ilustrar experiencias significativas de alumnado docentes y familias directamente impactadas por la emergencia. En total participaron 88 personas (18 hombres y 75 mujeres).

El **análisis documental** incluyó normativa nacional y autonómica (LOMLOE, Plan Nacional de Protección Civil, planes de contingencia, protocolos de actuación ante emergencias, etc.), informes técnicos de centros afectados, publicaciones periodísticas, literatura especializada en escuelas seguras y educación en emergencias, y documentos internos de EDUCO. Se aplicaron **dos cuestionarios autoadministrados**, uno dirigido a alumnado (a partir de 5.º de Primaria) y otro a familias. En total se obtuvieron cerca de 300 respuestas válidas², lo que permitió complementar los hallazgos cualitativos con evidencia empírica más amplia y desagregada.³

2.2 Participación de centros educativos

El estudio ha contado con representación directa del personal y/o comunidad educativa de 16 centros educativos con distintos niveles de afectación por la DANA y grados diversos de participación. La selección se basó en criterios de impacto sufrido (muy alto, alto, bajo o centros acogedores), etapa educativa (educación infantil, primaria y secundaria), perfil socioeconómico del alumnado, ubicación territorial (comarcas del interior, litoral y pedanías urbanas), y viabilidad operativa. Esta combinación ha permitido reconstruir una panorámica representativa del sistema educativo valenciano afectado por la emergencia. El listado completo de centros involucrados se puede consultar en anexos.

² Detalle sobre la demografía de los cuestionarios disponible en Anexo 1.

³ El detalle de las técnicas aplicadas, así como los actores involucrados, puede consultarse en el Anexo 1.

2.3 Limitaciones

- Los hallazgos y conclusiones de este análisis deben interpretarse considerando el marco temporal de recogida de datos, comprendido entre el 15 de julio y el 30 de septiembre de 2025. Algunas realidades podrían haber evolucionado desde entonces.
- Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, por lo que los resultados no son extrapolables al conjunto de la población, sino representativos únicamente del grupo participante.
- Todos los centros incluidos en el estudio pertenecen a la red pública, lo que limita la posibilidad de comparación entre distintos modelos de gestión educativa (pública, concertada y privada).
- En el cuestionario dirigido a familias, algunas respuestas hacían referencia al conjunto de hijos/as, lo que impide una desagregación precisa por género o etapa educativa.
- Pese a los esfuerzos realizados, la participación de autoridades educativas en las entrevistas fue limitada, dificultando la incorporación de perspectivas institucionales más allá de la información pública disponible y la entrevista concedida por el Secretario de Educación de Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo
- Por último, la gran diversidad de situaciones y contextos entre centros hace difícil establecer generalizaciones o patrones comunes aplicables a todo el sistema educativo valenciano.

3. Contexto

España ocupa el octavo puesto a nivel mundial entre los países más afectados por la crisis climática en las últimas tres décadas, según el Climate Risk Index 2025 de Germanwatch. Este informe destaca que, en ese periodo, los desastres naturales asociados al cambio climático han causado en España alrededor de **27.000 fallecimientos y pérdidas económicas estimadas en cerca de 25.000 millones de euros**.⁴ Esta posición refleja una realidad alarmante: **el territorio español se encuentra expuesto a múltiples amenazas naturales**, desde inundaciones hasta olas de calor, incendios, erupción de volcanes, sequías o tormentas localizadas, en un contexto de aceleración por el cambio climático. **La creciente frecuencia e intensidad de estos fenómenos plantea un desafío directo al derecho a la educación, especialmente para niñas, niños y adolescentes que viven en zonas vulnerables.**

Las inundaciones constituyen una de las amenazas climáticas más relevantes en España. Se estima que 3,2 millones de personas residen actualmente en zonas inundables, 700.000 de las cuales lo hacen en zonas con alta probabilidad de inundación recurrente⁵. Según datos del Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico de 2021, **al menos 985 centros educativos se encuentran en zonas con peligro de inundación**. Estos centros educativos que están expuestos se encuentran distribuidos principalmente en las regiones del noreste de España (Cataluña y la cuenca del Ebro), el levante (Comunidad Valenciana y Murcia), así como en áreas del suroeste (Andalucía) y el noroeste (Galicia). En comparación con el primer informe de 2015⁶, el número de centros en zonas de riesgo ha aumentado notablemente —552 infraestructuras educativas en 2015—, lo que refleja tanto el impacto del cambio climático como la expansión urbana sin criterios de prevención adecuados. La experiencia de la DANA de octubre de 2024 en la Comunidad Valenciana muestra que se han hecho construcciones de centros en zonas inundables y no se han planificado reestructuraciones de mitigación de riesgos en ciertos centros afectados por la riada. El trabajo de indagación realizado en este informe ha permitido constatar esta realidad, identificando patrones de exposición no abordados y la falta de intervenciones preventivas en zonas ya vulnerables. En la mayoría de las comunidades autónomas no existen protocolos específicos adaptados a los riesgos más frecuentes por territorio (como avenidas pluviales en zonas mediterráneas o temporales de nieve en áreas de montaña) y por centro educativo.

Por ello, resulta urgente situar a las escuelas como infraestructura prioritaria de protección en los planes de gestión del riesgo y adaptación climática, con inversiones específicas, normas técnicas reforzadas y medidas de contingencia tanto pedagógicas como estructurales.

En los últimos años, la crisis climática y otros desastres naturales han puesto a prueba la capacidad del sistema educativo español para garantizar el derecho a la educación en contextos de emergencia. La pandemia de COVID-19 interrumpió la presencialidad de más de 10 millones de estudiantes⁷, agravando desigualdades preexistentes, especialmente en contextos de pobreza. Aunque se emitieron orientaciones para el curso 2020–2021, estas no se actualizaron para otros escenarios como la DANA de 2024 en la Comunidad Valenciana⁸. Desde entonces, emergencias como la erupción volcánica en La Palma (2021)⁹, olas de calor extremo o incendios

4 Cabe destacar que estas cifras no contemplan los eventos ocurridos en 2024, como las inundaciones en la Comunidad Valenciana o el impacto económico derivado de la sequía, que no fueron incluidos en el análisis

5 Universidad de Almería (2024). Más de 3 millones de habitantes en España viven en zonas inundables. Noticias UAL. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19475705.2024.2421405>

6 Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (2021). Resumen ejecutivo de la caracterización de la peligrosidad y riesgo por inundación fluvial en los PGRI de 2º ciclo en las cuencas intercomunitarias (2022–2027).

7 Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Datos y cifras del curso escolar 2020–2021

8 Plataforma de Infancia (2021). COVID y Educación III: La respuesta de las administraciones. <http://online.flippingbook.com/view/7475/>

9 El País (18 de octubre de 2021). “Más de 4.000 estudiantes vuelven a las clases en La Palma con un

forestales (Zamora 2022, Castellón 2023) han provocado cierres de centros, evacuaciones o reducción de horarios sin contar con protocolos pedagógicos ni apoyo psicosocial sostenido.

Finalmente, la **DANA** que afectó a la Comunidad Valenciana en octubre de 2024 fue uno de los episodios más severos de disrupción educativa de los últimos años. **Más de 120 centros educativos públicos resultaron afectados, de los cuales 8 quedaron completamente destruidos y más de 48.000 alumnos y alumnas vieron alterada su escolarización**¹⁰. La ausencia de planes de continuidad educativa, la falta de protocolos específicos de actuación, la lentitud en la reparación de daños, la débil coordinación interinstitucional y la escasa preparación en gestión de riesgos y apoyo psicoemocional provocaron una vulneración significativa del derecho a la educación.

La respuesta de Educo tras la DANA: de la emergencia a un acompañamiento sostenido

En un primer momento, Educo se coordinó con entidades locales para la **distribución de materiales de primera necesidad**. Junto con la FAMPa, desarrolló durante los primeros meses posteriores a la DANA un programa de atención psicoemocional bajo el nombre "**Colonias lejos del barro**", que ofreció espacios de respiro y acompañamiento a los niños y niñas afectados. El programa continúa activo y se prevé que atienda a más de 4.000 niños, niñas y adolescentes hasta finales de 2025..

Desde Educo sabemos que la recuperación emocional requiere continuidad y un entorno estable. Por ello, desde enero de 2025 trabajamos en los CEIP Castellar-l'Oliveral y Orba con un modelo integral que contempla: apoyo psicológico al alumnado con talleres de resiliencia y detección de situaciones de riesgo (usando herramientas como Kanjo), apoyo y formación en gestión de las emociones para el profesorado —que también vivió la DANA— y formación y acompañamiento emocional a las familias.

También impulsamos proyectos de transición educativa en institutos para adolescentes que cambien de etapa educativa con un acompañamiento psicoeducativo. Además, desarrollamos programas de ocio socioeducativo dirigido a la infancia y familias afectadas por la DANA. Y próximamente tenemos previsto la **apertura del Centro Educo Orba: un espacio de acompañamiento psicosocial y psicoeducativo que refleja nuestro compromiso a largo plazo más allá de la emergencia.**

'protocolo volcánico' que colisiona con el de la covid". Disponible en: <https://elpais.com/educacion/2021-10-18/mas-de-4000-estudiantes-vuelven-a-las-clases-en-la-palma-con-un-protocolo-volcanico-que-colisiona-con-el-de-la-covid.html>

¹⁰ Generalitat Valenciana (Julio 2025). Plan de recuperación y reconstrucción de la Comunitat Valenciana. Disponible en: https://planendavant.gva.es/documents/393406936/393408958/20250729_Plan+Endavant_vCastellano.pdf/6f324454-4001-1ebe-b983-ab16d9fe023b?t=1753875615359

124 centros educativos públicos se vieron afectados por la DANA, incluyendo colegios, centros de formación profesional y conservatorios, lo que supone un 11 % sobre el total de la región en Valencia (1.123)

Un total de 8 centros educativos fueron identificados como los más gravemente dañados. Dentro de este grupo, **al menos 5 han sido declarados irreparables y están siendo demolidos para dar paso a su reconstrucción**¹⁴. Los otros 3 centros gravemente afectados serán objeto de rehabilitaciones de calado, al no haberse considerado necesaria su sustitución completa¹⁵. Aunque no existe una clasificación oficial del grado de afectación, decenas de otros centros educativos presentaron daños a nivel de infraestructura y de mobiliario que obstaculizaron de forma importante el desarrollo de una educación de calidad. Las afectaciones fueron diversas: inundaciones de aulas y bibliotecas, arrastre de barro y escombros, caída de muros, desprendimientos de cubiertas, destrucción de comedores y pérdida total de equipamiento.

“Todo lo que había dentro del centro lo perdimos. Cuando acabamos de sacar todo y de limpiar, estaba completamente vacío. No quedó nada. (...) Todo lo que ves ahora de mobiliario es nuevo.” Dirección de centro afectado

La Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo anunció que la reconstrucción educativa tras la DANA movilizará 140 millones de euros, de los cuales 70 se habían ya ejecutado a junio de 2025. 70 millones irán destinados en varias anualidades a la construcción integral de 8 centros en 7 municipios (Alfajar, Algemesí, Alginet, Catarroja, Massanassa, Paiporta y Utiel), otros 26,89 millones de euros para la reparación de infraestructuras dañadas y, para la instalación de prefabricadas, el Consell va a invertir cerca de 11 millones de euros.¹⁶

4.1.2 Reubicaciones escolares

Según fuentes oficiales, **la DANA supuso la reubicación de unos 24.000 estudiantes por periodos variables de tiempo**¹⁷. En los primeros días tras la emergencia, la Conselleria de Educación activó una **medida de acogida extraordinaria del alumnado afectado por la DANA** en otros centros educativos, instruyendo a los equipos directivos para habilitar las plazas disponibles en su máxima capacidad mientras se definían soluciones más estables. Esta disposición, permitió que miles de estudiantes pudieran ser escolarizados de forma provisional. En las situaciones de mayor afectación, cuando los centros quedaron seriamente dañados, el alumnado tuvo que continuar su escolarización de manera provisional en módulos prefabricados, en colegios de municipios próximos o en espacios facilitados expresamente para acogerles¹⁸. En una entrevista realizada en el marco de este estudio, la Secretaría Autonómica de Educación reconoció que esta escolarización urgente del alumnado

¹⁴ IES Berenguer Dalmau de Catarroja, CEIP Orba de Alfajar, CEIP Lluís Vives y la Escuela Infantil Ausiàs March de Massanassa, y el CEIP Carme Miquel de Algemesí.

¹⁵ CEIP Horta de Paiporta, IES Alameda de Utiel y el CEIP Blasco Ibáñez de Alginet

¹⁶ Presidència de la Generalitat (junio 2025). Nota de prensa:2025. Disponible en: <https://comunica.gva.es/es/detalle?id=393187224&site=373409432> (consulta: 6 de octubre de 2025).

¹⁷ Generalitat Valenciana (abril 2025). Diagnóstico para el Plan de recuperación y reconstrucción para la zona afectada por la DANA.

¹⁸ El tiempo durante el cual el alumnado permaneció fuera de sus centros de origen fue muy variable según el grado de afectación y las soluciones provisionales adoptadas. En el momento de cierre de este informe, algunos centros continúan sin haber retomado su actividad en las instalaciones originales, como el CEIP L'Horta (Paiporta), el CP Lluís Vives y el CEI Ausiàs March (Massanassa), el IES Berenguer Dalmau (Catarroja) y el CEIP Blasco Ibáñez (Alginet). Otros centros, como el CEIP Blasco Ibáñez de Beniparrell y parte del alumnado del CEIP Vil·la Romana (Alfajar), han estado reubicados durante todo el curso escolar 2024–2025. En el CEE Rosa Llúcer, la vuelta al centro se produjo tras un trimestre, mientras que en el CEIP San Blas (Albal) y el CEIP San Carlos Borromeo el periodo de reubicación se prolongó cerca de un mes.

desplazado implicó una movilización logística sin precedentes, presentando uno de los mayores desafíos para la continuidad de la educación junto con la gestión del componente emocional de la comunidad educativa.

1ª Fase de emergencia: Acogida escolar extraordinaria de urgencia: entre la solidaridad y el caos organizativo

La DANA obligó a numerosos centros a desempeñar un doble rol —afectados y, a la vez, receptores de alumnado desplazado.¹⁹ La Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo autorizó esta acogida urgente y extraordinaria a través de la Circular 2/2024 (3 de noviembre), permitiendo que, entre el 4 y el 8 de noviembre, los centros públicos de Infantil y Primaria pudieran acoger temporalmente a alumnado de zonas afectadas. Esta medida se amplió mediante la Circular 3/2024 (8 de noviembre) **hasta el 22 de noviembre**, fecha a partir de la cual las familias debían tramitar un cambio definitivo a través del órgano de escolarización correspondiente. Mediante las circulares se habilitó un formulario para que las familias de municipios afectados pudieran entregar en el centro receptor con información básica del alumnado a matricular temporalmente. Este marco permitió responder con rapidez a los traslados de emergencia, pero según fuentes consultadas evidenció, por otro parte, carencias relevantes de planificación operativa y acompañamiento técnico a los equipos directivos.

Varios centros afrontaron un goteo de llegadas sin medidas operativa claras ni refuerzos humanos inmediatos, lo que generó riesgos de privacidad y protección por falta de información básica (alergias, necesidades educativas especiales, contactos).²⁰

“Venían niños y tenías que preguntar si eran alérgicos, si tenían necesidades, sin intimidad. No estábamos todo el claustro completo...noviembre fue una locura.” Dirección de centro afectado

La falta de refuerzos humanos agudizó la situación. Aunque había espacios disponibles, no se enviaron maestros adicionales, y aquellos que se ofrecieron desde centros cercanos no pudieron ser reasignados con rapidez. Según fuentes consultadas, en varios casos, docentes cuyos centros permanecían cerrados por la DANA —y que residían en municipios cercanos— solicitaron ser reubicados temporalmente en centros receptores para apoyar las labores educativas. Sin embargo, esta posibilidad fue descartada por las inspecciones educativas por no existir un procedimiento habilitado para este tipo de reasignación urgente de personal. Según varios equipos directivos entrevistados, esta habría sido una medida viable y necesaria para aliviar la sobrecarga. Ante esta ausencia de refuerzos, muchos docentes asumieron tareas fuera de sus funciones —como la vigilancia del comedor— y las AMPAs tuvieron que colaborar directamente para sostener el servicio.

2ª Fase: Reubicaciones de centros al completo como solución temporal

Las reubicaciones temporales de centros completos, más allá de la fase de emergencia inmediata, se gestionaron con distintos grados de participación de las comunidades educativas. En algunos casos, las direcciones fueron consultadas y se tuvieron en cuenta la opinión de las familias; en otros, las decisiones llegaron de manera unilateral, lo que en algunos casos generó crispación en los centros educativos y las familias. **Encontrar un lugar idóneo para reubicar a los centros educativos (en algunos casos de hasta 600 alumnos) se tornó especialmente complejo.** Implicaba encontrar un lugar seguro, accesible, disponible y suficientemente grande. Además, requería de contar con la colaboración del centro o lugar acogedor y, por ende, con la de los

¹⁹ Entre otros, CEIP La Fila, CEIP Castellar-Oliveral, CEIP La Balaguera

²⁰ Algunos centros, como el CEIP Castellar Oliveral, acogieron a más de un centenar de alumnos en cuestión de días.

ayuntamientos correspondientes.

La convivencia entre centros fue valorada en general como positiva con muestras de apoyo y colaboración entre equipos docentes y directivos. Sin embargo, en algunos casos, a medida que la temporalidad se alargó, surgieron tensiones entre personal del centro acogedor y el acogido vinculadas al uso compartido de espacios, la falta de acuerdos explícitos sobre normas básicas de convivencia y la ausencia de mecanismos institucionales que facilitaran la integración del personal desplazado

En general, la división del centro en dos o más sedes generó experiencias más negativas: las familias debieron desplazarse a distintos puntos, el profesorado especialista tuvo que atender en varias ubicaciones y se debilitó la coordinación interna, mermando la sensación de equipo. Asimismo —y también en centros que compartieron sede con un único colegio— se reportó pérdida de identidad institucional.

“Queríamos barracones o ir todos juntos. Estábamos los dos primeros en un cole y los dos segundos en otro. La división no le ha gustado a nadie (...) hemos perdido la identidad de centro.” Profesorado de centro afectado

Las reubicaciones temporales deterioraron la calidad educativa al concentrar grupos en espacios no diseñados para la docencia, elevar los ratios y forzar metodologías de emergencia. La falta de aulas ordinarias derivó en el uso de bibliotecas, despachos, salas de profesorado y aulas multiusos, con déficits acústicos, térmicos y de equipamiento que redujeron la atención personalizada, limitaron el trabajo en pequeños grupos y empobrecieron las áreas prácticas (laboratorios, bibliotecas).

“Los sextos éramos tres grupos y a veces coincidíamos en el aula multiusos... era muy grande y nos hicimos dos clases separadas, pero claro, sin biombo.” Profesorado de centro afectado

3ª Fase: Reubicación de algunos centros a aulas prefabricadas: solución provisional de conformidad, pero con incidencias y miedo a la cronificación

En el contexto de demoliciones u obras prolongadas, **las aulas prefabricadas o barracones se convirtieron en la opción valorada como “menos mala” por la comunidad educativa** para mantener unido al centro y evitar desplazamientos, aunque con el temor generalizado de que la provisionalidad se cronifique. La interpretación cualitativa está alineada con los resultados que arroja el cuestionario a familias donde un **73% de las que comenzaron el curso 2025/2026 en barracones en septiembre asegura conformarse con aulas prefabricadas siempre que no se cronifique en el tiempo y se garanticen condiciones de calidad educativa y seguridad.**

En general, la puesta en marcha fue tardía con un cronograma cambiante, al menos 6 centros²¹ tenían obras pendientes a principios de septiembre de 2025, justo al inicio del curso. Este hecho provocó que hayan tenido que iniciar el curso en condiciones básicas y al menos 4²² con días de retraso, desviando en algunos casos al profesorado a tareas logísticas en lugar de preparación pedagógica para poder recibir al alumnado en unas condiciones mínimas.

En los centros donde se instalaron aulas prefabricadas durante el curso 2024–2025 se identificaron limitaciones

²¹ CEIP Orba de Alfafar, el CEIP Carme Miquel de Algemesí, el CEIP Lluís Vives de Massanassa, la El Ausiàs March de Massanassa, el CEIP l'Horta de Paiporta y el IES Alameda de Utiel.

²² Ceip Orba, Alfafar; CP Lluís Vives, Massanasa; CEI Ausiàs March, Massanasa; Ceip Carme Miquel, Algemesí

recurrentes en las condiciones de habitabilidad: deficiente aislamiento acústico, problemas de climatización, dificultades de convivencia con otros espacios y entornos de acceso congestionados por obras y transporte. En cambio, el mobiliario fue generalmente bien valorado. En algunos casos, sin embargo, la calidad de los módulos o su emplazamiento resultaron inadecuados, con deficiencias como filtraciones de agua, suelos en mal estado o interferencias con otros servicios, lo que obligó a rectificaciones por parte de los centros.²³

El curso 2025-2026 comenzó con más de 3.000 estudiantes escolarizados en barracones, lo que confirma su papel como solución necesaria pero insuficiente si no llega a tiempo y bien dotada. A fecha de finalización de este informe persisten carencias básicas —sombras, puntos de agua— que condicionan la experiencia diaria del alumnado y del personal. Las nuevas aulas prefabricadas consultadas se encuentran climatizadas con bombas de calor, y los conflictos de convivencia con otros espacios se han ido solucionando, unas mejoras reconocidas por la comunidad educativa. Sin embargo, aún queda pendiente monitorizar su comportamiento ante condiciones más exigentes, como el frío del invierno o lluvias prolongadas y se **garantice una experiencia educativa segura y adecuada**

“Lo más importante es que nos den zonas de sombra y puntos de hidratación...” Presidencia
AMPA de centro afectado

En la comunidad educativa preocupa la prolongación de la provisionalidad y su posible impacto en la pérdida de alumnado matriculado. **Los plazos de reconstrucción anunciados oscilan entre 3 y 5 años**. Las administraciones competentes señalan que los plazos administrativos difícilmente se pueden acortar, puesto que están supeditados a la Ley de Contratos del Sector Público y que los tiempos de ejecución dependen de muchas variables, aunque la redacción de proyectos por parte de CIEGSA²⁴ supone un ahorro de tiempo muy importante. A pesar de esto, la comunidad educativa percibe los plazos como excesivos, máxime ante la experiencia de retrasos recurrentes ya sufridos desde que ocurrió la DANA.

Con este horizonte, existe el riesgo de que cohortes completas cursen todo su ciclo educativo en aulas prefabricadas, sin llegar a acceder a un centro plenamente equipado y en condiciones adecuadas.

Transporte escolar: foco de obstáculos para la continuidad educativa

Un patrón transversal identificado en esta investigación es que **el transporte escolar se convirtió en un gran cuello de botella de las reubicaciones**. En numerosos centros, se señaló que el problema no residía únicamente en la distancia o en el cambio de ubicación, sino en que los autobuses asignados llegaban tarde o no estaban disponibles con regularidad, al estar previamente comprometidos con otras rutas o centros educativos. Esta falta de planificación y previsión, unida a la escasez de autobuses contratados por las administraciones competentes, la falta de monitores capacitados en algunos servicios y la ausencia de planificación derivaron en **retrasos diarios, pérdidas acumuladas de horas lectivas, inseguridad, imposibilidad de acudir a actividades extraescolares y dificultades de conciliación para las familias**. Estos problemas persistieron durante todo el tiempo que duró el servicio de transporte²⁵, en algunos casos durante

²³ Al menos en IES Alameda, Utiel; y CEIP Blasco Ibañez, Alginet

²⁴ Empresa pública creada en el año 2000 por la Generalitat Valenciana con el objetivo de construir nuevos centros educativos, además de adecuar, ampliar y mejorar los ya existentes en todo el territorio de la Comunidad Valenciana.

²⁵ Cada centro con servicio de transporte escolar presentó una casuística particular, aunque las situaciones fueron diversas, los testimonios coinciden en señalar que las incidencias —retrasos, falta de monitores, inseguridad— se mantuvieron durante todo el tiempo que duró el servicio

varios meses y en otros hasta el final del curso escolar 2024/2025, generando un impacto directo sobre el aprendizaje y la conciliación familiar.

“Han estado perdiendo el año pasado, como mínimo, todas las semanas dos horas y media de clases. Los autobuses nunca llegaban puntuales.” Presidencia AMPA de centro afectado

El problema del transporte supuso un impacto directo en la conciliación. En los casos en los que los centros fueron divididos en varias sedes —por ejemplo, infantil por un lado y primaria por otro—, las familias con hijos en ambos niveles tuvieron que esperar a diferentes autobuses, duplicando los tiempos de recogida y dificultando seriamente la organización del trabajo y los cuidados.

“Yo tenía que llevar a mi hijo de infantil que salía siempre a las nueve, mi hija era el segundo turno así que te quedabas esperando claro, y consecuentemente llegar a trabajar a las diez y media de la mañana” Madre de alumnado de centro afectado

Aun teniendo en cuenta estas lagunas, las administraciones establecieron redes de transporte con la mayor celeridad posible para que se retomara la actividad lectiva, a pesar de la falta de vehículos.

4.1.3 Otras alternativas para la continuidad educativa

Tras la DANA, se ofreció a los centros una cierta flexibilidad para organizar alternativas de continuidad pedagógica en los casos en que no fuera posible la presencialidad. La Circular 3/2024 indicaba que, “en cualquier caso, los centros, en la medida de sus posibilidades, facilitarán toda la asistencia posible al alumnado, incluyendo docencia telemática, hasta su completa reincorporación”. **En Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se sugería que, siempre que fuera posible y teniendo en cuenta los medios de las familias, se habilitaran la clase online en los IES afectados.** En Formación Profesional se autorizaron fórmulas semipresenciales, redistribución de horarios y reubicaciones puntuales cuando el alumnado no podía desplazarse, como fue el caso del IES 25 d' abril de Alfafar

Esta opción fue adoptada por varios centros de manera desigual, dependiendo de los recursos disponibles y el nivel de afectación. **En algunos casos, la docencia online duró algunas semanas; en otros, como en el IES Berenguer Dalmau de Catarroja, se prolongó más de tres meses.** No obstante, las limitaciones estructurales y técnicas impidieron que esta modalidad pudiera sustituir de forma efectiva la presencialidad. Sin embargo, tanto por su diseño como por sus limitaciones técnicas (algunas personas no tenían conexión o habían perdido los equipos) y metodológicas, esta modalidad fue percibida en muchos casos como una medida transitoria de baja calidad, centrada en el envío de tareas sin un acompañamiento docente sistemático. A diferencia de la experiencia durante la pandemia de COVID-19, donde se habían implementado modelos más estructurados de enseñanza a distancia, la respuesta online tras la DANA fue vista más como un recurso de urgencia que como una alternativa pedagógica real.

4.1.4 Absentismo y abandono

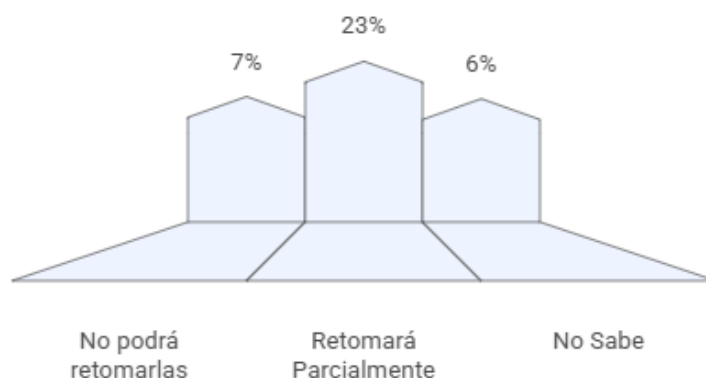
En los datos recabados no se observa un aumento generalizado del absentismo ni del abandono tras la reanudación de la actividad, pero sí ciertos patrones específicos y sobre los que estar alerta. **Un patrón es el absentismo episódico vinculado a la lluvia:** el temor a nuevos episodios de inundación consolidó conductas de no asistencia los días de mal tiempo, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad.

Esta señal subraya la necesidad de prestar especial atención a los factores de riesgo agravados por las

emergencias climáticas, particularmente en las zonas afectadas por la DANA, donde la vulnerabilidad educativa puede intensificarse si no se adoptan medidas específicas de seguimiento y apoyo.

4.1.5 Impacto en acceso servicios asociados: interrupción de actividades extraescolares, impacto en la conciliación familiar y comedores escolares

Gráfico 2: Impacto en la continuidad de actividades extraescolares por la DANA reportado por las familias



La DANA interrumpió servicios clave para la educación de la infancia y la vida cotidiana de las familias: comedores escolares, actividades extraescolares y espacios públicos de socialización. **La pérdida temporal de los centros y las reubicaciones arrastraron la cancelación de extraescolares y dejó algunos barrios sin alternativas asequibles**, con un impacto directo en el bienestar de niños y niñas, en la conciliación de sus familias y, en consecuencia, una ampliación de desigualdades entre hogares con y sin recursos.

En varios municipios, **las reubicaciones y los nuevos horarios de transporte hicieron inviable la continuidad de las extraescolares**.²⁶ No obstante, también se registraron buenas prácticas como la del Ayuntamiento de Alfajar, que facilitó el transporte desde el CEIP La Fila hasta el edificio de Tauleta para garantizar la participación en el programa “Aules Col·labora” durante el verano...

En la consulta realizada, un 36% de las familias que durante el año anterior tenían extraescolares declara que aún sigue afectada en la continuidad de las mismas: un 7% no podrá retomarlas, un 23% solo en parte y 6% no lo sabe si podrá. Entre las razones principales figuran:²⁷ cierre o daño del espacio habitual 61%; falta de información 21%; ausencia de oferta en la zona 18%; falta de tiempo/conciliación 11%; preocupación por seguridad 8%; y dificultades económicas 7%.

Según la Circular 5/2024 de la Conselleria de Educación, se establecieron medidas excepcionales para garantizar la continuidad del comedor escolar en los centros receptores. Por ejemplo, **el alumnado desplazado mantuvo el acceso gratuito al servicio de comedor**, aunque no contara previamente con una beca, y se facilitaron mecanismos para registrar asistencia y gastos asociados en centros de acogida.

²⁶ Los autobuses regresaban al término de la jornada lectiva y no había un segundo turno para actividades de tarde, lo que restringió el acceso solo a las pocas familias con coche y disponibilidad

²⁷ De las familias que reportan incertidumbre o problemas para retomar las actividades extraescolares con normalidad

Sin embargo, algunos centros señalaron retrasos e incertidumbre en la organización del servicio.²⁸, especialmente cuando las condiciones del nuevo emplazamiento dificultaban su prestación.

El comedor escolar representa un elemento clave no sólo para garantizar una alimentación saludable, sino también como espacio educativo que fomenta la convivencia, el buen trato, la equidad entre el alumnado y su bienestar. Desde EDUCO se defiende que debe considerarse parte integrante del derecho a la educación, evitando que el tiempo del mediodía se convierta en un “paréntesis” desconectado del proyecto educativo del centro.²⁹

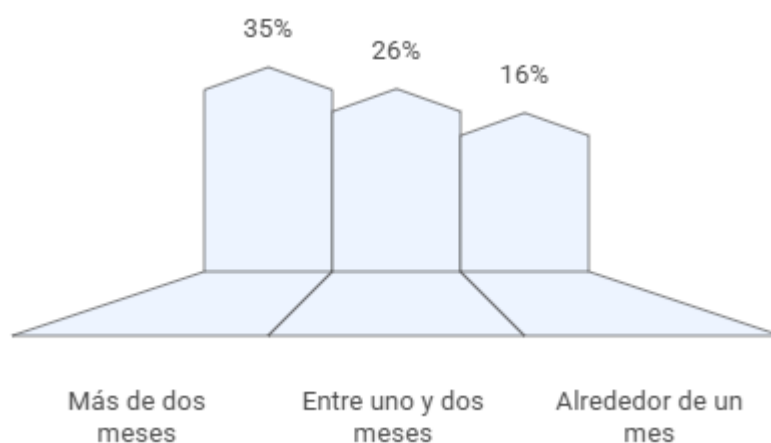
4.2. Impacto en la calidad educativa y pérdida de aprendizaje

4.2.1 Pérdida de horas lectivas y contenido no académico

El 77% de las familias consultadas declara al menos un mes de pérdida lectiva (35% más de dos meses; 26% entre un mes y dos; 16% alrededor de un mes). Los municipios con mayor afectación (≥ 1 mes) son Massanassa (100%), Paiporta (94%), Alfafar (93%) y Catarroja (83%).

Más de dos tercios de los centros incluidos en este estudio reporta pérdida de horas lectivas. El principal factor fue la lentitud en la reanudación de clases (centros cerrados por daños, accesos intransitables, demoras en reubicaciones); a ello se sumó, durante meses, los retrasos diarios (de hasta una hora al día durante varios meses en algunos casos) producidos por el transporte escolar deficitario hacia sedes provisionales y la priorización de contenidos psicosociales frente a los académicos durante las primeras semanas por indicación de la inspección educativa en algunos casos, y por voluntad propia en otros.

Gráfico 3: Pérdida de tiempo lectivo a causa de la DANA reportado por las familias consultadas



Ante la reducción de tiempo, algunos claustros priorizaron contenidos instrumentales (lenguas y matemáticas) y recortaron áreas no troncales (educación física, música, tutorías, proyectos), con el fin de asegurar mínimos curriculares. **El resultado fue un currículo mermado y menor diversidad de experiencias de aprendizaje.**

²⁸ Al menos tres centros reportan retrasos en la puesta en marcha de las instalaciones del comedor o cocina

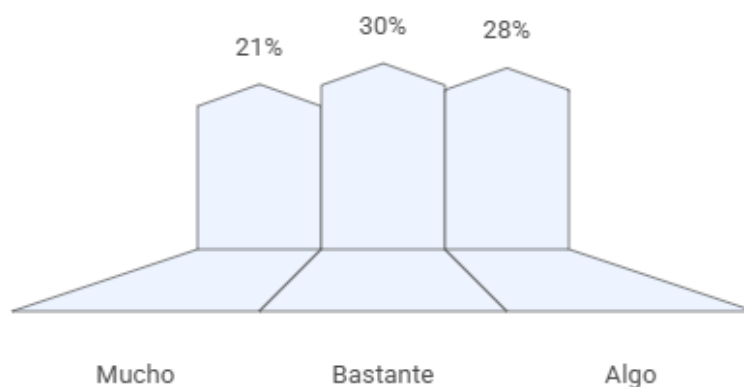
²⁹ EDUCO: Comedor escolar universal y gratuito: un objetivo alcanzable y urgente (2020); Vuelta al cole, ¿vuelta al comedor?. Un inicio de curso difícil para la infancia más vulnerable y sus familias (2024); Vuelta al cole, ¿vuelta al comedor?. Lo que dicen los datos (2025).

“Perdíamos como cinco sesiones a la semana... Dejamos todas las troncales: matemáticas, lenguas, inglés. En lugar de tres de educación física, dos; en lugar de dos de música, una”
Jefatura de estudios de centro afectado

4.2.2 Impacto en rendimiento académico

Ocho de cada diez familias perciben un empeoramiento. En total, el 79% considera que el rendimiento se vio afectado en algún grado: 21% “mucho”, 30% “bastante” y 28% “algo”.

Gráfico 4: Grado de impacto negativo de la DANA sobre el rendimiento académico

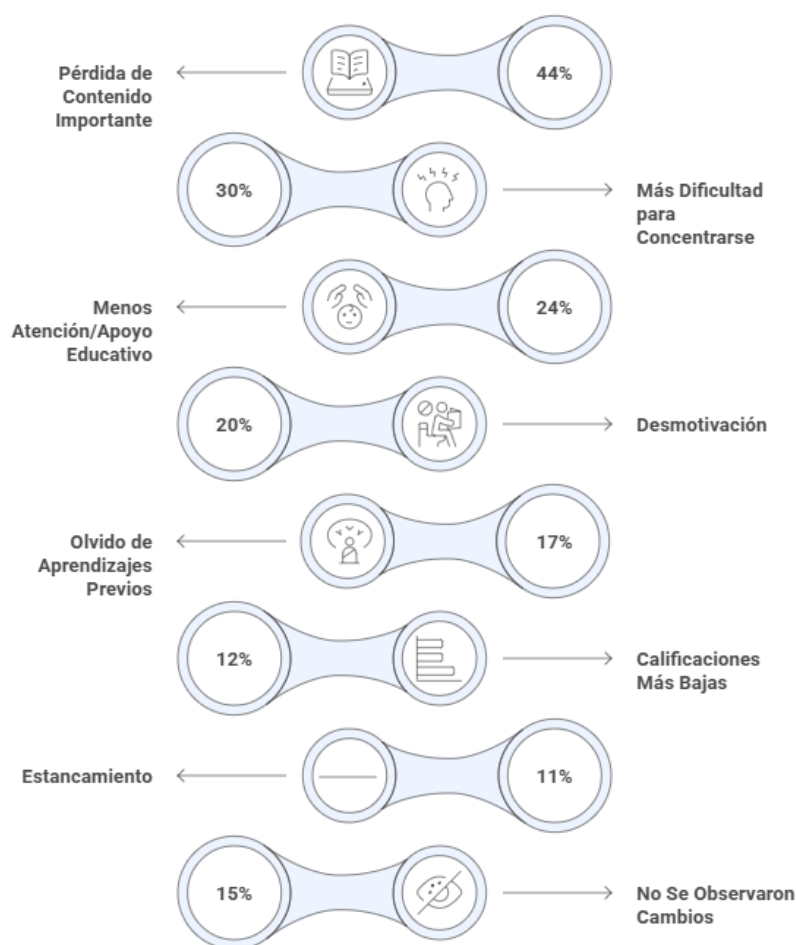


La afectación es mayor en secundaria, donde alcanza el 88%, y entre quienes declaren necesidades educativas especiales, con un 87% (21% “mucho”, 21% “bastante”, 45% “algo”).

Cuando se pregunta por ámbitos concretos, la mayoría apunta a pérdida de contenidos importantes, 44%, seguida de más dificultades para concentrarse, 30%, menor atención o apoyo educativo, 24%, y desmotivación, 20%. En un segundo plano quedan el olvido de aprendizajes previos, 17%, la bajada de calificaciones, 12%), y el estancamiento, 11%; un 15%) no observa cambios. **En el cuestionario a estudiantes un 41% reporta retrasos a nivel académico**³⁰.

³⁰ En línea con los hallazgos de otros informes como el de “Adolescentes en crisis” de Plan International (2025), donde el 37% de los y las adolescentes afectadas por la DANA declara tener dificultades para concentrarse en los estudios

Gráfico 5: Impactos negativos en alumnado reportados por las familias consultadas



Aunque por lo general miembros del personal educativo afirman que el fenómeno no ha tenido efecto significativo en las calificaciones, también reconocen que se ha aplicado una flexibilidad generalizada en los criterios de evaluación, centrando la valoración en los contenidos realmente impartidos y evitando penalizar lo no abordado, que por otra parte aseguran ha sido significativo. Esta estrategia podría haber ocultado parte del impacto real en los aprendizajes.

Por lo general, los equipos docentes priorizaron las áreas instrumentales del currículo —como Lengua y Matemáticas— en detrimento de otras asignaturas como Educación Física, lo que permitió concentrar los esfuerzos en los aprendizajes esenciales. Esta reorganización buscó asegurar el desarrollo de los aspectos básicos del currículo en las distintas áreas de la etapa, orientados a la adquisición de las competencias clave, priorizando la lectoescritura y las operaciones matemáticas básicas en los primeros niveles, y promoviendo el aprendizaje autónomo del alumnado y el acompañamiento estructurado en cursos superiores.

Impacto específico en la PAU

Para mitigar el impacto de la DANA en la PAU 2025, la Generalitat permitió que el alumnado afectado eligiera realizar su convocatoria ordinaria en junio o en julio y habilitó una convocatoria adicional “extra de julio” (22–25 de julio de 2025), con matrícula y revisiones específicas para este colectivo.³¹ Además se dictaron

³¹ Conselleria d'Educació, Cultura, Universitats i Ocupació (noviembre 2024). Nota de prensa:

instrucciones de 2º de Bachillerato para flexibilizar horarios y recuperar sesiones de las materias objeto de PAU (uso de hora de tutoría y una optativa). Estas medidas se consideran insuficientes por parte de los equipos directivos dado que no hay tiempo suficiente entre las convocatorias para suplir toda la temática perdida ni se complementaron con refuerzos de las materias.

En contraste con los datos publicados en medios, **en 2 de los 3 IES consultados se ha podido notar el impacto de las inundaciones. En uno de ellos, se registraron los peores resultados de su historia reciente, con un 25% de alumnado no apto. En otro centro, donde tradicionalmente se rozaba el 0% de no aptos, el porcentaje subió al 12%.** Aunque el nuevo modelo de examen es señalado como un posible factor, el equipo docente coincide en que la DANA también jugó un papel determinante: pérdida de semanas clave, cambios de espacios, dificultades de concentración y desmotivación afectaron a un alumnado ya de por sí bajo presión. Estos casos apuntan a una merma significativa en la igualdad de oportunidades para afrontar una prueba decisiva. A ello, se suma que no se conoce el número de alumnado que no se presentó a la PAU y ha optado por repetir de curso y, que, por tanto, no están ni representadas en estas estadísticas.

4.2.3 Impacto en el profesorado y personal educativo

El profesorado y el personal educativo desempeñaron un papel crucial en la fase de emergencia y recuperación, asumiendo funciones muy por encima de sus competencias profesionales y sin recibir el acompañamiento ni los recursos que consideraban necesarios. **La evidencia recogida apunta a una sobrecarga generalizada, tanto física como emocional, que se agravó por la ausencia de personal de refuerzo y por la lentitud institucional para cubrir bajas o vacantes estructurales.**

“Las sustituciones por bajas tardaron en activarse.” Representante de CCOO

En numerosos centros, los docentes no sólo retomaron las clases en condiciones precarias, sino que **intervinieron activamente en tareas de limpieza, montaje de mobiliario, organización logística, acogida a alumnado desplazado y acompañamiento emocional.** Estas tareas en varios casos implicaron riesgos físicos y psicosociales. Además, la carga emocional derivada de esta situación fue especialmente intensa en contextos de precariedad, como barracones sin servicios básicos o centros parcialmente habilitados, donde se intentaba garantizar cierta “normalidad” escolar en condiciones mínimas.

A esta sobrecarga se suma la falta de recursos de apoyo. En muchos casos, ni siquiera se cubrieron las plantillas mínimas. Algunos centros iniciaron el curso con vacantes sin cubrir, obligando al profesorado disponible a asumir más grupos, más turnos o tareas administrativas.

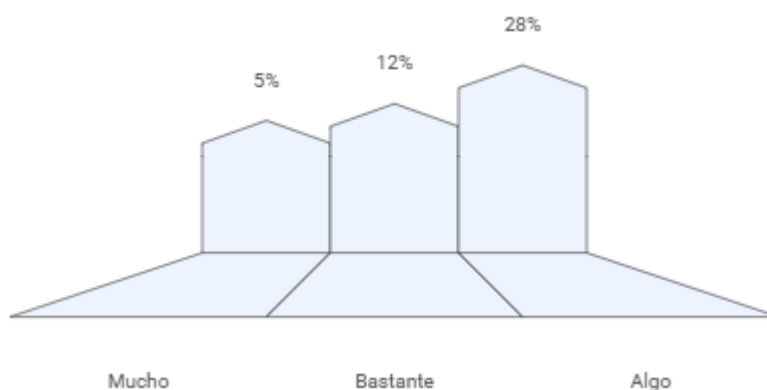
4.3. Impacto en el bienestar educativo

4.3.1 Impacto en el comportamiento del alumnado

En cuanto al comportamiento en el aula, **el 46% de las familias cree que la DANA ha tenido algún efecto negativo en el comportamiento de sus hijos e hijas en clase.** Un 5% considera que el impacto ha sido “mucho”, un 12% “bastante” y un 28% “algo”. Desglosado por ciclo educativo el efecto es mayor en el alumnado de secundaria, donde el porcentaje de impacto alcanza el 56%. En este grupo, un 7 % (m=3) considera que el impacto ha sido “mucho”, un 19 % “bastante” y un 30 % “algo”.

<https://comunica.gva.es/es/detalle?id=388091041&site=373430869>

Gráfico 6: Impacto de la DANA en el comportamiento en el aula



Los principales cambios observados son un aumento de la inquietud y nerviosismo (47%), mayor irritabilidad o facilidad para el enfado (25%), dificultades para seguir normas (18%), y retraimiento o menor participación en clase (10%). **También se mencionan conductas agresivas (8%).** Esta percepción se matiza en los testimonios del personal educativo, que sí reconoce un aumento de la inquietud, falta de atención e irritabilidad, pero señalan que no se ha traducido en un incremento significativo de conflictos, peleas o incidentes disciplinarios. Cabe destacar que entre las medidas que ayudaron a contener estos efectos, destacan las adoptadas como buena práctica por centros educativos acogidos y acogedores compartiendo espacios, (con ratios aumentados y por ende con mayor probabilidad de generación de conflictos), especialmente la organización escalonada de espacios comunes. **Algunos docentes relatan que se evitó deliberadamente la coincidencia de distintos centros en patios, comedores o aulas polivalentes, con el objetivo de reducir tensiones, ruido y sobreestimulación del alumnado y consideran que ayudó en gran medida a reducir incidentes.**

Aunque esta medida fue efectiva, no puede sustituir una estrategia sostenida de promoción de la convivencia, prevención y resolución pacífica de conflicto liderada por el Coordinador/a de Bienestar y Protección, que refuerce la cohesión escolar más allá de la emergencia.

4.3.2 Impacto psicoemocional en la comunidad educativa

El impacto psicoemocional de la DANA en la comunidad educativa fue significativo y prolongado, con efectos diversos según el perfil afectado y una especial repercusión en el alumnado más vulnerable. Aunque en una primera fase, se percibió la respuesta institucional como tardía y descoordinada, el apoyo psicológico desde la semana posterior a la catástrofe se ha considerado como una medida determinante, que supuso una gran ayuda para el alumnado y el profesorado que no contaba con las herramientas necesarias para enfrentarse a una catástrofe de esta magnitud. **Posteriormente, con la llegada de fondos, se produjo un despliegue amplio de recursos, en particular a través de la Dirección General de Familias e Infancia. Sin embargo, según fuentes consultadas en este estudio su alcance fue heterogéneo, llegando de manera desigual a los distintos territorios y centros afectados.**

Impacto psicoemocional en el alumnado

Un 95% del alumnado consultado experimentó miedo, ansiedad e inseguridad emocional durante y tras la emergencia. La encuesta muestra que más de la mitad se sintió nervioso/a o preocupado/a (54%) y asustado/a (48%), tras la DANA, con altos niveles de tristeza (29%) y confusión (34%). Esta afectación no se limitó al periodo inmediato: un 54% declara que aún le entristece o le remueve recordar aquellos días y un 30% que se pone nervioso/a o se preocupa cuando llueve mucho, señalando una persistencia emocional que va más allá del evento inicial.

El miedo a la lluvia y a las tormentas emerge como un detonante emocional recurrente. Numerosos

testimonios relatan ansiedad o pánico en episodios de lluvia, hipervigilancia y regresiones conductuales

“Tengo miedo a la lluvia, y estoy más contestona y enfadada en casa. Pago todo con mi familia.” Alumna afectada por la DANA

Orientadoras, docentes y los propios NNA consultados confirman que muchos niños y niñas se ponían a llorar cuando oscurecía o llovía. **Esta asociación directa entre lluvia y catástrofe condiciona rutinas escolares y familiares meses después reflejando un deterioro de la percepción de la escuela como lugar seguro.** En paralelo, observaron **síntomas típicos de estrés postraumático en infancia —ansiedad por separación, problemas de sueño, pérdida de control de esfínteres— y alteraciones en la concentración y la socialización.** Estos efectos se intensificaron en contextos de hacinamiento o cambios de centro con expectativas cambiantes de retorno al centro habitual, donde la sensación de inseguridad aumentaba.

“Estaba asustada (..) me di cuenta de que el Lluís Vives se había ido a la porra. Y me puse triste porque me gustaba mi colegio” Estudiante de centro afectado

Impacto psicoemocional en el profesorado

Parte del **profesorado vivió la emergencia con una doble exposición: como profesionales responsables del acompañamiento escolar y emocional de NNA en situación de vulnerabilidad, y como personas también afectadas en lo personal por las consecuencias materiales y psicológicas de la DANA.** Este doble rol generó una sobrecarga emocional persistente, con impacto en la salud mental, la capacidad de contención, la convivencia y el desgaste físico y emocional del claustro.

Una parte significativa del profesorado sufrió estrés agudo en los primeros días, asociado al caos en las comunicaciones, el desbordamiento de tareas extralaborales y la exposición a escenarios escolares en obras, sin condiciones adecuadas. En semanas posteriores, se acumuló un estrés vinculado a la reubicación forzada, la logística compleja, la falta de materiales y la ausencia de tiempos protegidos para el autocuidado. Se identifican múltiples síntomas de agotamiento emocional: **irritabilidad, insomnio, dificultades de concentración, desmotivación y episodios de ansiedad.** Algunas docentes desarrollaron cuadros compatibles con estrés postraumático. En los casos más graves, esto derivó en bajas médicas, con profesionales incapaces de volver al aula, durante un tiempo.

“Yo caí enferma. Me fallaba la memoria, me irritaba por nada, lloraba por cualquier cosa (...) No era yo, no podía hablar con nadie. Aguanté un mes (...) pero llegó un punto que no podía más. Me cogí una baja laboral, por ansiedad.” Profesorado de centro afectado

El impacto también se manifestó en las relaciones interpersonales y la convivencia dentro de los centros. Varios testimonios refieren conflictos con las familias por decisiones organizativas, presión emocional ante expectativas no cumplidas y la sensación de haber sostenido la emergencia sin reconocimiento ni cuidado.

Impacto psicoemocional en las familias

Las familias atravesaron la emergencia con una elevada carga emocional, derivada tanto del impacto directo de la DANA en sus hogares como de la responsabilidad de acompañar a sus hijas e hijos en un contexto de alta incertidumbre, descomposición de la rutina, pérdida de referentes cotidianos y con una

conciliación familiar dañada por el contexto de emergencia y la escasez de las medidas tomadas.

“La riada me pilló en el trabajo. Según subía el nivel del agua me subí a una mesa, luego a las taquillas. El agua me llegaba al cuello (...) y gracias a dios comenzó a bajar (...) estuve tres días incomunicada, los críos solos en casa sin saber nada de mí, ni yo de ellos” Madre de alumnado

Esta doble presión fue especialmente intensa en los hogares con alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), que experimentaron una afectación acumulada: por un lado, la disrupción emocional y estructural de la emergencia, y por otro, la desaparición o debilitamiento de apoyos terapéuticos y adaptaciones esenciales para su desarrollo sobre todo en las primeras semanas.

El miedo a nuevas lluvias y el estado de alerta permanente se trasladaron al ámbito familiar como un detonante emocional persistente. Las madres y padres manifiestan ansiedad ante lluvias intensas o tormentas, asociadas simbólicamente al colapso vivido y dificultades para transmitir seguridad a sus hijas e hijos. La reacción emocional no fue inmediata en todos los casos: muchas familias describen un efecto diferido, en el que la vivencia afloró semanas o meses después, en forma de crisis emocionales, insomnio o miedo anticipatorio. Además del plano emocional, la pérdida de los centros educativos como referentes comunitarios y la interrupción de servicios escolares (como extraescolares) incrementó el estrés en los hogares, especialmente en aquellos con menos recursos o con niñas y niños con NEE que requieren mayor previsibilidad. La **demanda reiterada ha sido una atención psicosocial más temprana, presencial y prolongada.**

“Los efectos fueron sobre todo más graves en familias monomarentales, situación irregular, alumnado TEA (...) tuvieron retrocesos brutales en rutinas, para algunos fue como volver a empezar de cero...” Responsable Save the Children

Respuesta institucional

La respuesta institucional ante el impacto psicoemocional provocado por la DANA se desplegó en varias fases, con medidas relevantes impulsadas por la administración educativa y sanitaria. Sin embargo, el proceso se caracterizó por una desigualdad territorial, escasa sistematización y una respuesta tardía y no presencial durante las primeras semanas, especialmente en los centros más afectados. Esto hizo que la respuesta dependiera en algunos casos de organizaciones sociales y actores privados, más que de una planificación sistémica desde la administración educativa o de salud.

“Estábamos muy estresados, irascibles. Nos hubiera venido bien hablar con alguien, que te calmaran” Profesorado de centro afectado

Una de las primeras iniciativas institucionales fue la puesta en marcha, el 4 de noviembre, del curso online **“Intervención en situaciones de crisis y escuelas sensibles al trauma”, organizado por el CEFIRE** de Educación Inclusiva, Bienestar y Salud Mental. A esta formación, que incluía un módulo de autocuidado para docentes, se inscribieron más de 10.000 docentes y se impartió en sesiones virtuales con una duración de 12 horas durante las primeras semanas tras la emergencia y el material quedó disponible para consultas posteriores. **Aunque fue bien valorada por parte del personal educativo consultado, especialmente**

orientadores/as, su carácter voluntario y el formato exclusivamente online limitaron su alcance. En algunos centros especialmente los más afectados, las condiciones materiales y emocionales no permitieron que el personal educativo pudiera atender la formación.,

La Conselleria de Educación también planteó formaciones específicas sobre acompañamiento emocional por etapas educativas entre noviembre y diciembre de 2024. Además, se habilitó el espacio “Hablando con Alma”, una herramienta de consulta individual para que docentes de zonas afectadas por la DANA pudieran abordar casos específicos relacionados con trauma y crisis con especialistas. Esta iniciativa se sumó a la difusión de dos guías prácticas elaboradas por la Conselleria sobre acompañamiento emocional: una para centros receptores de alumnado desplazado y otra sobre intervención general en situaciones de crisis.³²

A partir de enero de 2025, se formalizó la coordinación entre las Direcciones Generales de Innovación e Inclusión Educativa y de Salud Mental y Adicciones, extendiendo el acompañamiento psicoemocional al alumnado de enseñanzas no universitarias. En febrero, se aprobó un procedimiento específico para canalizar desde los centros las solicitudes de intervención de las **Unidades de Detección Precoz de Salud Mental. Según fuentes consultas expertas en salud mental, en los centros donde estas unidades llegaron a actuar, su intervención fue valorada como ágil, cercana y eficaz. Sin embargo, se considera clave realizar una evaluación para medir su alcance e impacto y cuyos resultados se hagan públicos.**

En paralelo, el Ministerio de Sanidad, a través del Comisionado de Salud Mental, activó las **Unidades de Salud Mental de Emergencia (USME)** a partir de febrero de 2025. Estos dispositivos móviles ofrecieron atención inmediata, contención emocional y derivación. No obstante, hasta el momento no se ha documentado una coordinación sistemática entre las USME y los recursos autonómicos, lo que limita su integración como red de respuesta estructurada.

En lo relativo a la prevención estructural, aunque no está dirigida a afectados por la DANA, la Generalitat ya ha anunciado para el curso 2025-2026 un programa escolar de bienestar emocional y prevención de adicciones, que apunta a 550.000 alumnos, integrando formación docente y prevención psicosocial dentro del horario escolar. Este tipo de iniciativa anticipatoria podría ser relevante como lección aprendida para emergencias futuras.³³

Coordinadores/as de bienestar y protección: Una oportunidad perdida

La figura del/de la coordinador/a de bienestar y protección (CBP), recogida en el artículo 35 de la LOPIVI, se concibió como un pilar fundamental para la **prevención de la violencia, la promoción del bienestar emocional y la detección temprana de situaciones de malestar o riesgo en los centros educativos.** Su rol abarca desde la planificación de medidas preventivas y la coordinación con servicios externos, hasta la atención y derivación en casos de salud mental o violencia. Sin embargo, tal como constata Educo,³⁴ la implantación real de esta figura ha sido extremadamente desigual entre comunidades autónomas y, en la práctica, inoperante en la mayoría de los casos.

Los hallazgos del trabajo de campo evidencian con claridad que la figura del CBP no desempeñó ningún papel relevante ni antes, ni durante, ni después de la emergencia provocada por la DANA. **En la mayoría de los centros educativos afectados consultados, esta figura estaba completamente ausente y, en los escasos casos en que se encontraba formalmente designada —apenas dos de dieciséis—, presentaba un perfil claramente desdibujado:** se asignó por criterios meramente administrativos (docentes con disponibilidad horaria), sin formación específica, sin funciones operativas definidas y sin respaldo institucional que permitiera su actuación efectiva.

³² Generalitat Valenciana (2024): <https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/protocols>

³³ Generalitat Valenciana (Junio 2025): Disponible en: <https://comunica.gva.es/es/detalle?id=393895109&site=373422400>

³⁴ Educo (2023). “Coordinador/a de Bienestar y Protección: balance del primer año. Propuestas para reforzar una figura clave contra la violencia hacia la infancia.

En la Comunitat Valenciana, la figura se ha diluido en la coordinación de igualdad y convivencia, sin que ello se haya traducido en formación específica, liberación horaria suficiente o protocolos efectivos. Como ya adelantaba un informe de Educo³⁵, la mayoría del profesorado desconoce las funciones reales asociadas al CBP o identifica erróneamente esta responsabilidad con otras figuras ya existentes como la tutoría, la dirección o la orientación educativa. La figura del CBP corría el riesgo de quedarse en papel mojado, y así ha sido constatado: sin asignación, sin recursos y sin mandato real para ejercer las funciones.

La gestión del bienestar del alumnado, así como la detección de situaciones de riesgo emocional, derivaciones y acompañamiento, recayó de facto sobre orientadoras, direcciones, tutores/as o directamente fue asumida por el voluntarismo del claustro, sin protocolos ni apoyos. **Esta desactivación operativa de la figura supuso una oportunidad perdida para canalizar de forma estructurada la prevención, la atención psicosocial y la coordinación con recursos externos. Si esta figura hubiera estado implantada de forma real —con formación específica, tiempo asignado, coordinación interinstitucional y legitimidad dentro del centro— habría podido jugar un rol crucial en múltiples frentes: detección de signos de malestar o trauma, canalización de apoyos, formación del alumnado en autoprotección, coordinación con servicios sociales y activación de respuestas preventivas. La emergencia de la DANA no solo expuso los daños físicos del sistema educativo, sino también sus vacíos en protección y bienestar.**

4.4. Gobernanza, coordinación institucional y respuesta de las autoridades

4.4.1 Sistema de alerta a centros educativos: deficiencias en activación temprana

En la Comunitat Valenciana, las alertas meteorológicas son emitidas por la Agencia Estatal de Meteorología (AEMET), que establece niveles de riesgo (amarilla, naranja o roja) por variables como viento, lluvia o tormentas. A partir de esta información, la decisión de cerrar los centros educativos en caso de alerta por emergencia corresponde a cada ayuntamiento. La comunicación oficial del cierre a las direcciones de los distintos centros, por tanto, también queda en manos de cada municipio, lo que durante la DANA de octubre de 2024 generó disparidades en los tiempos y formas de evacuación tanto de estudiantes como de personal escolar y servicios complementarios.

³⁵ Educo (2023). Coordinador/a de Bienestar y Protección: balance del primer año. Propuestas para reforzar una figura clave contra la violencia hacia la infancia.

Tabla 3: Cronología de aviso comunicado por algunos Ayuntamientos de cierre o evacuación de centros educativos

Cronología de aviso comunicado por algunos Ayuntamientos de cierre o evacuación de centros educativos por viento y lluvia entre el 28 y el 29 de octubre de 2024

28 de octubre: Universidad de Valencia y al menos dos decenas de municipios de la Comunidad Valenciana suspendieron clases en centros educativos, entre ellos Alzira, Cullera, Sueca, Náquera, Enguera, Elche, Crevillent o Santa Pola

28 de octubre por la tarde: CEIP Blasco Ibañez, Alginet

29 de octubre a las 07:15: IES Alameda, Utiel

29 de octubre a las 09:00: CEIP Blasco Ibañez, Beniparrell

29 de octubre a las 13:00: CEIP San Carlos Borromeo y CEIP San Blas, Albal: a las 13:00 para evacuar a las 15:00

29 de octubre a las 14:00: IES Berenguer Dalmau, Catarroja; Vila Romana, Catarroja; CEP Lluís Vives y El Ausias March, Massanassa; IES 25 abril, Alfafar

29 de octubre a las 15:45: CEE Rosa Llacer, Castellar-Oliveral

No se comunicó evacuación ni cierre de centros en al menos: CEIP Castellar Oliveral, Castellar Oliveral; CEIP L'Horta y CEIP Ausias March Païporta.

Fallos en la comunicación del aviso: margen temporal, claridad y responsabilidades delegadas

La evidencia recogida apunta a una activación tardía y descoordinada de los avisos, con importantes brechas en la anticipación y comprensión del riesgo. **Un 32 %, de las familias encuestadas consideró que el aviso para evacuar el centro se dio con suficiente antelación** mientras que un 28 % indicó que se comunicó con poco margen de reacción, un 12 % lo recibió demasiado tarde y un alarmante 19 % afirma no haber recibido ningún aviso.

El contenido de los mensajes también fue problemático. Aunque un **35 % los valoró como claros y suficientes, la mayoría los describió como incompletos (19 %), inadecuados (27 %) o poco útiles (10 %)**. El análisis cualitativo revela que muchas alertas hacían referencia exclusivamente a lluvias o vientos, cuando el peligro más grave fue la riada repentina, especialmente en zonas donde apenas llovía. Esta falta de correlación entre la alerta recibida y el fenómeno real provocó una percepción errónea de seguridad, lo que retrasó decisiones clave por parte de las familias que siguieron haciendo vida normal tras recoger a sus hijos/as del colegio.

“Hubo un poco de confusión... la alerta era por los grandes vientos. Se podría haber especificado claramente cuál era el riesgo. aquí no llovía.” Representante de AMPA

Además, se han documentado múltiples situaciones en las que personal del centro, incluyendo personal directivo, de cocina o limpieza, permaneció en las instalaciones o acudió a trabajar pese a haberse evacuado al alumnado.

Esta exposición innecesaria a contextos de riesgo se atribuye tanto a la falta de instrucciones claras sobre el cierre completo del centro, como a la ausencia de protocolos específicos para el personal de servicios complementarios. En varios casos, las empresas externas encargadas de la limpieza ordenaron continuar con la actividad habitual, incluso cuando ya se había decretado la evacuación, lo que evidencia una grave descoordinación en la gestión de la emergencia. En algunos centros, las actividades extraescolares no se suspendieron y se mantuvo la rutina habitual, exponiendo a las familias a desplazamientos peligrosos al recoger a sus hijos horas después de la evacuación del alumnado.

A la espera de que el nuevo protocolo que está en fase negociación determine la estructura de gobernanza en la toma de decisión, la evidencia demuestra que, en una situación de alerta roja, los centros deben tener autonomía para cerrar los centros agilizando así la ejecución de la decisión y que se creen mecanismos de comunicación con los ayuntamientos para facilitar la coordinación.

4.4.2 Acompañamiento institucional a los centros educativos

La respuesta oficial a la comunidad educativa tras la DANA se tradujo en una percepción generalizada de abandono, falta de recursos, de acompañamiento técnico y descoordinación administrativa.

La figura de los/as inspectores/as educativos/as

La inspección educativa desempeña un papel fundamental en la gestión de crisis escolares como la generada por la DANA. Su función de nexo entre los centros, la administración y las empresas encargadas de la reconstrucción resulta clave para garantizar una respuesta eficaz, coordinada y sensible a las necesidades del entorno educativo. Sin embargo, las experiencias recogidas evidencian una intervención desigual y marcada por limitaciones estructurales.

Uno de los patrones comunes más señalados es la sobrecarga de trabajo de los inspectores y la falta de un modelo específico de atención para contextos de emergencia. En lugar de asignar un inspector o inspectora de referencia de forma exclusiva a cada centro afectado, como habría sido deseable, se mantuvo el esquema ordinario, donde cada profesional debe atender varios centros al mismo tiempo.³⁶, sin que se reconociera la situación excepcional. Esta falta de personal dedicado a los centros DANA redujo la capacidad de seguimiento, apoyo y resolución de incidencias en momentos críticos.

En segundo lugar, a finales de 2024 se produjo el relevo ordinario del cuerpo de inspección, coincidiendo con las semanas más complejas de reorganización en los centros. Lejos de posponer esta renovación, la administración procedió con normalidad, lo que dejó a numerosos centros sin referencia durante semanas o asignados a nuevos inspectores que desconocían el contexto, los equipos y las dinámicas locales. Esta falta de continuidad afectó la operatividad diaria y dejó a los equipos directivos sin acompañamiento real en momentos de alta presión y carga emocional.

“Cuando tenían un problema en la coordinación de las obras (los centros sin inspector/a), solo podían escribir al jefe de inspección... y esperar a ver si alguien respondía.” Presidente
FAMPA

Percepción de abandono institucional: trabajo no reconocido y ausencia de liderazgo

Uno de los relatos más recurrentes en la recogida de información realizada es el sentimiento de abandono por parte de las administraciones públicas durante los días y semanas posteriores a la DANA.

Esta percepción de desamparo se acentuó por la ausencia de comunicaciones oficiales. En numerosos casos, pasaron varios días hasta que los centros recibieron algún tipo de información por parte de la Conselleria, y cuando ésta llegó, fue percibida como burocrática, desconectada de las necesidades reales y centrada en recabar informes sobre daños más que en articular respuestas concretas. La falta de canales directos, la opacidad sobre las decisiones tomadas.³⁷ y la lentitud en la asignación de recursos consolidaron la idea de que la educación no fue una prioridad en la gestión post-emergencia.

³⁶ la carga de centros por inspector puede variar según la densidad poblacional, el número de centros de una zona y la dispersión geográfica

³⁷ Reubicación del alumnado, instalación de aulas prefabricadas, asignación o reposición de recursos materiales, reparación de infraestructuras

4.4.3 Demoras estructurales y baja priorización del sistema educativo

Las decisiones administrativas adoptadas tras la DANA evidencian una falta de prioridad hacia el sistema educativo frente a otras infraestructuras que se manifestó, sobre todo, en la **lentitud de las obras de reparación, demolición y construcción de centros afectados y el incumplimiento constante de plazos comunicados**. A pesar del impacto directo de la emergencia sobre el derecho a la educación de miles de niños y niñas, la respuesta institucional no estableció mecanismos extraordinarios de contratación ni protocolos ágiles de reconstrucción.

A las puertas del inicio de curso, en septiembre de 2025 —once meses después del desastre—, al menos 11 centros educativos ³⁸según con obras importantes pendientes y al menos 4 ³⁹ no tenían listos los módulos prefabricados, sin poder disponer del tiempo ni del espacio necesarios para diseñar la acogida del alumnado y la planificación pedagógica del año.

“En teoría, en marzo íbamos a estar en nuestros barracones. Hemos terminado el curso en el mismo sitio que lo empezamos.” Profesorado de centro afectado

La experiencia compartida señala que no se activaron mecanismos de contratación de emergencia ni hubo un liderazgo técnico sólido que garantizara una reconstrucción educativa eficaz y centrada en el alumnado. En conjunto, los datos recogidos reflejan una política de reconstrucción que dejó al sistema educativo en segundo plano, sin dotarle de medidas proporcionales a la magnitud de la emergencia. **El resultado ha sido un curso escolar marcado por la precariedad, la fatiga institucional y una sensación extendida de que la infancia y la educación no han sido tratadas como una prioridad pública.**

4.5. Preparación y resiliencia institucional

4.6.1 Ausencia de preparación y protocolos

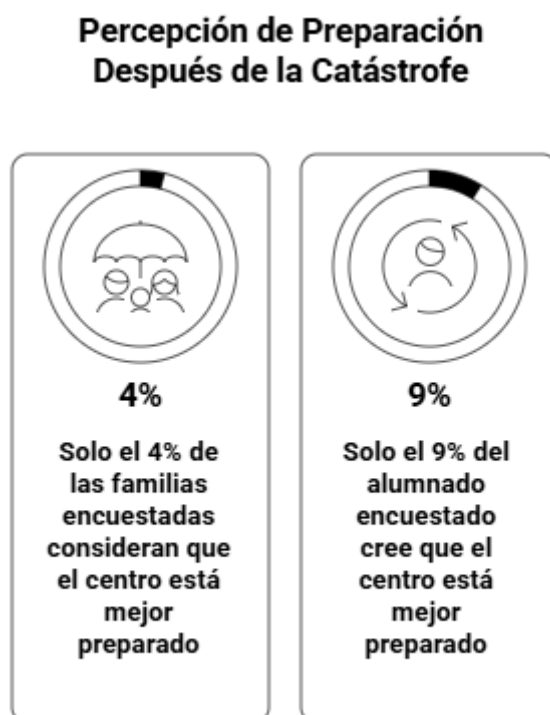
A pesar de encontrarse en zonas inundables, solo 1 de los 16 centros consultados en el estudio contaba con un protocolo ante inundaciones antes de que se produjera la DANA de 2024. Casi un año después la foto no ha cambiado. Ese centro que cuenta con un protocolo ante inundaciones lo desarrolló por iniciativa propia ya que el centro se encuentra cerca de una rambla y cuando llueve tienen problemas de goteras e inundaciones.

La falta de protocolos conllevó situaciones de gran improvisación y caos logístico y emocional. La ausencia de planes específicos para contextos reales como inundaciones, añadido a situaciones estructurales que dificultan una evacuación como en centros con goteras y entrada de agua (CEIP Villa Romana) centros con salidas a menudo bloqueadas o encharcadas (CEIP Castellar Oliveral).

³⁸ Ceip Orba, Alfafar; IES 25 d'Abril, Alfafar; CEIP Blasco Ibañez de Beniparrel; CEIP Vil·la Romana; IES Albal, Albal; CEIP Ausiàs March, Paiporta; CEIP L'Horta, Paiporta; IES Alameda, Utiel; CP Lluís Vives, Massanasa; CEI Ausiàs March, Massanasa; CEIP de Massamagrell; Ceip Carme Miquel, Algemesi

³⁹ Ceip Orba, Alfafar; CP Lluís Vives, Massanasa; CEI Ausiàs March, Massanasa; Ceip Carme Miquel, Algemesi

Gráfico 8: Percepción de preparación tras la catástrofe percibida por familias y alumnado



“Subían padres a por sus hijos... no sabíamos qué estaba pasando... fue caótico... muy dramático...” Madre alumnado de centro afectado

El profesorado insiste en que se requiere el acompañamiento de personal experto externo para adaptar los planes a cada edificio escolar, y que no puede recaer sobre docentes sin formación técnica el diseño de estrategias de protección civil. También hay voces que apuntan al peligro de seguir construyendo en zonas inundables, como las aulas prefabricadas del CEIP Orba. Desde la Secretaría Autonómica de Educación aseguran estar elaborando un protocolo de actuación en casos de emergencia que llevará aparejadas una serie de medidas, entre las que está la formación del personal y alumnado para garantizar el derecho a la educación. Aseguran que el presupuesto ya está asignado, pero alertan de que es más una cuestión de buena organización que de presupuesto.

Un año después de la emergencia, la comunidad educativa mantiene una percepción generalizada de desprotección. **Solo un 4 % de las familias considera que su centro está hoy mejor preparado para enfrentar otra catástrofe similar**, mientras que un 57 % cree que no lo está y un 39 % lo desconoce. **En el caso del alumnado, la percepción es igualmente crítica: sólo el 9 % cree que su colegio está mejor preparado**, frente a un 50 % (que cree que no) y un 41 % que no sabe.

Las carencias más señaladas por las familias incluyen la ausencia de un protocolo claro y conocido por toda la comunidad educativa (56 %), la falta de equipamiento adecuado (55 %), la inexistencia de simulacros o actividades preparatorias (49 %, y la escasa formación del personal para actuar ante emergencias (42 %).

4.6.2 El importante papel de la autoprotección en emergencias desde el alumnado

En materia de autoprotección, la legislación autonómica reconoce explícitamente la dimensión educativa. El artículo 8.3 de la Ley 13/2010 de la Comunitat Valenciana de Protección Civil y Gestión de Emergencias establece que “en los diferentes ciclos formativos de los centros escolares, será obligatorio programar actividades de información, prevención y divulgación en materia de protección civil, realizándose obligatoriamente, al menos una vez al año, un simulacro de evacuación conforme a las previsiones del plan de autoprotección correspondiente.

Entre el alumnado, el 88% declara que no se les ha informado de cambios o medidas para mejorar la preparación. Solo el 27% se siente con más herramientas para afrontar una nueva emergencia, mientras que un 36% indica que todavía se sentiría perdido.

“Me gustaría saber cuáles son los puntos más seguros para mantenerte a salvo (en caso de inundación) y cómo ayudar en el modo mental y de auxilio”. Estudiante de centro afectado

Los datos indican una débil construcción de resiliencia ya que las consecuencias emocionales de esta falta de preparación también perduran. El 50 % del alumnado encuestado muestra indicios de afectación emocional prolongada, incluyendo mayor tristeza (21 %, dificultad para concentrarse (23 %,) y sensación de inseguridad.

Solo un 4 % afirma sentirse mejor que antes. Solo un 35% sabría cómo ayudar a otras personas en una nueva emergencia: el 48 % responde que “dependería de la situación”, y un 17 % directamente no está seguro.

“Me gustaría saber cómo prevenir, es decir, como actuar a la hora en la que ya sabes que va a venir (el agua) y cómo ayudar a los demás...” Estudiante de centro afectado

5. Orientaciones para un Plan Integral de Escuelas Seguras para asegurar el derecho a la educación basado en la experiencia de la DANA en la Comunidad Valenciana

5.1. Marco normativo y conceptual

A fecha de cierre de este estudio (octubre de 2025), la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana se encuentra en proceso de negociación con los sindicatos para aprobar un nuevo protocolo de actuación en los centros educativos ante emergencias meteorológicas, lo que representa una oportunidad clave para fortalecer la preparación institucional del sistema educativo frente a futuros desastres.

La necesidad de garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia está reconocida tanto en el marco legal nacional como en los marcos internacionales. **La LOMLOE, en su disposición adicional décima, establece la obligación de desarrollar un Plan de Contingencia que asegure la continuidad educativa** "en cualquier circunstancia", contemplando aspectos organizativos, curriculares, digitales, de comunicación y de participación comunitaria. Sin embargo, a pesar de su aprobación en un contexto de crisis como la pandemia de COVID-19, este mandato legal no ha tenido continuidad ni desarrollo efectivo, quedando en gran medida desactivado tras el fin de la emergencia sanitaria. La experiencia de la DANA en la Comunitat Valenciana ha evidenciado la pertinencia y urgencia de contar con dicho Plan como herramienta normativa clave para garantizar una respuesta educativa coordinada, equitativa y basada en derechos en contextos de emergencia.

Este mandato legal encuentra eco en las Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana, promovidas por la Red Interagencial para la Educación en Emergencias (INEE), que subrayan la importancia de contar con planes de preparación, respuesta y recuperación adaptados a contextos específicos y con enfoque de derechos.

A nivel estatal, el **Plan Nacional de Protección Civil de 2024** incluye acciones orientadas a incorporar la reducción del riesgo de desastres (RRD) en el sistema educativo. Recientemente, el Gobierno de España ha aprobado el **"Plan de formación ante emergencias de protección civil en centros educativos" (septiembre de 2025)**, que constituye un paso adelante en la capacitación del alumnado y el profesorado, pero que no sustituye la necesidad de un verdadero Plan Integral que articule todos los mecanismos institucionales para la continuidad educativa, incluida la formación en Reducción de Riesgos y Desastres. **Además, su impacto dependerá en gran medida de que se establezcan indicadores claros de seguimiento, mecanismos de evaluación participativa y un compromiso de mejora continua en futuras ediciones**, elementos que deberían abordarse desde el Grupo de Seguimiento Permanente del Ministerio de Educación. Sin ello, corre el riesgo de quedarse en una medida aislada sin efectos sostenibles en el tiempo.

En este sentido, el referente internacional más completo y pertinente lo constituye el Marco Integral de Seguridad Escolar 2022–2030, promovido por la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNDRR) y otros organismos multilaterales. **Aunque España aún no lo ha adoptado formalmente, este marco ofrece una guía coherente y estructurada para articular la gestión del riesgo, la protección infantil y el derecho a la educación a través de tres pilares y una base transversal:**

- 1. Instalaciones de aprendizaje más seguras:** centrado en garantizar infraestructuras escolares resilientes, accesibles y adaptadas a los riesgos específicos de cada territorio.

- 2. Gestión de la seguridad escolar y la continuidad educativa:** promueve la elaboración e implementación de planes de gestión de riesgos en cada centro educativo, con participación de toda la comunidad escolar.
- 3. Educación para la reducción del riesgo y la resiliencia:** busca integrar de forma curricular y extracurricular conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la prevención, la autoprotección y la resiliencia.

5.2. Objetivos del Plan Integral de Escuelas Seguras

- Garantizar el derecho a la educación del alumnado en cualquier circunstancia, incluida la emergencia climática, social o sanitaria.
- Establecer mecanismos de preparación y respuesta ante emergencias en el ámbito educativo, identificando responsabilidades y protocolos.
- Reducir los tiempos de interrupción escolar y minimizar las brechas de acceso, uso y aprendizaje.
- Salvaguardar el bienestar emocional y la protección del alumnado y personal educativo.
- Promover la participación activa de toda la comunidad educativa en los procesos de preparación y respuesta, incluida la del alumnado y familias

5.3. Ejes estratégicos

Eje 1. Prevención y preparación institucional del sistema educativo para emergencias

Objetivo: Garantizar que todos los centros educativos cuenten con medidas preventivas, protocolos y capacidades institucionales para anticiparse y responder a situaciones de emergencia sin poner en riesgo el derecho a la educación

Orientaciones:

- Elaborar un protocolo de gobernanza de la toma de decisión elaborado a nivel autonómico junto con los ayuntamientos que establezca el cierre preventivo de centros educativos ante alertas meteorológicas de nivel rojo, con criterios objetivos y con procedimientos automáticos, dando autonomía de decisión a las direcciones escolares.
- Designar mecanismos de comunicación de emergencia entre administraciones (Protección Civil, Ayuntamientos, Conselleria), centros educativos y todas las entidades que prestan servicios vinculados al entorno escolar (limpieza, comedor, transporte, actividades extraescolares, etc.) garantizando tiempos adecuados de reacción, estableciendo sistemas de alerta temprana claros, redundantes y accesibles. Hay que asegurar que todos los centros educativos cuenten con un Plan de Autoprotección adaptado a sus riesgos específicos (inundaciones, incendios, etc.), eliminando las limitaciones establecidas en la Orden 27/2012. Para ello, todos los centros, sin excepción, deberán tener o un análisis de riesgo, protocolos diferenciados según el tipo de amenaza, actualizaciones periódicas y realización de simulacros al menos una vez al año. Estos planes deben incorporar la perspectiva de infancia y adolescencia, estar alineados con las disposiciones autonómicas y contemplar la participación del alumnado y del personal educativo más allá de los equipos directivos. La planificación debe contemplar las necesidades de alumnado con discapacidad o en situación de vulnerabilidad.
- Formación en RRD y cultura de prevención: La aprobación en septiembre de 2025 del Plan de formación ante emergencias en centros educativos representa un avance fundamental hacia una comunidad educativa más preparada. Aunque en su diseño contempla la inclusión de toda la comunidad educativa —incluidas las familias—, su efectividad dependerá en gran medida de la

existencia de canales adecuados de difusión, accesibilidad a los contenidos (especialmente en formato online) y mecanismos de seguimiento y evaluación. Para garantizar su impacto, será clave desarrollar indicadores de participación y satisfacción tanto para familias como para niños, niñas y adolescentes.

- Participación de la comunidad educativa: la ley 13/2010 establece la creación de la Mesa Social de la Protección Civil y las Emergencias, lo cual es un paso muy positivo para la participación de diferentes actores. En este sentido es fundamental la participación activa de la comunidad educativa incluidos mecanismos para que se incorporen las voces del alumnado. Esta participación activa se tendría que replicar en el Plan Territorial de la Comunidad Valenciana, regulado en el artículo 22 y aprobado por el Decreto 243/1993, y en los Planes Municipales que tienen que seguirle. El Plan Integral de Escuelas Seguras debería ser reconocido como el plan sectorial que regule al sistema educativo.

Eje 2. Garantía de continuidad educativa inmediata y adaptada

Objetivo: Asegurar que la actividad educativa pueda reanudarse de manera inmediata en entornos seguros y accesibles, incluso si los centros habituales no están operativos.

Orientaciones:

- Disponer de un **mapeo previo de espacios alternativos identificado junto con los ayuntamientos** (polideportivos, locales municipales, etc.) susceptibles de ser utilizados como **escuelas temporales, ya sea para la docencia o para la realización de extraescolares**.
- El Plan Integral de Escuelas Seguras debe incluir un **procedimiento específico de reubicación educativa para casos en los que un centro resulte gravemente dañado** por una emergencia. Este procedimiento debe partir de una evaluación técnica inmediata del estado estructural del edificio. En situaciones donde las obras de reconstrucción superen un año, se deberá activar sin demora la instalación de aulas prefabricadas en condiciones dignas, con el fin de reanudar cuanto antes la actividad educativa presencial y evitar interrupciones prolongadas. Asimismo, el plan debe contar con un mapeo previo de centros educativos con capacidad para acoger temporalmente a alumnado reubicado, incluyendo variables como disponibilidad de aulas, accesibilidad, compatibilidad horaria y cercanía geográfica. Deberán elaborarse guías orientativas para los centros acogedores y acogidos, que incluyan pautas para acordar el uso compartido de espacios, promover la convivencia y facilitar procesos de integración temporal.
- **Realizar un mapeo previo de infraestructuras no escolares (polideportivos, recintos feriales, naves industriales vacías, instalaciones municipales, etc.) que puedan habilitarse como centros logísticos alternativos**, evitando así usar para tal fin a los centros escolares. La DANA de 2024 en la Comunitat Valenciana provocó el uso generalizado de centros educativos como puntos logísticos, de acogida o distribución de ayuda, lo que retrasó su reapertura y limitó la continuidad educativa.
- El Plan de Escuelas Seguras debe establecer **criterios objetivos para priorizar contenidos fundamentales del currículo** cuando la emergencia haya provocado una disrupción educativa significativa. Asimismo, deben definirse orientaciones claras sobre cómo planificar la recuperación de horas lectivas mediante refuerzos escolares o medidas extraordinarias.
- Diseñar procedimientos para la preparación y puesta en uso de **materiales de emergencia no digitales** para garantizar el acceso a la educación en escenarios sin conectividad.
- Establecer **procedimientos para activar plataformas de enseñanza online y garantizar dispositivos y conectividad** al alumnado más vulnerable. A ello, se tendrá que añadir el establecimiento de medidas y recursos para garantizar el bienestar del alumnado y protocolos de detección de precoz liderados por el Coordinador/a de Bienestar y Protección
- Reconstruir mejor. Idear los nuevos centros que deben reconstruirse como infraestructuras resilientes que puedan adaptarse a potenciales riesgos y permitan continuar la educación desde el primer momento.

Eje 3. Respuesta educativa sensible al impacto emocional y al bienestar

Objetivo: Reconceptualizar la prevención y la respuesta desde una perspectiva integral, que combine la

formación, la cultura de autoprotección, el cuidado del bienestar emocional y la institucionalización de marcos normativos ya existentes.

Orientaciones:

- Delinear una estrategia para formar a la comunidad educativa y asegurar que se aplique de forma efectiva la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI), asegurando la implantación efectiva de la figura del Coordinador/a de Bienestar y Protección con funciones operativas, tiempo asignado, formación específica y respaldo institucional. Esta figura es clave para la prevención, detección de riesgos, la coordinación de apoyos y la activación de respuestas psicosociales.
- Establecer un protocolo pedagógico de centro, activable por resolución de la dirección, que defina que durante las 2–4 primeras semanas posteriores a una emergencia no se priorizará el avance de contenidos curriculares. En su lugar, se implementarán actividades de acogida, evaluación rápida del impacto, reconstrucción del clima de aula y estabilización emocional. La administración dotará a los centros de (i) guías y materiales estandarizados por etapas; (ii) un banco de actividades psicoeducativas y lúdicas; (iii) formación exprés para equipos directivos, orientación y tutores/as; y (iv) un criterio común de evaluación formativa para esa fase.
- Reforzar la formación en la prevención, gestión emocional, resolución de conflictos y protección frente a la violencia, no solo para el alumnado, sino también para el profesorado, el personal de atención directa y las familias liderado por la figura del Coordinador/a de Bienestar y Protección. Esta formación debe ser continua, adaptada por etapas educativas y orientada tanto a la prevención como a la respuesta ante crisis.
- Ante una emergencia con un impacto emocional similar al de la DANA, proceder a la activación de forma inmediata de equipos de apoyo psicosocial (psicólogos/as de emergencia, orientadores/as, terapeutas infantiles) en centros afectados, con presencia continuada durante las primeras semanas o meses. Esta intervención debe combinar el acompañamiento grupal en el aula con espacios para el tratamiento individualizado de los casos más afectados, facilitando la derivación fluida desde el sistema educativo al sistema sanitario. Para ello, los centros de salud de referencia deben contar con mecanismos específicos que permitan su implicación activa en la respuesta emocional post-emergencia, incluyendo la presencia puntual de profesionales en los centros escolares cuando sea necesario.
- Proteger al profesorado de la sobrecarga emocional, garantizando espacios de cuidado y acompañamiento y cuando sea necesario también con apoyo psicológico.

Eje 4. Reacción institucional: despliegue urgente de recursos humanos y gestión diferenciada para centros afectados

Objetivo: Garantizar que los centros afectados por una emergencia reciban atención prioritaria, con recursos humanos extraordinarios y apoyo institucional reforzado.

Orientaciones:

- Establecer mecanismos de contratación urgente de personal docente y no docente en centros afectados, reduciendo al máximo los tiempos administrativos.
- Asignar a cada centro educativo afectado un equipo de gestión interinstitucional y un inspector/a educativo exclusivo/a que centralice la interlocución con la administración, las obras y los recursos. Siempre que sea posible, esta función debería ser asumida por el inspector/a ya asignado al centro antes de la emergencia, garantizando así la continuidad en el acompañamiento. En los casos en que dicho profesional tenga varios centros afectados a su cargo o no pueda asumir este rol de forma prioritaria, se recomienda designar personal adicional, preferiblemente con conocimiento del territorio o formación específica en gestión de emergencias educativas. Como medida preventiva, se recomienda incluir o reforzar la **formación en gestión de crisis**, con enfoque en acompañamiento, comunicación y liderazgo pedagógico en contextos de emergencia a la figura del inspector/a, poniendo en valor las lecciones aprendidas de la DANA de 2024. Para ello, la identificación se habrá

tenido que hacer previamente para que dicho equipo o inspector ya tenga relación y conocimiento con el centro.

- Desplegar profesionales especializados (orientación, trabajo social, personal de apoyo a la inclusión) desde el primer momento y mantenerlos mientras duren las condiciones extraordinarias.
- El Plan Integral de Escuelas Seguras deberá prever la disponibilidad inmediata de **transporte escolar** en situaciones de emergencia, con dotación suficiente de vehículos para cada centro (evitando la organización en turnos), y la activación de protocolos de seguridad específicos. Estos deben contemplar la presencia de monitores/as, normas claras para la recogida y bajada del alumnado, y criterios de trazabilidad y protección, especialmente para alumnado de infantil y primaria. Asimismo, deberá garantizarse la continuidad del servicio de **comedor escolar**, asegurando su disponibilidad desde el primer día de reubicación, en condiciones dignas y accesibles, dada su función esencial como derecho social y elemento clave de equidad educativa. El cumplimiento de estas medidas debe ser supervisado por las autoridades competentes y coordinado con los centros educativos y las familias.
- Reforzar la coordinación con Servicios Sociales y Sanidad para asegurar una atención integral en centros afectados, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Es necesario articular respuestas intersectoriales para acompañar no solo el proceso educativo, sino también el bienestar y las necesidades sociales del alumnado y sus familias.

Eje 5. Reconstrucción educativa con garantías de calidad, equidad y sostenibilidad

Objetivo: Asegurar que los procesos de reconstrucción o reubicación educativa no supongan una pérdida de derechos ni de condiciones dignas de aprendizaje.

Orientaciones:

- El plan debe establecer como requisito obligatorio la realización de un estudio técnico de riesgo hidrológico previo a cualquier decisión de reconstrucción o reubicación, construyendo infraestructuras resilientes, tal y como se reconoce en el Plan Endavant bajo el objetivo de proteger instalaciones educativas frente a inundaciones. Si el centro educativo afectado se encuentra en una zona inundable, no debe reconstruirse en la misma ubicación salvo que existan medidas estructurales eficaces que garanticen su seguridad, como la elevación del edificio a partir de una planta baja diáfana destinada a evacuación. En los casos en que el riesgo sea extremo y no exista alternativa viable en el entorno inmediato, deberá contemplarse un plan progresivo de realojo definitivo del centro hacia una zona más segura. Esta fase de evaluación técnica deberá estar coordinada entre las autoridades educativas, de protección civil y de planificación urbanística, y quedar recogida de forma normativa como parte de los protocolos de respuesta y reconstrucción educativa.
- Declarar prioritarios los centros educativos afectados por una emergencia y garantizar que los procesos de reconstrucción sean de urgencia.
- Establecer mecanismos para activar la flexibilización de los procedimientos de licitación y tramitación de obra para centros afectados, sin mermar el control público.
- Incorporar criterios de resiliencia climática y de protección en los nuevos diseños de infraestructura escolar.
- Acompañar pedagógicamente los traslados a centros provisionales, evitando su vivencia como castigo o estigmatización.

Eje 6. Seguimiento, monitoreo y mejora continua del Plan Integral de Escuelas Seguras

Objetivo: Garantizar que el Plan Integral de Escuelas Seguras sea un instrumento vivo, evaluado, mejorado y adaptado a cada contexto.

Orientaciones:

- Establecer indicadores de preparación, respuesta y recuperación educativa para cada emergencia.

- Realizar simulacros interinstitucionales anuales que involucren a Protección Civil, Conselleria, ayuntamientos y centros educativos.
- Evaluar periódicamente la implementación del plan y recoger aportes desde las experiencias vividas por la comunidad educativa, incluida la visión del alumnado.
- Asegurar la asignación presupuestaria suficiente para su ejecución y revisión.

6. Recomendaciones a decisores políticos

La DANA de 2024 nos ha dejado importantes lecciones aprendidas que deberían servir como hoja de ruta para futuras crisis en cualquier parte del territorio español, de ahí que estas recomendaciones sean aplicables a nivel estatal, autonómico y particularmente en la Comunidad Valenciana.

Las siguientes recomendaciones se han estructurado conforme a los cuatro pilares del Marco Integral de Seguridad Escolar 2022–2030: Por los Derechos de la Niñez y la Resiliencia en el Sector de la Educación, con el objetivo de asegurar que el derecho a la educación sea protegido antes, durante y después de una emergencia. Este informe aspira a influir en la elaboración del nuevo protocolo autonómico de actuación en centros educativos ante emergencias meteorológicas, actualmente en proceso por parte de la Conselleria de Educación.

A pesar de su importancia estratégica, dicho protocolo no está siendo aún negociado ni construido con la participación efectiva de la comunidad educativa, una carencia que se considera urgente corregir.

6.1 Sistemas y políticas habilitantes

- Pedimos que el **gobierno español se adhiera formalmente al Marco Integral de Seguridad Escolar 2022–2030**, como referente internacional que articula la gestión del riesgo, la protección de la infancia y el derecho a la educación. Su incorporación al marco normativo estatal permitiría fortalecer las políticas de prevención, preparación y respuesta ante emergencias desde el sistema educativo, alineándolas con los compromisos internacionales en materia de derechos de la infancia y reducción del riesgo de desastres. Su adopción y adaptación como estándar nacional permitiría avanzar hacia una respuesta más efectiva, preventiva e inclusiva ante futuras emergencias climáticas, y **será la base para la elaboración del Plan Integral de Escuelas Seguras a nivel estatal** que después las autonomías deberán adaptar a sus contextos.
- La **Generalitat Valenciana** debe adaptar y aprobar un **Plan Integral de Escuelas Seguras autonómico** específico, alineado con el modelo estatal, que garantice el derecho a la educación ante emergencias climáticas y otras situaciones disruptivas. Este plan debe definir fases claras de preparación, mitigación, respuesta y recuperación, asegurar la coordinación interinstitucional, incorporar mecanismos de evaluación y recogida de aprendizajes, y establecer orientaciones pedagógicas, organizativas y psicosociales para los centros educativos.
- Incluir como sector específico a la educación en el **Plan de Emergencia Climática** que está en proceso de elaboración bajo el liderazgo del **Ministerio para la Transición Ecológica y Reto Demográfico** haciendo referencia al Marco Integral de Escuelas Seguras.
- En cumplimiento con la disposición incluida en la LOMLOE, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes debe desarrollar un modelo común de **Plan de Contingencia para dar continuidad a la actividad educativa en contextos de emergencia y así garantizar el derecho a la educación y que se incorpore al Plan Integral de Escuelas Seguras**, en colaboración con las administraciones autonómicas. Este modelo debe establecer principios, estándares mínimos, criterios de equidad, mecanismos de activación y protocolos pedagógicos, de forma que sirva como base común para su aplicación en todo el Estado.
- En cumplimiento de la Directiva 2007/60/CE de la Unión Europea sobre evaluación y gestión de riesgos de inundación, y su transposición al ordenamiento español mediante el Real Decreto 903/2010, resulta imprescindible reforzar la integración efectiva de los mapas de riesgo en la planificación urbanística y

educativa. **Se recomienda que las administraciones competentes garanticen, mediante legislación autonómica y mecanismos de control, que no se construyan centros educativos en zonas catalogadas como inundables.** En los casos en que no exista suelo alternativo disponible, deberán establecerse medidas estructurales obligatorias y resilientes —como la elevación del edificio sobre una planta baja diáfana, sin uso educativo— para mitigar el riesgo. Aquellos centros que se encuentran en zonas inundables de riesgo alto deberán reubicarse a zonas más seguras o establecer las medidas estructurales citadas anteriormente para la mitigación de riesgos. Estas exigencias deben incorporarse de forma vinculante en los instrumentos de planeamiento urbanístico, y su cumplimiento supervisado por los organismos hidráulicos y de protección civil.

- Realizar una evaluación integral, independiente y participativa de la respuesta institucional a la DANA de 2024, centrada en identificar buenas prácticas, errores y aprendizajes en la planificación, coordinación interadministrativa, comunicación y atención al derecho a la educación. Esta evaluación debe abarcar todas las fases de la emergencia (preparación, respuesta y recuperación), incluir todos los niveles administrativos y sectores implicados (educación, protección civil, salud mental, obras públicas, servicios sociales) e incorporar activamente la experiencia de la comunidad educativa, incluida la visión del alumnado. Sus resultados deben utilizarse para fortalecer los mecanismos de preparación y respuesta del sistema educativo y de protección civil, alineándolos con el Marco Integral de Seguridad Escolar y que alimenten y enriquezcan el Plan Integral de Escuelas Seguras estatal y valenciano. Es importante que se incorpore una evaluación específica sobre la formación en emergencias impartida al profesorado, con el objetivo de valorar su utilidad práctica, identificar fortalezas y debilidades, y extraer aprendizajes que permitan mejorar el diseño e implementación de futuras acciones formativas.
- En caso de una emergencia, activar una estructura de coordinación interinstitucional de emergencia (*clústers*) liderada por la Conselleria de Educación. A partir de experiencias exitosas en respuesta humanitaria —como el modelo de clústers de Naciones Unidas— y de las demandas planteadas por múltiples actores durante la emergencia de la DANA (incluyendo sindicatos, AMPAs, OSC y ayuntamientos), se recomienda establecer espacios formales de gobernanza para la gestión educativa de crisis. Estos clústers permitirían centralizar información, mapear necesidades, evitar duplicidades, coordinar recursos, facilitar una comunicación efectiva entre actores y asegurar que la respuesta se articule con criterios de equidad, eficiencia y participación. Este mecanismo de coordinación y toma de decisiones deberá incorporarse al Plan Integral de Escuelas Seguras.

6.2. Instalaciones de Aprendizaje más Seguras

- Declarar **prioritarios los centros educativos afectados por emergencias** y garantizar que sus procesos de reconstrucción se les conceda la máxima prioridad, evitando el uso extendido de barracones. Aunque los tiempos exactos de ejecución dependen de múltiples factores técnicos y administrativos (licencias, financiación, licitación, tramitación de obra...), puede establecerse como horizonte máximo razonable el plazo de dos años, en línea con la duración habitual de obras similares ya licitadas en el marco del Pla Edificant.⁴⁰
- Realizar una **evaluación técnica integral del riesgo de inundación en todos los centros educativos de la Comunitat Valenciana**, centrada en el análisis hidrológico e hidráulico actualizado. Esta

⁴⁰ Por ejemplo, el CEIP Santo Ángel de la Guarda (València) tiene una previsión de obra de unos 18 meses según licitación pública abierta en 2025. De forma similar, otros proyectos del Pla Edificant con financiación plurianual para 2025–2026 muestran plazos de ejecución que permiten tomar los dos años como referente razonable para reconstrucciones educativas

evaluación debe permitir mapear los niveles de exposición al riesgo por centro, identificando zonas de flujo preferente, vulnerabilidades estructurales y déficits de mantenimiento (como cubiertas deterioradas, ausencia de diques de contención o deficiencias en los sistemas de evacuación pluvial).

- A partir del diagnóstico anterior, **deben definirse medidas diferenciadas de intervención priorizando a los centros más expuestos:** desde obras menores de adaptación hasta la reubicación definitiva o la elevación estructural del edificio cuando no exista otra alternativa segura.
- Hay que asegurar que todos los centros cuenten con un Plan de Autoprotección en base a un análisis de riesgo. Este protocolo debe estar adaptado a las características físicas y organizativas de cada centro, contemplar rutas seguras hacia cotas altas, y zonas de confinamiento temporal y. Asimismo, se **debe acompañar al centro en la elaboración y puesta en práctica del protocolo con personal profesional para ello y con la participación activa del alumnado creando mecanismos estables para que puedan canalizar sus contribuciones.**
- **Establecer un protocolo de verificación y certificación previa a la reapertura de los centros afectados.** Antes de reanudar la actividad presencial en centros educativos afectados por una emergencia, debe emitirse un documento oficial de verificación técnica que certifique que el edificio reúne las condiciones mínimas de seguridad, habitabilidad y bienestar. Este procedimiento debe ser público, transparente y comunicarse a las familias, alumnado y equipos docentes, con el fin de evitar tensiones, inseguridad y discrepancias sobre la idoneidad de la reapertura. Garantizar estas condiciones mínimas es un requisito indispensable para una vuelta a clase segura y aceptada por la comunidad educativa.

6.3. Gestión de la Seguridad Escolar y la Continuidad Educativa

- Crear estructuras **especializadas dentro de las Consejerías de Educación, incluida la Conselleria de Valencia, con** capacidad técnica y ejecutiva para coordinar la respuesta educativa ante emergencias y activar recursos de forma inmediata. Esta estructura deberá liderar el Clúster de Educación en coordinación con los otros actores involucrados.
- **Designar un inspector o inspectora con dedicación exclusiva por centro gravemente afectado,** con funciones de acompañamiento, vínculo entre las administraciones competentes y el centro escolar, resolución de incidencias y apoyo directo, como parte de un dispositivo específico de gestión de crisis, diferenciado de la supervisión ordinaria. Deberá integrar también su responsabilidad sobre el Plan de Convivencia y el seguimiento del bienestar del alumnado.
- **Establecer protocolos de recuperación curricular ante horas lectivas perdidas en contextos de emergencia.** Garantizar la existencia de directrices autonómicas claras para la recuperación del tiempo y los aprendizajes perdidos, con criterios de activación según volumen de horas afectadas, medidas compensatorias realistas (refuerzo, tutorías, prolongación puntual de jornada) y mecanismos de comunicación con las familias.
- **Definir contenidos curriculares prioritarios para situaciones de interrupción educativa.** Incluir, como parte de esos protocolos, orientaciones específicas sobre qué aprendizajes deben considerarse esenciales en cada etapa educativa y cuáles pueden ser reorganizados o diferidos. Esta priorización debe permitir a los centros planificar de forma realista la recuperación académica y evitar sobrecargas que agraven el impacto emocional en el alumnado.
- **Garantizar que los centros educativos son espacios protectores y seguros,** especialmente crucial en la fase de emergencia y recuperación donde el alumnado debe reconocer la escuela como un espacio

que proporciona rutina y bienestar. En este sentido, las políticas de protección y buen trato y las figuras del Coordinador/a de Bienestar y Protección serán clave para fomentar programas de resolución pacífica de conflictos, de prevención y mecanismos de detección precoz.

- **Establecer una fase de transición pedagógica tras la reapertura de los centros en situaciones de emergencia.** Se debe incorporar, de forma procedimentada, una fase inicial tras la reapertura de los centros en la que se priorice el acompañamiento emocional, la reactivación del vínculo educativo y el trabajo con dinámicas lúdicas y psicoeducativas. Esta etapa de transición debe estar respaldada por formación exprés para equipos directivos y docentes, así como por materiales adaptados por etapas educativas y criterios comunes de evaluación formativa.
- Activar **mecanismos extraordinarios de contratación de personal docente y no docente** de apoyo (personal de limpieza, conserjería y administración) en centros afectados, con bolsas comarcales específicas y procedimientos abreviados para su activación rápida.
- **Evitar, siempre que sea posible, el uso de centros educativos como espacios logísticos o de acogida en emergencias.** Se debe establecer como principio rector que los centros educativos no sean utilizados como puntos de distribución de ayuda, almacenamiento logístico o alojamiento temporal, salvo en situaciones de extrema necesidad. Esta medida busca garantizar la continuidad educativa, proteger los tiempos de reapertura y evitar la sobrecarga del personal docente con tareas impropias.
- **Garantizar la disponibilidad de espacios para actividades extraescolares en contextos de emergencia.** Incluso durante fases de reubicación o funcionamiento parcial del centro, debe preservarse el acceso del alumnado a actividades extraescolares, culturales y deportivas. Estas actividades no solo contribuyen a la normalización emocional tras una emergencia, sino que son parte del derecho a una educación integral y no deben ser relegadas sistemáticamente en los procesos de reorganización escolar. Estos espacios deberán contar con figuras de protección bien formadas y capacitadas para realizar sus funciones, tal y como obliga la LOPIVI.
- Establecer un sistema de **comunicación de emergencia multicanal** con los centros educativos (SMS, llamadas directas, aplicaciones específicas) que no dependa exclusivamente de redes sociales o correo electrónico.

6.4. Educación para la Reducción del Riesgo y la Resiliencia

- **Asegurar la implementación efectiva y evaluable del Plan estatal de formación en emergencias para centros educativos.** En línea con el anuncio realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en septiembre de 2025, se recomienda que el Plan estatal de formación ante emergencias climáticas no se limite a una acción formativa única o simbólica, sino que se despliegue con un enfoque sistemático, adaptado a los riesgos específicos de cada territorio, con contenidos prácticos y diferenciados según perfil profesional (direcciones, profesorado, personal de atención directa, AMPA). Su implementación debe incluir mecanismos de seguimiento, evaluación de resultados, actualización periódica y articulación con los planes autonómicos de protección civil y continuidad educativa en el Grupo de Seguimiento ya creado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- **Crear mecanismos de participación activa del alumnado** reconociendo el valor que aportan sus contribuciones en todas las fases de la reducción de riesgos en base a las diferentes etapas educativas.
- **Garantizar la implantación efectiva y con recursos de la figura del Coordinador/a de Bienestar y Protección en todos los centros educativos.** La experiencia tras la DANA ha evidenciado que esta figura, establecida por la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI), sigue siendo inexistente o meramente nominal en muchos centros. Se recomienda asegurar su implantación real con asignación horaria suficiente, formación especializada en gestión del

riesgo, protección infantil y emergencias, respaldo institucional y funciones operativas claras. Esta figura debe desempeñar un papel clave en la detección de situaciones de vulnerabilidad, la activación de apoyos psicosociales y la conexión con recursos externos, especialmente durante y después de situaciones de crisis.

- **Procedimentar la activación inmediata de equipos de apoyo psicosocial en centros afectados** (orientación, psicología infantil, terapeutas), con presencia sostenida durante las primeras semanas tras la emergencia.
- **Fortalecer la participación efectiva de la comunidad educativa, incluyendo al alumnado en todas las fases del Plan Integral de Escuelas Seguras.** Se recomienda establecer mecanismos estables y estructurados para incorporar a las familias, el alumnado, las asociaciones de madres y padres (AMPAs) y otros actores del entorno escolar en la elaboración, validación y revisión de los planes de emergencia y continuidad educativa. Esta participación debe ir más allá de la mera consulta, facilitando espacios formativos, canales de propuesta y diálogo, así como condiciones que permitan una implicación real y sostenida.

Bibliografía

- AEMET. (2025). Informe sobre el estado del clima de España 2024. Resumen ejecutivo.
- Dirección General de Protección Civil y Emergencias. (2021). Plan Estatal General de Emergencias de Protección Civil.
- Dirección General de Protección Civil y Emergencias. (2019). Guía de organización operativa estatal para la respuesta inmediata ante emergencias de Protección Civil.
- Educo (2023). Coordinador/a de Bienestar y Protección: balance del primer año
- Educo (2025). Vuelta al cole, ¿vuelta al comedor? Lo que dicen los datos.
- GADRRRES – Alianza Mundial para la Reducción del Riesgo y la Resiliencia en el Sector Educativo. (2022). Marco Integral de Seguridad Escolar 2022–2030.
- IECAH – Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria. (2024). Reducción del riesgo de desastres con enfoque de infancia en España: diagnóstico y propuestas de incidencia. IECAH y EDUCO.
- INEE – Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia. (2010). Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana.
- INEE y Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria. (2021). Sin educación, sin protección: lo que el cierre de escuelas debido al COVID-19 implica para los niños, las niñas y los jóvenes en contextos de crisis.
- Plan International. (2025). Adolescentes en crisis: Impactos de la Dana
- Generalitat Valenciana (2025). Plan de recuperación y reconstrucción de la Comunitat Valenciana
- UNDRR (2015). Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015–2030
- UNICEF. (2021). La crisis climática es una crisis de los derechos de la infancia.
- UNICEF. (2022). El Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez.
- UNICEF España. (2024). Impacto de la DANA en la infancia. Recomendaciones para la respuesta y recuperación con enfoque de derechos de infancia.
- UNICEF (2025). Los centros educativos como garantes del bienestar y la protección.

Anexos

Anexo I. Datos sobre la metodología

Tabla 1: Resumen de técnicas empleadas

Modalidad	Técnica	Actores	Planeado	Alcanzado	Número de personas involucradas		
					Hombres	Mujeres	Total
Cualitativa	Grupos de discusión	Profesorado	8-10	8	3	34	37
		Familias	5	3	1	9	10
	Entrevistas semiestructuradas	Dirección	8-10	11	3	8	11
		Jefatura de estudios	8-10	8	2	6	11
		Coordinador de Bienestar / Convivencia	5	2	1	1	2
		Orientador/a	8-10	5	0	5	5
		Representante AMPAs	5	13	5	8	5
		Actores comunitarios/locales (Incluido Educo)	6	7	3	4	7
		Autoridades	5	1	1	0	1
Cuantitativas	Cuestionarios	Familias	100-150	214	N/A	N/A	219
		Alumnado	100-150	56	N/A	N/A	56
Total							363

Tabla 2: Listado de centros representados mediante personal y/o comunidad educativa

Centro	Grado de afectación	Zona
CEIP Blasco Ibáñez	Muy Alto	Horta Sud
CEIP Vil·la Romana	Alto	Horta Sud
CEIP La Fila	Alto	Horta Sud
CEE Rosa Llácer	Alto	Pedanía Valencia
CEIP San Carlos Borromeo	Alto	Horta Sud
IES 25 d'Abril	Alto	Horta Sud
CEIP Orba	Muy Alto	Horta Sud
CEIP Castellar Oliveral	Bajo	Pedanía Valencia
CEIP Ausiàs March	Alto	Horta Sud
CEIP*	Centro acogedor	Horta Sud
IES Alameda	Muy Alto	Plana Utiel-Requena
CEIP*	Muy Alto	Horta Sud
CP Lluís Vives	Muy Alto	Horta Sud
CEI Ausiàs March	Muy Alto	Horta Sud
IES Berenguer Dalmau	Alto	Horta Sud
CEIP Blasco Ibañez Alginet	Alto	Ribera Alta

*Centros educativos de los que no se ha confirmado autorización para aparecer en el informe

Anexo II Nota sobre la demografía de los cuestionarios

1. Composición de la muestra del cuestionario a familias: El cuestionario fue respondido por un total de 219 familias, procedentes mayoritariamente de los municipios más afectados por la DANA. La muestra se concentra especialmente en Alfafar (27%, n=60), Massanasa (12%, n=26), Catarroja (11%, n=24) y Castellar-Oliveral (10%, n=22), aunque también incluye familias de otras localidades como Paiporta, Albal, Beniparrell, Alginet o Utiel. La mayoría de los hijos e hijas de las personas encuestadas asistían durante el curso 2024/2025 a centros educativos directamente afectados por la emergencia, siendo los más representados el IES 25 d'Abril de Alfafar (17%, n=37), el CEIP Castellar-Oliveral (12%, n=26), el CEIP Lluís Vives de Massanasa (11%, n=24), y el CEIP La Fila (7%, n=16), entre otros. En cuanto a la etapa educativa, predominan los estudiantes de Educación Primaria (63%, n=139), seguidos por alumnado de ESO (20%, n=43), Infantil (9%, n=19), Formación Profesional (4%, n=8), Bachillerato (2%, n=5) y aulas específicas o centros de educación especial (2%, n=5). Un 17% del alumnado referido presenta necesidades educativas especiales, principalmente en el ámbito de la cognición (n=20), la comunicación (n=19) y la movilidad (n=7).
2. Composición de la muestra del cuestionario a estudiantes: El cuestionario fue respondido por 56 estudiantes, en su mayoría de Educación Primaria (70%, n=39), aunque también participaron estudiantes de ESO (20%, n=11) y Formación Profesional (11%, n=6). En cuanto al perfil de género, la distribución es equilibrada: 50% mujeres (n=28), 48% hombres (n=27) y un 2% prefirió no responder (n=1). La mayoría reside en Alfafar (25%, n=14) y Castellar-Oliveral (23%, n=13), seguidos por Alginet y Catarroja (ambos 9%, n=5), Albal y Massanasa (7%, n=4), entre otros municipios afectados. Los centros educativos más representados son el IES 25 d'Abril (25%), el CEIP Castellar-Oliveral (23%), el CEIP Blasco Ibáñez y el CEIP Lluís Vives (9% cada uno), reflejando una participación centrada en zonas con mayor afectación por la DANA durante el curso 2024/2025.



**Somos Educo, una ONG que trabaja en más de 18 países
por el bienestar y los derechos de la infancia, en especial
el derecho a recibir una educación de calidad.**

Estamos al lado de niños y niñas de todo el mundo, especialmente los que viven en situación de vulnerabilidad, pobreza o falta de oportunidades. Pase lo que pase, nada nos detiene: ante cualquier crisis, conflicto armado o emergencia, la educación no puede parar. Porque la educación es urgente: cura, empodera y protege.



educuco.org



[educuco_ong](https://www.instagram.com/educuco_ong)



[educucoONG](https://www.facebook.com/educucoONG)



[Educo_ONG](https://twitter.com/Educo_ONG)